



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 Standart 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,
id=30801

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

Включен в Объединенный каталог «Пресса России».

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 дис-
сертаций 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

кандидат филологических наук **И. С. ПИРОЖКОВА**

заведующий отделом перевода

кандидат педагогических наук, доцент, Министр общего и профессионального образования Свердловской области	Ю. И. БИКТУГАНОВ	(Екатеринбург, Россия)
доктор психологических наук, профессор	Н. Н. ВАСЯГИНА	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Л. В. ВОРОНИНА	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	А. Г. ГЕЙН	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Ю. Н. ГАЛАГУЗОВА	(Екатеринбург, Россия)
кандидат технических наук, доцент	Н. Н. ДАВЫДОВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	В. А. ДАЛИНГЕР	(Омск, Россия)
доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО	Э. Ф. ЗЕЕР	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Б. М. ИГОШЕВ	(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 педагогических наук, профессор	М. А. МОСИНА	(Пермь, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Е. В. ОСПЕННИКОВА	(Пермь, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Н. С. ПУРЫШЕВА	(Москва, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Ф. Д. РАССКАЗОВ	(Сургут, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Н. Н. СЕРГЕЕВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	А. А. СИМОНОВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Б. Е. СТАРИЧЕНКО	(Екатеринбург, Россия)
доктор психологических наук, профессор	Э. Э. СЫМАНЮК	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Н. Г. ТАГИЛЬЦЕВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук	Л. ЦВЕТАНОВА- ЧУРУКОВА	(Благоевград, Болгария)
доктор наук, профессор	Цинь Хэ	(Чанчунь, Китай)
доктор педагогических наук, профессор	Т. Н. ШАМАЛО	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Е. А. ЮГОВА	(Екатеринбург, Россия)

Ural State Pedagogical University
**PEDAGOGICAL EDUCATION
IN RUSSIA**

2018. № 4

EDITORIAL BOARD:

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

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

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Minister of General and Professional Education of Sverdlovsk Oblast	YU. I. BIKTUGANOV	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Psychology, Professor	N. N. VASYAGINA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	L. V. VORONINA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	YU. N. GALAGUZOVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	A. G. GEIN	(Ekaterinburg, Russia)
Candidate of Technical Sciences, Associate Professor	N. N. DAVYDOVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	V. A. DALINGER	(Omsk, Russia)
Doctor of Psychology, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education	E. F. ZEER	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	B. M. IGOSHEV	(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 Pedagogy, Professor	M. A. MOSINA	(Perm, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	E. V. OSPENNIKOVA	(Perm, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	N. S. PURYSHEVA	(Moscow, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	F. D. RASSKAZOV	(Surgut, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	N. N. SERGEEVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	A. A. SIMONOVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	B. E. STARICHENKO	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Psychology, Professor	E. E. SYMANIUK	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	N. G. TAGILTSEVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy	L. TSVETANOVA- CHURUKOVA	(Blagoevgrad, Bulgaria)
PhD, Professor	QIN HE	(Changchun, China)
Doctor of Pedagogy, Professor	T. N. SHAMALO	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	E. A. YUGOVA	(Ekaterinburg, Russia)

СОДЕРЖАНИЕ

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Елисафенко М. К., Попов М. В.	
Кто ты, учитель: гражданин или государственный служащий?	6
Исалабдулаев М. А.	
Система духовно-светского образования в Дагестане (XIX в.)	13
Шадрин А. С., Сидоров О. В., Козинец Н. Н.	
Развитие сословно-профессионального и специального образования в Сибири XIX – начале XX веков	18

СТРАТЕГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Максимова Л. А., Валиева Т. В., Руженцева Н. Б., Валиев Р. А.	
Опыт региональной идентичности: отражение эмоционального состояния при межкультурном текстообразовании	28
Дагбаева Н. Ж., Самошкина Я. С.	
Межкультурная коммуникация: опыт взаимодействия студентов России и восточных приграничных стран	37
Казакова С. В., Мурзина И. Я.	
«Гражданско-патриотическое воспитание»: дизайн содержания образовательной программы магистратуры	41

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СТАТИСТИКА

Берзин Б. Ю., Мальцев А. В., Панченко П. Б., Садкина Т. М., Сыманюк Э. Э., Шкурин Д. В., Щипанова И. А.	
Представления родителей учащихся о современной школе	49

ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Цин Хэ, Коротаева Е. В., Белоусова С. С.	
Дошкольное образование в Китае: этапы становления и развития	55

ШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Чооду Ш. С.-М.	
Методика формирования умения решать физические задачи у учеников национальных школ	62

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Илюшкина М. Ю., Елисейкина М. И.	
Активизация механизмов запоминания при искусственном билингвизме	70
Липатникова И. Г., Мечик С. В.	
Кейс-технология как одно из средств подготовки будущих инженеров к анализу и оценке химико-технологического процесса	78
Гао Ифань, Сюй Хун	
О подготовке специалистов-переводчиков МТИ	85
Никольская В. А., Родькина О. Я.	
О методике преподавания математики в гуманитарном вузе для студентов с разным уровнем довузовской подготовки	91
Тагильцева Н. Г., Проскуров А. К.	
Обучение военных музыкантов исполнительству на плац-концертах	100

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Казаева Е. А., Мишарин В. В.	
Условия психолого-педагогической поддержки подростков с отклоняющимся поведением в детских оздоровительных лагерях	107

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Астахова Л. Б.

Реализация семейно-центрированного подхода в процессе логопедического
сопровождения детей раннего и дошкольного возраста и их родителей 113

Информация для авторов 120

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 371.124(470.5)(091)
ББК 4403(235.55)5-4

ГРНТИ 14.09.25

Код ВАК 13.00.01

Елисафенко Марина Константиновна,

кандидат исторических наук, заведующий кафедрой истории России, Институт общественных наук, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 452; e-mail: elisafenko@bk.ru.

Попов Михаил Валерьевич,

доктор исторических наук, профессор, кафедра истории России, Институт общественных наук, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 452; e-mail: m-v-popov@yandex.ru.

КТО ТЫ, УЧИТЕЛЬ: ГРАЖДАНИН ИЛИ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ СЛУЖАЩИЙ?

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: съезды учителей; учителя; революции; увольнение учителей; преследования учителей.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматриваются проблемы соотношения профессионального долга и социальной ответственности учительства в условиях общественно-политической нестабильности, связанной с первой российской революцией 1905–1907 гг. В сельской уральской глубинке педагог был фактически единственным представителем интеллигенции, имевшим возможность интерпретировать происходящие в государстве процессы и просветить едва грамотное население. Однако социально-политическая активность учителей имела для них негативные последствия в различного рода преследованиях со стороны государственной администрации. Педагоги официально имели статус государственных служащих, поэтому должны были сохранять верноподданническую позицию. Однако революционные настроения захватили их, поскольку социальное происхождение большинства учителей было идентичным с основными участниками революции: крестьяне, мещане и прочие городские обыватели. Их объединяли общие представления о необходимых России переменах. В статье обращается внимание на достаточно мягкие формы наказаний учителей по политическим мотивам. Это можно объяснить рядом причин. Во-первых, слабой доказательной базой обвинений в неблагонадежности. В уральской глубинке полицейский контроль практически отсутствовал. Во-вторых, феминизацией учительских кадров на Урале, к женщинам применяли щадящие меры наказаний. В-третьих, срабатывал прагматизм, ведь арестованных и высланных неким было заметить.

Elisafenko Marina Konstantinovna,

Candidate of History, Head of Department of Russian History, Institute of Social Sciences, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Popov Mikhail Valerievich,

Doctor of History, Professor, Department of Russian History, Institute of Social Sciences, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

A TEACHER, WHO ARE YOU: A CITIZEN OR A CIVIL SERVANT?

KEYWORDS: teacher's congress; teachers; revolutions; dismissal of teachers; persecution of teachers.

ABSTRACT. The article studies the history of teaching in elementary state schools in the revolutionary years of 1905-1907. The article gives the quantitative and qualitative characteristics of teachers. In the rural areas of the Urals, teachers were the only educated people who could teach the inhabitants of the region and interpret the situation in the country. However, socio-political activity of teachers had negative consequences for them in various types of persecution by the state administration. Teachers officially had the status of civil servants, so they had to be loyal to the government. However, they caught the revolutionary spirit, as most of the teachers were of the same origin as revolutionaries: peasants, middle class and other urban inhabitants. They were united by the ideas of changes in Russia. The article draws attention to rather mild forms of punishment of teachers for political reasons. This can be explained by a number of reasons. First, the weak evidence base of allegations of unreliability. In the Urals there was no police control. Second, most teachers in the Urals were women; due to their sex, they were not punished severely. Thirdly, if they arrested and exiled all teachers, there would be no one to teach the inhabitants of the region.

Учительство следует рассматривать не только как профессиональное сообщество, но и как особую социальную группу, игравшую серьезную роль в жизни общества. С одной стороны, от педагогов зависело будущее, так как помимо обучения основам теоретических и прикладных зна-

ний они формировали мировоззрение, новые ожидания, личностную самооценку, а следовательно, и новые общественные вызовы. С другой стороны, учителя обязаны были выполнять государственный заказ и генерировать личностные качества, отвечающие ожиданиям официальной власти.

Именно поэтому в условиях социального конфликта учителя оказались между молотом и наковальней: как государственные служащие они должны были сохранять верноподданническую позицию, как истинные интеллигенты – идти в ногу с интересами большинства. Вот в такую непростую ситуацию были поставлены отечественные педагоги с началом первой революции в России.

Судьба учительства начальных школ в годы первой российской революции не вызвали большого интереса историков. В советский период в центре внимания была роль пролетариата и его союзников в революционной борьбе, деятельность большевистских организаций в центре и регионах. По отношению к педагогическим кадрам наибольший интерес был проявлен к старшим учителям [12; 25].

В историко-педагогической работе «Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР» чуть более двадцати страниц было отведено на освещение проблем школы и просвещения в период революции 1905–1907 гг. При этом авторы больше акцентировали внимание на волнениях учащихся, позиции родителей, и один абзац был посвящен Всероссийскому союзу учителей и деятелей по народному образованию [16, с. 37–59].

Накануне перестройки была подготовлена диссертационная работа Н. Н. Ушаковой, посвященная учителям начальных народных училищ в межреволюционный период. Традиционно для советского исследователя автор не уделил должного внимания жизни учительства в условиях революции 1905–1906 гг. [27].

Уральские историки новейшего времени обратились к переосмыслению революционных событий, в том числе оценки роли интеллигенции в целом [11; 21], и учительства в частности. Интерес вызывает работа М. В. Егоровой, в которой была раскрыта жизнь учащихся и учителей Урала в начале XX в., в том числе в период первой российской революции. Однако в поле зрения автора оказались преподаватели, главным образом, средних учебных заведений: гимназий и реальных училищ [8].

Максимально к заявленным в данной работе проблемам приблизилась Е. Ю. Априкаримова-Казакова, один из сюжетов ее статьи был посвящен вопросу профессионального объединения педагогов в масштабах уральских уездов и губерний в условиях революции 1905–1907 гг. По мнению автора, этот факт свидетельствовал о повышении общественной активности учителей [1, с. 106].

В начале 2018 г. вышла монография, посвященная исследованию состояния школы и учительства г. Екатеринбурга в го-

ды революции, но авторы сосредоточились на событиях 1917 г. [17].

Историографическая ситуация позволяет констатировать, что пришло время дать оценку позиции учителей низших начальных училищ уральского края в годы первой российской революции. Именно они составили подавляющее большинство учительского корпуса и могли оказать существенное влияние на общественно-политическую жизнь российской провинции.

В Пермской губернии в начале 1905 г. в штате начальных народных училищ различных типов: земских, министерских, городских, железнодорожных и др., за исключением училищ церковного ведомства, насчитывалось 3360 учителей, в Уфимской – 1515 [13, л. 95], по Вятской губернии мы располагаем статистикой конца XIX в., учителей начальных школ было 7878, это весьма внушительный показатель, даже если его не коррелировать на период первой российской революции [15, с. 4].

Профессиональная подготовка педагогов не отвечала запросам времени. Из 4875 учителей начальных школ Пермской и Уфимской губерний, входивших в состав Оренбургского учебного округа, лишь 592 (12%) получили специальное педагогическое образование, остальные имели общеобразовательную подготовку в объеме средней или даже начальной школы [Подсчитано авторами: 13, л. 95].

К началу XX в. наметилась тенденция к демократизации социального состава учительства, выходцы из крестьян и широких городских слоев составили в Пермской губернии 65,7% [24, с. 227], в Вятской губернии – 46,4% (из семей священнослужителей – 26,4%, из мещан – 11,9%, из чиновников – 4,7%, из различных городских слоев – 7,5%, из дворян – 0,7%) [10, с. 132–133]. Преобладание в учительском сообществе выходцев из низов сблизило эту профессиональную группу с широкими массами населения, позволяет рассматривать ее представителей как подлинно народных учителей, отождествивших свои проблемы с чаяниями земляков, отразивших политические настроения значительных социальных слоев.

Авторы настоящей статьи поставили перед собой цель – проанализировать взаимодействие учительства и государственных властей в условиях общественных потрясений, связанных с революцией 1905–1907 гг., выявить политические позиции учителей начальных народных училищ и реакцию администрации на социально-политическую активность педагогов на материалах Урала: Вятской, Пермской, Уфимской губерний.

Как на общероссийском, так и региональном уровне учителя начальных народных училищ включились в революционный процесс. В апреле 1905 г. был создан Всероссийский учительский союз, который не только продвинул либерально-демократические идеи, но и был организатором учителей с активной протестной позицией, оказал им юридическую и материальную помощь. В его составе насчитывалось 12 тыс. учителей начальных народных училищ из общего числа 200 тыс. на конец 1905 г. [4, л. 1]. Союз имел региональные отделения, в том числе и на Урале.

Уральские краевые учительские организации видели роль учительства, прежде всего, в широкой просветительской работе: организации народных чтений, участия в волостных сельских сходах, собраниях сельскохозяйственных обществ, открытии новых и пополнении фонда действовавших библиотек, через которые было возможным распространять легальную литературу по политическим и социально-экономическим проблемам [6, л. 1–60б.]. Такая позиция отражена в постановлениях съезда Союза учителей и учительниц Вятской губернии, который прошел с 6 по 9 августа 1905 г. [6].

Беседы, лекции, обсуждение положения школьного дела позволили учителям донести до земляков информацию о происходивших событиях, дав им возможность задуматься о своих насущных проблемах. Посетители библиотек смогли непосредственно через прессу и легальную литературу погрузиться в политические процессы, охватившие страну и уральский край.

Надо сказать, что ситуация в образовании также давала повод для обсуждения и выражения претензий властям. Еще в 1870-х гг. идея всеобщего обучения вызвала интерес гласных Нолинского, Орловского, Яранского (1873 г.), Шадринского (1875 г.), Осинского (1876 г.) земств. Они были убеждены, что «только посредством распространения грамотности, только учреждением народных школ, доступных всем и каждому, возможно поднять нравственный и умственный уровень народной массы, при постоянном, последовательном взаимном вспомоществовании в сем предмете всех членов общества» [23, с. 235]. Собрания гласных указанных земств обратились с ходатайствами о введении всеобщего начального обучения. Однако на всероссийском уровне эта проблема была поставлена только в 1906 г., но так и не была решена. Такое пренебрежение к актуальным потребностям населения стало еще одним поводом для роста недовольства.

Вступление учителей в ряды участников революционных событий во многом объяснялось их недовольством своим мате-

риальным положением. Жалование преподавателей начальных народных училищ было весьма скромным. Проведенное накануне первой российской революции в 1903 г. исследование материального положения в двадцати губерниях Российской империи, включая Вятскую, Пермскую, Уфимскую, показало, что среднегодовое жалование учителя начального учебного заведения составило 240–298 рублей [9, с. 63]. Это была настолько нищенская сумма, что по расчетам одного из уфимских учителей, от жалования после произведенных минимальных жизненно необходимых затрат «остается четыре копейки на обувь, одежду, непредвиденные расходы в случае болезни, на мелкие расходы по хозяйству, не говоря уже о других насущных потребностях интеллигента» [цит. по: 22, с. 147].

Государство не приняло на себя ответственность по обеспечению защищенности материальных интересов учителей начальных народных училищ. Педагоги были вынуждены собственными средствами гарантировать стабильность уровня жизни, учреждая кассы взаимопомощи, общества взаимного вспомоществования.

1 июля 1896 г. в Вятской губернии было открыто «Общество взаимного вспомоществования учащим и учившим в начальных народных училищах и школах Вятской губернии». В 1899 г. в его составе было 945 человек, размер фонда – более 11 тысяч рублей. В 1898–99 учебном году из кассы «Общества» было выдано 28 пособий на лечение в размере 1130 рублей и 12 пособий на воспитание детей учителей в сумме 256 рублей [10, с. 127]. В 1901 г. было создано «Общество вспомоществования учащим и учившим в низших учебных заведениях Пермской губернии» с филиалами в Соликамске, Оханске, Осе, фонд которого принципиально вырос за годы первой российской революции [20, л. 6–60б.].

В Оренбургском учебном округе окружное начальство, признав тяжелое материальное положение учителей начальных школ и, в первую очередь сельских, весной 1904 г. приняло решение «...в целях улучшения материального и правового положения народных учителей ... организовать особые школьные советы, на коих возложить обязанности ведать хозяйственную часть и посещение детьми училища» [14, л. 9]. В состав совета вошли школьные учителя, попечитель учебного заведения, представитель волостного крестьянского самоуправления (для сельской местности). Кроме того, в состав совета избиралось два человека на три года от общественных деятелей и меценатов, участвовавших в финансировании учебного заведения. Возглавить

совет должен был школьный законоучитель (законоучитель преподавал обязательный учебный предмет Закон божий).

В годы первой российской революции школьные советы координировали деятельность местных властей, учительства и общественности по улучшению материального положения начальных народных училищ.

Эта мера, тем не менее, не смогла решить все проблемы в сфере образования и остановить растущее недовольство населения. Повышение общественной активности и готовность учительства принять участие в революционном процессе обратили на себя внимание администрации и полиции.

Как свидетельствуют архивные материалы, за 1905–1907 гг. подверглись различным наказаниям за политическую активность в Пермской губернии 84 человека, в Вятской – 81, в Уфимской – 23 [подсчитано по: 18, л. 7–27; 19, л. 2–41]. При этом наибольшее количество учителей, сочувствовавших революции, проживали в Пермском и Слободском уездах. Первый был «столичным», то есть центром губернии, сосредоточением учебных заведений разных ступеней образования. Пермь была местом ссылки, пермские гласные всегда демонстрировали общественно-политическую инициативность. При этом и государственный надзор был поставлен лучше, чем в окраинных уездах. Слободской уезд был самым большим в Вятской губернии, поэтому абсолютный показатель здесь по определению был выше.

Поводы для преследования были разнообразны: участие в противоправительственном митинге, хранение нелегальной литературы, но чаще всего обвинение звучало весьма расплывчато – подозрение в неблагонадежности.

В этой связи и наказания были не слишком суровы, особенно в отношении учителей-женщин: увольнение по решению училищного совета или губернатора, увольнение и высылка из губернии, запрет заниматься преподавательской деятельностью.

Например, по распоряжению губернатора без объявления причин была уволена учительница Комаровской школы Кунгурского уезда Пермской губернии с 23-летним стажем [4, л. 2].

Показательна и судьба учительницы А. К. Пшеничниковой, которая за 1905–1907 гг. была дважды арестована за распространение революционной литературы. Однако, несмотря на рецидив, она была лишена права поступать на государственную службу, в том числе на учительскую должность. Такое решение вынудило Пшеничникову эмигрировать в Харбин [3, л. 7–8].

Согласно списку, прошедших этапом че-

рез Тюмень с 15 апреля по 1 июня 1906 г. учителей было 42 человека [подсчитано по: 5]. Среди них помощник учителя Березовского мужского училища Екатеринбургского уезда Кажихов Иван Степанович, арестованный 4 сентября 1906 г. по причине обнаружения у него прокламации. В дальнейшем он был заключен в тюрьму и наконец отправлен этапом в сибирскую ссылку [19, л. 2, 7].

В 1905–1907 гг. по статистике Казанского учебного округа в Вятской губернии в связи с неблагонадежностью были уволены 74 учителя, в том числе 15 человек в Слободском уезде, 13 – в Малмыжском, по 10 – в Глазовском и Сарапульском [подсчитано по: 18, л. 7–27]. По Оренбургскому округу пострадавших от преследований властей в Пермской губернии было 80 человек, в Уфимской – 23 [подсчитано по: 18, л. 2–41].

Суровые меры наказаний: арест и последующее тюремное содержание – носили по отношению к учителям скорее устрашающе-профилактическое значение, так как их продолжительность была чаще всего невелика – от двух недель до семи месяцев и чаще всего завершались снятием обвинений за неимением доказательств. Этому свидетельствуют судьбы ряда педагогов.

Учитель Соболевского земского училища А. С. Меледина была арестована по подозрению в политической неблагонадежности, но через два месяца была выпущена без суда. Учитель Иргинского двухклассного училища М. Л. Зиновьева была арестована, содержалась семь месяцев под стражей, была освобождена прокурором за недоказанностью обвинения. Учитель Мостовского училища А. И. Введенская была приговорена к двухнедельному заключению в крепости [19, л. 13–13об.].

К сожалению, материалы архивов, прессы, официального документооборота начала XX в. не позволили нам проследить судьбы учителей, затронутых административными преследованиями. Причина очевидна, государство не стремилось «выносить сор из избы», то есть обнародовать факт оппозиционности части государственных служащих, школьных учителей.

Поводом для увольнения или других форм преследования педагогических кадров было и участие во Всероссийском учительском союзе. Учителя Екатеринбурга в 1905 г. учредили региональное отделение Всероссийского учительского союза, в составе которого было около 80 человек [2, с. 200]. Члены регионального союза обсуждали проблему демократизации школы. Весной–летом 1905 г. были организованы региональные ячейки Союза в Вятской губернии, в частности в Малмыжском и Слободском уездах. Каких-то существенных ре-

зультатов учительское объединение не достигло, на нисходящем этапе революции его деятельность сошла на нет [2, с. 201].

Наибольший общественный резонанс вызвала общественно-политическая активность пермского регионального отделения учительского Союза. В мае 1905 г. без официального разрешения его члены организовали собрание в доме пермского предпринимателя, мецената и благотворителя Н. В. Мешкова (и/Пермь, ул. Монастырская, 11) (рис. 1). Участники этого собрания организовали в губернском центре антиправительственную демонстрацию 14 (1) мая, которая переросла в столкновение с полицией, погромы с применением камней и огнестрельного оружия. 15 (2) мая погромщики подожгли канатную фабрику на Базановской заимке. Волнения были подавлены лишь с помощью войск. Двадцать человек было арестовано [26].



Рис. 1. Дом Н. В. Мешкова по адресу: Пермь, ул. Монастырская, 11

По данным на 7 апреля 1905 г. за причастность к деятельности в региональных уральских отделениях Всероссийского союза учителей пострадали 685 педагогов начальных школ, среди них 141 был уволен, 21 выслан в другой уезд, 503 подверглись аресту, из которых двадцать человек были отправлены в ссылку [4, л. 1].

В этой связи возникла необходимость встать на защиту активной части уральского учительства. В августе 1905 г. Съезд учителей и учительниц Вятской губернии принял решение, что защитить педагогов от гонений за политическую или общественную деятельность возможно через общества взаимопомощи, которые должны были выдавать материальную помощь пострадавшим. Делегаты съезда призвали освещать факты произвола в прессе и бойкотировать тех официальных лиц, кто был замечен в гонениях на учителей [6, л. 3]. А их моральная

и правовая поддержка должна быть возложена на земские учреждения [7].

Понимание уязвимости учительства, необходимости сохранить его как профессиональный отряд привело делегатов съезда к решению призвать педагогов использовать доступные им рычаги политического просвещения населения: организовать народные чтения для населения, лекции о положении школьного дела, открыть библиотеки. К масштабным революционным формам борьбы учительство должно присоединиться в самом крайнем случае, например, если «Союз союзов» примет решение об участии в политической забастовке [6, л. 9], при этом, заручившись поддержкой земских гласных и представителей других профессиональных групп.

Революционные потрясения в России в 1905–1907 гг. не отразились на финансировании народного просвещения в том числе на Урале. Количество начальных народных училищ в регионе не только не уменьшилось, но продолжило расти. В Оренбургском учебном округе в 1905 г. количество начальных школ увеличилось на 62 учебных заведения [13, л. 59].

Преследования школьных педагогов, заподозренных в неблагонадежности, были достаточно умеренные по ряду причин. Большинство учителей начальной школы трудились в весьма отдаленных территориях, где полицейский контроль практически отсутствовал. Население не желало доносить на единственного, возможно, на несколько деревень учителя. Этой ситуацией можно объяснить слабую доказательную базу обвинений педагогов в неблагонадежности.

Достаточно мягкие формы наказаний учителей по политическим мотивам объясняются и процессом феминизации учительских кадров на Урале. К женщинам применялись щадящие меры наказаний, в этом смысле гендерная дискриминация спасла многих учительниц от арестов. Наконец, сработал принцип прагматизма, ведь арестованных и высланных нечем было заменить, а на правительственном уровне шла подготовка проекта о всеобщем начальном обучении.

Начальные народные учителя уральского края не стояли в стороне от революционных событий 1905–1907 гг., но и не были ударной боевой силой. Профессиональный долг превзошел политические мотивы. Они попытались превратить свое рабочее место в средство политического просвещения земляков. Именно профессиональная деятельность педагога позволила повысить политическую культуру населения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Априкаримова-Казакова Е. Ю. Профессиональные общества и союзы в уральском городе в годы пер-

- вой русской революции // Вестник Пермского университета. – 2015. – Вып. 4 (31). История. – С. 103–108.
2. Бурдин В. И. Екатеринбургские школы за 200 лет [Электронный ресурс] // Екатеринбург за двести лет (1723–1923). – Екатеринбург : Издание Юбилейной комиссии Екатеринбургского городского совета рабочих и красноармейских депутатов, 1923. – С. 172–205. – Режим доступа: <https://yadi.sk/i/9oGvj78hwzLo> (дата обращения: 04.04.2018).
 3. Государственный архив административных органов Свердловской области. – Ф. Р-1. – Оп. 2. – Д. 63600.
 4. Государственный архив Российской Федерации (далее ГАРФ). – Ф. 517. – Оп. 1. – Д. 70.
 5. ГАРФ. – Ф. 517. – Оп. 1. – Д. 72.
 6. ГАРФ. – Ф. 517. – Оп. 1. – Д. 103.
 7. ГАРФ. – Ф. 517. – Оп. 1. – Д. 106.
 8. Егорова М. В. Повседневная жизнь учащихся и учителей Урала в XIX – начале XX вв. – М. : Памятники исторической мысли, 2008. – 215 с.
 9. Зубков И. В. Российское учительство. Повседневная жизнь преподавателей земских школ, гимназий и реальных училищ. 1870–1918. – М. : Новый хронограф, 2010. – С. 63.
 10. Исследование положения начального народного образования в Вятской губернии с проектом школьной сети для введения всеобщего обучения. Вып. 1. – Вятка, 1900.
 11. Калатников В. П. Политическая деятельность уральской интеллигенции в годы Первой революции в России (1905–1907) [Электронный ресурс] : дис. ... канд. истор. наук. – Пермь, 1993. – Режим доступа: <http://cheloveknauka.com/politicheskaya-deyatelnosti-uralskoy-intelligentsii-v-gody-pervoy-revolutsii-v-rossii-1905-1907#ixzz5AV2IULTN>.
 12. Менжинская Л. Р. Петербургское учительство в 1905 году // Народный учитель. – 1925. – № 11.
 13. Национальный архив Республики Башкортостан (далее НАРБ). – Ф. И-109. – Оп. 1. – Д. 167.
 14. НАРБ. – Ф. И-109. – Оп. 1. – Д. 573.
 15. Однодневная перепись начальных школ империи, произведенная 18 января 1911 г. Вып. VI. Ч. 1. Казанский учебный округ. Губернии: Астраханская, Вятская, Казанская, Самарская, Саратовская и Симбирская. – СПб. : Екатеринбургское печатное дело, 1913.
 16. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX – начало XX в. / под ред. Э. Д. Днепров, С. Ф. Егорова, Ф. Г. Паначина, Б. К. Тебиева. – М. : Педагогика, 1991. – 479 с.
 17. Попов М. В., Бахтина И. Л., Игошев Б. М., Клименко И. М. Общеобразовательные школы и учительство Екатеринбурга в годы революции и гражданской войны (1917 – начало 1921 г.). – Екатеринбург : [б.и.], 2018. – 75 с.
 18. Российский государственный исторический архив (далее РГИА). – Ф. 733. – Оп. 201. 1907 г. – Д. 43.
 19. РГИА. – Ф. 733. – Оп. 201. 1907 г. – Д. 47.
 20. РГИА. – Ф. 733. – Оп. 205. – Д. 2167–2169.
 21. Сви́дерский А. О положении начального народного образования в Уфимской губернии // Образование. – 1902. – № 5–6. – С. 145–158.
 22. СПЗ. – 1886. – N 8–10.
 23. СПЗ. – 1889. – N 6.
 24. Степанов А. Н. Участие учительства Петербурга в первой русской революции // Советская педагогика. – 1941. – № 1.
 25. Уральская жизнь. – 1905. – 19 мая.
 26. Ушакова Н. Н. Земское народное учительство Урала времени двух буржуазно-демократических революций : дис. ... канд. истор. наук. – Свердловск, 1984.

REFERENCES

1. 1. Aprkarimova-Kazakova E. Yu. Professional'nye obshchestva i soyuzы v ural'skom gorode v gody pervoy russkoy revolyutsii // Vestnik Permskogo universiteta. – 2015. – Vyp. 4 (31). Istoriya. – S. 103–108.
2. Burdin V. I. Ekaterinburgskie shkoly za 200 let [Elektronnyy resurs] // Ekaterinburg za dvesti let (1723–1923). – Ekaterinburg : Izdanie Yubileynoy komissii Ekaterinburgskogo gorodskogo soveta rabochikh i krasnoarmeyskikh deputatov, 1923. – S. 172–205. – Rezhim dostupa: <https://yadi.sk/i/9oGvj78hwzLo> (data obrashcheniya: 04.04.2018).
3. Gosudarstvennyy arkhiv administrativnykh organov Sverdlovskoy oblasti. – F. R-1. – Op. 2. – D. 63600.
4. Gosudarstvennyy arkhiv Rossiyskoy Federatsii (dalee GARF). – F. 517. – Op. 1. – D. 70.
5. GARF. – F. 517. – Op. 1. – D. 72.
6. GARF. – F. 517. – Op. 1. – D. 103.
7. GARF. – F. 517. – Op. 1. – D. 106.
8. Egorova M. V. Povsednevnyaya zhizn' uchashchikhsya i uchiteley Urала v XIX – nachale KhKh vv. – M. : Pamyatniki istoricheskoy mysli, 2008. – 215 s.
9. Zubkov I. V. Rossiyskoe uchitel'stvo. Povsednevnyaya zhizn' prepodavateley zemskikh shkol, gimnaziy i real'nykh uchilishch. 1870–1918. – M. : Novyy khronograf, 2010. – S. 63.
10. Issledovanie polozheniya nachal'nogo narodnogo obrazovaniya v Vyatskoy gubernii s proektom shkol'noy seti dlya vvedeniya vseobshchego obucheniya. Vyp. 1. – Vyatka, 1900.
11. Kalatnikov V. P. Politicheskaya deyatel'nost' ural'skoy intelligentsii v gody Pervoy revolyutsii v Rossii (1905–1907) [Elektronnyy resurs] : dis. ... kand. istor. nauk. – Perm', 1993. – Rezhim dostupa: <http://cheloveknauka.com/politicheskaya-deyatelnosti-uralskoy-intelligentsii-v-gody-pervoy-revolutsii-v-rossii-1905-1907#ixzz5AV2IULTN>.
12. Menzhinskaya L. R. Peterburgskoe uchitel'stvo v 1905 godu // Narodnyy uchitel'. – 1925. – № 11.
13. Natsional'nyy arkhiv Respubliki Bashkortostan (dalee NARB). – F. I-109. – Op. 1. – D. 167.
14. NARB. – F. I-109. – Op. 1. – D. 573.

15. Odnodnevnyaya perepis' nachal'nykh shkol imperii, proizvedennaya 18 yanvarya 1911 g. Vyp. VI. Ch. 1. Kazanskiy uchebnyy okrug. Gubernii: Astrakhanskaya, Vyatskaya, Kazanskaya, Samarskaya, Saratovskaya i Simbirskaya. – SPb. : Ekateringofskoe pechatnoe delo, 1913.
16. Ocherki istorii shkoly i pedagogicheskoy mysli narodov SSSR. Konets XIX – nachalo KhKh v. / pod red. E. D. Dneprova, S. F. Egorova, F. G. Panachina, B. K. Tebieva. – M. : Pedagogika, 1991. – 479 s.
17. Popov M. V., Bakhtina I. L., Igoshev B. M., Klimenko I. M. Obshcheobrazovatel'nye shkoly i uchitel'stvo Ekaterinburga v gody revolyutsii i grazhdanskoy voyny (1917 – nachalo 1921 g.). – Ekaterinburg : [b.i.], 2018. – 75 s.
18. Rossiyskiy gosudarstvennyy istoricheskiy arkhiv (dalee RGIA). – F. 733. – Op. 201. 1907 g. – D. 43.
19. RGIA. – F. 733. – Op. 201. 1907 g. – D. 47.
20. RGIA. – F. 733. – Op. 205. – D. 2167-2169.
21. Sviderskiy A. O polozhenii nachal'nogo narodnogo obrazovaniya v Ufimskoy gubernii // Obrazovanie. – 1902. – № 5–6. – S. 145–158.
22. SPZ. – 1886. – N 8–10.
23. SPZ. – 1889. – N 6.
24. Stepanov A. N. Uchastie uchitel'stva Peterburga v pervoy russkoy revolyutsii // Sovetskaya pedagogika. – 1941. – № 1.
25. Ural'skaya zhizn'. – 1905. – 19 maya.
26. Ushakova N. N. Zemskoe narodnoe uchitel'stvo Urala vremeni dvukh burzhuazno-demokraticeskikh revolyutsiy : dis. ... kand. istor. nauk. – Sverdlovsk, 1984.

Исалабдулаев Магомед Абдулаевич,

ведущий научный сотрудник, кандидат исторических наук, Дагестанский научно-исследовательский институт педагогики; 367000, Дагестан, г. Махачкала, ул. Леваневского, 4; e-mail: sherhan074@yandex.ru.

СИСТЕМА ДУХОВНО-СВЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ДАГЕСТАНЕ (XIX В.)

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: духовно-светское образование; арабо-мусульманские школы; мактаб; медресе; дагестанские ученые; мусульманское духовенство; интеллигенция.

АННОТАЦИЯ. В данной статье изучается проблема становления светского образования в дореволюционном Дагестане. Определена актуальность и гипотеза исследования.

Рассматриваются вопросы системы мусульманского образования Дагестана XIX в. Исследуются этапы обучения в арабо-мусульманских школах и медресе дореволюционного Дагестана. Говорится о системе мусульманского образования в период Кавказской войны, в эпоху имама Шамиля.

Раскрывается проблема взаимоотношений между арабо-мусульманскими и светскими учебными заведениями в пореформенный период. Освещаются труды дореволюционных авторов, изучавших систему образования в Дагестане (Н. Ф. Дубровина, М. М. Ковалевского, Е. И. Козубского, С. Фарфаровского).

Исследуется деятельность П. К. Услара и его вклад в развитие культуры и образования Дагестана. Изучается просветительская деятельность видных представителей дагестанской интеллигенции изучаемого периода (А. Омарова, Г.-Э. Алкадари, Д. Б. Бутаева, Б. Далгата, А. Каяева, С. Габиева и др.). Содержатся некоторые сведения о педагогической работе дагестанских просветителей Г.-Э. Алкадари и Абдуллы Омарова. Освещаются труды дагестанских ученых советского периода (Г. Ш. Каймаразов, М. А. Абдуллаев, А. С. Гаджиева, В. Г. Гаджиев, С. М. Омаров).

Отмечается положительная роль русских ученых в деле просвещения горцев Дагестана. Рассматривается вопрос влияния российской системы образования на формирование передовой дагестанской интеллигенции. Отмечается важная роль светской системы образования в культурном развитии народов Дагестана.

Вместе с тем подчеркивается огромный вклад дагестанских мусульманских ученых и богословов в развитие и распространение научных знаний изучаемого периода, в формирование духовно-нравственной культуры дагестанских народов.

Isalabdulayev Magomed Abdulayevich,

Leading Research Officer, Candidate of History, Dagestan Scientific Research Institute of Pedagogy, Makhachkala, Dagestan.

**THE SYSTEM OF SPIRITUAL AND SEKULAR EDUCATION
IN DAGESTAN (XIX CENTURY)**

KEYWORDS: spiritual and secular education; Arab-Muslim school; maktab; madrasah; Dagestani scholars; Muslim clergy; intelligentsia.

ABSTRACT. This article studies the problem of the development of secular education in pre-revolutionary Dagestan. The urgency and hypothesis of the research is explained.

The research focuses on the issues of the system of the Muslim education in Dagestan of the XIX century. It analyzes the stages in the study of the Arab-Muslim schools and madrassas of pre-revolutionary Dagestan. The system of Muslim education during the Caucasian War in the era of Imam Shamil is described.

The article highlights the relationship between Arab-Muslim and secular educational institutions in the post-reform period. The article gives an overview of the works of pre-revolutionary scholars studying the education system in Dagestan (N.F. Dubrovin, M.M. Kovalevsky, E.I. Kozubsky, S. Farfarovsky).

The work and contribution of P.K. Uslar to the development of culture and education of Dagestan are examined. The educational activity of prominent representatives of the pre-revolutionary Dagestan intelligentsia (A. Omarov, G.-E. Alkadari, D.B. Butaev, B. Dalgat, A. Kayayev, S. Gabiyev, etc.) is studied. The article contains some information about the pedagogical work of the Dagestani educators G.-E. Alkadari and Abdullah Omarov. It examines the works of Dagestani scientists of the Soviet period (G.Sh. Kaimarazov, M.A. Abdullaev, A.S. Hajiyeve, V.G. Hajiyeve, S.M. Omarov).

The article notes a positive role of Russian scientists in the education of the mountaineers of Dagestan. The issue of the influence of the Russian education system on the formation of the advanced Dagestan intelligentsia is considered. It is argued that the secular education system played an important role in the cultural development of the peoples of Dagestan.

At the same time, the great contribution was made by the Dagestan Muslim scientists and theologians in the development of scientific knowledge of the studied period, in the formation of the spiritual and moral culture of the Dagestan peoples.

Современная Россия, в том числе и Дагестан, переживает эпоху духовно-нравственного кризиса.

В последнее время происходит актив-

ный процесс клерикализации среди дагестанского общества, особенно учащейся молодежи образовательных организаций республики. Поэтому важной задачей в обуче-

нии учащихся является формирование правильных взглядов на ту или иную религиозную систему, что позволит в будущем избегать крайностей и религиозного экстремизма в дагестанском обществе.

Гипотеза нашего исследования основывается на том, что в сложившихся условиях одной из главных задач современного отечественного образования является не только получение учащимися дагестанских образовательных организаций теоретических знаний, но и воспитание у них прочного духовно-нравственного фундамента, принципа толерантности и интернационализма, что является актуальным для современного Дагестана.

Различные аспекты проблемы духовно-светского образования были рассмотрены в трудах многих дореволюционных исследователей XIX – начала XX в.

Большое значение для изучения вопроса системы религиозного образования в Дагестане имели работы выдающегося русского ученого-кавказоведа П. К. Услара [2].

Проблемами организации обучения и воспитания в религиозных школах Дагестана занимались Н. Ф. Дубровин, М. М. Ковалевский, Е. И. Козубский, С. Фарфаровский и ряд других историографов [1].

Важные сведения о системе образования в дореволюционном Дагестане содержатся и в трудах дагестанских ученых: Г.-Э. Алкадари, А. Каева, А. Омарова, Б. Далгата, С. Габиева, Д. Б. Бутаева и др. [3], которые призывали просвещенных дагестанцев учиться у русских коллег, приблизить обучение к практическим нуждам человека.

Большой вклад в изучение арабско-исламской культуры и науки внесли советские востоковеды В. В. Бартольд, И. Ю. Крачковский, А. Н. Генко и др.

Вплоть до 50-х гг. XX в. в трудах отечественных исследователей вопросы конфессионального обучения затрагивались косвенно. К числу первых активных исследователей этой проблемы относятся Г. Ш. Каймаразов [4], М. А. Абдуллаев [7], Х. М. Магидов [6], В. Г. Гаджиев [8], С. М. Омаров [9], в чьих трудах рассматривается ряд вопросов в сфере образования после присоединения Дагестана к России.

В связи с введением в образовательную систему РФ курса «Основы религиозных культур и светской этики» (ОРКСЭ) появились новые научные труды, посвященные данному курсу. В 2013 г. в свет вышла работа Г. Ф. Гебекова «Светские основы государственной системы образования России (на примере Дагестана)» (Махачкала, 2013), посвященная некоторым актуальным вопросам преподавания ОРКСЭ в республике.

Развитие школы и просвещения в Дагестане берет свое начало из глубины веков. Согласно историческим сведениям, еще на рубеже IV и V вв. через соседние Армению и Грузию на территорию Дагестана проникает и получает дальнейшее распространение христианство в православной форме [5, с. 54]. Однако к VIII в. в связи с приходом арабских завоевателей в Дагестан и активной миссионерской деятельности христианство было вытеснено другой религией – исламом.

Мусульманская система образования получает в Дагестане широкое распространение, а мусульманская школа становится главным очагом воспитания и обучения детей горцев.

Мусульманская система образования в Дагестане в изучаемый период была представлена мактабом и медресе. Мактаб играл своеобразную роль начальной школы. Обучение в нем продолжалось от двух и более лет. Единых учебников, рабочих программ и учебно-методических принадлежностей в мактабах не было [4, с. 40].

В таких школах обучение было, как правило, всеобщим, бесплатным и носило обязательный характер. Вместе учились дети как из богатых, так и бедных семей. Как отмечал А. Омаров, «У горских племен Дагестана родители считают священным долгом обучать детей своих арабской грамоте, чтобы доставить им возможность со временем читать Коран ...» [3, с. 22]. В школах учитывался строгий гендерный принцип. Девочек обучали отдельно от мальчиков, и их преподавателями были, в основном, супруги мулл. Однако девочек в школах было значительно меньше. По данным статистики, их количество составляло 10% от общего числа обучающихся [5, с. 131].

К основным недостаткам религиозного образования Дагестана, помимо отсутствия учебно-методических пособий, можно отнести также профессиональную неподготовленность ряда преподавателей, которые «не менее учеников своих нуждались в образовании» [9, с. 76].

Давая характеристику системе обучения в религиозных школах в Дагестане, П. К. Услар отмечал их массовость и всенародность, и в этом отношении дагестанцы «опередили даже многие просвещенные европейские народы» [2, с. 22].

Следующей ступенью системы мусульманского образования после мактабов являлось медресе. Далеко за пределами Дагестана были известны медресе Цахура, Эндери, Алкадара, Акуши, Ярага, Кумуха, Согратля и других дагестанских аулов.

Гаджи-Али из Чоха в своих воспоминаниях перечисляет следующий курс дисциплин, которыми должен был в совершенстве

овладеть муталим (студент): «...грамматика арабского языка, законоведение, хадж (история Мухаммада), тефсир (толкование Корана), сияр (история войн, веденных Мухаммадом), тавхид (наука о единстве Бога), сюлюк или тарикат (наука о благочестии и газавате) и нуджум (астрономия)...» [10, с. 22].

Причем общая продолжительность учебы в таких учебных заведениях в среднем составляла 15–20 лет.

Гасан-Эфенди Алкадари в своей работе «Асари-Дагестан» называет имена свыше пятидесяти наиболее выдающихся ученых Дагестана, известных своими энциклопедическими знаниями [11, с. 56].

Академик М. Н. Покровский пишет, что по всему Восточному Кавказу дагестанские ученые считались наиболее крупными знатоками арабского языка, лучшими чтецами Корана, кадиями и муллами [1, с. 56]. «Эта гряда голых скал, – пишет М. Н. Покровский о Дагестане, – была едва ли не самым грамотным местом на Кавказе...» [1, с. 56]. В библиотеках Мухаммеда из Кудутля, Абдурахмана Согратлинского, Саида Араканского имелась огромная коллекция рукописей и книг от 400 до 1000 единиц [9, с. 76].

П. К. Услар писал: «...Едва ли где-либо в мусульманском населении на всем Кавказе до такой степени развито изучение арабского языка и духовной литературы на этом языке, как в Дагестане» [2, с. 87].

Культурное развитие народов горного Дагестана было приостановлено продолжительной Кавказской войной. Система обучения в коранических школах этого периода была направлена на формирование фанатичного мусульманина. Исследователь С. Фарфоровский отмечает, что каждый взрослый мужчина в горах обязывался воспитывать своих детей в духе газавата (священной войны против неверных) [12, с. 98].

Как отмечает М. А. Мусаев, по материалам 60–70-х гг. XIX в. в учебных мусульманских заведениях ко времени окончания шамилевских войн обучалось примерно 5–6,5 тысяч человек. Количество самих школ колебалось в среднем от 600 до 900 [13, с. 54].

Присоединение к России открыло новую эру в культурной жизни народов Дагестана. С проникновением и развитием капиталистических отношений в Дагестан, утверждением относительно передовой русской системы образования и науки показали всю отсталость мусульманской образовательной системы. Нужны были новые подходы и формы обучения и воспитания горских детей.

В периодических дагестанских изданиях того времени видными дагестанскими педагогами, просветителями широко обсуждались вопросы, связанные с учебной

работой, методикой обучения детей и подготовкой учительских кадров в религиозных школах Дагестана [6, с. 78].

Гасан Алкадари считал необходимым ввести в конфессиональных школах такие предметы, как арифметику, географию, агрономию, торговое дело и т.д., которые могли бы быть полезны с практической точки зрения. Он придавал большое значение также изучению русского языка в дагестанских школах [11, с. 56].

Аликбер Гейдаров первым в Дагестане поставил вопрос об отделении обучения и воспитания молодежи от мечетей и духовенства [14, с. 78].

Максум из Дербента считал, для того чтобы догнать развитые европейские народы, в городах и деревнях нужно открывать общеобразовательные, промышленно-технические, сельскохозяйственные и другие профессиональные учебные заведения.

В тот период среди деятелей просвещения Дагестана были и такие, которые ратовали за закрытие конфессиональных школ: А. Омаров, Айдемир из Чиркея, К. Зулфугаров, М. Хандиев и другие. Они на собственном опыте убедились в преимуществе светского образования, которое давалось в русских (нерелигиозных) школах.

Большое влияние на формирование научного мировоззрения А. Омарова оказал П. К. Услар, который помогал ему в разработке учебных программ для светской школы в Кумухе на лакском языке.

Первым светским учебным заведением с русским языком обучения стало Дербентское уездное училище, основанное в 1837 г. [14, с. 56].

В 1856 г. для детей, в основном, всадников Дагестанского конного в Нижнем Дженгутае была открыта школа, в 1861 г. – Темир-Хан-Шуринская окружная городская школа для первоначального обучения русскому языку.

В этот период появились и первые сельские светские школы. Одной из первых была светская школа в сел. Ахты (ныне Ахтынского района), основанная в 1859 г. врачом Лебедевым [7, с. 98].

К концу века в Дагестане было 26 русских учебных заведений с 1896 учащимися, из которых 435 являлись девочками. В этот состав входила открытая 14 сентября 1874 г. Темирханшуринская прогимназия, преобразованная затем в реальное училище [15, с. 186].

Чтобы поступить в высшие учебные заведения в Москве, Санкт-Петербурге или в других городах России, горцам необходимо было окончить Ставропольскую мужскую гимназию, которая сыграла огромную роль в формировании дагестанской светской интеллигенции [16, с. 121].

Выпускниками гимназии в разные годы были Гайдар Бамматов, в будущем активный политический деятель, министр иностранных дел Горской республики, Халилов Михаил (генерал, в период Гражданской войны являлся правителем Дагестана, сторонник Деникина), Д. Коркмасов (революционер, руководитель ДАССР), Темирбулат Бийбулатов, будущий основоположник дагестанского театрального искусства, и многие другие [там же, с. 127].

После окончания Ставропольской гимназии не только в вузах России, но и Европы учились многие дагестанцы, в частности Дж. Коркмасов – в Сорбонском университете Парижа.

Русские ученые с глубокой симпатией относились к горцам, руководствуясь гуманными интересами науки. Многие дагестанцы благодаря их стараниям получили возможность через русский язык и культуру приобщиться к современной отечественной и мировой науке. Так, всемирную известность в области востоковедения приобрел крупный ученый, профессор Мирза Мухаммед Али Казем-бек из Дербента, который

многие годы работал заведующим кафедрой персидской словесности, деканом восточного факультета Казанского и Санкт-Петербургского университетов.

Однако влияние мусульманского духовенства в области просвещения по-прежнему было огромным. По данным статистики, в начале XX в. в Дагестане функционировало до 800 арабских школ, в которых обучалось более 7000 детей горцев [13, с. 78].

Таким образом, восприятие горцами Дагестана относительно передовой российской системы образования отличалось большой сложностью. Имело место открытое сопротивление. Восстание 1877 г., охватившее свыше 400 аулов Дагестана, является ярким подтверждением этого.

В заключение необходимо отметить, что анализ произведений местных авторов, широта круга изучавшихся ими наук позволяют говорить о развитости образования в Дагестане, о больших энциклопедических знаниях дагестанских ученых, внесших значительный вклад в развитие духовно-нравственной культуры народов Дагестана.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдулаев М. А. Жизнь и деятельность шейха Абдурахмана Согратлинского. – Махачкала : Эпоха, 1968. – 188 с.
2. Абдулаев М. А. Мыслители народов Дагестана XIX и начала XX в. – Махачкала : Дагкнигоиздат, 1968. – 211 с.
3. Алкадари Г. Асари – Дагестан. – Махачкала, 1965. – 356 с.
4. Гаджи-Али. Сказание очевидца о Шамиле. – Махачкала : Эпоха, 1995. – 122 с.
5. Зульпукарова Э. М. Формирование и деятельность дагестанской интеллигенции. – Махачкала : ДГУ, 2003. – 121 с.
6. Каймаразов Г. Ш. Мусульманская система образования в Дагестане // Ислам и исламская культура в Дагестане. – М., 2001. – 116 с.
7. Каймаразов Г. Ш. Прогрессивное влияние России на развитие просвещения и культуры в Дагестане. – Махачкала : ДГУ, 1954. – 178 с.
8. Какагасанов Г. И. Религиозные мусульманские (примечетские) школы в Дагестане // Ислам и исламская культура в Дагестане. – М., 2001. – 131 с.
9. Козубский Е. И. Историческая записка о первом десятилетии Темирханшуринского реального училища. – Порт-Петровск, 1890. – 312 с.
10. Магидов Х. Г. Очерки краткой истории развития образования в Дагестане. – Махачкала : ДГПУ, 1998. – 154 с.
11. Мусаев М. А. Дагестанское духовенство 60–70-х годов XIX века и Восстание 1877 г. – Махачкала : ДНЦ РАН, 2003. – 154 с.
12. Омаров А. Как живут лаки. – Тифлис, 1870. – 198 с.
13. Омаров С. М. Патриотическое воспитание учащейся молодежи Республики Дагестан: Опыт монографического исследования. – Махачкала : ДГУ, 2005. – 355 с.
14. Селимханов А. К. Из истории просвещения в Дагестане в XIX в. – Махачкала : Дагкнигоиздат, 1957. – 140 с.
15. Услар П. К. О распространении грамотности между горцами // ССКГ. – Тифлис, 1870. – С. 174–213.
16. Фарфоровский С. Дагестанская мусульманская школа // Журнал Министерства народного просвещения. – 1915. – С. 67–69.

REFERENCES

1. Abdulaev M. A. Zhizn' i deyatel'nost' sheykha Abdurakhmana Sogratlinskogo. – Makhachkala : Epokha, 1968. – 188 s.
2. Abdulaev M. A. Mysliteli narodov Dagestana XIX i nachala XX v. – Makhachkala : Dagknigoizdat, 1968. – 211 s.
3. Alkadari G. Asari – Dagestan. – Makhachkala, 1965. – 356 s.
4. Gadzhi-Ali. Skazanie ochevidtsa o Shamilе. – Makhachkala : Epokha, 1995. – 122 s.
5. Zul'pukarova E. M. Formirovaniye i deyatel'nost' dagestanskoy intelligentsii. – Makhachkala : DGU, 2003. – 121 s.
6. Kaymarazov G. Sh. Musul'manskaya sistema obrazovaniya v Dagestane // Islam i islamskaya kul'tura v Dagestane. – M., 2001. – 116 s.

7. Kaymarazov G. Sh. Progressivnoe vliyanie Rossii na razvitie prosveshcheniya i kul'tury v Dagestane. – Makhachkala : DGU, 1954. – 178 s.
8. Kakagasanov G. I. Religioznye musul'manskije (primechetskie) shkoly v Dagestane // Islam i islamskaya kul'tura v Dagestane. – M., 2001. – 131 s.
9. Kozubskiy E. I. Istoricheskaya zapiska o pervom desyatitiletii Temirkhanshurinskogo real'nogo uchilishcha. – Port-Petrovsk, 1890. – 312 s.
10. Magidov Kh. G. Ocherki kratkoy istorii razvitiya obrazovaniya v Dagestane. – Makhachkala : DGPU, 1998. – 154 s.
11. Musaev M. A. Dagestanskoe dukhovenstvo 60—70-kh godov XIX veka i Vosstanie 1877 g. – Makhachkala : DNTs RAN, 2003. – 154 s.
12. Omarov A. Kak zhivut laki. – Tiflis, 1870. – 198 s.
13. Omarov S. M. Patrioticheskoe vospitanie uchashcheysya molodezhi Respubliki Dagestan: Opyt monograficheskogo issledovaniya. – Makhachkala : DGU, 2005. – 355 s.
14. Selimkhanov A. K. Iz istorii prosveshcheniya v Dagestane v XIX v. – Makhachkala : Dagknigoizdat, 1957. – 140 s.
15. Uslar P. K. O rasprostranении gramotnosti mezhdu gortsami // SSKG. – Tiflis, 1870. – S. 174–213.
16. Farforovskiy S. Dagestanskaya musul'manskaya shkola // Zhurnal Ministerstva narodnogo prosveshcheniya. – 1915. – S. 67–69.

Шадрин Александр Сергеевич,

студент факультета математики, информатики и естественных наук, Ишимский педагогический институт имени П. П. Ершова (филиал), Тюменский государственный университет; 627750, Тюменская область, г. Ишим, ул. Ленина, 1; e-mail: le.schadrin@yandex.ru.

Сидоров Олег Владимирович,

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры физико-математических дисциплин и профессионально-технологического образования, Ишимский педагогический институт имени П. П. Ершова (филиал), Тюменский государственный университет; 627750, Тюменская область, г. Ишим, ул. Ленина, 1; e-mail: sidorov197014@mail.ru.

Козинец Наталья Николаевна,

старший преподаватель кафедры физико-математических дисциплин и профессионально-технологического образования, Ишимский педагогический институт имени П. П. Ершова (филиал), Тюменский государственный университет; 627750, Тюменская область, г. Ишим, ул. Ленина, 1; e-mail: kozinec.natalya@bk.ru.

**РАЗВИТИЕ СОСЛОВНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В СИБИРИ XIX – НАЧАЛЕ XX ВЕКОВ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: сословно-профессиональное образование; специальное образование; церковно-приходские школы; гимназии; учительские семинарии; военные училища; технические училища.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматриваются вопросы, связанные с развитием сословно-профессионального и специального образования в Сибири в XIX – начале XX вв. Грамота среди крестьян распространялась значительно слабее, чем среди других социальных слоев сибирского населения и исключительно частным путем. Поэтому особое внимание было обращено на развитие сети церковных школ, семинарий, дававших возможность крестьянству получить доступное образование. Значение успеха в области развития образования во второй половине XIX в. сводилось не только к тому, что благодаря расширению учебных заведений всех типов заметно выросли ряды русской интеллигенции; также были достигнуты определенные успехи в борьбе с неграмотностью, в которой еще недавно буквально тонула подавляющая часть населения Сибири. Приводятся аргументы, позволяющие сделать вывод о том, что целью развития сословно-профессионального и специального образования в Сибири в XIX – начале XX вв. является создание сети государственных общеобразовательных школ разных типов для обучения элементарной грамоте населения Сибири. Авторы рассматривают особенности подготовки военно-профессионального образования в Сибири XIX в., результатом чего в начале XX в. стало создание военно-образовательного комплекса. Промышленный подъем в конце XIX – начале XX вв. вызвал потребность в подготовке квалифицированных рабочих в Сибири. В связи с этим стали открываться учреждения всевозможных разрядов и родов, начиная от универсальных политехникумов и заканчивая низшими ремесленными школами. Не подлежит сомнению, что для успешного достижения этих целей возникает необходимость в подготовке специалистов, познания которых были бы связаны с обработкой естественных богатств Сибири и их применения, учитывая жизненные потребности. Авторы предлагают обратить особое внимание на специальное образование: обучение языкам туземцев и народов крайнего Востока, навигации, геодезии, горному искусству, почтовых чиновников, канцелярских служащих, а также росту нового вида специального технического, сельскохозяйственного, коммерческого, землемерного и педагогического образования. Они охватывали обучением преимущественно детей служилых и приказных людей, духовенство и горнозаводских служащих. В статье подчеркивается особая значимость появления в Сибири первых специальных учебных заведений педагогического назначения. Открытие первых специальных педагогических учебных заведений в конце XIX в. было заметным шагом вперед в деле подготовки учителей, но эти специальные учебные заведения лишь частично удовлетворяли возрастающую потребность в педагогических кадрах Сибирского края.

Shadrin Aleksander Sergeevich,

Student, Faculty of Mathematics, Computer Science, and Natural Sciences, Ishim Pedagogical Institute named after P.P.Yershov (branch), Tyumen State University, Ishim, Russia.

Sidorov Oleg Vladimirovich,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department of Physics, Mathematics and Professional Technological Education, Ishim Pedagogical Institute named after P.P.Yershov (branch), Tyumen State University, Ishim, Russia.

Kozinets Natalia Nikolayevna,

Senior Lecturer, Ishim Pedagogical Institute named after P.P.Yershov (branch), Tyumen State University, Ishim, Russia.

**DEVELOPMENT OF CLASS-BASED PROFESSIONAL AND SPECIAL EDUCATION IN SIBERIA
IN NINETEENTH – EARLY TWENTIETH CENTURIES**

KEYWORDS: class-based professional education; special education; church schools; grammar school; seminaria; military colleges; polytechnic schools.

ABSTRACT. The article discusses the questions connected with the development of class-based professional and special education in Siberia in the XIXth – early XXth centuries. The level of literacy among peasants was very low compared to that of representatives of other classes in Siberia; moreover, peasants were taught only by private teachers. That is why much attention began to be paid to the establishment and devel-

opment of church schools and seminaries that might give the peasants an opportunity to get education for free. The results of education system development in the end of the XIX century were that the number of Russian intelligentsia grew year by year and people living in Siberia got a chance to become literate. The article argues that aim of class-based professional and special education development in Siberia in the XIXth – early XXth centuries was the establishment of state comprehensive schools of different types to teach people reading and writing. The article discusses the peculiarities of military professional education in Siberia in the XIXth century, on the basis of which military educational complex was founded in the XXth century. Industrial development in the late XIXth – early XXth centuries demanded qualified workers in Siberia. In this connection there appeared different educational establishments of all kinds from universal polytechnic schools to industrial schools of lower rank. No doubt that the demand for specialists who had the knowledge of the natural resources of Siberia and the technologies to excavate them and produce different things was high. The authors of this article suggest that attention should be paid to special education: teaching the languages of the natives of Siberia and far east, navigation, geodesy, mining, post-office services, as well as the development of new specialized education in the field of engineering, agriculture, commerce, geodesy and teaching. The schools of that period were for the children of service men, clergy and mining workers. The article underlines the importance of establishment of pedagogical schools in Siberia. The establishment of pedagogical schools in the end of the XIXth century was a serious advance in teacher's training; but at the same time there were not enough pedagogical schools as the demand for teachers grew year by year in Siberia.

Развитие образования в Сибири начинало свой путь с сословно-профессиональных и специальных учреждений, в которых давались общие, базовые знания. Изначально школы в Сибири были церковными, то есть сословно-профессиональными по той группе населения, которую они обслуживали, и специальными по своему назначению и характеру преподавания. Первые светские школы в Сибири носят тот же профессиональный и специальный характер: школы навигации, геодезии, горного искусства, восточных языков, гарнизонные. Зарождение общеобразовательных школ в России и Сибири относится уже к концу века и стоит на грани двух столетий, развитие их целиком пришлось на XIX в.

Итак, некоторые виды специального образования в указанном регионе перешли из XVIII в. в XIX в. С них мы и начнем свое рассмотрение развития специального образования в Сибири.

В начале XIX в. в Сибири существовали две духовные семинарии – Тобольская и Иркутская. Та и другая были очень многочисленны, в частности, в Тобольской общее число учащихся, обучавшихся в разных классах, одно время доходило до 711 человек и классы занимали несколько зданий. Кроме этого, к той и другой епархии в некоторых городах относились низшие школы, игравшие роль подготовительных к семинарии.

В 1808 г. семинарии были реформированы. Они были разделены на духовные училища и семинарии. Для них была создана обширная энциклопедическая программа, при действительном существовании которой семинарии должны были бы оставлять за собой и гимназии. Сибирские семинарии были реформированы по новому уставу в 1818 г. Реформа, однако, мало что изменила во внутреннем строе духовно-учебных заведений, отразившись лишь на внешней структуре и программах.

Здание Иркутской семинарии было

старое, неотапливаемое, с темными и холодными аудиториями, учеников наказывали за плохое поведение и обучение розгами, даже со смертельным исходом. Классы зимой не топились, и все сидели в шубах. В жилых комнатах было грязно. В училище среди учителей были и светлые личности, например, М. В. Загоскин, который вел занятия в классах риторики; ему приходилось давать ученикам светские книги тайком от педанта инспектора. А. С. Машков вел занятия в классе семинарии по философии. С его приходом занятия сделались разнообразнее, включая в себя вопросы физики, логики и психологии, над которыми ученикам предлагалось подумать; приветствовалось и дополнительное чтение. В следующем высшем классе богословии ученики интенсивно изучали проповеди.

Вместе с этим обучение шло по сорока предметам: богословию догматическому, нравственному, пастерскому, гомилетике, церковной археологии, истории церкви, истории русской церкви, медицине, сельскому хозяйству, изъяснению священного писания, преподававшегося в течении шести лет, герменевтике, патристике, библейской истории, логике, пению, русской истории, минерологии, зоологии, ботанике, физике, всеобщей истории, православному поведению веры, учение о богослужении, землемерию, пасхалии, риторики и пиитике, алгебре, геометрии, географии, русской грамматике, славянской грамматике, арифметике, а также шести языкам: латинскому, греческому, еврейскому, монгольскому, французскому, немецкому. На самом деле обучение по многим предметам из названных было лишь фикцией, и многие экзамены превращались в комедию по молчаливому соглашению учащихся и преподавателей.

В 1858 г. к двум старейшим сибирским семинариям присоединяется третья – в Томске. В эти же годы в Якутске переносится духовная семинария, в зародышевом

состоянии существовавшая в Русской Америке. Открываются кое-где новые духовные училища. Программа семинарии и училищ приобретает тот вид и содержание, которые они имели до ликвидации всех духовных профессиональных школ советской властью. Курс обучения длился четыре года (в духовных училищах) и шесть лет в семинариях (четыре класса со смешанной программой общего образования и специальными предметами и двумя классами с исключительно специальной программой). После окончания шестого класса семинарии выпускники имели право поступить в духовные академии. Что же касается приема в светские высшие учебные заведения, то здесь не было определенной линии. Одно время семинаристы принимались в университеты по окончании общеобразовательных четырех классов, затем им был разрешен доступ лишь в окраинные университеты и некоторые лицеи и институты. В общем, семинаристы все время не признавались равноправными гимназистам, как и реалисты, но уже не из-за древних языков, а вследствие меньшего объема преподавания физико-математических наук. В действительности же на ограничение приема семинаристов повлияло опасение Св. Синода, что большинство семинаристов будет уходить в светскую высшую школу и общие политические соображения о нежелательности широкого распространения кадров русского студенчества.

Сельские церковно-приходские школы и школы грамоты находились в ведении Св. Синода. Они были широко распространены на всей территории Восточной Сибири, причем наиболее интенсивное развитие наблюдалось после официального признания их в качестве государственных указом Синода от 21 июня 1884 г. В Правилах о церковно-приходских школах 1884 г. говорилось об «уповании, что школы сии будут истинными рассадниками христианского просвещения в православном народе» [3].

По отношению к одной из Сибирских семинарий – Тобольской – мы имеем данные за большой период времени о том, чем занимались воспитанники семинарии, окончившие курс или выбывшие из школы до окончания курса. Данные эти чрезвычайно показательны. Автором статьи П. Д. Головиным в «Тоб. Еп. Вед.» [19] собраны сведения о судьбе 1367 воспитанников, обучавшихся при названном ректоре, – П. Д. Головине – между 1869 и 1905 гг. В духовную семинарию поступало по окончании курса 50 человек, по отношению к общему числу окончивших по первому разряду (со званием «Студентом семинарии»), это составляет 20%. В светские высшие учебные

заведения поступило 140 человек, то есть в два с половиной раза больше.

Из 967 человек после окончания учебного заведения на службу определены 660 человек (69%), в том числе, священниками – 459, дьяконами – 42, псаломщиками – 143 и учителями церковно-приходских школ – 11, на гражданскую службу ушли 84 человека (8,2%), в учителя светской школы – 78 (8%), на военной службе остались 14, газетными работниками – 3 и на частную службу поступили 24 человека. Из этих цифр видно, что семинарии довольно слабо выполняли свое профессиональное предназначение, и, конечно, еще слабее были выпускники, реализовавшие свои профессиональные знания. Причины этого лежали в отсутствии выбора при поступлении в высшие учебные заведения. Историк Тобольской семинарии Н. В. Смирнов отмечает, что в 1878 г., когда семинаристы были допущены в университеты с дипломом четырех классов семинарии, из 18 перешедших в пятый класс ушли в университет четверо, то есть 22%, в следующем году, когда потребовался аттестат зрелости, – в университет ушел лишь один; с 1888 г., когда семинаристов стали принимать в Томский университет, «обильный поток воспитанников Тобольской семинарии хлынул в светские школы; своего апогея поток достиг в 1906 году». Из приведенных показательных сведений было видно, что духовная семинария не была чисто специальной школой и стремилась стать в действительности общеобразовательной школой лишь с преимущественным сословно-профессиональным характером. Мы говорим «преимущественно», так как и сословность в ней была строго выдержана: в составе учеников в Томской семинарии в 1900 г. на 169 учеников духовного звания приходилось 81 инородных, то есть 32%, и 24% инородных было в том же году в Томском духовном училище.

В начале второго десятилетия двадцатого века в Сибири число учащихся в шестых классах духовных семинарий колебалось в пределах 200–300 человек, в четвертых классах мужских духовных училищ колебалось в пределах 100–250 человек. С инородных бралась плата 30–40 рублей. Существовали семинарии и училища на средства Государственного казначейства, местные епархиальные средства (сбор в церквях и т.п.) и на сборы с приходящих инородных и плату за суточное содержание детей духовного звания.

Кроме мирских духовных гимназий и прогимназий (семинарий и училищ) в середине XIX в. возникали и женские духовные гимназии. В Сибири начало им положено

учреждением, открывшимся в 1854 г. в Иркутске на средства купчихи А. Н. Кузнецовой, – Училищем для девиц духовного звания. Начиная с 1880-х гг. эти училища под названием «женские епархиальные духовные училища» распространяются по всей Сибири и открываются по одному на каждую епархию. В то время как к началу войны семинарии имелись не в каждой Сибирской епархии и число их равнялось пяти, женские епархиальные училища имелись везде и число их равнялось восьми. Оканчивавшие женские епархиальные училища пользовались одинаковыми правами с гимназистками, и часть их шла в высшие учебные заведения, часть устраивалась учительницами, и большой процент епархианок был среди сельских учительниц. В этом и заключается основное культурное значение наших епархиальных женских училищ. По образовательной программе они сперва уступали женским гимназиям, но весь период своего существования стремились приблизиться к ним. Учитывая, что выпускницы часто выбирали учительскую профессию, во многих женских епархиальных училищах Сибири были добавлены седьмые классы (одногодичные и двухгодичные) педагогического профиля [23].

Таким образом, и здесь перед нами не специальная школа, а общеобразовательная с сословным характером по специальному составу учащихся.

Военно-профессиональное образование в Сибири в XIX в. прежде всего было представлено в Сибири гарнизонными, или кантонистскими школами (иначе – военно-сиротскими отделениями). В одной из этих школ, а именно Иркутской, Сперанский впервые в Сибири применил модный в то время на Западе самый передовой по тому времени метод взаимного обучения (Ланкастерский). В 1860–1870 годы военно-сиротские отделения были или преобразованы в военные прогимназии, или упразднены. Но и военные прогимназии существовали в Омске и Иркутске недолго. К концу XIX в. военно-профессиональное образование в Сибири было предоставлено двумя такими учебными заведениями: юнкерское училище в Иркутске, возникшее в виде такового в 1870 гг. [11], и кадетские корпуса в Хабаровске и Омске. Хабаровский корпус возник в конце XIX в., Омский – преобразован из Войского училища, открытого в 1813 г. Первоначально Войсковое училище имело узкую программу: чистописание, арифметика, русская грамматика и было рассчитано на 20 учащихся. В ближайшие же годы программа была расширена включением закона божьего, математики, физики, новых языков, в результате че-

го поднялась таким образом до уровня гимназии, а число учащихся было увеличено сперва до 70, а в 1820 г. – уже до 300 человек. Далее в программу Войского училища были введены военные науки, преподавание ветеринарных наук и татарского языка. Последние нововведения объяснялись положением училища – в центре Степного края на границе земель киргизов. В результате принятых мероприятий и качественного подбора преподавателей в середине XIX столетия Омское войсковое училище представляло собой одно из лучших в России средних учебных заведений.

Кадетские корпуса были средними учебными заведениями, вполне соответствующими мирским гимназиям или, правильнее, реальным училищам, так как в программу их не входили древние языки. Курс обучения у них был семилетний. Самое значительное отличие их от общеобразовательных средних школ заключалось в преподавании военных наук и, главное, во внутреннем строе, в режиме, проникнутом кастовым духом, шагистикой.

Чисто специальный характер, почти без оттенка общеобразовательной школы, носили юнкерские училища. Кроме них в качестве специальной военной школы низшего порядка выступают существовавшая в 1860-х гг. в Иркутске школа военных писарей и школы военных ветеринарских фельдшеров в Иркутске и Омске. Все эти школы были малочисленны по своему составу и не имели серьезного значения в истории Сибирского просвещения [9].

В 1901–1917 гг. в Иркутске постепенно формируется единая система подготовки военных кадров. Командные кадры на первичные офицерские должности в начале XX в. готовило Иркутское юнкерское училище. В 1901 г. перед училищем поставили задачу – «доставлять молодым людям необходимое для офицеров научное и строевое образование». Согласно положению, поступать в училище могли как военнослужащие, так и гражданские лица «со стороны».

В 1901 и 1903 гг. изменялись правила выпуска. Юнкера, окончившие полный курс Иркутского училища, по результатам выпускного экзамена, военно-служебной подготовки и поведению делились на три разряда. Выпускникам 1-го и 2-го разрядов присваивалось воинское звание подпоручика, причем подпоручикам 1-го разряда давался один год старшинства в чине. Выпускники 3-го разряда (как и военных училищ) переводились из училищ в части армейской пехоты унтер-офицерами «с правом производства в подпоручики без экзамена, но по удостоению своего начальства, не ранее как через год после производства их товарищей

по училищу» [20]. После реорганизации в 1910 г. Иркутского юнкерского училища в военное порядком производства практически не изменился [17]. Долгое время командиры подразделений требовали на каждого выпускника училища особую аттестацию, однако их требования так и не были выполнены. Согласно циркуляру Главного штаба № 225 от 1910 г. сведения о нравственных качествах, поведении бывших юнкеров могли сообщаться только в особых случаях и по особому ходатайству [21].

В течение 1907–1908 гг. была проведена работа по расширению учебного комплекса. Восьмого июня 1913 г. открывается Иркутский кадетский корпус со старшинством с 1888 г. Благодаря этому событию Иркутск стал центром подготовки военных кадров не только Восточной Сибири, но и азиатской части Российской империи, так как был создан целостный военно-образовательный комплекс, включавший в себя начальное военное и среднее военное образование.

Первая мировая война значительно изменила организацию военно-учебных заведений Российской империи в целом и в Сибири в частности. Резко возросшая потребность армии в командном составе, вызванная необходимостью кадрового обеспечения мобилизационных мероприятий и большими потерями офицерского состава в ходе первых боев летом 1914 г., привела военного министра к решению о сокращении сроков обучения. В начале октября 1914 г. 55 юнкеров-иркутян были произведены в прапорщики «с правом ускоренной подготовки при училище для сдачи экзаменов на подпоручика» [8].

Еще одним нововведением Первой мировой войны стало появление в Иркутске школ прапорщиков. Школы подготовки прапорщиков пехоты были учреждены приказом по военному ведомству № 742 от 23 сентября 1914 г. Согласно «Положению об ускоренной подготовке офицеров в военное время в школах при запасных пехотных бригадах» школы прапорщиков готовили офицеров в трехмесячный срок [11].

Положением устанавливалось, что школы открываются для подготовки нижних чинов в прапорщики. Все обучавшиеся в школах прапорщиков до 1916 г. назывались «учащимися», а после получали воинское звание юнкера.

К 1917 г. на территории Восточной Сибири существовали три школы подготовки прапорщиков пехоты.

В итоге Иркутское военное училище и 1-я, 2-я и 3-я Иркутские школы прапорщиков пехоты были упразднены 22 декабря 1917 г.

Управление, заведовавшее школами

подготовки прапорщиков пехоты, в Иркутском военном округе просуществовало до марта 1918 г., когда оно было ликвидировано. Правда, процесс ликвидации самих иркутских школ прапорщиков затянулся на некоторое время. Так, в мае 1918 г. вышел приказ главного комиссара всех военно-учебных заведений № 59, согласно которому школы должны немедленно составить списки всех своих служащих [12].

Таким образом, закономерным результатом продолжительного по времени процесса развития военного образования в Восточной Сибири стало создание в начале XX в. единого военно-образовательного комплекса [10].

Кроме военных школ в Сибири в первой половине XIX столетия имелись следующие виды специального образования: обучение языкам туземцев и народов Крайнего Востока, навигации, геодезии, горному искусству [22], ветеринарии, а также профессиональные низшие училища для детей канцелярских и почтовых чиновников (мелких служащих) в Тобольске и Иркутске.

Изучение туземных языков (остяцкого, бурятского и татарского) и языков восточных народов (китайского, монгольского, манжурского) было организовано в обоих сибирских семинариях и гимназиях. Об учреждении классов китайского, японского и монгольского языков при Иркутском главном народном училище мы уже говорили выше и попутно изложили его печальную историю. Преподавание татарского языка в Тобольском главном народном училище было также кратковременно и не удержалось в гимназиях. Можно считать, что в XIX в. изучение туземных языков продолжалось в течении всего столетия лишь в семинариях для целей миссионерства

Еще в XVIII в. в Омске была учреждена специальная школа для изучения туземных и восточных языков – азиатская школа (1789 год). Практическое значение ее заключалось в подготовке переводчиков, столь необходимых при пограничных отношениях с еще не окончательно присоединенной и усмирённой Средней Азией. В 30-х гг. XIX в. в Омской азиатской школе было 25 учащихся, из которых 20 учились татарскому языку, 5 – манжурскому и монгольскому. В училища принимались только казачьи дети, позднее стали приниматься дети киргиз и татар, состоящих на государственной службе. Из общего числа учащихся в азиатской школе наиболее способнейшие посылались в Казанский университет для дальнейшего продолжения образования. С введением в программу школ закона божьего, истории, географии, математики она приближалась к типу средних школ. Но

в 1836 г., как самостоятельное учреждение она была упразднена, а ученики ее были переведены в Омское войсковое казачье училище, при котором были открыты так называемые азиатские классы. Впрочем, и при войсковом училище преподавание восточных языков удержалось недолго – в 1860-х гг. оно было упразднено. Некоторое время восточные языки (татарский и киргизский) преподавались при Омской школе кантонистов (военная прогимназия) [14].

Практические потребности жизни – соседство с Востоком, постоянные торговые и иные отношения с ним – вызывали особенную потребность в изучении китайского и монгольского языков в Восточной Сибири. В первой половине XIX в. мы видим здесь несколько попыток организации таких школ. В 1813 г. купец Н. И. Игуаенов организовал небольшую русско-монгольскую школу в Верхне-Удинске, такая же школа появляется в Троицкосавске (позднее она была перенесена в Секенсинск), русско-китайская школа открывается в Кяхте. Все это были небольшие школы начального типа, которые своим возникновением обязаны частной инициативе, но в конечном итоге они оказались нежизнеспособными.

В конце XIX-го столетия, в 1897 г. во Владивостоке открывается Восточный институт – высшее учебное заведение с четырехлетним курсом. Дело изучения востока и восточных языков становится в Сибири на прочный и правильный путь. В 1920 г. к Восточному институту во Владивостоке присоединяется отделение восточных языков (с курсами востоковедения) при гуманитарном факультете Иркутского университета. До учреждения Восточного института изучение восточных языков сосредотачивается в России на восточном факультете Петербургского университета и в Лазоревском восточном институте в Москве. Изучение некоторых туземных языков в Сибири было организовано на историко-филологическом факультете Казанского университета и в Казанской духовной академии (после открытия исторического факультета Томского университета кратковременный период его существования по 1922 г. при нем была сделана попытка преподавания киргизского языка) [5].

Обучение горному искусству существовало в Барнаульском горном училище с 1779 г. Это была профессиональная и вместе с тем общеобразовательная школа: в нее принимались дети служащих горного ведомства, по курсу она соответствовала реальным училищам. Выпускники после окончания училища шли на службу горного ведомства в качестве техников или канцелярских служащих, а некоторые поступали в горные технологические институты. В

Барнауле не было нормальной общеобразовательной школы, которая представляла бы право поступления во все высшие учебные заведения. Это вынуждало местное общество хлопотать о преобразовании училища в гимназию, и в 1897 г. было произведено преобразование Барнаульского горного окружного училища, но не в гимназию, а в реальное училище [1].

Тобольское училище для детей почтовых чиновников и Иркутское училище для детей канцелярских служащих, существовавшие в 20–40 годы XIX столетия, были низшими элементарными школами, из которых более способные могли переходить в гимназии. К этим школам близко подходят устроенные в Омске в конце 1860-х гг. училища для крестьянских и киргизских детей для подготовки их к писарским должностям. Все эти школы существовали ограниченное количество времени и не оставили после себя серьезного следа [23].

Во второй половине XIX и в начале XX столетия в Сибири наблюдается наиболее сильный и быстрый рост специального образования нового типа: образование техническое, сельскохозяйственное, коммерческое, землемерное, педагогическое. Появление и развитие их вызвано и обусловлено изменившимися условиями жизни, потребностями новой экономической и культурно-общественной жизни края.

Учреждение первой технической школы в Сибири относится к 70-м годам XIX столетия. В 1873 г. Иркутская реальная прогимназия, открытая в 1865 г., была преобразована в среднее техническое училище с шестью (позднее – с семью) классами. Первоначально оно состояло в ведении Министерства финансов, затем вместе с прочими учебными заведениями этого типа перешло в Министерство народного просвещения, затем опять возвратилась в Министерство финансов и позднее в – Министерство торговли и промышленности.

В 1890 г. училище было преобразовано в промышленное в составе девяти классов: пять – общеобразовательных, соответствовавших пятому классу реального училища, и четыре – специальных, соответствовавших курсу механико-технического училища. Училище пользовалось большой популярностью среди местного общества. За время своего существования выпустило значительное количество техников, обслуживающих различные предприятия и учреждения в Восточной Сибири [13].

Вторым техническим учебным заведением в Сибири было Омское механико-техническое училище, открытое в 1882 г. в составе четырех классов и преобразованное в трехклассное по новому уставу 1890 г. В

противоположность Иркутскому, оно не имело характера средней общеобразовательной школы со специальным уклоном, а было чисто специальной школой. В него принимались окончившие начальные училища. В 1887 г. в Омском техническом училище было 59 учащихся в возрасте 14 лет – 21 года. Социальный состав учащихся определялся следующими цифрами: детей чиновников – 8, духовного звания – 2, детей купцов, мещан и ремесленников – 22, детей крестьян – 22, казаков – 1 и инородцев – 4. Закончили курс в 1887 г. шесть человек, из которых трое поступили на завод, один – мастером цеха в Омском же училище, один – на писчебумажную фабрику и один – открыл свою мастерскую. В 1914 г. осенью под влиянием указания прессы и Сибирских депутатов Министерства Народного просвещения было открыто техническое училище в Барнауле [2].

Близкими по типу Омского технического училища являются также трехклассные технические училища, открытые для детей железнодорожных служащих в 1890-е годы по линии Сибирской железной дороги. Первое из них – Томское – было открыто в 1902 г.. В 1912 г. в нем было 67 учащихся. Для поступления в училище необходимо было представить свидетельство об окончании начальной школы не ниже двухклассного училища. К началу войны было четыре таких училища: в Омске, Томске, Красноярске и Хабаровске. Содержались они на казенном счету, из доходов Сибирской железной дороги. Окончившие курс шли работать мастерами и техниками в железнодорожные мастерские, депо, машинами и т.п.

В начале XX-го в. в Сибири появляются первые коммерческие средне-учебные заведения. История этих учебных заведений представляет собою любопытную страницу в истории сибирского просвещения (равно как и в России). Это были обыкновенные общеобразовательные средне-учебные заведения с 7–8 летним курсом, нечто среднее между реальным училищем и гимназией, без древних языков, но с усиленным преподаванием новых языков, естествознания, математики, с добавлением в качестве специальных предметов бухгалтерии, счетоводства, экономической географии, политической экономии.

Окончившие курс коммерческих училищ в отношении поступления в высшие учебные заведения приравнивались к реалистам. Особенность коммерческих училищ заключалась не в их программе, а в том, что они находились в ведении Министерства финансов, позднее – министерства торговли и промышленности. Частная инициати-

ва в деле организации среднего образования пошла по пути коммерческого образования, тем более что купечество к эпохе 1900-х гг. уже значительно изменилось по сравнению со своими дедами и прадедами, легче других общественных групп могло обеспечить содержанием подобные учебные заведения. Открытие коммерческих средних училищ при Министерстве торговли и промышленности разрешалось более быстро, с меньшими формальностями, чем открытие гимназий и реальных училищ Министерством народного просвещения: внутренний режим в них был свободнее, доля влияния родителей, естественно, больше и возможности проникновения нового педагогического духа гораздо шире. При большой материальной обеспеченности, благодаря щедрой поддержке крупных коммерсантов и городских самоуправлений, они были лучше оборудованы учебно-вспомогательными комплексами.

За обучение в коммерческих училищах назначалась плата, так, в Томском она равнялась 100–120 рублям против 55 рублей в реальном училище и 60 рублей в гимназиях. Коммерческие училища привлекли к себе детей всех сословий и стали, по существу, всеобщими. Они ничем не отличались от общеобразовательных школ. Так, из 23 человек первого выпуска Томского коммерческого училища в 1909 г. поступили в высшие учебные заведения 19 человек. Коммерческие училища, наряду с частными и учебными заведениями первого разряда, были в Сибири первыми средними учебными заведениями, осуществившими после первой русской революции 1905 г. смешанное обучение мальчиков и девочек (Тюменское коммерческое училище). Перед войной в Сибири было шесть коммерческих училищ: в Тюмени, Омске, Томске, Иркутске, Чите, Владивостоке. Каждое из них имело довольно значительное количество учащихся.

Старейшее и наиболее замечательное из них – Томское. Оно было открыто в 1901 г. В 1911–1912 учебном году в Томском коммерческом училище начиналось 365 учащихся и было восемь классов: шесть основных и семь–восемь с двумя специальными отделениями: коммерческим и землемерным. В 1912 г. училище подверглось иной трансформации: оно было преобразовано в среднее политехническое училище с тремя специальными отделениями: коммерческим, землемерным и горным. Политехническое училище было первым среднеучебным заведением подобного типа не только в Сибири, но и вообще в России. Впоследствии при советской власти оно было преобразовано в политехнический институт [6].

Наряду со средними коммерческими

учебными заведениями в Сибири после 1910 г. создаются низшие коммерческие училища – торговые школы и классы (Омск, Тобольск, Томск, Красноярск, Иркутск). Все эти училища, как и средние коммерческие, открываются благодаря инициативе возникающих в некоторых из Сибирских городов обществ распространения коммерческого образования, в своей деятельности руководствующихся примером московского общества распространения коммерческого образования.

Как и средние коммерческие училища, эти коммерческие школы имеют тенденцию превращаться в школу общеобразовательную, сохраняя за собой специальность лишь в названии да в присоединении некоторых предметов. Так, в Томской первой торговой школе в Сибири, основанной в 1911 г. с четырехлетним курсом по первоначальной программе, из 110 обязательных уроков во всех классах на специальные предметы приходилось только 27 часов. В Томскую торговую школу принимались окончившие двухклассное сельское и городское начальное училище, материальные источники для содержания школы в 1911–1912 гг. складывались из трех тысяч рублей субсидий Министерства торговли и промышленности, трех тысяч субсидий Городского общества и платы за обучение (30–40 рублей в год) [16].

К 1915 г. в Сибири средних землемерных училищ было три: в Омске, Красноярске и Чите. Находились они в ведении Министерства юстиции и, судя по сообщению «Сибирский вопрос», открытие первого из них возникло по инициативе групп сибирских депутатов Государственной Думы. Впоследствии в эпоху Советской власти Омское землемерное училище преобразовалось в высшее учебное заведение – Межевой институт. Незадолго до войны были открыты два средних сельскохозяйственных училища: одно в Западной Сибири в Омске, а другое в Восточной Сибири – в Жердовском под Иркутском. Первое из них послужило зародышем сельскохозяйственного института (ныне Сибирская сельскохозяйственная академия). В первой половине XX в. сеть специальных школ в Сибири пополняется учреждениями ряда низших специальных школ – сельскохозяйственных, лесных, молочного хозяйства, также имело место духовное образование в Советской России [7].

К 70-м годам XIX в. относится появление в Сибири первых специальных учебных заведений педагогического назначения. В 1873 г. были открыты учительские семинарии в Омске, Красноярске и Иркутске. Открытие этих учительских семинарий, таким

образом, не отставало от открытия учительских семинарий в России, впервые основанных по уставу в 1872 г. В Сибири на трех учительских семинариях специально-педагогического образования остановилось на долгий период. Лишь в 1904 г. были открыты еще две учительские семинарии в Западной Сибири: в селе Павловском (позднее переведена в Ново-Николаевск) и в городе Семипалатинске. Далее в период 1910–1916 гг. открыты учительские семинарии в городах Ялуторовске, Тобольске, Барнауле и Акмолинске. Учительские семинарии в Восточной Сибири открывались и после 1900 г. К двум старинным семинариям, Иркутской и Красноярской, до войны 1914 г. присоединились учительские семинарии в Минусинске, Нижне-Удинске, Чите и Никольско-Усуйской. Первые учительские семинарии были мужскими, и лишь в числе самых позднейших по открытию мы находим женские учительские семинарии (Ялуторовская, Никульско-Усуйская).

В европейской России почти одновременно с открытием первых учительских семинарий были открыты институты – педагогические учебные заведения, предназначенные для подготовки учителей повышенной народной школы (уездные училища, городские 1874 г.), в то время как учительские семинарии должны были готовить учителей для обыкновенной начальной школы. В Сибири первый учительский институт открывается в городе Томске в 1902 г., второй учительский институт был открыт в Иркутске в 1909 г., третий – в Омске в 1912 г. Между 1912 и 1916 гг. открываются еще два педагогических института: в Тобольске и Красноярске. Число учащихся в учительской семинарии в 1915 г. колеблется в районе 50–100 человек. Содержание их всецело лежит на государственном казначействе при небольших субсидиях и земских сборов и городских управ. В учительских институтах в Западной Сибири в 1915 г. училось в Томском – 79 человек, в Омском – 52 человека. Содержание их также лежало на государственном казначействе. До самых последних лет учительские семинарии считались низшими учебными заведениями, а учительские институты – средними (стоящими, однако, вне связи с высшими учебными заведениями). Закон 14 июня 1917 г. преобразовал учительские семинарии в средние учебные заведения, а учительские институты приблизил к типу высших учебных заведений. Но так как издание закона совпало с революцией, то практическое значение этого закона не успело достаточно проявиться (табл. 1).

**Педагогические учебные заведения
в пределах Сибири к 1 января 1919 года**

Учреждения	Западная Сибирь	Восточная Сибирь	Всего
Учительский институт	4	4	8
Учительская семинария	8	17	25

К числу специальных педагогических учебных заведений можно также отнести краткосрочные годичные педагогические курсы при некоторых высших начальных училищах и женских училищах, возникшие во второй половине 1900-х гг. ввиду недостаточности числа учителей, выпускаемых из учебных семинарий. По данным памятной книжки Западно-Сибирского учебного округа за 1916 г., в 1915 г. в Западной Сибири такие курсы существовали при Томском городском училище – 23 учащихся, Павлодарском – 40 учащихся, Усть-Каменогорском – 38 учащихся [15].

Специально-педагогический характер имели также восьмые классы женской гимназии и дополнительные классы женских епархиальных училищ. В Духовном ведомстве целям подготовки учительского персонала в церковных школах служили церковно-учительские второклассные школы, практические занятия учеников старших классов и духовных семинарий в образцовых начальных училищах, устроенных при семинарии. Число церковно-учительских школ в каждой епархии равнялось от одной до трех, по своей установке они легко уступали учительским семинариям [23].

Значение первых сибирских учительских семинарий в истории сибирского про-

свещения было достаточно серьезным, как видно из данных о педагогическом персонале начальных школ Сибири, относящихся к концу XIX и началу XX вв. В дальнейшем при большом количестве роста начальных школ в Сибири учительские семинарии, даже при увеличении числа их, не могли дать заметного числа учителей, и учителя с образованием учительской семинарии тонут в общей массе училищ с образованием женских гимназий и епархиальных училищ [4].

Из вышесказанного можно сделать вывод, что сословно-профессиональное и специальное образование к началу XX в. существовало во многих районах Сибири, в том числе в таких отдаленных, как Якутия и Камчатка. Это имело большое значение для культурного развития края и явилось решающим фактором в формировании местного отряда интеллигенции: геодезистов, горных техников, инженеров, врачей, учителей и др. Однако вся система народного образования в России преследовала одну цель – обеспечить потребности государства грамотными людьми. Поэтому появление и развитие сословно-профессионального и специального образования вызвано и обусловлено новыми условиями жизни, потребностями новой экономической и культурно-общественной жизни Сибирского края.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Барнаульское горное училище // Сибирская газета. – 1885. – № 52. – С. 8–9.
2. Восточно-Сибирский Календарь. 1875 г. – Иркутск, 1875. – 400 с.
3. ГАИО. – Ф.50. – Оп. 1. – Д. 9687. – Л. 39.
4. Духовное завещание П. А. Понаморева // Сибирский архив. – 1911. – № 1. – С. 25–33.
5. Золотов А. В. Временной исторический очерк бывшей Омской азиатской школы // Акмолинские областные Ведомости. – 1893. – № 16. – С. 18–23.
6. Отчет попечителя о состоянии учебных заведений Западно-Сибирского учебного округа за 1887 год. – Томск, 1888. – С. 25–39.
7. Ильченко В. Н., Печерин А. В. Духовное образование в Советской России: историко-правовой аспект // Педагогическое образование в России. – 2015 – № 11. – С. 259–263.
8. Иркутская жизнь // Сибирская газ. – 1914. – 5 сент. – С. 4.
9. Исторический очерк Сибирской военной гимназии // Педагогический сборник. – 1879. – № 9. – С. 85–93.
10. Кунжаров Е. М. Военно-образовательное учреждение Восточной Сибири в 1901 – 1917 годах // Проблемы социально-экономического развития Сибири. – 2014. – № 1 (15). – С. 100–104.
11. Кунжаров Е. М. Подготовка офицеров запаса в Российской империи в конце XIX – начале XX вв. // Проблемы социально-экономического развития Сибири. – 2010. – № 2 (декабрь). – С. 75–80.
12. Личный состав прапорщиков // РГВИА Ф. – 1491. – Оп. 1. – Д. 25. – Л. 1.
13. О народном образовании // Сибирская газ. – 1887. – № 52. – С. 12–14.
14. Омская азиатская школа // Журнал Министерства народ. просвещения. – 1836. – № 12. – С. 74–81.
15. Памятная книжка Западно-Сибирского учебного округа на 1916 год. – Томск, 1916. – С. 237–244.
16. Педагогический сборник. – Томск, 1912. – 360 с.

17. Приказ по военному ведомству № 341 от 1910 г. // Приказы по военному ведомству за 1910 г. – СПб., 1910.
18. Приказ по военному ведомству № 742 от 1914 г. // Приказы по военному ведомству за 1914 г. – СПб., 1914.
19. Протоиерей П. Д. Головин ректор Тобольской духовной семинарии (1877–1904 г.): некролог и погребение / сост. Н. Бирюков. – Тобольск, 1911. – С. 114–119.
20. Свод военных постановлений 1869 г. Кн. XV. – СПб., 1902. – С. 892–938.
21. Циркуляр Главного штаба № 225 от 1910 г. // Циркуляры Главного штаба за 1910 г. – СПб., 1910. – С. 18–24.
22. Черноухов Э. А. Горнозаводские школы России XIX в.: общеобразовательные и специальные учебные заведения // Педагогическое образование в России. – 2017. – № 12. – С. 20–24.
23. Юрцовский Н. С. Очерки по истории просвещения в Сибири. – 1923. – Вып. 1. – С. 94–109.

REFERENCES

1. Barnaul'skoe gornoe uchilishche // Sibirskaya gazeta. – 1885. – № 52. – С. 8–9.
2. Vostochno-Sibirskiy Kalendar'. 1875 g. – Irkutsk, 1875. – 400 s.
3. GAIO. – F.50. – Op. 1. – D. 9687. – L. 39.
4. Dukhovnoe zaveshchanie P. A. Ponamoreva // Sibirskiy arkhiv. – 1911. – № 1. – С. 25–33.
5. Zolotov A. V. Vremennoy istoricheskiy ocherk byvshey Omskoy aziatskoy shkoly // Akmolinskie oblastnye Vedomosti. – 1893. – № 16. – С. 18–23.
6. Otchet popечitelya o sostoyanii uchebnykh zavedeniy Zapadno-Sibirskogo uchebnogo okruga za 1887 god. – Tomsk, 1888. – С. 25–39.
7. Il'chenko V. N., Pecherin A. V. Dukhovnoe obrazovanie v Sovetskoy Rossii: istoriko-pravovoy aspekt // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2015 – № 11. – С. 259–263.
8. Irkutskaya zhizn' // Sibirskaya gaz. – 1914. – 5 sent. – С. 4.
9. Istoricheskiy ocherk Sibirskoy voennoy gimnazii // Pedagogicheskiy sbornik. – 1879. – № 9. – С. 85–93.
10. Kunzharov E. M. Voенно-obrazovatel'noe uchrezhdenie Vostochnoy Sibiri v 1901 – 1917 godakh // Problemy sotsial'no-ekonomicheskogo razvitiya Sibiri. – 2014. – № 1 (15). – С. 100–104.
11. Kunzharov E. M. Podgotovka ofitserov zapasa v Rossiyskoy imperii v kontse XIX – nachale XX vv. // Problemy sotsial'no-ekonomicheskogo razvitiya Sibiri. – 2010. – № 2 (dekabr'). – С. 75–80.
12. Lichnyy sostav praporshchikov // RGVIA F. – 1491. – Op. 1. – D. 25. – L. 1.
13. O narodnom obrazovanii // Sibirskaya gaz. – 1887. – № 52. – С. 12–14.
14. Omskaya aziatskaya shkola // Zhurnal Ministerstva narod. prosveshcheniya. – 1836. – № 12. – С. 74–81.
15. Pamyatnaya knizhka Zapadno-Sibirskogo uchebnogo okruga na 1916 god. – Tomsk, 1916. – С. 237–244.
16. Pedagogicheskiy sbornik. – Tomsk, 1912. – 360 s.
17. Приказ по военному ведомству № 341 от 1910 г. // Приказы по военному ведомству за 1910 г. – СПб., 1910.
18. Приказ по военному ведомству № 742 от 1914 г. // Приказы по военному ведомству за 1914 г. – СПб., 1914.
19. Протоиерей П. Д. Головин ректор Тобольской духовной семинарии (1877–1904 г.): некролог и погребение / сост. Н. Бирюков. – Тобольск, 1911. – С. 114–119.
20. Свод военных постановлений 1869 г. Кн. XV. – СПб., 1902. – С. 892–938.
21. Циркуляр Главного штаба № 225 от 1910 г. // Циркуляры Главного штаба за 1910 г. – СПб., 1910. – С. 18–24.
22. Черноухов Э. А. Горнозаводские школы России XIX в.: общеобразовательные и специальные учебные заведения // Педагогическое образование в России. – 2017. – № 12. – С. 20–24.
23. Yurtsovskiy N. S. Ocherki po istorii prosveshcheniya v Sibiri. – 1923. – Вып. 1. – С. 94–109.

УДК 81'42:39
ББК Ш100.635+Ш105.51

ГРНТИ 16.01.17

Код ВАК 13.00.08

Максимова Людмила Александровна,

кандидат педагогических наук, доцент, директор института психологии, заведующий кафедрой социальной психологии, конфликтологии и управления, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: maximova70@mail.ru.

Валиева Татьяна Владимировна,

кандидат психологических наук, доцент, Уральский государственный медицинский университет; 620014, г. Екатеринбург, ул. Репина, 3; e-mail: maximova70@mail.ru.

Руженцева Наталья Борисовна,

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

Валиев Равиль Азатович,

кандидат педагогических наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: rw1973@mail.ru.

ОПЫТ РЕГИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ:

ОТРАЖЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ

ПРИ МЕЖКУЛЬТУРНОМ ТЕКСТООБРАЗОВАНИИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: региональная идентичность; межкультурные коммуникации; текстообразование; экспрессивность; эмоциональные состояния; эмотемы.

АННОТАЦИЯ. На материале текстов, связанных с феноменом региональной идентичности, в статье исследуется речевое и текстовое представление эмоционального состояния носителей русского и монгольского языков. Авторы исходят из мысли о том, что исследование текстовых форм репрезентации понятия «региональная идентичность» носителями разных языков поможет вскрыть национальную специфику текстообразования, определить коммуникативный стиль овладения неродным языком, а в дальнейшем – провести корреляцию этого стиля с заданиями и упражнениями, используемыми в системе преподавания русского языка как иностранного. Анализ текстов, написанных российскими и монгольскими авторами, позволил получить данные, детерминированные различными состояниями личности. В качестве основной единицы анализа авторами используются эмотемы – «лингвистически репрезентированные сигналы эмотивности» [Болотнова 1999]. Репертуар эмотем, соотносимый с текстами российских авторов, отражает широкий спектр позитивных состояний любви к месту проживания, счастья, радости и веселья, восторга и ликования, беззаботности и хорошего настроения, наслаждения, удивления, удовлетворения, воодушевления, уверенности, решимости, интереса и ностальгии. Кроме этого в текстах отражены негативные состояния тоски, грусти, обиды, разочарования, страха, ужаса, отчаяния, гнева, злобы, негодования, обиды, разочарования, при этом количество позитивных эмотем явно преобладает над количеством негативных. Репертуар эмотем, соотносимый с текстами монгольских авторов, гораздо уже и отражает лишь позитивные эмоции, связанные с состояниями веселья, наслаждения, радости, восторга, интереса. В качестве заместителей репрезентантов эмоционального состояния монгольские авторы использовали субъективные (нравится/не нравится) оценки происходящего (события или факта). Следует отметить и тот факт, что в работах монгольских авторов репрезентации смешанных эмоций отсутствуют – были зафиксированы лишь дифференцированные эмоциональные состояния. В свою очередь, сопоставление целостных (русского и монгольского) текстов позволяет утверждать, что в тексте русского автора воплощена именно «совокупность осознанно или неосознанно воспринимаемых переживаний», о чем свидетельствует количество эмотем и их качественный состав. В тексте же монгольского автора отражена, скорее, последовательность развертывания событий, его участников и их действия и лишь в небольшой степени – переживания пишущего. Авторы статьи приходят к выводу о том, что для русских авторов более характерен эмоциональный стиль изложения и овладения родным языком, а для монгольских – смешанный (рационально-логический с элементами эмоционального), что и должно быть предусмотрено в организации учебного процесса с ориентацией на познавательный опыт родной культуры обучающихся. Сказанное предполагает создание специальных методик, учитывающих разницу в национальных стереотипах преподавания РКИ, в культурологических тезаурусах людей разных национальностей, в их психологии и менталитете.

Maksimova Liudmila Aleksandrovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Director of the Institute of Psychology, Head of Department of Social Psychology, Conflictology and Management, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Valieva Tatiana Vladimirovna,

Candidate of Psychology, Associate Professor, Ural State Medical University, Ekaterinburg, Russia.

Ruzhentseva Natalia Borisovna,

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

Valiev Ravil Azatovich,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**EXPERIENCE OF REGIONAL IDENTITY: REFLECTION
OF EMOTIONAL STATE IN INTERCULTURAL TEXT PRODUCTION**

KEYWORDS: regional identity; intercultural communication; text production; expressiveness; emotional state; emoteme.

ABSTRACT. On the basis of the texts connected with the phenomenon of regional identity, the article studies speech and text presentation of emotional state of natives speakers of Russian and Mongolian. The authors proceed from the view that the study of text forms of representation of the concept “regional identity” by native speakers of different languages can help to reveal national features of text production, to determine the style of learning a foreign language and to compare this style with the tasks given in textbooks of Russian as a foreign language. Analysis of the texts written by Russian and Mongolian authors allowed to get the information determined by different personal states. Emotemes – “linguistically represented signals of emotions” [Bolotnova 1999] – were used as the units for analysis. The repertoire of emotemes in the texts by Russian authors reflects the wide range of positive feelings of love to the place of residence, happiness, joyfulness, merriment, delight, excitement, carefreeness and good mood, enjoyment, surprise, satisfaction, inspiration, confidence, determination, interest and nostalgia. Besides, there are words expressing negative states: melancholy, grief, offence, disillusionment, fear, anxiety, despair, rage, anger, resentment, insult, and disappointment; however, the number of positive emotemes dominates the negative ones considerably. The repertoire of emotemes in the texts by Mongolian authors is quite narrow and reflects only the positive feelings of joy, delight, merriment and interest. To substitute the words reflecting emotional state, Mongolian authors use subjective evaluations (I like/ I don't like), or evaluation of the events (an act or a fact). Worthy of note is the fact that in the texts by Mongolian authors there were no representatives of mixed emotions. At the same time, comparative analysis of texts (by Russian and Mongolian authors) revealed that in the texts written by Russian authors there is “a combination of consciously or unconsciously perceived emotions”, which is proved by the number of emotemes and their quality. In the texts by Mongolian authors there is a sequence of events, description of participants and their actions and just a few emotions of the author. The following conclusion was made – emotional style of writing and learning is typical of the Russian authors, while mixed (rational and logical with some elements of emotions) is characteristic of Mongolian authors. This difference should be taken into account when developing teaching guides in Russian as a foreign language for Mongolian students. Thus, we believe that it is necessary to work out special methods of teaching, taking into account the difference in the national stereotypes of teaching Russian as a foreign language, the difference in cultural thesaurus of people of different nationalities and the peculiarities of their mentality and psychology.

Вопрос о национальной специфике порождения речи является одним из ключевых в методике преподавания русского языка как иностранного, так как языковая картина мира не совпадает у разных народов. Сказанное в полной мере можно отнести к специфике текстообразования у людей разных национальностей, изучающих русский язык как иностранный. В 2000-е гг. этот вопрос поднимался и находил частичное решение в ряде исследовательских и методических работ [1; 2; 4; 6; 7; 8; 11; 12; 13]. Указанные авторы связывают особенности текстообразования иностранцев на русском языке с различиями языков, спецификой довузовского преподавания и репрезентацией собственно текстовых категорий. Так, в кандидатской диссертации Ли Минь говорится о том, что «на появление ошибок в

речи китайцев влияют: различия двух неродственных языков (с одной стороны – изолирующий строй китайского языка, его агглютинативность, с другой – флективность русского языка и т.д.); особенности довузовского преподавания русской грамматики в китайских школах (принцип «скрытой» грамматики)» [8].

Со своей стороны, Н. Б. Руженцева, сравнивая тексты, написанные на одну и ту же тему российскими и немецкими авторами, предлагает для выявления национальной специфики текстообразования ряд продуктивных сопоставлений по категориям определенности / неопределенности, тоналности, безличности и субъективной модальности, а также по характерным / нехарактерным для инонационального текста синтаксическим конструкциям и по идиоматичности [12, с. 119–120].

В свою очередь, идея данной статьи опирается на мысль о том, что «одно и то же понятие, один и тот же кусочек реальности имеет разные формы языкового выражения в разных языках – более полные или менее полные. Соответственно, слова и формы разных языков, обозначающие одно и то же понятие, могут различаться семантической емкостью, могут покрывать разные кусочки реальности, могут содержать то больше, то меньше понятийного материала, получившегося в результате отражения в мозгу человека окружающего его мира в зависимости от данной специфики экономических, культурных и даже природных особенностей жизни данного языкового коллектива» [10, с. 237]. К важнейшим понятиям, отражающим взаимодействие индивида с местом своего проживания, относится феномен региональной идентичности. Мы считаем, что исследование текстовых форм воплощения этого понятия носителями разных языков и культур поможет вскрыть национальную специфику текстообразования посредством выявления репрезентированных в тексте чувств и эмоций, связанных в сознании с представлениями о территории своего проживания.

Исходя из того, что «носитель региональной идентичности на основе совокупности личных представлений и опыта испытывает комплекс переживаний в отношении региона своего проживания, соотносит жизненные цели и ценности с его особенностями, определяет свою деятельность в контексте процессов, происходящих на территории проживания» [9], а феномен региональной идентичности имеет компонентную структуру, мы сосредоточились на его эмоциональном компоненте, играющем значительную роль в текстообразовании. С психологической точки зрения «эмоциональный компонент представляет собой совокупность осознанных или неосознанно воспринимаемых личностью переживаний в отношении места проживания. Следует отметить, что переживания могут носить как положительный или отрицательный, так и противоречивый характер» [там же].

С лингвистической точки зрения в основе эмоционального компонента лежат две взаимосвязанные категории – экспрессивность и эмотивность. Экспрессивность трактуется как категория, «которая совершается именно при создании текста путем выбора говорящим (или пишущим) определенных языковых средств, в которых “запрограммирован эффект экспрессивности”» [14, с. 15–16]. Под эмотивностью текста мы понимаем функционально-семантическую категорию, служащую «для внешней трансляции эмоционального состояния языковой

личности» [15, с. 41. Цит. по: 3, с. 36]. Единицами прагматического уровня текста, объединяющего категории модальности, эмотивности и экспрессивности, являются эмотемы – «лингвистически репрезентированные сигналы эмотивности» [там же, с. 61].

В свою очередь, методическая идея статьи связана с мыслью о том, что при обучении любому языку (как родному, так и иностранному) следует учитывать особенности национального менталитета учащихся, которые, на наш взгляд, проявляются ярче всего в текстообразовании. Исследование же специфики текстообразования (в нашем случае – такого компонента текста, как эмотемы) позволяет в дальнейшем провести корреляцию системы заданий и упражнений по РКИ с коммуникативным стилем овладения языком.

Материалом исследования в данной статье являются текстовые репрезентации понятия «региональная идентичность», извлеченные из текстов, написанных российскими и монгольскими студентами, достаточно хорошо владеющими русским языком. В рамках программы формирования региональной идентичности студентов педагогического вуза, имеющей модульную структуру, эмоциональный компонент соотносится с модулем 2 – «Опыт идентичности» (диагностический этап программы). На этом этапе российским студентам предлагалось выполнить следующее задание: «Вспомните и запишите наиболее яркое и запоминающееся событие, связанное с регионом (г. Екатеринбург, Свердловская область)». В свою очередь, монгольским студентам, которые «по своему менталитету приближены к европейскому» [5, с. 94], было предложено два задания: а) «Вспомните и запишите наиболее яркое и запоминающееся событие, связанное с регионом вашего постоянного проживания (Монголия, г. Улан-Удэ); б) «Вспомните и запишите наиболее яркое и запоминающееся событие, связанное с вашим проживанием в г. Екатеринбург».

Поставленные задания предполагали ответы в достаточно свободной форме на следующие вопросы о событии:

- Когда и где это случилось?
- Что говорили и делали люди, которые в этом участвовали?
- Что делали и говорили при этом вы сами?
- Какие чувства и эмоции вы при этом испытывали?
- Чем все закончилось?
- Что вы думаете об этом сейчас?

Анализ результатов (текстов, написанных российскими и монгольскими студентами) позволил получить данные, детерминированные различными состояниями

личности. К таким состояниям относятся мотивационно-волевые состояния (сосредоточенность, рассеянность, сдержанность и др.); состояния, связанные с прогнозом и ожиданием (уверенность, неуверенность, сомнение, раздражение, надежда, тревога, страх, наслаждение, умиление, радость, ликование, воодушевление, эйфория, гордость, гнев, уныние, печаль, возмущение, тоска, ностальгия, горе и др.); коммуникативные состояния (веселье, смущение, стыд, презрение, влюбленность, ревность и др.); когнитивные состояния (удивление, задумчивость, интерес, любопытство); состояния монотонии (скука, пресыщение, выгорание); состояние психического напряжения (эмоциональное напряжение, стресс); состояние интенсивной деятельности (состояние мертвой точки, второго дыхания, утомления). В свою очередь, разные состояния людей разных национальностей репрезентируются различным набором эмотем, которые выражены единичными эмоционально-экспрессивными лексическими и фразеологическими средствами русского языка, а также словосочетаниями и предложениями, передающими чувства и эмоции.

Используемая нами сопоставительная методика основана на том, что эмоциональный компонент в структуре текста, созданного носителями русского языка, принят нами за своеобразный эталон, точку отсчета. В свою очередь, эмоциональный компонент в структуре текста, написанного не носителями русского языка, рассматривается как объект сопоставления. Таким образом, сравнение и анализ репертуара эмотем, используемых при репрезентации понятия «региональная идентичность» представителями разных национальностей, позволит нам выявить и охарактеризовать специфику текстов, написанных россиянами и иностранцами на русском языке, и сделать выводы о стиле овладения русским языком.

Экспериментальные данные показали, что работы российских студентов можно подразделить на две большие группы – тексты, имеющие непосредственное отношение к феномену региональной идентичности (в качестве яркого запоминающегося события были избраны путешествия, экскурсии по Свердловской области, городские и народные праздники, значимые события, связанные именно с Екатеринбургом и областью как местами проживания), и тексты, имеющие косвенное отношение к региональной идентичности (происшествия, случившиеся в общежитии, встречи с интересными людьми, мероприятия и студенческие форумы внерегионального характера). В качестве источника материала мы избрали именно первую группу текстов. Приведем

репертуар эмотем, соотносимый с текстами российских студентов как носителей русского языка и отражающий позитивные и негативные эмоции и чувства.

ПОЗИТИВНЫЕ ЭМОЦИИ

НЕДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЕ ПОЗИТИВНЫЕ ЭМОЦИИ: *положительные эмоции; огромные, положительные, яркие эмоции; Находясь там, я испытывала только положительные эмоции; Мы получили только заряд положительных эмоций.*

ЛЮБОВЬ К МЕСТУ ПРОЖИВАНИЯ: *Тогда я по-настоящему влюбилась в Екатеринбург; Живя в этом городе, понимаю, что люблю его еще больше; Я все равно его (родной город Асбест) очень люблю; незабываемый город; самым любимым местом является Свердловская область, которая богата замечательными пейзажами.*

СЧАСТЬЕ: *глаза наполнены счастьем; плакали от счастья; счастливые лица; Я определенно была счастлива; Почувствовала себя счастливой в своем собственном доме; После напряженной гонки я была счастлива; Они были такими счастливыми: играли на гитаре, рассказывали анекдоты, пели, веселились; Мне посчастливилось оказаться на Императорском балу; Эта парочка в той обстановке излучала безграничное счастье.*

ВОСТОРГ/ЛИКОВАНИЕ: *плакали от восторга; невероятный восторг и радость; некая восторженность; Мои одноклассники были в восторге от всего происходящего, а я была счастлива; Я восторгалась происходящим.*

ВЕСЕЛЬЕ, РАДОСТЬ: *веселье; любимый и веселый праздник; море улыбок; атмосфера веселья; Веселье растянулось до утра; Одноклассники радовались, смеялись, рассказывали интересные истории.*

БЕЗЗАБОТНОСТЬ, ХОРОШЕЕ НАСТРОЕНИЕ: *наше беззаботное состояние; У нас уже было приподнятое настроение.*

НАСЛАЖДЕНИЕ (от визуально-эстетических впечатлений; от состояния окружающей среды; от внутреннего состояния личности): *насладиться красотой города; живописные места; множество красивых мест, достопримечательностей; загадочные места и чарующие виды; необычное место; избушка, завораживающая взгляд; красивые шары в небе; красивое чучело Масленицы; невероятный фейерверк; сказочная атмосфера; атмосфера была волшебной, теплой; непередаваемая атмосфера волшебства; атмосфера праздника; Эти пять дней были поистине волшебными // прекрасная погода; ни с чем не сравнимая прекрасная утренняя прохлада; чудесный день; чувствовать, как теплый*

летний воздух развеивает твои волосы; наслаждение прекрасным временем; словно растворяешься в происходящем, забывая обо всех проблемах и невзгодах // ощущаю себя полностью свободной; ощутила всю прелесть одиночества; чувство умиротворения, теплоты; Мы были одухотворены красотой; Мы сливаемся с природой во едино, являемся частью ее.

УДИВЛЕНИЕ: Удивляюсь, насколько прекрасен город без людей.

УДОВЛЕТВОРЕНИЕ, в том числе – общением: приятный опыт; возможность попробовать что-то необычное // замечательные, веселые и жизнерадостные люди; хорошая компания; Я невероятно рада, что познакомилась с удивительными людьми; ощущение единения с людьми; Я была счастлива, что нахожусь там, вместе с этими людьми.

ВООДУШЕВЛЕНИЕ: В тот день (День Победы) я испытывала необыкновенные чувства... сама почувствовала всю силу духа и ощутила себя самым настоящим патриотом. Мне было очень радостно, что столько людей объединились благодаря общей цели; Огромный энтузиазм, которым мы были полны, делая первый шаг навстречу незабываемым приключениям; В моей душе, как и прежде, горел огонь, я была полна энергии и сил, мне хотелось узнать и обойти как можно большую территорию, увидеть каждый ручеек и каждое деревце. Я, как могла, подпитывала товарищей своим энтузиазмом; Сейчас я вспоминаю об этой истории с огромной теплотой и воодушевлением; Воодушевленные, мы начали свой путь.

УВЕРЕННОСТЬ: Я продолжаю верить после того дня (Дня Победы), что в России есть настоящие патриоты, которые уважают и чтут прошлое.

РЕШИМОСТЬ: Все выступавшие в тот день (День Победы) не пали духом и 4 часа стояли под дождем, исполняя песни.

ИНТЕРЕС: Мы интересовались миром вокруг; провели время интересно; увлекательный путь; было очень весело и интересно.

НОСТАЛЬГИЯ: Так скучаю по нашим душевным посиделкам и разговорам у костра до утра; Сейчас я по этому безумно скучаю и очень жалею, что время никогда не вернуть обратно.

ПОЗИТИВНЫЕ ВОСПОМИНАНИЯ: незабываемые воспоминания; Это один из самых прекрасных дней в моей жизни, потому что я чувствовала себя частью единого целого; Об императорском балу у меня остались самые теплые воспоминания. Эмоции, которые я пережила во время подготовки и, конечно же, на самом балу,

навесно остались в моем сердце; Обожаю данный день, просто великолепное решение поехать туда; Главное, что я пережил столь бесценный опыт; Такие счастливые, с замиранием сердца мы вспоминали о прошедшем дне; Сейчас для меня это теплые и яркие воспоминания, я не жалею, что сходила туда.

НЕГАТИВНЫЕ ЭМОЦИИ

ТОСКА, в том числе – по близким или интересным людям: Ох, как я не хотела с ними (одноклассниками) расставаться, как я не хотела их отпускать!

ГРУСТЬ, ОБИДА, РАЗОЧАРОВАНИЕ: Очень грустно мне было на душе от того, что некогда красивый город превратился в огромную коричневую лужу; Реальность не до конца оправдывала мои пожелания: нам становилось душно, мы начали быстро уставать от звуков со всех сторон, в массе людей было крайне неудобно.

СТРАХ, УЖАС, ОТЧАЯНИЕ: Самым большим страхом было метро и все, что с ним связано, вой приближающегося состава просто сводил с ума и заставлял сердце биться со скоростью света; Мне очень повезло: в этот момент я находилась в Екатеринбурге и не ощутила на себе этот ужас (аварию на теплотрассе); Я очень боялась остаться в темном лесу на всю ночь; Застраять в болоте – это, наверное, самое страшное, что тогда могла с ними случиться. Не было связи на телефонах, уже было очень темно; В тот день я очень сильно испугалась. Меня еще долго не отпускало чувство страха и безысходности положения; Прождав еще полчаса, мы отчаялись.

ГНЕВ, ЗЛОСТЬ, НЕГОДОВАНИЕ: Весь город негодовал: как можно оставить весь город без воды на неделю?

ОБИДА, РАЗОЧАРОВАНИЕ, ДОСАДА: Недовольные лица; Я считаю, что вина за это (аварию) лежит на городской администрации, потому что ремонт труб в нашем городе не проводился уже несколько лет; Данная авантюра могла закончиться не очень-то и приятно.

ЭМОЦИИ, СВЯЗАННЫЕ С НАДЕЖДОЙ, ЖЕЛАНИЯМИ

Я очень надеюсь, на то, что данный случай научит их ответственнее относиться к своим рабочим обязанностям; У каждого человека в тот день (День Победы) была возможность выразить свои чувства. И мне бы хотелось, чтобы у меня еще раз была такая возможность; Сейчас я понимаю, что это был один из лучших и запоминающихся моментов в моей жизни. И повторила бы это еще раз; Ради этих эмоций стоит рисковать и лезть туда, куда нельзя; Мне было очень интересно, весело, я

хотела бы повторить эти события.

СМЕЩАННЫЕ ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ СОСТОЯНИЯ

Там были самые чистые, самые настоящие эмоции. Страх, ужас, паника, надежда, радость, счастье; В тот день у меня были странные эмоции: счастье, страх, любовь, понимание, обида, грусть. Счастье заключалось в нашей дружбе, в нашей сплоченности. Любовь проявлялась в ценности отношений. Понимание в том, что до выпуска в 11 классе я не смогла их (одноклассников) понять по-настоящему. А страх, обида и грусть, была в том, что время беспощадно; Испытывала разные чувства, в основном – радость, некоторое удивление; В тот вечер я чувствовала сначала скованность и стеснение, а потом азарт и желание подарить улыбку почти каждому прохожему; Мои друзья очень испугались, но страх не мешал нам смеяться над происходящим.

Таким образом, в текстах российских студентов отражен весь спектр эмоциональных состояний (мотивационно-волевые состояния, состояния, связанные с прогнозом и ожиданием, коммуникативные и когнитивные состояния). Наибольшее число эмотем приходится на состояния, связанные с прогнозом и ожиданием, и коммуникативные состояния.

В текстах эксплицирована информация, полученная через разные каналы восприятия окружающей действительности. Это визуальный, аудиальный, тактильный, одорический каналы; репрезентирована также информация об окружающем мире, воспринятая сразу несколькими каналами (чаще всего аудиовизуальным способом).

В свою очередь, позитивные и негативные оценки являются ярко выраженными, а полюса оценок – дифференцированными (от восторга, счастья до страха и даже ужаса перед происходящими).

Перейдем к анализу эмоционального компонента в текстах монгольских студентов, написанных на русском языке.

Прежде всего, следует отметить тот факт, что тексты монгольских студентов отличаются гораздо меньшим тематическим разнообразием, чем тексты российских студентов. В качестве яркого, эмоционально насыщенного события монгольские студенты выбирали, главным образом, российские и монгольские праздники, и прежде всего – День родного языка, состоявшийся в УрГПУ в конце февраля 2018 г. Эмоционально насыщенные события, связанные с интимной, личностной сферой (любовь, стресс, увлеченность и др.) и вызывающие целый спектр переживаний, в работах монгольских студентов,

по сути, не отражены.

Приведем примеры репрезентации эмоционального компонента (язык и стиль работ монгольских студентов оставлены без изменения).

ПОЗИТИВНЫЕ ЭМОЦИИ

НЕДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЕ ПОЗИТИВНЫЕ ЭМОЦИИ: *Нам очень понравились народные обычаи, язык, танцы и фотографии других стран. Там мы получили хорошие чувства, эмоции и опыт.*

НАСЛАЖДЕНИЕ (от визуальных эстетических впечатлений, от вкусовых ощущений): *Мой город новый, красивый и спокойный; Монгольская территория огромная и прекрасная; Главное монгольское блюдо – это очень вкусно!*

ВЕСЕЛЬЕ: *Киргизка сделала интересную презентацию и организовала забавные маленькие соревнования. Это было весело.*

РАДОСТЬ, ВОСТОРГ: *Ее одежда и музыка были просто круто.*

ИНТЕРЕС: *Я познакомилась с культурой, традициями других стран. Это очень интересно; Мне все было интересно; Мне интересно, что зрители играли в веселую игру; Этот день был таким интересным и запоминающимся; Мне было действительно интересно, и я была горда.*

ПОЗИТИВНЫЕ АССОЦИИ: *Этот танец мне напомнил о жарком климате, пляже, ладони и прекрасных женщинах.*

ОЦЕНКИ СОБЫТИЯ И ФАКТОВ:

Таджичка читала стихотворения на своем родном языке. Это очень прекрасно; Мне очень нравятся казахские и китайские песни. Это спокойно, хорошо и прекрасно; Здесь работают талантливые, умные, известные преподаватели и ученые; Танцевальная группа Туркменистана показала свою жизнь и традиции. Мне понравилась их одежда. Особенно их «тел-пек»; Девчонки из Казахстана пели на родном языке. Их песня была очень мелодичная; Этот музей очень интересный, культурный и старинный; популярные, яркие, замечательные опыты и балеты; интересные, полезные и веселые мероприятия; Больше всего мне нравится Монгольский национальный праздник «Наадам»; Каждый год я иду с семьей, чтобы увидеть скачки. Это мне очень нравится; Я увидела свою учительницу в первый раз. Она мне сразу понравилась.

ОБРАЗ РОССИИ

Россия – это культурная, историческая, научная и промышленная страна. Наука России сыграет большую роль в науке мира. Образование в России признается во всем мире; Россия у меня всегда близко в моем сердце. С детства я много слышала о России, рассказы, истории и

смотрела фильмы. У меня здесь все новое и интересное. Другой язык, другая культура, традиции и даже лица непохожие; Каждое мгновение в вашей стране – это драгоценные воспоминания.

ОТНОШЕНИЕ К МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ,

НАДЕЖДА НА МЕЖКУЛЬТУРНОЕ ВЗАИМОПОНИМАНИЕ

Я надеюсь, что вам обязательно понравится город Улан-Удэ; Но мы все жители Земли, которые живут в мире вместе; Мы все приехали из других стран, но были благонамеренными, дружелюбными и счастливыми. Я была рада поделиться своей страной с другими. Кроме того, я тоже рада услышать, увидеть информацию из других стран; Любите свою страну!

В работах монгольских студентов репертуар эмотем является гораздо более узким, хотя по объему тексты не меньше, чем тексты российских студентов. Кроме того, в работах монгольских студентов отражены только позитивные эмоции – негативные же отсутствуют и в текстах о Монголии, и в текстах о России. Наиболее значимые эмоции отражают состояния, связанные с прогнозом и ожиданием (наслаждение, радость, воодушевление), коммуникативные состояния (веселье) и когнитивные состояния (интерес). Наконец, в текстах монгольских студентов неоднократно был репрезентирован образ России как другого государства и отношение авторов к межнациональному / межкультурному взаимодействию.

В целом, в текстах монгольских студентов (не носителей русского языка) репрезентация собственного эмоционального состояния часто заменяется субъективной оценкой события/факта по принципу «нравится/не нравится», ср.: *мне было очень интересно* (репрезентация когнитивного состояния интереса) – *это мероприятие было очень интересным* (репрезентация субъективной оценки происходящего). Следует отметить и тот факт, что в работах монгольских студентов репрезентация смешанных эмоций отсутствует – фиксируются, как правило, дифференцированные эмоциональные состояния.

Для сопоставления и выявления межкультурной специфики текстообразования в плане отражения эмоций приведем два целых текста, посвященных праздникам (речевое и стилистическое оформление текстов оставлено без изменения).

ТЕКСТ, НАПИСАННЫЙ НОСИТЕЛЕМ РУССКОГО ЯЗЫКА

НОЧЬ МУЗЫКИ

Весной 2017 года в Екатеринбурге бы-

ло организовано замечательное мероприятие – «Ночь музыки». Сестра рассказала мне об этом, и мы, не задумываясь, решили поехать, взяв с собой и подругу.

Приехав в Екатеринбург, у нас уже было ПРИПОДНЯТОЕ НАСТРОЕНИЕ. Музыка слышалась из разных уголков города, но все основное представление было на площади 1905 года. Выступали не только известные группы, но и любители, исполнившие замечательные песни знаменитых авторов: «Кино», «Агата Кристи», «Наутилус Помпилиус».

На самом деле мы немного говорили. В основном лишь ВОСХИЩАЛИСЬ ПРОИСХОДЯЩИМ.

Закончилось все в 5 утра, нам уже нужно было ехать домой, но метро работало только с 6 часов. И вот мы, не спавшие ночь, но ТАКИЕ СЧАСТЛИВЫЕ, С ЗАМИРАНИЕМ СЕРДЦА ВСПОМИНАЛИ О ПРОШЕДШЕМ ДНЕ.

Даже спустя почти год я С УДОВОЛЬСТВИЕМ ВСПОМИНАЮ ОБ ЭТОМ ДНЕ, который я замечательно провела в компании с любимой сестрой и хорошей подругой под замечательную музыку.

Находясь там, я испытывала только ПОЛОЖИТЕЛЬНЫЕ ЭМОЦИИ. НЕКАЯ ВОСТОРЖЕННОСТЬ, но при этом ПОЛНАЯ ГАРМОНИЯ, СЛОВНО РАСТВОРАЕШЬСЯ В ПРОИСХОДЯЩЕМ, ЗАБЫВАЯ ОБО ВСЕХ ПРОБЛЕМАХ И НЕВЗГОДАХ.

ТЕКСТ, НАПИСАННЫЙ НОСИТЕЛЕМ МОНГОЛЬСКОГО ЯЗЫКА

ДЕНЬ РОДНОГО ЯЗЫКА

Язык – неисчерпаемое богатство. В мире насчитывается несметное количество языков. По предварительной оценке их число составляет около 6 тысяч. С 1999 года по инициативе Генеральной конференции ЮНЕСКО во всем мире отмечается 21 февраля – Международный день родного языка.

19 февраля мы отметили Международный день родного языка в Уральском государственном педагогическом университете. В этот день иностранные студенты из Венесуэлы, Монголии, Китая, Казахстана, Киргизии, Туркменистана и Таджикистана демонстрировали народные обычаи, танцы и фотографии родины. Тогда студенты познакомили друг друга с культурой разных стран, посмотрели друг на друга.

В этом году мы приехали из Монголии в УрГПУ, и у нас много новых друзей и знакомых. В нашем университете с этого учебного года впервые на подготовительном отделении открыта группа для иностранных граждан. Эта группа – наш класс. В нашем классе учатся студенты

из Грузии, Китая, Венесуэлы, Монголии, Южной Кореи и Таджикистана. В этот день из нашего класса участвовали венесуэльские, монгольские и таджикские студенты. Вначале наша одноклассница-таджичка прочитала стихотворение. Китайские студенты показали презентацию и пели песни. Потом русские, венесуэльские и киргизские девушки, казахские, туркменские и мы показали презентацию в видео, танцевали и пели песни.

Нам очень понравились народные обычаи, язык, танцы и фотографии других стран. Там мы ПОЛУЧИЛИ ХОРОШИЕ ЧУВСТВА, ЭМОЦИИ И ОПЫТ. Мы студенты разных стран, но хорошо понимаем друг друга. Потому что у нас есть язык. Его нужно изучать, сохранять, обеспечивать его устойчивое развитие, передавать для изучения следующим поколениям.

Сопоставление приведенных текстов свидетельствует, на наш взгляд, о следующем.

1. Текст русского автора отражает личностное восприятие события («Ночи музыки»), произошедшего в г. Екатеринбург (репрезентирована именно «совокупность осознанно или неосознанно воспринимаемых личностью переживаний» близких людей – автора текста, ее сестры и подруги). Текст монгольского автора о событии («Дне родного языка») отражает, скорее, последовательность развертывания события, его участников и их действия и лишь в небольшой степени – переживания пишущего.

2. Текст русского автора написан в рамках смешанного типа речи – повествования о празднике и описания состояния людей на этом празднике, их чувств и эмоций. Текст монгольского автора развертывается в рамках одного типа речи – повествования (нарратива), в центре которого лежит событие – праздник. Описание состояния автора и его эмоций дается лишь в одном предложении: *Там мы получили хорошие чувства, эмоции и опыт.*

3. Текст русского автора насыщен эмоциями, фиксирующими различные позитивные состояния (*приподнятое настроение, восхищались происходящим, счастливые, с замиранием сердца, положительные эмоции, восторженность, полная гармония, растворяешься в происходящем, за-*

бывая о всех проблемах и невзгодах). В тексте монгольского автора есть лишь одна эмотема – *хорошие чувства, эмоции.*

4. Текст русского автора содержит несколько выражений, репрезентирующих позитивную оценку происходящего и людей, участвующих в событии (*замечательное мероприятие, замечательно провела день, любимая сестра, хорошая подруга, замечательная музыка*). Текст монгольского автора содержит лишь одно оценочное высказывание: *Нам очень понравились народные обычаи, язык, танцы и фотографии других стран.*

5. В целом – для текстообразования русских авторов более характерен **эмоциональный стиль изложения**, а для монгольских – смешанный (**рационально-логический с элементами эмоционального**), что и должно быть предусмотрено в организации учебного процесса с ориентацией на познавательный опыт родной культуры обучающихся.

В целом, результаты диагностики эмоционального состояния личности, связанные с феноменом региональной идентичности, позволяют сделать следующий вывод: при обучении РКИ должна быть использована специальная методика, учитывающая разницу в национальных стереотипах преподавания РКИ, в культурологических тезаурусах людей разных национальностей, в их психологии и менталитете. Так, при обучении монгольских студентов необходимо делать акцент на овладение тематическими группами лексики со значением чувств и эмоций (глаголами, существительными, прилагательными), семантическими моделями предложений, передающими эмоциональное состояние, навыками порождения текста в рамках описания состояния человека. Только в таком случае на модель обучения текстообразованию, принятую в Монголии (обучение простому нарративу, то есть повествовательному тексту, передающему последовательность развертывания события), возможно наложить модель обучения, принятую в России – стране изучаемого языка. Сказанное позволит повысить эффективность обучения монгольских студентов русскому языку как иностранному и является одной из перспектив нашей работы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бердичевский А. Диалог культур: что дальше? Межкультурное общение // Мир русского слова. – 2005. – № 1. – С. 17–24.
2. Бобрышева И. Е. Модель коррекции знаний и упражнений с учетом культурно-типологических стилей учебно-познавательной деятельности // Русский язык за рубежом. – 2004. – № 1. – С. 38–48.
3. Болотнова Н. С. Основы теории текста. – Томск: Изд-во Том. гос. пед. ун-та, 1999. – 100 с.
4. Булыгина Л. Д. Реализация и развитие этнокультурного потенциала китайских учащихся в полинациональных группах // Русско-китайские языковые связи и проблемы межкультурной коммуникации в современном мире. – Омск: ОМГПУ, 2009. – С. 93–96.
5. Булыгина Л. Д. Спрос и предложение: методические указания. – Иркутск: Изд-во Иркутск. ун-

та, 2007. – 27 с.

6. Гришаева Л. И., Цурикова Л. В. Введение в теорию межкультурной коммуникации. – Воронеж : ВГУ, 2003. – 369 с.

7. Ершова Л. В., Корейко Л. Н. Специфика национальных менталитетов и их отражение в академической сфере // Мат-лы X конгресса МАПРЯЛ. – СПб., 2003. – Т. 1. – С. 198–204.

8. Ли Минь. Формирование языковой компетенции китайских студентов при изучении русского языка: типовые ошибки в монологической и диалогической речи и пути их преодоления : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2011. – 23 с.

9. Максимова Л. А., Валиева Т., Руженцева Н. Б., Валиев Р. Подходы к изучению региональной идентичности студента педагогического вуза: от определения понятия к диагностике и формированию [Электронный ресурс] // Психология образовательной среды: теоретические аспекты и современные тенденции практики. – Екатеринбург, 2017. – Режим доступа: <http://elar.uspu.ru/handle/uspu/7031>.

10. Митрофанова О. Д., Костомаров В. Г. Методика преподавания русского языка как иностранного. – М. : Русский язык, 1990. – 268 с.

11. Пассов Е. И. Диалог культур: социальный и образовательный аспект // Мир русского слова. – 2001. – № 2. – С. 54–58.

12. Руженцева Н. Б. Инонациональная специфика текста в чужом коммуникативном пространстве // Вестник ПГЛУ. – 2013. – № 1. – С. 114–120.

13. Сергеева Н. Н., Сутина А. И. Практикум по формированию стилистических умений. – Екатеринбург : УрГПУ, 2015. – 76 с.

14. Телия В. Н. Лексические модусы экспрессивности // Язык как коммуникативная деятельность человека. – М. : МГПИИЯ им. М. Тореца. – Вып. 284. – С. 14–26.

15. Шаховский В. И. Проблема эмотивного текста // Текст и его когнитивно-эмотивные метаморфозы (межкультурное понимание и лингвоэкология). – Волгоград : Перемена, 1998. – 148 с.

REFERENCES

1. Berdichevskij A. Dialog kul'tur: chto dal'she? Mezhekul'turnoe obshhenie // Mir russkogo slova. – 2005. – № 1. – С. 17–24.

2. Bobrysheva I. E. Model' korrektsii znaniy i uprazhneniy s uchetoм kul'turno-tipologicheskikh stilej uchebno-poznavatel'noj dejatel'nosti // Russkij jazyk za rubezhom. – 2004. – № 1. – С. 38–48.

3. Bolotnova N. S. Osnovy teorii teksta. – Tomsk : Izd-vo Tom. gos. ped. un-ta, 1999. – 100 s.

4. Bulygina L. D. Realizacija i razvitie jetnokul'turnogo potentsiala kitajskih uchashhihsja v polinacional'nyh gruppah // Russko-kitajskie jazykovye svjazi i problemy mezhcivilizacionnoj kommunikacii v sovremennom mire. – Omsk : OGPU, 2009. – С. 93–96.

5. Bulygina L. D. Spros i predlozhenie : metodicheskie ukazanija. – Irkutsk : Izd.-vo Irkutsk. un-ta, 2007. – 27 s.

6. Grishaeva L. I., Curikova L. V. Vvedenie v teoriju mezhkul'turnoj kommunikacii. – Voronezh : VGU, 2003. – 369 s.

7. Ershova L. V., Korejko L. N. Specifika nacional'nyh mentalitetov i ih otrazhenie v akademicheskoy sfere // Mat-ly X kongressa MAPRJaL. – SPb., 2003. – Т. 1. – С. 198–204.

8. Li Min'. Formirovanie jazykovoj kompetencii kitajskih studentov pri izuchenii russkogo jazyka: tipovye oshibki v monologicheskoy i dialogicheskoy rechi i puti ih preodolenija : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – Ekaterinburg, 2011. – 23 s.

9. Maksimova L. A., Valieva T., Ruzhenceva N. B., Valiev R. Podhody k izucheniju regional'noj identichnosti studenta pedagogicheskogo vuza: ot opredelenija ponjatija k diagnostike i formirovaniju [Elektronnyj resurs] // Psihologija obrazovatel'noj sredy: teoreticheskie aspekty i sovremennye tendencii praktiki. – Ekaterinburg, 2017. – Rezhim dostupa: <http://elar.uspu.ru/handle/uspu/7031>.

10. Mitrofanova O. D., Kostomarov V. G. Metodika prepodavaniya russkogo jazyka kak inostrannogo. – М. : Russkij jazyk, 1990. – 268 s.

11. Passov E. I. Dialog kul'tur: social'nyj i obrazovatel'nyj aspekt // Mir russkogo slova. – 2001. – № 2. – С. 54–58.

12. Ruzhenceva N. B. Inonacional'naja specifika teksta v chuzhom kommunikativnom prostranstve // Vestnik PGLU. – 2013. – № 1. – С. 114–120.

13. Sergeeva N. N., Suetina A. I. Praktikum po formirovaniju stilisticheskikh umenij. – Ekaterinburg : UrGPU, 2015. – 76 s.

14. Telija V. N. Leksicheskie modusy jekspressivnosti // Jazyk kak kommunikativnaja dejatel'nost' cheloveka. – М. : MGPIIJa im. M. Toreza. – Vyp. 284. – С. 14–26.

15. Shahovskij V. I. Problema jemotivnogo teksta // Tekst i ego kognitivno-jemotivnye metamorfozy (mezhkul'turnoe ponimanie i lingvojekologija). – Volgograd : Peremena, 1998. – 148 s.

УДК 81'27:378.14
ББК 4448.44+Ш10.63

ГРНТИ 13.17.21

Код ВАК 13.00.08

Дагбаева Нина Жамсуевна,

профессор, доктор педагогических наук, директор Педагогического института, Бурятский государственный университет; 670024, Республика Бурятия, г. Улан-Удэ, ул. Пушкина, 25, 4 учебный корпус БГУ; e-mail: ndagbaeva@mail.ru.

Самошкина Янина Сергеевна,

аспирант, Бурятский государственный университет, старший преподаватель отдела дополнительных образовательных программ, Бурятская ГСХА им. В.Р. Филиппова; 670034, Республика Бурятия, г. Улан-Удэ, ул. Пушкина, 8; e-mail: ja-sam@yandex.ru.

**МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ: ОПЫТ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СТУДЕНТОВ
РОССИИ И ВОСТОЧНЫХ ПРИГРАНИЧНЫХ СТРАН**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: межкультурное взаимодействие; межкультурные коммуникации; межкультурные компетенции; ключевые компетенции; иностранные студенты, российские вузы.

АННОТАЦИЯ. В статье представлен анализ зарубежных и отечественных подходов в изучении феномена межкультурной коммуникации. Настоящий термин до сих пор уточняется научным сообществом, так как нет однозначной точки зрения о структурных компонентах и способов диагностики межкультурной компетентности.

На наш взгляд, межкультурная коммуникация является одним из основных критериев успешности интеграции иностранных учащихся в российских вузах. Данная проблема особенно актуальна для восточных регионов России, в вузах которых обучаются студенты из соседних государств: Китая, Монголии. В рамках исследования по гранту РФФИ «Модели межкультурного взаимодействия студенческой молодежи в российских регионах» был разработан опросный материал для иностранных студентов из Монголии и Китая, обучающихся в российских вузах г. Улан-Удэ.

В настоящей статье представлены результаты анкетирования, направленного на выявление стереотипов иностранных студентов о России и россиянах, анализ ценностных ориентаций о «своей/чужой» культуре. Выяснился широкий спектр проблем, касающийся отношения учащейся молодежи к своему этносу и национальности, значимости личностных качеств в определении отношения человека к другому.

Также раскрываются итоги сравнения образа жизни студентов, представляющих разные культуры, их отношение к учебе, свободному времени и другим явлениям общественной жизни. Преобладают положительные оценки по отношению к российской культуре. Однако выявленный нами ряд важных проблем дает возможность сделать вывод об еще существующих проблемах в формировании межкультурной компетентности у молодых людей.

По результатам анкетирования проанализированы основные трудности межкультурного взаимодействия и сформулированы рекомендации по развитию эффективного межкультурного диалога.

Dagbayeva Nina Zhamsuyevna,

Doctor of Pedagogy, Professor, Director of Pedagogical Institute, Buryat State University, Republic of Buryatia, Ulan-Ude, Russia.

Samoshkina Yanina Sergeevna,

Post-graduate Student, Buryat State University, Senior Lecturer, Department of Additional Education, Buryat State Academy of Agriculture, Republic of Buryatia, Ulan-Ude, Russia.

**INTERCULTURAL COMMUNICATION: INTERACTION EXPERIENCE
OF RUSSIAN STUDENTS AND STUDENTS
FROM THE EASTERN FRONTIER COUNTRIES**

KEYWORDS: intercultural communication; intercultural exchange; intercultural competence; key competence; foreign students; Russian universities.

ABSTRACT. The article presents an analysis of foreign and domestic approaches to the study of the phenomenon of intercultural communication. The term "intercultural communication" is still specified by the scientific community, since there is no definite point of view on its structural components and ways of intercultural competence diagnosing.

From our point of view, intercultural communication is one of the main criteria for the successful integration of foreign students in the schools of higher education in Russia. This problem is of especial urgency for the eastern regions of Russia, where students from the neighboring countries, such as China and Mongolia, get higher education. Within the framework of the RFBR grant "Models of Intercultural Interaction of Students in the Russian Regions", a questionnaire was developed for foreign students from Mongolia and China that study in Russian higher schools in Ulan-Ude.

This article shows the results of the survey to identify stereotypes of foreign students about Russia and the Russians, it also presents the analysis of value orientations about "own / alien" cultures. We have revealed a wide range of problems concerning the attitude of young people towards their ethnos and nationality; and the importance of personal qualities in determining the attitude of a person to another person.

The article presents the results of comparing the students' ways of life representing different cultures, their attitude to learning, free time and other phenomena of public life. It was elicited that positive assessments

prevail in relation to the Russian culture. However, a number of important problems were identified that cause difficulties in the formation of intercultural competence of young people.

Based on the results of the questionnaire, the main difficulties of intercultural interaction were analyzed and recommendations for the development of effective intercultural dialogue were formulated.

The article presents the results of comparing the students' ways of life representing different cultures, students' attitude to learning, free time and other phenomena of public life. It was elicited that positive assessments prevail in relation to Russian culture. However, a number of important problems was identified that allows to conclude about difficulties in the formation of intercultural competence at young people.

Based on the results of the questionnaire, the main difficulties of intercultural interaction were analyzed and recommendations for the development of effective intercultural dialogue were formulated.

Введение

Интеграционные процессы в образовании Российской Федерации выдвинули в качестве одной из важнейших задач формирование личности, способной к межкультурному взаимодействию, уважительному отношению к другой культуре и готовой сохранять собственную. Внутри современной системы образования РФ происходит смена парадигмы: система ЗУН (знаний, умений, навыков) сменяется понятиями «компетенция», «компетентностный подход», которая направлена, прежде всего, на (само) развитие личности в течение всей жизни. Для вузов восточных регионов России на первый план выходят вопросы сотрудничества с вузами и студентами Китая и Монголии как с важными стратегическими партнерами нашей страны.

В этой связи межкультурная коммуникация (МКК) как область современного знания является актуальным инструментом регулирования недопонимания на разных уровнях, в том числе важным критерием успешности интеграции иностранных учащихся в российских вузах. Среди исследований конца XX – начала XXI в. следует выделить работы Г. Урбана [14] по изучению проблемы возникновения культурных различий в процессе глобализации, коллективную монографию под редакцией У. Гудикунста и И. Дженет [15]. Особо следует выделить исследования Г. Когделла и К. Ситарамы, которые создали кодекс межкультурной коммуникации по выработке толерантного отношения к другой культуре [5].

В настоящее время все большее количество исследователей обращается к изучению и созданию практических рекомендаций по межкультурной коммуникации. С. Геерц [10], У. Гудикунст [11], У. Гудэнаф [12], К. Рот [13] рассматривают проблемы культурных образцов и стандартов с точки зрения межкультурных различий и в то же время считают, что все культуры обладают едиными правилами.

В России исследования по межкультурной коммуникации были предприняты во второй половине XX в. и проводились в области смены образовательной парадигмы преподавания иностранных языков в сто-

рону изучения достижений иноязычной культуры как необходимого компонента учебного процесса. В этой связи следует выделить труды Е. М. Верещагина, В. Г. Костомарова [2], И. Д. Пассова [4], С. Г. Тер-Минасовой [6], И. П. Халеевой [8].

Есть большое количество определений понятия МКК таких ведущих авторов, как Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров, И. И. Халеева, В. С. Степина и др. Мы придерживаемся понимания МКК как совокупности специфических процессов взаимодействия партнеров по общению, принадлежащих к разным культурам и языкам, осознающих тот факт, что каждый из них является «Другим», и понимающих некую «чужеродность», «инаковость» своего партнера по общению [7, с. 22].

Основная задача МКК, по нашему мнению, – это разрешение межкультурных конфликтов на вербальном и невербальном уровнях, формирование межкультурной компетенции (МК) и становление межкультурной личности. Методика МКК позволяет выяснить причины культурных столкновений и найти компромиссное решение. Большинство исследователей разделяет компетенции на две группы: общие (универсальные, ключевые, надпрофессиональные) и специальные (предметно-специализированные, специфические, профессиональные). Как зарубежные, так и отечественные исследователи относят межкультурную компетенцию к группе ключевых, то есть необходимых специалистам разного профиля. Таким образом, МКК является важной составляющей педагогического процесса в российском вузе [1, с. 52].

МК формируется в процессе межкультурной коммуникации, протекающей по иным законам, нежели коммуникация между представителями одной и той же культуры, которые постоянно имплицитно опираются на хорошо известный им культурный фон.

МК – это компетенция особой природы, основанная на знаниях и умениях, способность осуществлять межкультурное общение посредством создания общего для коммуникантов значения происходящего и достигать в итоге позитивного для

обеих сторон результата общения. «Целью формирования межкультурной компетенции является достижение такого качества языковой личности, которое позволит ей выйти за пределы собственной культуры и приобрести качества медиатора культур, не утрачивая собственной культурной идентичности» [3, с. 266].

Результаты исследования

В рамках гранта РФФИ «Модели межкультурного взаимодействия студенческой молодежи в российских регионах» было проведено анкетирование иностранных студентов, обучающихся в вузах г. Улан-Удэ, с целью выявления аксиологических ориентаций иностранных обучающихся из Китая и Монголии по отношению как к своей, так и к другим культурам, национальностям; выяснения вопросов, посвященных проблемам межкультурной коммуникации, а именно выявлению стереотипов иностранных студентов о России и россиянах, сравнение образа жизни студентов разных культур и стран, отношение к учебе и др. Возраст: от 18 до 22 лет. С целью получения адекватных ответов анкета была переведена на монгольский и китайский языки.

По результатам опроса можно выделить следующие тенденции.

93% обучающихся считают, что отношения между представителями разных национальностей Китая складываются доброжелательно, такую же оценку дали обучающиеся отношениям китайских учащихся к представителям других национальностей, что составило 85% от общего количества. Такие высокие показатели, на первый взгляд, можно расценивать как наличие благоприятной среды для построения межкультурной коммуникации.

В то же время в вопросе о значении национальности человека и о зависимости характера от национальности китайские учащиеся указали на важность для них национальной составляющей: 66,7% ответили, что национальность во многом определяет личные качества и только 26,6% отметили степень важности личных качеств человека, не зависящих от национальности. Такое понимание межкультурного взаимодействия может говорить о стереотипном восприятии людей из других культур. Однако основа межкультурной коммуникации не в учете национальности, а в понимании разнообразия.

60% монгольских студентов отмечают доброжелательное отношение между представителями разных национальностей Монголии, 16,4% оценивают отношения как нейтральные. Показатель отзывчивости в отношении к другим культурам высокий и составляет 87,5%.

В отличие от китайских студентов, в вопросе о взаимозависимости характера от национальности монгольские обучающиеся разделились в процентном соотношении наполовину: 52,5% – да, национальность во многом определяет личные качества, 47,5% – нет, личные качества важнее национальности.

Мотивы китайских учащихся, изучающих русский язык, складываются по трем параметрам: работа в России (20%); интерес к русскому языку и русской культуре (53%) и хорошие политические отношения между Китаем и Россией (26,6%).

Среди монгольских обучающихся можно выделить четыре показателя: желание учиться в России и получать высшее образование – 60%; нравится русский язык, хочу познакомиться с культурой России – 3%; хочу хорошо говорить по-русски – 13,3%, это важно для моей будущей профессии – 23,3%. Большинство выделенных монгольскими и китайскими студентами параметров совпадают, но нужно сказать, что для китайских обучающихся важен сам факт работы в России, в то время как для монгольских – обучение в российском вузе.

Кроме того, в вопросе о самооценке и оценке иностранными обучающимися русских студентов опрошиваемые выделяют как положительные стороны русской культуры/русского характера (русские вежливые, романтические серьезные, красивые, добрые, честные), так и отрицательные (любят пить пиво, женщины курят, водка). Соотношение положительного отношения к отрицательному составило 55% на 45%.

По мнению китайских студентов, для российских студентов экзамены не важны (10%), у них много времени, чтобы развиваться творчески и физически (15%), мало-результативные (15%), в то время как студенты из Китая более серьезные, консервативные и трудолюбивые (30%). Таким образом, китайские студенты подчеркивают свое стремление к высокооплачиваемой работе, к рыночной конкуренции и противопоставляют себя российским студентам, которых характеризуют как «свободные, добрые, вежливые». При внешне положительных характеристиках российские студенты оцениваются как неконкурентоспособные. Монгольские обучающиеся выделяют в качестве отрицательных черт российских студентов по сравнению с монгольскими: неактивные (12,5%), немодные (7,5%), отмечая, однако, также гостеприимство (32,5%), доброжелательность (35%) и доброту (37,5%), при этом выделяя свою «ленность – 20%».

Заключение

В заключение можно сказать, что, несмотря на количественное преобладание

положительных оценок по отношению к российской культуре, можно выделить ряд важных проблем, которые негативно влияют на успешную межкультурную коммуникацию: достаточно критичное отношение со стороны китайских обучающихся к своим сверстникам из России, низкая заинтересованность в изучении русской культуры и представление о неконкурентоспособности российских студентов в современном мире.

Данные опроса могут являться показа-

телем неполноценного уровня сформированности межкультурной компетенции, что может служить ориентиром для дальнейшего диагностирования отдельных компонентов межкультурной компетентности, например, уровня толерантности.

На наш взгляд, межкультурную коммуникацию нужно рассматривать как «фундаментальное принятие людей» [9], в котором главное место занимает не различие, а разнообразие.

ЛИТЕРАТУРА

1. Васильева А. Г. Основные направления формирования межкультурной компетенции студентов гуманитарных специальностей // Педагогический журнал. – 2012. – № 2–3. – С. 52.
2. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура. – М., 1990. – С. 26.
3. Елизарова Г. В. Культура и обучение иностранным языкам. – СПб. : КАРО, 2005. – 352 с.
4. Пассов Е. Д. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. – М., 2000. – С. 57.
5. Ситарам К., Когделл Р. Основы межкультурной коммуникации // Человек. – 1992. – № 5. – С. 106.
6. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 2004. – С. 106.
7. Халеева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи. – М. : Высшая школа, 1989.
8. Халеева И. Н. Подготовка переводчика как вторичной языковой // Тетради переводчика : науч.-теорет. сборник ; вып. 24. – М. : МГЛУ, 1999. – С. 96.
9. Definition of intercultural competence [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.kwintessential.co.uk/articles/info/definitionintercultural-competence.html>.
10. Geertz C. The Interpretation of Culture. – New York, 1973. – P. 64.
11. Gudykunst W. B. Intercultural Communication Theory. Current Perspectives. – Newbury Park, 1983. – P. 41; Communicatings with Strangers. An Approach to intercultural communication. – New York, 1984.
12. Goodenough W. H. Cultural Anthropology and Linguistics // Report on the Seventh Annual Round Table Meeting on Linguistics and Language Study. – Wathington, 1957. – P. 29.
13. Roth K. Interkulturelles Management – ein volkswissenschaftliches Problem. Zur interkulturellen Dimension von Wirtschaftsunternehmen // Derindustrielle Mensch. Vorträge des 28. Deutschen Volkskundekongress in Hagen. – Hagen, 1991. – P. 35.
14. Urban G. Metaculture: How Culture Moves Through the World. – London, 2001. – P. 194.
15. Intercultural Communication: A Global Reader / Ed. by F. E. Janet-Thousand Oaks. – London : New Delhi, 2004. – P. 209.

REFERENCES

1. Vasil'eva A. G. Osnovnye napravleniya formirovaniya mezhkul'turnoy kompetentsii studentov gumanitarnykh spetsial'nostey // Pedagogicheskii zhurnal. – 2012. – № 2–3. – S. 52.
2. Vereshchagin E. M., Kostomarov V. G. Yazyk i kul'tura. – M., 1990. – S. 26.
3. Elizarova G. V. Kul'tura i obuchenie inostrannym yazykam. – SPb. : KARO, 2005. – 352 s.
4. Passov E. D. Programma-kontseptsiya kommunikativnogo inoyazychnogo obrazovaniya. – M., 2000. – S. 57.
5. Sitaran K., Kogdell R. Osnovy mezhkul'turnoy kommunikatsii // Chelovek. – 1992. – № 5. – S. 106.
6. Ter-Minasova S. G. Yazyk i mezhkul'turnaya kommunikatsiya. – M. : Izd-vo Mosk. un-ta, 2004. – S. 106.
7. Khaleeva I. I. Osnovy teorii obucheniya ponimaniyu inoyazychnoy rechi. – M. : Vysshaya shkola, 1989.
8. Khaleeva I. N. Podgotovka perevodchika kak vtorichnoy yazykovoy // Tetradi perevodchika : nauch.-teoret. sbornik ; vyp. 24. – M. : MGLU, 1999. – S. 96.
9. Definition of intercultural competence [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.kwintessential.co.uk/articles/info/definitionintercultural-competence.html>.
10. Geertz S. The Interpretation of Culture. – New York, 1973. – P. 64.
11. Gudykunst W. B. Intercultural Communication Theory. Current Perspectives. – Newbury Park, 1983. – P. 41; Communicatings with Strangers. An Approach to intercultural communication. – New York, 1984.
12. Goodenough W. H. Cultural Anthropology and Linguistics // Report on the Seventh Annual Round Table Meeting on Linguistics and Language Study. – Wathington, 1957. – P. 29.
13. Roth K. Interkulturelles Management – ein volkswissenschaftliches Problem. Zur interkulturellen Dimension von Wirtschaftsunternehmen // Derindustrielle Mensch. Vorträge des 28. Deutschen Volkskundekongress in Hagen. – Hagen, 1991. – P. 35.
14. Urban G. Metaculture: How Culture Moves Through the World. – London, 2001. – P. 194.
15. Intercultural Communication: A Global Reader / Ed. by F. E. Janet-Thousand Oaks. – London : New Delhi, 2004. – P. 209.

УДК 37.035.6:378.14
ББК 4448.905.2

ГРНТИ 14.35.09

Код ВАК 13.00.02

Казакова Светлана Викторовна,

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры художественного образования, Институт музыкального и художественного образования, Уральский государственный педагогический университет; 620075, г. Екатеринбург, ул. К. Либкхнехта, 9 а; e-mail: kacvetlana@yandex.ru.

Мурзина Ирина Яковлевна,

доктор культурологии, профессор, директор ООО «Институт образовательных стратегий»; 620075, г. Екатеринбург, ул. Луначарского, 77; e-mail: ekb-ural@yandex.ru.

«ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ»: ДИЗАЙН СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ МАГИСТРАТУРЫ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: педагогическое образование; магистерские программы; гражданско-патриотическое воспитание; магистратура; патриотизм; гражданственность; социокультурный подход.

АННОТАЦИЯ. Обсуждение вопросов несоответствия идеального образа учителя современным реалиям, а также качество подготовки выпускников в педагогических вузах стали основой для решения задач модернизации педагогического образования. Решение назревших в профессиональной подготовке педагогов проблем, связанных с качеством абитуриентов, поступающих в педагогические вузы, недостаточное владение современными технологиями преподавания педагогами, введение в действие новых образовательных стандартов и, соответственно, изменившиеся требования к учителю, не только как к «предметнику», но и воспитателю, были в фокусе внимания Комплексного проекта модернизации педагогического образования.

В рамках проекта был предложен новый принцип конструирования образовательных программ – модульный. Одним из направлений модернизации были программы магистратуры по направлению «Педагогическое образование». В статье проанализирована магистерская программа «Гражданско-патриотическое воспитание», целью которой было совершенствование профессиональных компетенций, необходимых для работы с детьми и молодежью в общем и дополнительном образовании.

Были предложены четыре модуля: 1) «Современное образование: направления развития», в задачи которого входило рассмотрение проблем развития образования в России и мире на современном этапе, обусловленных изменениями в социокультурной ситуации; 2) «Теория и практика гражданско-патриотического воспитания», в задачи которого входило раскрытие направлений работы педагога в сфере гражданско-патриотического воспитания на теоретическом и практическом уровне; 3) «Социокультурные аспекты гражданско-патриотического воспитания», задачами которого были приобщение к ценностям отечественной истории и культуры через раскрытие ключевой проблемы формирования общегражданской, этнокультурной, региональной идентичности; 4) «Социально-педагогическое сопровождение обучающихся», развивающий практические умения обеспечивать педагогическое сопровождение социализации.

На основе проведенного опроса потенциальных потребителей данной программы сделан вывод о перспективах ее дальнейшей реализации.

Kazakova Svetlana Victorovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department of Art Education of the Institute of Music and Art Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Murzina Irina Yakovlevna,

Doctor of Cultural Studies, Professor, Director of the Institute of Educational Strategies LLC, Ekaterinburg, Russia.

"CIVIC-PATRIOTIC EDUCATION": DESIGN OF THE CONTENTS OF THE MASTER'S EDUCATIONAL PROGRAM

KEYWORDS: pedagogical education, master's program, civil-patriotic education, program content, module, socio-cultural approach.

ABSTRACT. Discussion of the issues of discrepancy between the ideal image of a teacher and contemporary realities, as well as the quality of graduates' training in pedagogical universities, became the basis for solving the problems of modernizing teacher education. The solution of some problems in the professional training of teachers connected with the knowledge of applicants entering pedagogical universities, poor knowledge of modern technologies by teachers, introduction of new educational standards and, consequently, new requirements for a teacher, not only as a "subject", but also educator, were in the focus of attention of the Comprehensive Project for the Modernization of Teacher Education.

Within the framework of the project a new principle of designing educational programs was proposed – a modular one. One of the directions of modernization was the Master's program "Pedagogical Education". In the article the Master's program "Civic-Patriotic Education" was analyzed, the purpose of which was to improve the professional competences necessary for work with children and young people in general and additional education.

Four modules were proposed: 1) "Modern Education: Directions of Development", whose tasks included discussion of the problems of education development in Russia and the world at the present stage, caused by the changes in the sociocultural situation; 2) "Theory and Practice of Civic-Patriotic Education", whose aim is to disclose the directions of teacher's work in the sphere of civic-patriotic education at the theoreti-

cal and practical levels; 3) "Socio-cultural Aspects of Civic-Patriotic Upbringing", aimed at familiarizing with the values of the national history and culture through the disclosure of the key problem of the formation of general civil, ethno-cultural and regional identity; 4) "Socio-Pedagogical Support of Students" focuses on developing practical skills to provide pedagogical support for socialization.

Based on the survey of potential consumers of this program, a conclusion is made about the prospects for its further implementation.

Дискуссии о том, каким должен быть современный педагог, в чем причины несоответствия идеального образа учителя современным реалиям, качество подготовки выпускников – все это стало основой для решения задач модернизации педагогического образования [1; 7; 8; 12].

Назревшие в профессиональной подготовке педагогов проблемы, связанные с качеством абитуриентов, поступающих в педагогические вузы, недостаточным владением современными технологиями преподавания, умноженные на необходимость работы в условиях введения в действие новых образовательных стандартов и, соответственно, изменившиеся требования к учителю, не только как к «предметнику», но и воспитателю, нужно было решать в сжатые сроки. Одним из способов решения стал Комплексный проект по модернизации педагогического образования в Российской Федерации (2014–2017 гг.), целью которого была «модернизация системы подготовки педагогических кадров в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога и федеральных государственных образовательных стандартов общего образования» [6].

Объединив 33 проекта, охватывавшие основные профили профессиональной подготовки педагогов и все уровни образования от бакалавриата до аспирантуры в рамках УГСН «Образование и педагогические науки», проект решал задачу радикального изменения профессиональной подготовки, создавая основу для введения уточненных федеральных государственных образовательных стандартов (т.н. ФГОС ВО 3++), и тем самым обеспечивая условия для реализации задач по созданию системы национального учительского роста.

В реализации комплексного проекта по модернизации педагогического образования (2014–2017 гг.) приняли участие 65 образовательных организаций высшего образования, расположенных в 51 субъекте 8 федеральных округов Российской Федерации. Участие в проекте позволило не только создать условия для обновления содержания педагогического образования (в вузах-участниках была проведена апробация 42 новых основных профессиональных образовательных программ, по которым прошло обучение более 12 000 обучающихся), но и в определенной степени стимулировать вузы

на создание новых программ, отвечающих требованиям времени [9]. Участие в проекте ведущих вузов страны, готовящих педагогов, обеспечило не только масштабность проекта, но и, что, на наш взгляд, более значимо, рефлексию профессорско-преподавательского состава над основаниями собственной деятельности.

Магистерские программы по направлению «Педагогическое образование» в контексте модернизации вызывают особый интерес: и в связи с сопоставлением с зарубежным опытом подготовки педагогов в системе многоуровневого образования, и в силу недостаточной определенности, какая же форма программы предпочтительнее для педагогов – прикладной или академической магистратуры. Опыт реализации магистерских программ для педагогов последних лет свидетельствует, что сделана попытка сочетания общетеоретической подготовки с решением практико-ориентированных и исследовательских задач, однако было бы преждевременно считать этот процесс завершенным.

Предложенная в рамках проекта модельная система подготовки магистров оказалась очень привлекательной, не только потому, что позволяет решать образовательные задачи комплексно, выстраивая движение от теории к практике, а затем – снова к теории на качественно новом уровне, но и потому, что свидетельствует о потребности студентов-магистрантов представлять целостный образ образовательной программы и обеспечивает возможность для самоопределения в практической и исследовательской деятельности [см., например: 2; 3; 13; 15]. Это важно не только для вчерашних выпускников бакалавриата, приходящих обучаться в магистратуру, но и в большей степени для тех, кто обучался в вузе достаточно давно и рассматривает магистратуру как возможность по-новому обрести себя в профессии.

К сожалению, реальность такова, что перспективная модель организации образовательной программы вступает в противоречие с существующими практиками. Быстро изменяющиеся условия современной жизни требуют от вузов разработки и предложения программ магистратуры, позволяющих решать актуальные задачи – организовывать работу с одаренными детьми или с детьми с особыми образовательными

потребностями, обучать робототехнике, учитывать в практической работе требования историко-культурного стандарта, положения концепций филологического, математического или географического образования и пр. (отсюда – разнообразные по формулировкам магистерские программы, которые реализовывали и/или продолжают реализовывать вузы в последние десять лет), но дизайн содержания программ регламентирован ФГОС ВО (3+), а переход на новую версию ФГОС ВО (3++) будет осуществлен не ранее 2019 г.

Введение профессиональных стандартов (педагога, специалиста в области воспитания, педагога дополнительного образования детей и взрослых) и представленная общественности национальная система учительского роста ориентируют на изменения в магистерских программах (как содержательных, так и технологических) с учетом новых требований, но сегодня все еще не в полной мере осознанно, каким же должен быть образовательный результат обучения в магистратуре, как именно организовать итоговую аттестацию выпускников, чтобы учесть потребности работодателей в по-новому подготовленных кадрах и личностные устремления магистрантов.

В то же время введение в действие новых нормативных документов, смена приоритетов в культурно-образовательной политике, потребности современной школы, необходимость предлагать новые образовательные программы, привлекая абитуриентов, привели к появлению новых профилей магистерских программ по направлению «Педагогическое образование». Так, изменившийся в последнее время вектор в школьном образовании с «обучения» на «образование как двуединый процесс обучения и воспитания», утверждение государственных программ «Развитие образования» (2013–2020 г.) [5] и «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации (2016–2020 гг.)» [4], Стратегии развития воспитания в Российской Федерации до 2025 года [17], появление региональных программ в области воспитания, утверждение профессионального стандарта «Специалист в области воспитания» привело к появлению новых магистерских программ. Одной из таких программ стала магистратура «Гражданско-патриотическое воспитание» в Уральском государственном педагогическом университете, открытая в 2017 г. Несмотря на то что в данном вузе реализовывалась магистерская программа воспитательной направленности («Педагогика духовно-нравственного воспитания»), задачи новой магистратуры лежали в несколько иной плоскости.

Мы опирались на идею, что в основе патриотизма лежит понимание человеком себя как части культурного целого (культурная идентичность). Задачи гражданско-патриотического воспитания мы понимаем как осуществление целенаправленного педагогического процесса организации и управления деятельностью личности по овладению социально-культурным опытом, опирающимся на ценности демократии (обеспечение прав человека и гражданина; толерантное отношение к окружающим людям, в том числе с иными взглядами и ценностными установками; признание ценности разных культур и умение жить в поликультурном мире) [см. подробнее: 11].

Гражданско-патриотическое воспитание соединяет в себе понятия «гражданин» на когнитивном и нравственно-волевом уровнях и «патриот» на эмоционально-чувственном уровне. В современных условиях оно представляет собой «целенаправленный, нравственно обусловленный процесс подготовки подрастающего поколения к функционированию и взаимодействию в условиях демократического общества, к инициативному труду, участию в управлении социально ценными делами, к реализации прав и обязанностей, а также укреплению ответственности за свой политический, нравственный и правовой выбор, за максимальное развитие своих способностей в целях достижения жизненного успеха» [16, с. 64].

Реализация магистерской программы «Гражданско-патриотическое воспитание» должна была способствовать решению задачи по преодолению неготовности современной школы в полной мере помочь молодому человеку в обретении смысла жизни, в решении проблем как личностного, так и социально-культурного самоопределения.

Конструируя магистерскую программу по гражданско-патриотическому воспитанию, мы опирались не только на заданные ФГОС ВО ориентиры, но и на те установки, которые лежали в основе проектирования программ в рамках Комплексного проекта модернизации педагогического образования. Нам принципиально важно было соединить воедино традиции содержательно-центрированной программы и реализовать возможности саморазвития для будущих студентов, поскольку мы понимали, что потенциальными обучающимися станут не столько вчерашние выпускники бакалавриата, сколько более опытные педагоги (что, в конечно счете, и произошло). Мы поставили целью данной программы совершенствование профессиональных компетенций, необходимых для работы с детьми и молодежью в общем и дополнительном образовании.

Программа магистратуры ориентирована на научно-исследовательский и педагогический виды профессиональной деятельности как основные, проектная, методическая и культурно-просветительская деятельность является дополнительной, что обусловлено социокультурной сферой, в которой происходит профессиональная самореализация выпускников (тип программы – академическая магистратура).

Специфика профессиональной деятельности магистра обусловлена

- требованиями профессионального стандарта педагога и специалиста в области воспитания;

- потребностями в интеграции сфер образования и культуры, основного и дополнительного образования в деле воспитания, обеспечивающих пространство для самореализации личности;

- необходимостью включения в содержание образования всех уровней культурологической составляющей;

- организацией и проведением социокультурных и волонтерских проектов.

Обучение по программе «Гражданско-патриотическое воспитание» позволяет соединить собственно педагогические и социокультурные практики, актуализирует навыки менеджера в образовательной и социокультурной сфере, дает возможность личностного и профессионального развития педагога.

Профессиональную деятельность выпускник может осуществлять в образовательных организациях (общего, начального и среднего профессионального, дополнительного образования), учреждениях культуры, занимая должности воспитателя (классного руководителя), специалиста в области воспитательной работы, заместителя директора по воспитательной работе, педагога и методиста в системе дополнительного образования.

Понимая, что в скором времени произойдут изменения в федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования в части уточнения задач профессиональной деятельности, мы ориентировались не только на педагогический, научно-исследовательский, проектный, методический, культурно-просветительский виды деятельности, но и на необходимость осуществлять сопровождение обучающихся в процессе осуществления этой деятельности.

Учебный план магистерской программы составлен по требованиям ФГОС ВО (базовая часть, вариативная часть, курсы по выбору, практики, государственная итоговая аттестация), однако содержательно курсы группировались по модулям, сочетая теоретическую подготовку, практическую, методическую и научно-исследовательскую деятельность. Условно мы разделили содержание учебных курсов следующим образом (см. табл. 1):

Таблица 1

№ п/п	Наименование модуля	Дисциплины модуля
	Современное образование: направления развития	«Современные проблемы науки и образования» (базовая часть), «Инновационные процессы в образовании» (базовая часть), «Деловой иностранный язык» (базовая часть), «Информационные технологии в профессиональной деятельности» (базовая часть), «Основы современной образовательной и культурной политики» (вариативная часть), «Культурная антропология» (вариативная часть), «Социокультурная экспертиза в образовании» (курс по выбору), «Культурологическая экспертиза» (курс по выбору), «Методология и методы научного исследования» (вариативная часть), Научно-исследовательская работа (практики, государственная итоговая аттестация)
	Теория и практика гражданско-патриотического воспитания	«Теория и методика гражданско-патриотического воспитания» (вариативная часть), «Актуальные проблемы гражданско-патриотического и духовно-нравственного воспитания» (вариативная часть), «Технологии воспитательной работы» (курс по выбору), «Культурологический подход в образовании» (курс по выбору),

		«Социокультурный проект: теория и практика» (курс по выбору), Производственная (педагогическая) практика, Производственная (преддипломная) практика, Научно-исследовательская работа
	Социокультурные аспекты гражданско-патриотического воспитания	«Региональная культурология» (вариативная часть), «Город как пространство культуры» (курс по выбору), «Поликультурное образование» (курс по выбору), «Музейная педагогика» (вариативная часть), «История отечественной культуры в контексте проблем гражданско-патриотического воспитания» (вариативная часть), «История Отечества в системе гражданско-патриотического воспитания» (курс по выбору), «Советская культура: обретение и потери» (курс по выбору), «Этнопедагогика» (курс по выбору), «Казачье образование: история и современность» (курс по выбору), Производственная (педагогическая) практика, Производственная (преддипломная) практика, Научно-исследовательская работа
	Социально-педагогическое сопровождение обучающихся	«Культура толерантности» (вариативная часть), «Педагогическое сопровождение деятельности детских общественных объединений» (курс по выбору), «Медиация в образовании» (курс по выбору), «Социально-педагогическая поддержка обучающихся в процессе социализации» (курс по выбору), «Тьюторское сопровождение обучающихся» (курс по выбору), Производственная (педагогическая) практика, Производственная (преддипломная) практика, Научно-исследовательская работа

В задачи первого модуля «Современное образование: направления развития» входило рассмотрение проблем развития образования в России и мире на современном этапе, обусловленных изменениями в социокультурной ситуации. Особый акцент делался на связи педагогической науки и образовательных практик через раскрытие различных методологических оснований и подходов (синергетического, культурно-исторического/культурологического, аксиологического, культур-антропологического, компетентностного); выявлении оснований для инновационной деятельности как в обучении, так и в воспитании; связи нормативных документов с целями образования и ценностями культуры; развитии способности к экспертной оценке с позиций реализации в образовании социокультурных ценностей. Предполагалось, что в процессе подготовки магистерской диссертации обучающиеся по программе подготовят аналитические обзоры научной литературы на русском и английском языках, раскрывающие теоретические аспекты их собственных исследований.

В задачи второго модуля «Теория и практика гражданско-патриотического воспитания» входило раскрытие направлений работы педагога в сфере гражданско-патриотического воспитания на теоретическом и практическом уровнях. Важным акцентом в реализации данного модуля было развитие способности критического мышления – анализировать современные социокультурные практики и рефлексивно относиться к собственной деятельности. В рамках практикумов, предусмотренных в данном модуле, магистранты самостоятельно не только разрабатывают сценарии мероприятий, программы воспитательной деятельности, методические модели, но и диагностический инструментарий для оценки эффективности педагогической деятельности и полученного образовательного результата. Особое внимание уделяется технологиям организации социокультурных проектов, в том числе волонтерских и культурно-просветительских, реализация которых осуществляется в ходе производственных практик.

В задачи третьего модуля «Социокультурные аспекты гражданско-патриотиче-

ского воспитания» входило приобщение к ценностям отечественной истории и культуры через раскрытие ключевой проблемы формирования общегражданской, этнокультурной, региональной идентичности. Сочетание историко-культурного и актуального материала давало возможность связать воедино деятельность человека с его ценностно-нормативными основаниями, раскрыть потенциал отечественной культуры для развития гражданско-патриотических качеств.

В задачи четвертого модуля «Социально-педагогическое сопровождение обучающихся» входило развитие практических умений обеспечивать педагогическое сопровождение социализации, понимаемой в самом широком смысле – как единство процессов приобщения / вхождения в культуру и формирование / осознание активной гражданской позиции как основы позитивной идентичности. Конфликтогенность социальной среды, интолерантность, которую демонстрируют как дети, так и взрослые, риски социальных девиаций стали причиной введения в образовательные программы практикумов по медиации и толерантности. А умение применять в педагогической деятельности навыки предотвращения негативных явлений в детско-юношеской среде стало одним из критериев оценки производственной практики.

Поскольку магистерская программа реализуется в заочной форме, возникает эффект сочетания педагогической рефлексии и опережающего образования, когда анализ собственной деятельности (магистранты работают воспитателями, педагогами-организаторами, классными руководителями) мотивирует на изучение тех или иных учебных дисциплин, а возникающие на практике вопросы приводят к их теоретическому осмыслению. Сегодня реализация программы «Гражданско-патриотическое воспитание» не завершена, поэтому сказать о результативности предложенного подхода затруднительно.

Актуальным сегодня, на наш взгляд, является вопрос о перспективах реализации магистерской программы «Гражданско-патриотическое воспитание». Мы провели анкетный опрос классных руководителей Екатеринбурга и Свердловской области (опрос проводился в феврале 2018 г., в исследовании приняли участие 210 человек, в настоящий момент работающие классными

руководителями в образовательных учреждениях, из них работающих в данной должности до пяти лет 30%), одним из вопросов, заданных респондентам, был «Если бы у Вас был выбор, на какой магистерской программе Вы бы хотели обучаться?» с вариантами ответов «Воспитательная деятельность», «Воспитательная деятельность с молодежью», «Педагогика духовно-нравственного воспитания», «Гражданско-патриотическое воспитание», «Тьюторская поддержка в образовании», «Педагогика досуга». От общего числа опрошенных программу «Гражданско-патриотическое воспитание» выбрали 7,0%, причем в возрастной группе работающих в должности классного руководителя до пяти лет (а это целевая аудитория данной магистерской программы) – ее выбрали только 2%. Для сравнения – в группе работающих в должности классного руководителя до пяти лет программу «Воспитательная деятельность» выбрали 4,2% опрошенных, «Воспитательная деятельность с молодежью» – 7,0%, «Педагогика духовно-нравственного воспитания» – 2,3%.

Параллельно с опросом проводились экспертные неформализованные интервью (респондентами выступили представители органов управления образованием, директора школ, педагоги; было проведено 20 интервью), в ходе которых респондентам предлагалось оценить перспективы реализации данной магистерской программы. Скептическое отношение респондентов к возможностям заинтересовать потенциальных слушателей данной программой изменялось на положительное, когда им были представлены учебный план и аннотации рабочих программ дисциплин. Из этого можно сделать вывод, что перспективы у данной магистерской программы очень невелики, несмотря на то что она решает актуальные для современной школы задачи.

Исходя из результатов проведенного нами пилотного исследования, можно сделать вывод о том, что в Екатеринбурге и Свердловской области есть потребность в магистерской программе воспитательной направленности, однако это должна быть программа, объединяющая различные аспекты воспитательной деятельности. При конструировании содержания такой программы можно рекомендовать учесть опыт проектирования магистерской программы «Гражданско-патриотическое воспитание», построенной по модульному принципу.

ЛИТЕРАТУРА

1. Болотов В. А. К вопросам о реформе педагогического образования [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. – 2014. – Т. 19. – № 3. – С. 32–40. – Режим доступа: <http://psyjournals.ru/psynews/71654.shtml> (дата обращения: 20.02.2018).
2. Васягина Н. Н., Егорова М. А., Максимова Л. А., Минюрова С. А. Школьно-университетское партнерство как условие повышения качества подготовки педагога-психолога // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 10. – С. 7–11.

3. Гончаров С. А. Результаты апробации проектов прикладного бакалавриата и профессиональной (педагогической) магистратуры [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://2014-2015.pedagogicheskoeobrazovanie.rf/documents/show/53> (дата обращения: 16.02.2018).
4. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации (2016–2020 гг.)» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/420327349> (дата обращения: 16.02.2018).
5. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013 – 2020 годы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://static.government.ru/media/files/313b7NaNS3VbcW7qWYsIEdbPCuKi6lC6.pdf> (дата обращения: 16.02.2018).
6. Итоги Комплексного проекта по модернизации педагогического образования в Российской Федерации (2014 – 2017 гг.) [Электронный ресурс]. – М.: МГППУ, 2017. – Режим доступа: http://pedagogicheskoeobrazovanie.rf/wp-content/uploads/2017/11/Буклет_МПО_2017.pdf (дата обращения: 15.01.2018).
7. Каспржак А. Г. Институциональные тупики российской системы подготовки учителей // Вестник образования. – 2013. – № 4. – С. 261–282.
8. Лысенко О. В. Про «неуспешных» учителей: существует ли «двойной негативный отбор» в педагогике? // Лабиринт. Журнал социально-гуманитарных исследований. – 2016. – № 3–4. – С. 26–39.
9. Марголис А. А. Итоги комплексного проекта по модернизации педагогического образования в Российской Федерации (2014–2017 гг.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://pedagogicheskoeobrazovanie.rf/wp-content/uploads/2017/10/20_10_итоговое_заседание_МарголисАА.pdf (дата обращения: 12.02.2018).
10. Марголис А. А. Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. – 2014. – Т. 19. – № 3. – С. 105–126. – Режим доступа: <http://psyjournals.ru/psynews/71654.shtml> (дата обращения: 20.02.2018).
11. Мурзина И. Я. Патриотическое воспитание: стратегические ориентиры и актуальные практики : учеб.-метод. пособие для педагогов. С электронным приложением. – Екатеринбург : Периодика, 2017. – 280 с.
12. Пискунова Е. В. Дискуссия о будущем педагогического образования в России [Электронный ресурс] // Universum: Вестник Герценовского университета. – 2009. – № 1. – С. 18–25. – Режим доступа: <https://vivliophica.com/articles/education/419196> (дата обращения: 20.02.2018).
13. Приказ Минтруда России от 10.01.2017 № 10н «Об утверждении профессионального стандарта «Специалист в области воспитания» (Зарегистрировано в Минюсте России 26.01.2017 №45406) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/Cons_doc_LAW_199498/ (дата обращения: 10.02.2018).
14. Реморенко И. М. Развитие педагогической магистратуры в Московском городском педагогическом университете [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://2014-2015.pedagogicheskoeobrazovanie.rf/documents/show/153> (дата обращения: 16.02.2018).
15. Савенков А. И., Львова А. С., Вачкова С. Н., Любченко О. А., Никитина Э. К. Подготовка педагогов в магистратуре нового поколения [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. – 2014. – Т. 19. – № 3. – С. 197–206. – Режим доступа: <http://pedagogicheskoeobrazovanie.rf/news/show/44> (дата обращения: 20.02.2018).
16. Сиволобова Н. А., Котлова Е. П. Гражданско-патриотическое воспитание учащихся в современном российском обществе // Образование личности. – 2014. – № 1. – С. 63–67.
17. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации до 2025 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://static.government.ru/media/files/f5Z8H9tgUK5Y9qtJotEFnyHlBitwN4gB.pdf> (дата обращения: 20.02.2018).

REFERENCES

1. Bolotov V. A. K voprosam o reforme pedagogicheskogo obrazovaniya [Elektronnyy resurs] // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. – 2014. – Т. 19. – № 3. – С. 32–40. – Rezhim dostupa: <http://psyjournals.ru/psynews/71654.shtml> (data obrashcheniya: 20.02.2018).
2. Vasyagina N. N., Egorova M. A., Maksimova L. A., Minyurova S. A. Shkol'no-universitetskoe partnerstvo kak uslovie povysheniya kachestva podgotovki pedagoga-psikhologa // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2015. – № 10. – С. 7–11.
3. Goncharov S. A. Rezul'taty aprobatsii proektov prikladnogo bakalavriata i professional'noy (pedagogicheskoy) magistratury [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://2014-2015.pedagogicheskoeobrazovanie.rf/documents/show/53> (data obrashcheniya: 16.02.2018).
4. Gosudarstvennaya programma «Patrioticheskoe vospitanie grazhdan Rossiyskoy Federatsii (2016–2020 gg.)» [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://docs.cntd.ru/document/420327349> (data obrashcheniya: 16.02.2018).
5. Gosudarstvennaya programma Rossiyskoy Federatsii «Razvitie obrazovaniya» na 2013 – 2020 gody [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://static.government.ru/media/files/313b7NaNS3VbcW7qWYsIEdbPCuKi6lC6.pdf> (data obrashcheniya: 16.02.2018).
6. Itogi Kompleksnogo proekta po modernizatsii pedagogicheskogo obrazovaniya v Rossiyskoy Federatsii (2014 – 2017 gg.) [Elektronnyy resurs]. – М.: МГППУ, 2017. – Rezhim dostupa: http://pedagogicheskoeobrazovanie.rf/wp-content/uploads/2017/11/Буклет_МПО_2017.pdf (data obrashcheniya: 15.01.2018).
7. Kasprzhak A. G. Institutsional'nye tupiki rossiyskoy sistemy podgotovki uchiteley // Vestnik obrazovaniya. – 2013. – № 4. – С. 261–282.

8. Lysenko O. V. Pro «neuspeshnykh» uchiteley: sushchestvuet li «dvoynoy negativnyy otbor» v pedagogike? // *Labirint. Zhurnal sotsial'no-gumanitarnykh issledovaniy*. – 2016. – № 3–4. – S. 26–39.
9. Margolis A. A. Itogi kompleksnogo proekta po modernizatsii pedagogicheskogo obrazovaniya v Rossiyskoy Federatsii (2014–2017 gg.) [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: http://pedagogicheskoeobrazovanie.rf/wp-content/uploads/2017/10/20_10_itogovoe_zasedanie_MargolisAA.pdf (data obrashcheniya: 12.02.2018).
10. Margolis A. A. Trebovaniya k modernizatsii osnovnykh professional'nykh obrazovatel'nykh programm (OPOP) podgotovki pedagogicheskikh kadrov v sootvetstvi s professional'nym standartom pedagoga: predlozheniya k realizatsii deyatel'nostnogo podkhoda v podgotovke pedagogicheskikh kadrov [Elektronnyy resurs] // *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*. – 2014. – T. 19. – № 3. – С. 105–126. – Rezhim dostupa: <http://psyjournals.ru/psynews/71654.shtml> (data obrashcheniya: 20.02.2018).
11. Murzina I. Ya. Patrioticheskoe vospitanie: strategicheskie orientiry i aktual'nye praktiki : ucheb.-metod. posobie dlya pedagogov. S elektronnyim prilozheniem. – Ekaterinburg : Periodika, 2017. – 280 s.
12. Piskunova E. V. Diskussiya o budushchem pedagogicheskogo obrazovaniya v Rossii [Elektronnyy resurs] // *Universum: Vestnik Gertsenovskogo universiteta*. – 2009. – № 1. – S. 18–25. – Rezhim dostupa: <https://vivliophica.com/articles/education/419196> (data obrashcheniya: 20.02.2018).
13. Prikaz Mintruda Rossii ot 10.01.2017 № 10n «Ob utverzhdenii professional'nogo standarta «Spetsialist v oblasti vospitaniya» (Zaregistrovano v Minyuste Rossii 26.01.2017 №45406) [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: http://www.consultant.ru/document/Cons_doc_LAW_199498/ (data obrashcheniya: 10.02.2018).
14. Remorenko I. M. Razvitie pedagogicheskoy magistratury v Moskovskom gorodskom pedagogicheskom universitete [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://2014-2015.pedagogicheskoeobrazovanie.rf/documents/show/153> (data obrashcheniya: 16.02.2018).
15. Savenkov A. I., L'vova A. S., Vachkova S. N., Lyubchenko O. A., Nikitina E. K. Podgotovka pedagogov v magistrature novogo pokoleniya [Elektronnyy resurs] // *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*. – 2014. – T. 19. – № 3. – С. 197–206. – Rezhim dostupa: <http://pedagogicheskoeobrazovanie.rf/news/show/44> (data obrashcheniya: 20.02.2018).
16. Sivolobova N. A., Kotlova E. P. Grazhdansko-patrioticheskoe vospitanie uchashchikhsya v sovremennom rossiyskom obshchestve // *Obrazovanie lichnosti*. – 2014. – № 1. – S. 63–67.
17. Strategiya razvitiya vospitaniya v Rossiyskoy Federatsii do 2025 goda [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://static.government.ru/media/files/f5Z8H9tgUK5Y9qtJotEFnyHlBitwN4gB.pdf> (data obrashcheniya: 20.02.2018).

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СТАТИСТИКА

УДК 37.018.26
ББК 4420.5

ГРНТИ 15.41.21

Код ВАК 19.00.07

Берзин Борис Юрьевич,

доктор философских наук, профессор, профессор кафедры общей и социальной психологии, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620075, г. Екатеринбург, пр-т Ленина, 51; e-mail: berzinb@yandex.ru.

Мальцев Алексей Владимирович,

кандидат биологических наук, доцент, доцент кафедры общей и социальной психологии, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620075, г. Екатеринбург, пр-т Ленина, 51; e-mail: A.V.Maltsev@urfu.ru.

Панченко Полина Борисовна,

ассистент кафедры общей и социальной психологии, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620075, г. Екатеринбург, пр-т Ленина, 51; e-mail: polilobanova@gmail.com.

Садкина Татьяна Михайловна,

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

Сыманюк Эльвира Эвальдовна,

доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей и социальной психологии, директор Уральского гуманитарного института, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620075, г. Екатеринбург, пр-т Ленина, 51; e-mail: aly.fmpk@rambler.ru.

Шкурин Денис Вадимович,

кандидат социологических наук, доцент, доцент кафедры прикладной социологии, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620075, г. Екатеринбург, пр-т Ленина, 51; e-mail: vortexinform@gmail.com.

Щипанова Ирина Анатольевна,

лаборант кафедры общей и социальной психологии, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620075, г. Екатеринбург, пр-т Ленина, 51; e-mail: irinashipanova@mail.ru.

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ УЧАЩИХСЯ О СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: учителя; родители; общеобразовательные учебные заведения; задачи школы; проблемы школьного образования; качество школьных услуг.

АННОТАЦИЯ. В статье изложены результаты исследования, посвященного изучению представлений родителей учащихся (n=1520) о задачах современной школы, ее проблемах и качестве школьных услуг. Анкета, предназначенная для опроса родителей, была разработана преподавателями и сотрудниками Уральского гуманитарного института УрФУ. Полученные данные сгруппированы в следующих содержательных блоках: представления учителей и родителей учащихся о задачах школы в образовании и воспитании детей; проблемы, препятствующие повышению эффективности школьного образования; отношение родителей к организации обучения и другим видам деятельности школы. Сравнительный анализ ответов родителей школьников и учителей позволил выявить общее и различия в их представлениях о задачах школы, факторах, отрицательно влияющих на качество обучения и уровень образовательных результатов учащихся. И родители, и учителя приоритетными задачами школы считают формирование прочных знаний и развитие способностей учащихся. Однако у родителей это связано с прагматическими целями – поступлением ребенка в вуз, а у учителей – с задачей воспитания высококультурного человека. Основными факторами, отрицательно влияющими на качество обучения и уровень образовательных результатов учащихся, родители считают низкий уровень способностей и заинтересованности учащихся, управление системой образования и неэффективную организацию учебного процесса. Учителя главными факторами называют слабую заинтересованность родителей в качестве образования своих детей и низкий уровень способностей и заинтересованности учащихся. Таким образом, ответственность за эффективность школьного образования учителя возлагают прежде всего на семью, а родители преимущественно на школу. Оценки, данные родителями качеству школьных услуг, позволили охарактеризовать состояние удовлетворенности родителей различными аспектами деятельности школы: наиболее удовлетворены родители образовательным процессом, наименее – медицинским обслуживанием.

Berzin Boris Yurievich,

Doctor of Philosophy, Professor, Department of General and Social Psychology, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia.

Maltsev Alexey Vladimirovich,

Candidate of Biological Sciences, Associate Professor, Department of General Psychology and Social Psychology, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia.

Panchenko Polina Borisovna,

Assistant Lecturer, Department of General and Social Psychology, Ural Federal University named after the first President of Russia, Ekaterinburg, Russia.

Sadkina Tatyana Mikhajlovna,

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

Symanyuk Elvira Evaldovna,

Doctor of Philosophy, Professor, Head of Department of General and Social Psychology, Head of Ural Institute of the Humanities, Ural Federal University named after the first President of Russia, Ekaterinburg, Russia.

Shkurin Denis Vadimovich,

Candidate of Sociology, Associate Professor, Department of Applied Sociology, Ural Federal University named after the first President of Russia, Ekaterinburg, Russia.

Shchipanova Irina Anatolevna,

Laboratory Assistant, Department of General and Social Psychology, Ural Federal University named after the first President of Russia, Ekaterinburg, Russia.

PARENTS' VIEWS ON MODERN SCHOOL

KEYWORDS: teachers; parents; comprehensive schools; school aims and objectives; problems of school system; education quality.

ABSTRACT. The article presents the results of a study of the views of parents on modern school ($n = 1520$). The questionnaire designed to interview parents was developed by teachers and staff at the Ural Institute of the Humanities, UrFU. The data is grouped in the following content blocks: teachers' and parents' views on school aims and objectives in education and upbringing; challenges to effectiveness of school education; the attitude of parents towards the organization of teaching and other activities of school. Comparative analysis of the answers of parents and teachers allowed to identify the similarities and differences in their views of the school aims, factors that negatively affect the quality of education and the level of educational outcomes. Both parents and teachers consider that the school's priority objectives are transfer of deep knowledge and development of students' abilities. However, parents set a pragmatic goal of enrolment in university, and teachers regard development of a highly educated person as the aim of school. Parents consider that the main factors negatively affecting the quality of education and the level of educational outcomes are the low level of abilities and weak motivation of students, management of the education system and poor organization of the educational process. Teachers name the other factors that hinder education, among them are low parents' interest in the quality of their children's education and low level of the students' abilities and motivation. Thus, teachers assign responsibility for the effectiveness of school education primarily to the family, and parents assign it primarily to school. The assessments given by parents to the quality of school services allowed describing the state of parents' satisfaction with various aspects of school activities. Parents are most satisfied with the educational process, the least - with medical care.

Школа наряду с семьей является важнейшим институтом социализации детей и подростков, а учителя и родители – основными акторами процесса их образования и воспитания. Вопросы, касающиеся различных аспектов школьного образования, постоянно обсуждаются профессиональным сообществом, широко представлены в научных публикациях. В меньшей степени в исследованиях анализируются запросы родителей к системе школьного образования и степень их удовлетворенности качеством деятельности школы. Между тем, родители учащихся – полноправные участники образовательного процесса и их мнение относительно различных аспектов деятельности школы должно являться одним из индикаторов ее эффективности [1].

В ряде научных публикаций последних лет затрагиваются вопросы, связанные с отношением родителей к различным аспектам школьного образования. Спектр проблем,

волнующих родителей учащихся и, соответственно, вызывающих исследовательский интерес, весьма широк. В публикациях анализируется мнение родителей о недостатках и желательных характеристиках современной школы [1; 4]; удовлетворенность родителей учащихся начальной, основной и старшей школы различными аспектами обучения [1; 10; 11; 12; 14]; оценка родителями успешности освоения детьми школьной программы в образовательных учреждениях с различным статусом [1; 10; 11]; контроль и оценка качества образования родительской общественностью [2; 6; 7; 11; 12]; конфликтные ситуации и претензии родителей к школе [2; 5; 8]; справедливость педагогов в оценке знаний учащихся [10; 14]; сотрудничество родителей и учителей [3; 8; 9; 13] и другие.

Цель исследования, проведенного в 2017 г., состояла в изучении представлений родителей учащихся о задачах современной школы, ее проблемах и качестве школьных услуг.

Число опрошенных родителей составило 1520 человек. Всего анкетированием было охвачено 35 школ г. Екатеринбурга.

На этапе обработки информации применялись методы математической статистики. Обработка данных проводилась в программе Vortex, версия 10.

В статье используются материалы исследования, проведенного в 2016 г. на выборке учителей школ г. Екатеринбурга [15], дается сравнительный анализ ответов учителей и родителей на поставленные вопросы.

Полученные ответы были сгруппированы в содержательные блоки. В статье представлены результаты анкетирования по трем блокам.

• Представления учителей и родителей учащихся о задачах школы в образовании и воспитании детей

Целью школьного образования и государственной образовательной политики в целом является формирование личности, готовой успешно ответить на вызовы современного мира, умеющей применять полученные знания на практике – другими словами, подготовить социально адаптированного человека, обладающего необходимыми знаниями, умениями и навыками. Достижение данной цели связано с решением школой целого ряда задач (см. табл. 1).

Таблица 1

Задачи школы в образовании и воспитании детей (в % от количества опрошенных)

№	Задачи школы	Учителя		Родители	
		%	Ранг	%	Ранг
1	Прочные знания	16,2	2	39,3	1
2	Разностороннее развитие способностей	64,4	1	28,8	2
3	Хорошая подготовка для поступления в вуз	5,8	4	24,2	3
4	Хорошая профессиональная подготовка	0,5	6	3,7	4
5	Воспитание высококультурного человека	10,8	3	2,8	5
6	Другое	2,3	5	1,3	6

Сравнительный анализ представлений учителей и родителей относительно задач школы в образовании и воспитании детей показал, что они не совпадают. Учителя главной задачей школы считают развитие способностей учащихся, родители поставили ее на второе место, но количество родителей, считающих ее одной из важнейших в деятельности школы, в два раза меньше, чем количество учителей, что свидетельствует о разном понимании тенденций современной эпохи и особенностей психического развития человека. Культурное воспитание детей для учителей входит в тройку приоритетных задач, тогда как для родителей она одна из наименее значимых. Между тем, это одна из важнейших интегративных характеристик личности и всего общества. «Система образования, – по словам А. А. Иудина, – это не фабрика знаний, не стойло зубрежки, а тончайший институт социализации молодого человека, институт формирования культурного пласта социальной жизни. И именно от школы в первую очередь зависит, насколько мощным будет этот культурный пласт. И именно от его качества зависит успешность функционирования и развития всего общества» [4, с. 80].

Таким образом, представления о главных задачах школы у учителей и родителей существенно отличаются. В представлениях

значительной части родителей школьное образование должно иметь прагматическую направленность, в частности, обеспечивать хорошую подготовку для поступления выпускников в вуз. Родители данную задачу включают в число приоритетных задач школы (занимает третью позицию в перечне). У учителей она занимает четвертую позицию из шести, причем в выборке родителей процент респондентов, считающих хорошую подготовку для поступления выпускников в вуз важной задачей школьного образования, в четыре раза больше, чем в выборке учителей.

О несовпадении позиций свидетельствует коэффициент ранговой корреляции Спирмена $\rho=0,67$.

• Проблемы, препятствующие повышению эффективности школьного образования

Важнейшими показателями эффективности школьного образования являются качество обучения и уровень образовательных результатов учащихся. В ходе исследования установлены факторы, оказывающие, согласно мнению учителей и родителей, негативное влияние на данные показатели эффективности школьного образования. По результатам анализа ответов респондентов из них было выделено восемь ключевых факторов (табл. 2).

Таблица 2

**Факторы, отрицательно влияющие на качество обучения и уровень образовательных результатов учащихся
(% от количества ответов по каждой группе)**

№	Факторы	учителя		родители	
		%	Ранг	%	Ранг
1	Низкий уровень способностей и заинтересованности учащихся	19,67	2	17,6	1
2	Неэффективное руководство системой образования	9,87	5	17,5	2
3	Неэффективная организация учебного процесса	11,20	4	13,4	3
4	Недостаточное материально-техническое обеспечение образовательной программы	13,60	3	13,0	4
5	Слабая заинтересованность родителей в качестве образования своих детей	23,33	1	12,2	5
6	Недостаточное учебно-методическое и информационное обеспечение образовательной программы	8,20	6	10,0	6
7	Недостаточный профессиональный уровень учителей	6,73	7	9,0	7
8	Необъективность оценки уровня образовательных результатов	5,93	8	7,0	8
9	Другое	1,5	9	0,2	9

На первый взгляд, различия между рангами, присвоенными выделенным факторам учителями и родителями, не очень велики. Полное совпадение мест произошло по последним позициям (коэффициент ранговой корреляции Спирмена $\rho=0,77$, при $\alpha=0,05$, следовательно, можно говорить о достаточно высокой степени ранговой корреляции, то есть о совпадении позиций).

По-иному выглядят результаты анализа ответов респондентов в процентах от количества опрошенных. 66,2% учителей основным негативным фактором считают слабую заинтересованность родителей в качестве образования своих детей, среди родителей этот вариант ответа выбрало только 27,8% опрошенных – различие более чем в два раза. Заметно расхождение и в оценке учеников: на низкий уровень способностей и заинтересованности учащихся указали 55,8% учителей и 40% опрошенных родителей. Возможное объяснение этого противो-

речия – недостаточно критическое отношение родителей к самим себе и своим детям как к участникам образовательного процесса. Имея общую цель – образование и воспитание ребенка, родители и учителя занимают в образовательном процессе разные позиции. Родители, как правило, руководствуются «родительскими чувствами... Позиция учителя обусловлена целями и задачами учебного и воспитательного процесса, достижение которых невозможно без соблюдения системы норм и правил. Труд учителя включает в себя оценочную деятельность, применение системы санкций, что может сопровождаться несогласием как учеников, так и их родителей» [5, с. 34].

• Отношение родителей к организации обучения и другим видам деятельности школы

Главным индикатором отношения родителей к школе можно считать оценку качества оказываемых ею услуг (табл. 3).

Таблица 3

Оценка родителями качества школьных услуг

Оцениваемая услуга	Средняя оценка по пятибалльной шкале
Образовательный процесс	4,09
Культурно-массовые мероприятия	3,90
Воспитание детей	3,85
Физкультурно-оздоровительные мероприятия	3,75
Организация школьного питания	3,40
Медицинское обслуживание	3,37

Из шести оцениваемых услуг наиболее удовлетворены родители образовательным процессом – средняя оценка 4,09 балла. При почти равном числе поставленных «пятерок» (38,4%) и «четверок» (40,9%), 14,9% родителей оценили образовательный процесс в школе на «тройку», 5,7% считают его неудовлетворительным. Тем не менее, можно говорить о достаточно высокой, в целом, удовлетворенности родителей уровнем образовательных услуг: оценки «четыре» и «пять» в совокупности составляют 79,3%.

Несколько меньше удовлетворены родители культурно-массовыми мероприятиями, воспитательным процессом, физкультурно-оздоровительными мероприятиями, однако разница в оценках между ними невелика.

Заметно ниже удовлетворенность родителей медицинским обслуживанием и организацией питания в школе: по этим показателям значительно меньше отличных оценок (20,1% и 21,1% соответственно) и существенно больше неудовлетворительных: «двоек» (14,6% и 12,0% соответственно) и «единиц» (9,5% и 10,4% соответственно).

Помимо оценки указанных школьных услуг родители и учителя высказывали свое отношение к формированию у школьников дополнительных навыков, не связанных с образовательной программой (искусство, спорт и др.). Среди родителей 85,9% считают, что эта дополнительная нагрузка необходима для наиболее полной самореализации детей в будущем, процент таковых среди учителей еще выше – 97. Однако 12% родителей считают дополнительную нагрузку ненужной, среди учителей таковых всего 2,3%. Также родители и учителя однозначно положительно оценивают участие школьников в общественно-полезной деятельности (95,8% родителей, 85,4% учителей). При этом родители в первую очередь отмечают, что наличие таких навыков способствует развитию личностных качеств, указывая и другие положительные моменты: формирование умения работать в команде; приучение к труду и расширение кругозора.

По результатам исследования установлены различия в представлениях родителей

и учителей о главных задачах школы. С точки зрения родителей, школьное образование прежде всего должно давать учащимся прочные знания, обеспечивать хорошую подготовку для поступления в вуз, что свидетельствует о прагматическом характере представлений родителей о задачах школы. Учителя считают, что школьное образование в большей степени должно быть нацелено на всестороннее развитие личности учащихся. Основными задачами школы, по их мнению, являются разностороннее развитие способностей детей, прочные знания и привитие высокой культуры.

В представлениях учителей и родителей о факторах, отрицательно влияющих на качество обучения и уровень образовательных результатов учащихся, также выявлены различия. Учителя основными факторами, препятствующими эффективности школьного образования, считают слабую заинтересованность родителей в качестве образования своих детей и низкий уровень способностей и заинтересованности учащихся. Родители относят к ним низкий уровень способностей и заинтересованности учащихся, неэффективное руководство системой образования и недостатки в организации учебного процесса. Таким образом, ответственность за эффективность школьного образования учителя возлагают прежде всего на семью, а родители преимущественно на школу.

Анализ оценок, данных родителями шести школьным услугам, показал, что наиболее они удовлетворены образовательным процессом. Что касается других услуг, то по ним оценки ниже, однако большинство родителей в целом удовлетворены качеством школьных услуг.

Исследование показало достаточно высокую заинтересованность родителей учащихся в делах школы. Это обусловлено тем, что большинство из них связывает будущее своих детей, их жизненный успех с качеством школьного образования [4]. Родителей волнуют те же самые проблемы, что и учителей. Поэтому сегодня одна из актуальных задач, требующих решения, – организация эффективного взаимодействия школы и семьи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аврамова Е. М., Клячко Т. Л., Логинов Д. М. Эффективность школы – позиция родителей // Вопросы образования. – 2014. – № 3. – С. 118–134.
2. Адамчук Д. В. Проблемы качества образования: мнения администраторов, педагогов, родителей и школьников / отв. редактор Л. Е. Курнешова. – М. : Московский центр качества образования, 2010. – 32 с.
3. Барина Л. В., Плетенева И. Ф. Сотрудничество семьи и образовательного учреждения как средство развития обучаемых // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2015. – № 2 (62). – Т. 4. – С. 49–53.
4. Иудин А. А., Овсянников А. А., Ковшова Е. С. Родители школьников о системе образования: реформисты и консерваторы // Народонаселение. – 2017. – № 1 (75). – С. 79–91.
5. Клименских М. В., Ершова И. А. Педагогические конфликты в школе : учеб. пособие. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2015. – 156 с.

6. Лепнева О. А., Тимошко Е. А. К проблеме оценки качества школьного образования субъектами образовательного процесса // Наука и современность. – 2014. – № 34. – С. 52–58.
7. Скударева Г. Н. Общественное участие родителей в формировании механизмов оценки качества образования // Интеллект. Инновации. Инвестиции. – 2012. – № 2. – С. 151–154.
8. Собкин В. С., Адамчук Д. В. Учитель о включенности родителей в образовательный процесс // Человек и образование. – 2015. – № 3 (44). – С. 102–111.
9. Собкин В. С., Фомищенко А. С. Особенности отношения родителей к школе в зарубежных исследованиях (по материалам публикаций в журнале Social and behavioral sciences за 2011–2015 гг.) // Наука и школа. – 2016. – № 3. – С. 51–60.
10. Собкин В. С., Адамчук Д. В., Калашникова Е. А., Коломиец Ю. О., Лыкова Т. А. Школьное образование: мнение родителей // Ученые записки ИУО РАО. – 2017. – № 3 (63). – С. 220–230.
11. Федотова А. В. Оценка родителями школьников качества образовательных услуг (по материалам анкетного опроса) // Ученые записки ИУО РАО. – 2017. – № 3 (63). – С. 241–246.
12. Шадрина Н. М., Фомицкая Г. Н. Состояние муниципальной образовательной системы и уровень удовлетворенности субъектов образования организацией образовательных услуг // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2017. – № 7. – С. 84–92.
13. Шимутина Е. Н., Иванов И. Ю. Исследование вовлечения родителей в образовательный процесс в контексте повышения эффективности управления образованием // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Экономика. – 2017. – № 4 (14). – С. 8–20.
14. Якиманская И. С. Социальные представления родителей о школе в условиях внедрения новых ФГОС // Проблемы современной науки. – 2012. – № 5–1. – С. 225–235.
15. Permiakova M., Berzin B., Ershova I., Vindeker O., Maltsev A. The socio-psychological well-being of teachers 25 years later // INTED2017 11th International Technology, Education and Development Conference. – Valencia, Spain : Proceedings, 2017. – P. 1813–1820.

REFERENCES

1. Avraamova E. M., Klyachko T. L., Loginov D. M. Effektivnost' shkoly – pozitsiya roditeley // Voprosy obrazovaniya. – 2014. – № 3. – С. 118–134.
2. Adamchuk D. V. Problemy kachestva obrazovaniya: mneniya administratorov, pedagogov, roditeley i shkol'nikov / otv. redaktor L. E. Kurneshova. – M. : Moskovskiy tsentr kachestva obrazovaniya, 2010. – 32 s.
3. Barinova L. V., Pleteneva I. F. Sotrudnichestvo sem'i i obrazovatel'nogo uchrezhdeniya kak sredstvo razvitiya obuchaemykh // Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2015. – № 2 (62). – Т. 4. – С. 49–53.
4. Iudin A. A., Ovsyannikov A. A., Kovshova E. S. Roditeli shkol'nikov o sisteme obrazovaniya: reformisty i konservatory // Narodonaselenie. – 2017. – № 1 (75). – С. 79–91.
5. Klimenskikh M. V., Ershova I. A. Pedagogicheskie konflikty v shkole : ucheb. posobie. – Ekaterinburg : Izd-vo Ural. un-ta, 2015. – 156 s.
6. Lepneva O. A., Timoshko E. A. K probleme otsenki kachestva shkol'nogo obrazovaniya sub"ektami obrazovatel'nogo protsessa // Nauka i sovremennost'. – 2014. – № 34. – С. 52–58.
7. Skudareva G. N. Obshchestvennoe uchastie roditeley v formirovani mekhanizmov otsenki kachestva obrazovaniya // Intellect. Innovatsii. Investitsii. – 2012. – № 2. – С. 151–154.
8. Sobkin V. S., Adamchuk D. V. Uchitel' o vkluchennosti roditeley v obrazovatel'nyy protsess // Chelovek i obrazovanie. – 2015. – № 3 (44). – С. 102–111.
9. Sobkin V. S., Fomichenko A. S. Osobennosti otnosheniya roditeley k shkole v zarubezhnykh issledovaniyakh (po materialam publikatsiy v zhurnale Social and behavioral sciences za 2011–2015 gg.) // Nauka i shkola. – 2016. – № 3. – С. 51–60.
10. Sobkin V. S., Adamchuk D. V., Kalashnikova E. A., Kolomiets Yu. O., Lykova T. A. Shkol'noe obrazovanie: mnenie roditeley // Uchenye zapiski IUO RAO. – 2017. – № 3 (63). – С. 220–230.
11. Fedotova A. V. Otsenka roditel'yami shkol'nikov kachestva obrazovatel'nykh uslug (po materialam anketnogo oprosa) // Uchenye zapiski IUO RAO. – 2017. – № 3 (63). – С. 241–246.
12. Shadrina N. M., Fomitskaya G. N. Sostoyanie munitsipal'noy obrazovatel'noy sistemy i uroven' udovletvorennosti sub"ektov obrazovaniya organizatsiy obrazovatel'nykh uslug // Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki. Seriya: Gumanitarnye nauki. – 2017. – № 7. – С. 84–92.
13. Shimutina E. N., Ivanov I. Yu. Issledovanie vovlecheniya roditeley v obrazovatel'nyy protsess v kontekste povysheniya effektivnosti upravleniya obrazovaniem // Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya : Ekonomika. – 2017. – № 4 (14). – С. 8–20.
14. Yakimanskaya I. S. Sotsial'nye predstavleniya roditeley o shkole v usloviyakh vnedreniya novykh FGOS // Problemy sovremennoy nauki. – 2012. – № 5–1. – С. 225–235.
15. Permiakova M., Berzin B., Ershova I., Vindeker O., Maltsev A. The socio-psychological well-being of teachers 25 years later // INTED2017 11th International Technology, Education and Development Conference. – Valencia, Spain : Proceedings, 2017. – P. 1813–1820.

ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 373.28(510)(091)
ББК 4403(5Кит)6+4410.4

ГРНТИ 14.19

Код ВАК 13.00.01

Цзин Хэ,

доктор педагогических наук, профессор, ректор Цицилинского института иностранных языков «Хуацяо»; 130117, г. Чанчунь, ул. Цзин Юэ, 3658; e-mail: 18222319@qq.com.

Коротаяева Евгения Владиславовна,

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии детства, Институт педагогики и психологии детства, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: e.v.korotayeva@yandex.ru.

Белоусова Светлана Степановна,

аспирант, ассистент кафедры педагогики и психологии детства, Институт педагогики и психологии детства, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: s.s.ryabchikova@gmail.com.

ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КИТАЕ:

ЭТАПЫ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ

КЛЮЧВЫЕ СЛОВА: дошкольное образование; дошкольные образовательные учреждения; детские сады; этапы развития: пропедевтический этап, репродуктивный этап, автономный этап, интегративно-накопительный этап, интегративно-продуктивный этап.

АННОТАЦИЯ. Дошкольному образованию в Китайской Народной Республике уделяют достаточно серьезное внимание, так как основы, заложенные в дошкольном детстве, могут и должны стать условием прогрессивного развития страны в среднесрочной и долгосрочной перспективе. Современная система дошкольного образования Китая сегодня имеет законодательную базу, различные виды дошкольных учреждений, регламент деятельности в детских садах, систему подготовки кадров для дошкольной ступени, научно-методическую базу и т.д. Однако перечисленные достижения стали результатом непростого пути становления и развития дошкольного образования на территории Китая. Изучение истории и соответствующих документов позволило выделить пять этапов в становлении системы дошкольного образования: 1903–1948 гг. – пропедевтический; 1949–1965 гг. – репродуктивный; 1966–1976 гг. – автономный; 1977–2000 гг. – интегративно-накопительный; с 2001 г. по настоящее время – интегративно-продуктивный. Основанием для выделения этапов послужили следующие показатели: историко-политические условия развития Китая; нормативные документы, регламентирующие деятельность системы образования в целом и детских садов в частности; программно-методическое обеспечение; подготовка профессиональных кадров. Очевидно, что на первом, пропедевтическом этапе, вышеперечисленные показатели или отсутствуют, или существуют в качестве эпизода, исключения. Второй этап характеризуется максимальной опорой на опыт развития дошкольного образования в Советском Союзе, в связи с этим и название данного этапа – репродуктивный. Следующий этап, совпавший с китайской Культурной революцией, согласно философскому закону «отрицания отрицания», практически нивелировал все достижения этой области, достигнутые на предыдущем этапе. Однако с изменением политического климата в Китае после 1977 г. в дошкольном образовании наметились серьезные изменения, связанные с творческим заимствованием опыта работы зарубежных стран в области дошкольной педагогики. И наконец, в XXI в. в Китае стала явственно формироваться своя система дошкольного образования, усвоившая лучшие достижения прошлого и настоящего, но не потерявшая своей национальной индивидуальности и специфики.

Qing He,

Doctor of Pedagogy, Professor, Rector of Jilin Institute of Foreign Languages “Huáqiáo”, Changchun, China.

Korotayeva Evgenia Vladislavovna,

Doctor of Pedagogy, Professor, Head of Department of Pedagogy and Psychology of Childhood, Institute of Pedagogy and Psychology of Childhood, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Belousova Svetlana Stepanovna,

Post-graduate Student, Assistant Lecturer, Department of Pedagogy and Psychology of Childhood, Institute of Pedagogy and Psychology of Childhood, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

PRESCHOOL EDUCATION IN CHINA: STAGES OF DEVELOPMENT

KEYWORDS: preschool education; preschool educational establishments; kindergarten; stages of development; propaedeutic stage; reproductive stage; autonomous stage; integrative-cumulative stage; integrative-productive stage.

ABSTRACT. Preschool education is given much attention to in China, as the foundation built in childhood may and should become the necessary condition for successful development of the country in mid and short term. Contemporary system of preschool education in China is regulated by certain laws; there are

different kinds of preschool institutions; there is a law regulation the work of kindergartens, the system of staff training, scientific and methodological foundation, etc. However these components are the result of a long way of the genesis and development of preschool education in China. The analysis of history made it possible to single out five stages in the genesis of preschool education: 1903–1948 – propaedeutic; 1949–1965 – reproductive; 1966–1976 – autonomous; 1977–2000 – integrative-cumulative; 2001– up to present – integrative-productive. The basis for these stages were the following: historical and political conditions in China; laws regulating educational system in general and kindergartens in particular; educational programs and teaching methods; teaching staff for educational establishments. It is obvious that in the first stage – propaedeutic – the abovementioned parameters and phenomena are either absent or present in some simple forms, often temporal. The second stage is characterized by the adoption of the Soviet experience in education development, that is why this stage is called reproductive. The third stage, coinciding with the Cultural revolution in China, according to the law “negation of negation”, brought all the achievement of the previous stage to nought. However, the change of political situation in China after 1977, caused serious changes in the system of preschool education inspired by the achievements in this sphere abroad. Finally, in the XXI century there is a tendency to establish their own educational system in China, which adopts the best achievements of the past, but at the same time it preserves its national identity and specificity.

Прогрессивное развитие любого государства связано не только с экономикой, геополитикой и т.д., но и с формированием системы образования или ее отдельных ступеней. Не исключением в этом отношении является и Китай, обладающий достаточно своеобразной историей развития образования с древнейших времен.

Однако нас прежде всего будет интересоваться процесс формирования дошкольной ступени, история которой в мировой практике насчитывает более двух веков, а в Китае – вполноуменьше.

Правительство Китайской Народной Республики (КНР) считает образование одним из главных условий стабильного экономического развития нации, поэтому воспитанию детей уделяют самое серьезное внимание. Современный китайский детский сад является синтезом образовательного учреждения и организации по предоставлению образовательных услуг.

Однако, чтобы прийти к такому положению, дошкольное образование в Китае прошло непростой, но достаточно показательный путь (работы исследователей Ван Ли [11], Лисин Чжан [9; 10], Мэн Сяюань [4], Ч. Ц. Цзун [8] и др.).

С опорой на труды данных авторов, а также с учетом политико-экономического развития Китая нами были выделены этапы становления и развития китайской системы дошкольного образования. Основанием для выделения этапов послужили следующие показатели: соответствующие историко-политические условия развития страны; наличие нормативных документов, регламентирующих деятельность системы образования в целом и детских садов в частности; разработка программно-методического обеспечения; а также кадровое обеспечение работы детских садов.

С учетом вышеизложенных показателей нами были определены следующие этапы становления дошкольного образования Китая:

Первый этап: 1903–1948 гг. – пропедевтический;

Второй этап: 1949–1965 гг. – репродуктивный;

Третий этап: 1966–1976 гг. – автономный;

Четвертый этап: 1977–2000 гг. – интегративно-накопительный;

Пятый этап: с 2001 г. по настоящее время – интегративно-продуктивный.

Рассмотрим более подробно каждый этап.

Первый этап – пропедевтический (1903–1948 гг.), начало которого связано с открытием в г. Ухань первого детского сада, созданного по образцу японских детских садов того времени.

Позже, в 1911–1913 гг., произошло важное событие, повлиявшие как на историю Китая, так и на развитие народного образования – Синхайская революция. Сформированное в результате этой революции Министерство просвещения Китайской республики в 1912 г. провело реорганизацию системы образования. Система включала не только начальную школу (для обучения детей с 7 до 14 лет) и среднюю школу (для обучения подростков с 14 до 18 лет), но и детские сады для детей с 4 до 7 лет.

Вопрос о содержании программы для детских садов Китая начинает обсуждаться с 20-х гг. XX в. Ученые и педагоги в тот период начали говорить о важности переосмысления международного опыта работы детских садов и при этом о необходимости представления китайской культуры в практике работы с детьми дошкольного возраста. Так, первый обмен опытом и мнениями теоретиков и практиков дошкольного образования состоялся в 1928 г. в г. Нанкине, где состоялась специально организованная конференция для педагогов детского сада [2].

По ее итогам под руководством Чэнь Хэцинь началась работа по разработке программ для детского сада с опорой на китайскую культуру. И уже в 1932 г. в Министерстве образования Китая была представлена

такая программа. Цели деятельности, согласно программе, состояли в формировании и сохранении физического и психического здоровья детей, в создании положительной психологической атмосферы и развитии основных навыков для жизни в обществе и учебе [8].

По мнению Ч. Ц. Цзун, первая программа для детского сада имела ряд недостатков: цели образования не являлись достаточно полными, не были указаны задачи эстетического развития детей, отсутствовало усложнение содержания воспитания в зависимости от возраста детей, игнорировался принцип доступности знаний, не были представлены модели учебных планов, были предложены только формы организации жизни детей [там же]. Однако программа положила начало методическому обеспечению дошкольного образования на территории Китая.

Параллельно с этим проводился ряд педагогических исследований в области дошкольного образования: в работах Чжан Сюэ исследовались навыки, умения, знания, интересы, моральные и физические качества детей дошкольного возраста; Джан Цзунлинь изучал эффективность включения в работу с детьми дошкольного возраста разнообразных видов деятельности. Труды Тао Синджи ориентировали на развитие природных особенностей детей [там же] и т.д. Большинство исследователей считало, что на дошкольной ступени необходимо опираться на опыт детей, уделяя внимание их психологической и физической подготовке к обучению в школе.

Исходя из изложенных данных, можно сделать вывод, что первый этап развития дошкольного образования в Китае характеризуется появлением первых детских садов, созданных на основе опыта других стран; началом работы по обмену педагогическим опытом и обсуждением идеи создания образовательных программ и стандартов для внедрения в практику работы детского сада.

При этом у большинства детей в Китае не было возможности посещать данные детские сады. Открытие детских садов не носило массовый характер, и доступ к ним имели только обеспеченные семьи.

Второй этап развития системы дошкольного образования Китая (с 1949 г. по 1965 г.) обозначен как *репродуктивный*. Характерной особенностью данного этапа можно назвать опору на предложенный Советским Союзом опыт работы с детьми дошкольного возраста. Благодаря решению руководства КНР, образование в Китае становится одним из важнейших направлений развития; создается система массового дошкольного образования; перенимается со-

ветский подход к подготовке педагогов детского сада: в страну направляются советские специалисты, тогда как многие китайские воспитатели проходят стажировку в СССР.

Начало данного этапа развития дошкольного образования напрямую связано с созданием Китайской Народной Республики в 1949 г. Одним из значимых решений пришедшей к власти правящей партии было увеличение финансирования на обучение детей и взрослых. Не случайно к концу данного периода уровень грамотности населения увеличился до 78%.

Благодаря помощи Советского Союза в Китае произошли значительные изменения в педагогической науке и практике. Множество советских ученых и педагогов пропагандировали в Китае передовой педагогический и методический опыт. По всей стране при помощи педагогов из страны Советов создаются экспериментальные детские сады, в работе которых используются разработанные в СССР психолого-педагогические подходы, методические разработки и т.п. В 1949–1959 гг. в китайском образовании работало свыше 760 советских педагогов, при их помощи было создано 337 кафедр и почти 560 научных и методических лабораторий.

В данный период было подготовлено свыше четырех тысяч аспирантов и семи тысяч педагогов. В это же время подготовку и повышение квалификации в СССР прошли более десяти тысяч китайских педагогов, часть из которых обучалась для сферы дошкольного образования [1].

Опора на опыт, установки и программы Советского Союза были более чем продуктивными. За этот период в КНР заметно увеличилось количество детских садов [1; 8]. Главный итог данного этапа заключался в том, что дошкольное образование в Китае стало массовым. Педагоги детского сада имели возможность познакомиться и перенять передовой педагогический опыт и методические наработки, используемые в детских садах Советского Союза.

Третий этап развития дошкольного образования на территории Китая обозначен как этап *автономного развития*: с 1966 по 1976 г. Временные границы периода совпадают с «Великой пролетарской культурной революцией», которая рассматривается современными учеными как социальный эксперимент, инициированный председателем коммунистической партии Мао Цзэдуном, призванный вновь «зажечь» революционный дух и очистить партию от «буржуазных элементов».

Ч. Ц. Цзун определяет данное десятилетие в развитии дошкольного образования Китая как этап «аскетично-патриотического воспитания» подрастающего поколения [8].

В эти годы главной целью всей системы образования КНР стала целенаправленная подготовка подрастающего поколения к усвоению коммунистически ориентированной политики страны.

Система образования тех лет включала в себя [5]:

- Детские сады при городских промышленных предприятиях, а также при сельских и поселковых школах в народных коммунах;

- Девятилетние школы: младшая школа (пять лет), неполная средняя школа (два года); полная средняя школа (два года);

- Профессиональные и высшие учебные заведения (срок обучения в которых составлял три года);

- Практику на промышленных предприятиях, в сельском хозяйстве или в военных организациях.

На данном этапе корректируется содержание дошкольного образования, как и всех остальных ступеней, поскольку образовательно-воспитательный процесс строился с ориентиром на революционные идеи. Значимой личностью, которая являлась примером для подражания, становится председатель Мао Цзэдун. Дети с малых лет начинали заучивать стихи и цитаты Мао Цзэдуна из его произведений: «Учиться у всех, а потом учить их. Учиться у всех, а потом учить всех» [7]. Подобные факты и послужили основанием для того чтобы определить этот этап в качестве «аскетично-патриотического».

В последующие годы было признано, что Культурная революция в целом оказала разрушительное воздействие на жизнь страны, ввела образование в состояние жестокого кризиса, почти уничтожила систему работы детских садов, привела к снижению уровня развития образования в стране.

Отмена Культурной революции привела не только к началу прогрессивного развития Китая, но и к **четвертому этапу** в развитии дошкольного образования, который пришелся на 1977–2000 гг.

Тогда состоялось переосмысление итогов Культурной революции. Дэн Сяопин, ставший с 1977 г. первым вице-премьером, был сторонником развития культурных отношений с зарубежными странами. Он реформировал систему образования, разрешив китайским студентам получать высшее образование за рубежом.

Данный этап можно обозначить как этап *интегративно-накопительного развития* как для всей системы образования Китая, так и для дошкольного образования. Прежде всего в эти годы происходит разворот образовательной системы к международным исследованиям и опыту; разработа-

ны и изданы нормативные документы, заложившие базовые основы современного китайского образования; детские сады вернулись к методическому обеспечению, апробированному на репродуктивном этапе; начали изучаться подходы к дошкольному образованию в различных странах, ставшие основой Программы для детского сада (1981).

В эти годы издаются законы, послужившие основой развития для современной системы образования, в том числе и детских садов. В 1993 г. выпускается Программа реформ и развития образования в Китае и Закон КНР об учителях; в 1995 г. – Закон об образовании; в 1996 г. – Закон КНР о профессиональном образовании и др. документы.

Напряженные отношения, сложившиеся между СССР и КНР на предыдущем этапе, привели к частичному разрыву контактов между этими странами. Китайская система дошкольного образования больше не стремится к повторению опыта советской системы, однако полученный на репродуктивном этапе опыт продолжает активно использоваться, хотя и трактуется как собственные разработки китайских педагогов.

Провозглашенная в Китае политика открытости к миру обусловила разворот и сближение с западными странами. К концу обозначенного этапа появляются первые частные детские сады, особой популярностью среди частных садов пользуются сады, созданные по системе М. Монтессори.

Обнаруживается интерес к классическому западному подходу к дошкольному образованию, что, впрочем, не означало слепого копирования европейских и американских детских садов. Обучение и воспитание детей дошкольного возраста стало происходить с учетом китайских традиций и постулатов коммунистического строя. В 1981 г. выходит Программа для детских садов, в которой были соединены накопленный опыт работы дошкольной системы в целом, продуктивные международные исследования, а также учет китайских традиций и особенностей. Программа включала восемь разделов, которые ориентировали на соответствующие направления воспитания и развития дошкольников: формирование культурно-гигиенических привычек, физическое воспитание детей, нравственное воспитание личности, развитие речи, обучение элементарным знаниям о природе и обществе, вычисление, музыкальное воспитание, обучение изобразительным умениям и навыкам [9].

Намечаются изменения и в системе подготовки кадров дошкольной ступени образования. Вновь открывают свои двери учреждения по подготовке воспитателей,

учителей и педагогов вузов. В Центральном научно-исследовательском институте педагогики в Пекине и Национальной педагогической ассоциации организованы научные общества для изучения педагогики, истории педагогики, сравнительной педагогики, дошкольного воспитания, преподавания китайского языка в школе, преподавания иностранных языков и комитет по координации педагогических исследований [6]. Кроме подготовки педагогов для системы образования данные учреждения занимались разработкой порядка аттестации, что впоследствии повлияло на разработку в 90-х гг. Министерством образования КНР требований к воспитателям дошкольных учреждений. Данные действия привели к улучшению качества подготовки и повышению квалификации воспитателей в детских садах Китая.

По сути, именно эти нововведения и послужили основой для обозначения данного этапа в качестве интегративно-накопительного. В результате в обозначенные годы произошла переоценка государственной политики в области образования, было принято решение о необходимости ее перезапуска, что благотворно повлияло на развитие дошкольного образования в Китае, для которого была разработана нормативно-правовая база.

На сегодняшний день (с 2001 г.) дошкольное образование в Китае переживает **пятый этап**, который можно определить как этап *интегративно-продуктивного развития*. Начало данного этапа положено выходом Директивной программы по дошкольному образованию (экспериментальный вариант) [13].

Современный Китай – государство с опережающими темпами развития, стремящееся к интеграции в международное сообщество, поэтому перед системой образования стоит задача не только сохранить культурные традиции страны, но и вырастить современных, образованных и просвещенных китайцев – поколение, которое приумножит достояние страны.

Поступательное развитие системы дошкольного образования отражено в Государственном средне- и долгосрочном плане реформ и развития образования, где указывается, что к 2020 г. будет введено обязательное дошкольное образование для 100% детей дошкольного возраста [12]. Тогда как нынешняя система дошкольного образования Китая охватывает около 70% детей дошкольного возраста.

Базовым методическим документом для данного этапа является принятая в 2001 г. Министерством образования Китая Директивная программа дошкольного об-

разования (экспериментальный вариант). Данная программа была создана на основе программы 1981 г., но с учетом современных требований.

Согласно Программе на территории Китая работают три вида дошкольных учреждений: государственные детские сады (учрежденные по инициативе Министерства образования); детские сады, созданные и финансируемые государством совместно с каким-либо предприятием; частные детские сады [1; 13].

Идеологический компонент в Программе снижен, приоритетом является прежде всего нацеленность на развитие личности ребенка. Психолого-педагогическую основу программы составляют труды Л. С. Выготского, Ж. Пиаже, Г. Гарднера и китайского педагога Дао Сичжи.

Программа состоит из пяти разделов, которые описывают основные направления работы с детьми дошкольного возраста [9; 13]:

- **здоровье:** укрепление здоровья, воспитание основ здорового образа жизни. Воспитание, основанное на ЗОЖ-правилах и привычках;
- **речь:** повышение коммуникативной активности, развитие речевых способностей;
- **социальные навыки:** развитие самодисциплины, уверенности в себе, умения заботиться о других и устанавливать с ними доброжелательные отношения, содействие развитию личности в целом;
- **научные интересы:** стимулирование любознательности и стремления к получению знаний, развитие способности к познанию;
- **искусство:** формирование эстетических чувств, воспитание эмоциональной отзывчивости и желания создавать прекрасное.

Одним из последних нормативных документов, принятых по организации работы детских садов в Китае, являются изданные в 2017 г. Правила работы в детском саду.

С точки зрения организации работы детских садов Китая стоит отметить следующее: они проектируются на большое количество детей – до 250 мест. Группы в таких садах рассчитаны на 30 детей и работу одновременно от двух до четырех воспитателей и помощников. Ежедневная образовательная программа для детей старшего дошкольного возраста рассчитана на пять занятий по 40–45 минут. Занятия могут проводиться в спортивном зале, библиотеке, мастерских, на специальном огороде при детском саду и т.д.

На данный момент во многих детских садах Китая работают педагоги-иностранцы. Обычно это – учителя английского языка, которые дают детям практику общения с иностранцами, что благотворно влияет на интерес к изучению английского языка ки-

тайскими детьми, развивает их коммуникативные способности, помогает преодолеть стеснение перед представителями других национальностей.

На современном этапе каждый педагог детского сада обязан периодически проходить переподготовку и повышать свою квалификацию; участвовать в педагогических форумах, конференциях и семинарах для педагогов детских садов. Такой процесс постоянной подготовки и переподготовки способствует улучшению качества работы педагогов [10; 9].

Для данного этапа характерны следующие особенности: появляется Директивная программа детского сада, основанная на международных исследованиях; приглашаются иностранные педагоги и специалисты; лучших педагогов отправляют в заграничные стажировки. Качество образовательного процесса постоянно развивается и улучшается: китайское дошкольное образование регламентируется рядом нормативных документов и стремится к достижению Плана развития, проводятся мероприятия (конференции, форумы), направленные на повышение педагогического мастерства.

Кроме того, на данном этапе значимым направлением развития стала продуктивная интеграция заимствований зарубежного опыта в идентичную социокультурную среду дошкольных учреждений Китая и передача наработанного опыта от

развитых восточных провинций к менее развитым – западным.

Подводя итоги, подчеркнем, что образовательная деятельность на ступени дошкольного образования Китая все более явно становится отраслью общественного производства, от результатов которой зависит будущее развитие данного государства. В системе дошкольного образования на данный момент прописаны: законодательная база, регламент деятельности детских садов, учитываются запросы «пользователей» образовательных услуг, обеспечивается профессиональная подготовка соответствующих носителей образовательных услуг, уделяется серьезное внимание научно-методическому обеспечению.

Современный уровень дошкольного образования в Китае достигался в течение последних ста лет через последовательное прохождение различных этапов: пропедевтический, репродуктивный, автономный, интегративно-накопительный, интегративно-продуктивный. Разница в содержании и форме дошкольного образования на различных этапах была обусловлена сложным взаимодействием исторических, культурно-этнических, социальных, политических и др. факторов, отражающих национальное своеобразие развития всей системы образования в Китае (и дошкольной ступени в том числе), а также готовности к сотрудничеству с другими странами в области образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белоусова С. С. Современное дошкольное образование в Китайской Народной Республике // Новый подход в развитии инноваций в России : сборник мат-лов междунар. науч.-практ. конф. (г. Краснодар, 27 января 2018 г.). – Иркутск : Научное партнерство «Апекс», 2018. – С. 36–38.
2. История Китая : учеб. для вузов / Л. С. Васильев, З. Г. Лапина, А. В. Меликсетов, А. А. Писарев ; отв. ред. А. В. Меликсетов. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Изд-во МГУ, 2004. – С. 751.
3. Коротчаева Е. В., Цин Хэ, Белоусова С. К вопросам патриотического воспитания детей в детских садах России и Китая // Педагогическое образование в России. – 2017. – № 6. – С. 170–174.
4. Мэн Сяюань. О дошкольном образовании в Китае // Педагогическое образование: традиции и инновации : мат-лы Всерос. студ. форума, посвященного 200-летию педагогического образования в Поволжье (Казань, 3–5 октября 2012 г.) / науч. ред. Л. Р. Фарутдинова. – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 2012. – С. 34–35.
5. Российская педагогическая энциклопедия в двух томах. / гл. ред. В. В. Давыдов. – М. : Большая российская энциклопедия, 1993. – Т. I. – С. 555.
6. Семенова С. С. Образование в Китае: история и современность [Электронный ресурс] // Вестник ТГПУ. – 2012. – № 5. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/obrazovanie-v-kitae-istoriya-i-sovremennost> (дата обращения: 25.04.2017).
7. Хасай Мао Цзэдун Цитаты и Афоризмы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.stihi.ru/2015/06/09/4193> (дата обращения: 07.04.2018).
8. Цзун Ч. Ц. Дошкольное образование в Китае: Опыт развития образовательной системы [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1 – 1. – Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=18235> (дата обращения: 19.04.2017).
9. Чжан Лисин. Особенности организации дошкольного образования в КНР // Дошкольное воспитание. – 2009. – № 12. – С. 95–104.
10. Чжан Лисин. Очерк истории дошкольного образования в Китае [Электронный ресурс] // Преподаватель XXI век. – 2010. – № 4. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/ocherk-istorii-doshkolnogo-obrazovaniya-v-kitae> (дата обращения: 16.05.2017).
11. 王里 中国学前教育历史 北京师范大学出版社 1990. Ван Ли. История дошкольного образования в Китае. – Пекин : Изд-во Пекинского педагогического университета, 1990. – С. 348.
12. 国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010-2020年) Государственный среднесрочный и долгосроч-

ный план реформ и развития образования [принят в 2010 г.] [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.china.org.cn (дата обращения: 25.04.2017).

13. 幼儿园教育指导纲要 (试行) Директивная программа по дошкольному образованию (экспериментальный вариант) [принята в 2001 г.] [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://old.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_309/200412/1506.html (дата обращения: 16.03.2018).

REFERENCES

1. Belousova S. S. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie v Kitayskoy Narodnoy Respublike* // *Novyy podkhod v razvitii innovatsiy v Rossii* : sbornik mat-lov mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (g. Krasnodar, 27 yanvarya 2018 g.). – Irkutsk : Nauchnoe partnerstvo «Apeks», 2018. – S. 36–38.
2. *Istoriya Kitaya : ucheb. dlya vuzov* / L. S. Vasil'ev, Z. G. Lapina, A. V. Meliksetov, A. A. Pisarev ; otv. red. A. V. Meliksetova. – 3-e izd., ispr. i dop. – M. : Izd-vo MGU, 2004. – S. 751.
3. Korotaeva E. V., Tsин Khe, Belousova S. K *voprosam patrioticheskogo vospitaniya detey v detskikh sadakh Rossii i Kitaya* // *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. – 2017. – № 6. – S. 170–174.
4. Men Syaoyuan'. *O doshkol'nom obrazovanii v Kitae* // *Pedagogicheskoe obrazovanie: traditsii i innovatsii* : mat-ly Vseros. stud. foruma, posvyashchennogo 200-letiyu pedagogicheskogo obrazovaniya v Povolzh'e (Kazan', 3–5 oktyabrya 2012 g.) / nauch. red. L. R. Farutdinova. – Kazan' : Izd-vo Kazan. un-ta, 2012. – S. 34–35.
5. *Rossiyskaya pedagogicheskaya entsiklopediya v dvukh tomakh.* / gl. red. V. V. Davydov. – M. : Bol'shaya rossiyskaya entsiklopediya, 1993. – T. I. – S. 555.
6. Semenova S. S. *Obrazovanie v Kitae: istoriya i sovremennost'* [Elektronnyy resurs] // *Vestnik TGPU*. – 2012. – № 5. – *Rezhim dostupa*: <http://cyberleninka.ru/article/n/obrazovanie-v-kitae-istoriya-i-sovremennost> (data obrashcheniya: 25.04.2017).
7. Khasay Mao Tszedun *Tsitaty i Aforizmy* [Elektronnyy resurs]. – *Rezhim dostupa*: <https://www.stihi.ru/2015/06/09/4193> (data obrashcheniya: 07.04.2018).
8. Tszun Ch. Ts. *Doshkol'noe obrazovanie v Kitae: Opyt razvitiya obrazovatel'noy sistemy* [Elektronnyy resurs] // *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. – 2015. – № 1 – 1. – *Rezhim dostupa*: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=18235> (data obrashcheniya: 19.04.2017).
9. Chzhan Lisin. *Osobennosti organizatsii doshkol'nogo obrazovaniya v KNR* // *Doshkol'noe vospitanie*. – 2009. – № 12. – S. 95–104.
10. Chzhan Lisin. *Ocherk istorii doshkol'nogo obrazovaniya v Kitae* [Elektronnyy resurs] // *Prepodavatel' KhKhI vek*. – 2010. – № 4. – *Rezhim dostupa*: <http://cyberleninka.ru/article/n/ocherk-istorii-doshkolnogo-obrazovaniya-v-kitae> (data obrashcheniya: 16.05.2017).
11. Van Li. *Istoriya doshkol'nogo obrazovaniya v Kitae*. – Pekin : Izd-vo Pekinskogo pedagogicheskogo universiteta, 1990. – S. 348.
12. *Gosudarstvennyy srednesrochnny i dolgosrochnny plan reform i razvitiya obrazovaniya* [prinyat v 2010 g.] [Elektronnyy resurs]. – *Rezhim dostupa*: www.china.org.cn (data obrashcheniya: 25.04.2017).
13. *Direktivnaya programma po doshkol'nomu obrazovaniyu (eksperimental'nyy variant)* [prinyata v 2001 g.] [Elektronnyy resurs]. – *Rezhim dostupa*: http://old.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_309/200412/1506.html (data obrashcheniya: 16.03.2018).

ШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА

УДК 372.853
ББК ББК 4426.223

ГРНТИ 14.25.09

Код ВАК 13.00.02

Чооду Шолбана Суге-Маадыровна,

аспирант кафедры общей физики, Омский государственный университет имени Ф. М. Достоевского; 644077, г. Омск, пр-т Мира, 55 а; e-mail: sholbana-choodu@list.ru.

МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЯ РЕШАТЬ ФИЗИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ У УЧЕНИКОВ НАЦИОНАЛЬНЫХ ШКОЛ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: национальные школы; алгоритмический подход; билингвальный подход; этнопсихологические особенности; дидактические эксперименты; физика; методика преподавания физики; методика физики в школе; физические задачи; решение задач.

АННОТАЦИЯ: В статье описывается методика формирования умения решать физические задачи у учащихся национальных школ Республики Тыва (РТ). Одной из актуальных в методике преподавания физики проблем является обучение учащихся решению физических задач. Это объясняется не только сложностью данного вида деятельности для учащихся, но и некоторыми недостатками методики формирования у учащихся умения решать физические задачи. Методика решения учебных задач по физике является хорошо развитой областью дидактики, но традиционная методика нуждается в адаптации к современным требованиям к выпускникам школ и расстановке соответствующих акцентов в образовательном процессе, таких как учет региональных, этнопсихологических особенностей обучающихся. Озвученная выше проблема особо остро стоит в национальных школах, потому что у детей национальных школ республики существует еще одна актуальная проблема – языковой барьер. Авторская методика основана на алгоритмическом методе с использованием билингвального подхода и теории планомерно поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина. При разработке методики учитывались национально-региональные, этнопсихологические особенности учащихся тувинских школ, и обучение осуществлялось с опорой на родной язык. В статье анализируется обоснованность использования данной методики в учебном процессе национальных школ. Эффективность описанной методики формирования умений решения физических задач у тувинских учащихся подтверждена в дидактическом эксперименте, проведенном в национальной гимназии № 9 г. Кызыла Республики Тыва. Для статистической обработки результатов эксперимента были применены критерии: Q Розенбаума, U Манна – Уитни, T Вилкоксона, Медианный критерий m , φ^* - угловое преобразование Фишера.

Choodu Sholbana Suge-Maadurovna,

Post-graduate Student, Department of General Physics, Omsk State University named after F. M. Dostoevsky, Omsk, Russia.

METHOD OF FORMATION OF ABILITY TO SOLVE PHYSICAL PROBLEMS AMONG PUPILS OF THE NATIONAL SCHOOLS OF THE REPUBLIC OF TYVA

KEYWORDS: national schools; algorithmic approach; bilingual approach; ethno-psychological peculiarities; Physics; didactic experiment; Physics; methods of teaching Physics; methods of teaching Physics at school; physical problem; problem solution.

ABSTRACT. The article describes the method of formation of ability to solve physical problems of pupils of national schools of the Republic of Tyva. One of the relevant problems in teaching Physics is training of pupils to solve of physical problems. It is due not only to complexity of this kind of activity for pupils, but also to some shortcomings of the existing methodology of teaching to solve physical problems. The method of solution problems in Physics is well developed in didactics, but the traditional method needs adaptation to modern requirements to schoolleavers and shift of stress in educational process according to regional and ethnopsychological features of students. The problem mentioned above is particularly urgent at national schools because children of national schools of the republic have one more problem – a language barrier. The author's method is based on an algorithmic method, with use of bilingual approach and the theory of systematical stage-by-stage formation of intellectual actions by P.Ya. Galperin. When developing the method, national, regional and ethno-psychological features of pupils of the Tyva schools were considered and training was carried out with the help of the native language. The article analyzes the validity of this technique in educational process of national schools. The efficiency of the described technique of formation of abilities of the solution of physical tasks among the Tyva pupils is confirmed in the didactic experiment made in the national gymnasium No. 9 of Kyzyl of the Republic of Tyva. The following criteria have been applied to statistical processing of the experiment results: Rosenbaum's Q, U Mann – Whitney, Vilkokson's T, Median criterion of m , φ^* - angular transformation of Fischer.

Введение

Одной из актуальных проблем физического образования школьников является обучение решению физических задач. Решение задач позволяет приучить школьников к правильности и логичности рассуждений, к критическому осмыслению полученных результатов, развивает гибкость, вариативность мышления.

Чтобы решать задачи по физике, необходимо четко понимать условие, требования задачи, знать теоретические основы, владеть математическим аппаратом и умственными операциями поиска решения задач, знать, с чего начать и что делать в случае возникновения трудностей в процессе решения задачи. Решение задач по физике – сложный процесс, требующий не только знаний математики и физики, но и специфических умений. Необходимо анализировать условие задачи, переформулировать и перемоделировать, заменять исходную задачу другой задачей или делить на подзадачи, составлять план решения, формулировать гипотезы и проверять предлагаемые пути решения. Научиться решать – это научиться задавать себе вопросы и правильно отвечать на поставленные вопросы, используя физические понятия, законы, что невозможно без понимания условия задачи.

Процесс решения любой задачи представляет собой: восприятие и осмысление содержания, поиск плана решения, выполнение плана и проверка решения. Для понимания необходимо, чтобы каждый ученик не только внимательно прочитал, но и понял ситуацию, описанную в задаче. Это важно для понимания и применения физических терминов, зависимостей между данными и неизвестными величинами.

И поэтому формирование умения решать физические задачи должно начинаться с создания условий, обеспечивающих полное и достаточное понимание ситуации, описанной в задаче.

При решении физических задач на уроках в национальных школах Республики Тыва мы сталкиваемся с проблемой недостаточного владения языком обучения – русским языком.

Психолого-дидактический анализ условий формирования умения решать физические задачи в условиях рецептивного билингвизма

В Республике Тыва обучение ведется на русском языке. Большинство учеников не только 7-х классов, но и более старших классов имеют очень низкий уровень владения русским языком. Этот факт можно

объяснить тем, что русский язык для них является языком изучения школьных предметов, а не языком общения.

Тувинские дети являются билингвами (двуязычными). Е. М. Верецагин дает следующее определение билингвизма (двуязычия): «Если в определенных ситуациях общения употребляется и иная языковая система (вторичная), то в этом случае человек, способный употреблять две языковые системы, называется билингвом» [2]. В этой работе дается классификация билингвизма (рис. 1). Автор выделяет три вида билингвизма: рецептивный, репродуктивный и продуктивный. При рецептивном билингвизме человек (ученик) при чтении, слуховом восприятии достигает какого-то понимания текста, но речевых произведений за ним не наблюдается. При репродуктивном билингвизме человек (ученик) понимает и воспроизводит, цитирует вслух прочитанное или услышанное. Тогда как при продуктивном билингвизме человек не только понимает и воспроизводит, но и порождает речевые фразы, осуществляет пересказы, творчески строит свою речь [2; 15]. Мы детально остановились на классификации билингвизма, для того чтобы показать, к какой из данных групп относятся наши ученики, которые, как сказано выше, являются билингвами.

Как показывает опыт, большинство учеников школ республики Тыва, в особенности, сельских школ, являются рецептивными билингвами. Одной из трудностей является отсутствие языковой среды и потребности у детей говорить на русском языке, так как в тувинских деревнях и селах нет ни одного русского человека. Наши дети понимают русскую речь, с которой сталкиваются ежедневно, смотря телевизор, слушая радио, читая книги, но им трудно дается физический язык и спонтанная речь на русском. Вследствие этого многие дети не могут овладеть необходимыми умениями, в частности, и умением решать физические задачи.

Так как традиционная методика преподавания физики к успеху не приводит, нужно совершенствовать методику преподавания физики в национальных школах в условиях низкого уровня владения языком обучения. При разработке методики и при обучении нужно изучать физику с опорой на родной язык, а также учитывать национально-региональные, этнопсихологические особенности учащихся тувинских школ. Такие особенности национального темперамента коренных жителей Сибири, как медлительность, замедленные процессы реагирования, сдержанность в общении, предпочтение не выражать во внешней речи все свои мысли, эмоции, чувства [9].

Методика разработана для учеников 7 классов национальных школ. Наш выбор обусловлен тем, что в 7 классе закладывается та основа, на которой базируются все умения и навыки, необходимые для успешного решения задач. Решение физических задач способствует более глубокому

и прочному усвоению физических законов, развитию логического мышления, сообразительности. В процессе решения задач ученики непосредственно сталкиваются с необходимостью применять полученные знания по физике в жизни, глубже осознают связь теории с практикой.

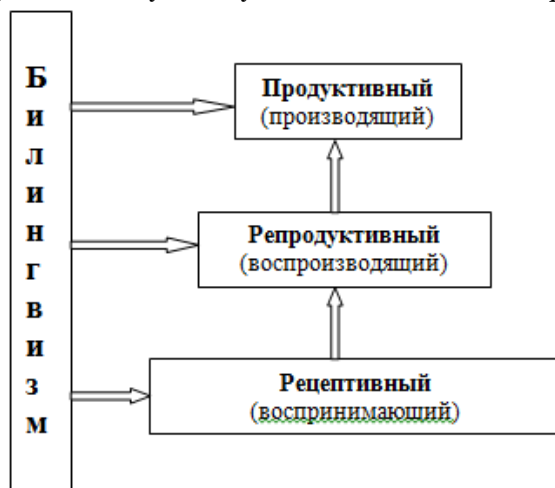


Рис. 1. Уровни владения вторым (неродным) языком по Е. М. Верещагину

Наша методика формирования умения решения физических задач у тувинских учащихся базируется на алгоритмическом методе с использованием билингвального подхода и теории планомерно-поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина.

В ходе работы с применением алгоритмического метода в решении задач у учащихся устанавливаются связи между понятиями, усвоенными в ходе изучения темы, что приводит к осмысленному применению полученных знаний, появляется уверенность в своих силах и способностях. Основными характерными особенностями алгоритмического метода являются детерминированность, массовость и результативность [5].

Детерминированность состоит в том, что предписания, входящие в алгоритм, должны быть строго определенными, точно указывающими характер каждого действия, общепонятными и однозначными. Говоря другими словами, детерминированность алгоритмического метода выражается в том, что решение задач по алгоритму является процессом строго направленным, целиком управляемым.

Массовость выражается в том, что данный метод позволяет решать не просто какую-то одну конкретную задачу с единственными исходными данными, а самые различные однотипные задачи, причем этот тип может содержать неопределенно большое число конкретных задач, разли-

чающихся исходными данными [5].

Результативность выражается в том, что алгоритм всегда направлен на получение некоторого искомого результата, который при надлежащих исходных данных всегда получается.

Органичное использование билингвального подхода в обучении позволяет учащимся овладевать физическими знаниями на основе взаимосвязанного использования двух языков (родного – тувинского и неродного – русского).

Второй элемент нашей методики – теория планомерно-поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина, по которой умения, формируемые у обучающихся, приобретаются ими постепенно, проходя некоторые этапы, каждый из которых качественно отличается от предыдущих. Данная теория наилучшим образом учитывает национально-этнические особенности тувинских детей, позволяет достичь результатов более высокого качества, индивидуализирует процесс обучения, исключает необходимость специального заучивания. Поскольку наша методика разработана для формирования умения решать задачи по физике на первой ступени обучения, очень важно, чтобы ученики научились правильно озвучивать свои действия при решении физических задач. На этапе формирования действий в материальной форме тувинским детям легче воспринимать материал, так как у тувин-

ских детей преобладает образное мышление. А на этапе речевого действия у них формируются навыки и умения решать физические задачи, а также умение воспроизводить содержание своих действий в устной и письменной речи, тем самым повышается уровень владения русским языком и актуализируется языковое самосознание школьников [14].

Применение теории планомерно-поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина позволяет учесть этнопсихологические особенности тувинских детей. Эмпирические исследования, проведенные учеными в национальных школах, говорят о следующем: а) у 70% детей выражены такие черты, как скромность, замкнутость; б) свыше 80% отличаются медлительностью и обидчивостью. Сведения были получены путем наблюдений за способом реагирования детей на различные школьные и жизненные ситуации и были подтверждены результатами личных бесед с детьми и учителями, а также частично анкетным обследованием с целью выяснения этнопсихологических особенностей тувинских детей, определяющих специфику организации педагогического процесса. Полученные данные можно объяснить географической оторванностью, известной замкнутостью жизни кочевых народов, что способствует спокойному, неторопливому восприятию окружающего мира [1; 9; 10].

Накопленный опыт говорит о том, что учет национально-этнических особенностей должен присутствовать в содержании образования как фактор, обуславливающий эффективность процесса обучения в целом. Включение национально-регионального компонента в содержание образования значительно обогащает процесс обучения, делает его живым, доступным, повышает активность учащихся, способствует творческому усвоению предмета. Относительная медлительность детей в учебных группах создает определенный психологический климат. Дети иногда перестают отвечать, если во время ответа учитель сделал замечание или небольшую поправку к ответу.

Описание методики формирования умения решать физические задачи

Предлагаемая нами методика поэтапного формирования умения решения физических задач у учащихся национальных школ республики Тыва содержит три основных блока:

1) подготовительный. В данном блоке решается задача мотивации действий и подготовка учеников к восприятию нового материала, а также актуализация знаний;

2) образующий (формирующий). Происходит непосредственно формирование

умения решения физических задач у тувинских учащихся на основе разработанной нами методики;

3) обобщающий – происходит систематизация, анализ результатов образующего этапа [14].

Разработанная нами методика формирования умения решения физических задач у учащихся приведена ниже в таблице 1.

Эффективность описанной методики формирования умения решения физических задач у тувинских учащихся подтверждена в дидактическом эксперименте, проведенном в национальной гимназии № 9 г. Кызыла Республики Тыва.

Признаком эффективности методики формирования умения решения физических задач у тувинских учащихся будет более выраженное повышение уровня сформированности умения решать физические задачи в экспериментальной группе по сравнению с контрольной группой. Уровни сформированности оценивались по следующим критериям: умение выделять предмет, требование задачи, записать краткое условие задачи «Дано», переводить значение величин в единицы СИ, выполнять рисунок задачи, осуществлять решение задачи и записывать ответ. В начале эксперимента в обоих классах был проведен контрольный срез – ученики самостоятельно решали физические задачи на основе имеющихся знаний. Целью данного контрольного среза было определение начального уровня сформированности у учащихся умения решать физические задачи.

Анализ работ показал, что у учащихся обоих классов умения и навыки по решению задач по физике находятся на одинаковом уровне, сравнивался процент качества знаний. На основе результатов были сформированы контрольная и экспериментальная группы.

Экспериментальная группа обучалась по методике, предложенной автором, а контрольная группа – по традиционной методике обучения решению задач по физике.

Результаты второго контрольного среза подтвердили наличие в экспериментальной группе положительной динамики по всем показателям сформированности умения решения физических задач. Полученные результаты доказывают гипотезу, что авторская методика обеспечивает более высокий уровень сформированности умения решать физические задачи у учащихся национальных школ РТ в отличие от традиционной методики формирования данного умения. У учащихся контрольной группы значительных изменений не зафиксировано. В качестве примера приведем разработку одного урока, проведенного по авторской методике (см. табл. 1).

Таблица 1

**Методика формирования умения решения физических задач
у тувинских учащихся**

Блоки	Этапы формирования умственных действий (по П. Я. Гальперину)	Содержание деятельности	
		учителя	учеников
Подготовительный	1.Создание мотивации обучения.	Озвучивает тему урока, цели и формы работы учеников на уроке. Осуществляет актуализацию знаний.	Образование мотива. Принятие цели. Повторение понятий, законов, формул.
Образующий	2.Составление схемы ориентировочной основы деятельности (раскрывает содержание ООД).	Дает определение физ. задачи. Знакомит с основными элементами физ. задач. Подводит к понятию «алгоритм», предлагает структуру алгоритма и правила применения.	Воспринимают новый материал. Предлагают порядок и содержание операций по решению задач.
	3.Формирование действий в материализованном виде (действия полностью поясняются учителем).	Раздает карточки с алгоритмом решения задач на русском и на тувинском языках. Приводит пример применения карточки с алгоритмом при решении задачи с подробным описанием всех операций и их проговариванием.	Разбирают содержание карточек, предложенных учителем. Разбирают предложенный учителем пример применения карточки.
	4.Формирование действий как внешнеречевых (проговаривание вслух описанных действий, которые совершаются).	Предлагает классу решить задачу, аналогичную приведенному примеру по алгоритму, описанному на карточке (при этом помогает ученикам, задает наводящие вопросы, дает подсказки). Выявляет ошибки и корректирует действия учеников.	По аналогии с примером решают предложенные задачи, проговаривая и записывая в тетради все этапы. Анализируют выявленные ошибки.
	5.Формирование действий во внешней речи «про себя».	Предлагает самостоятельно решить задачи, применяя при решении тот же прием. Продолжает корректировать действия учеников. На всех этапах производит контроль усвоения нового материала.	Отрабатывают умения применять карточки при решении задач в процессе самостоятельной работы, проговаривая все действия про себя и фиксируя все этапы в рабочей тетради
Обобщающий		Подводит итоги, выставляет оценки. Объясняет выполнение домашней работы.	Происходит рефлексия нового материала.

**Реализация содержания темы
«Физические задачи и их решение»**

Данный урок лучше проводить в виде

беседы, чтобы вызвать учащихся на коллективное обсуждение темы. Целесообразно вести беседу в форме диалога, в ходе которого

ученикам не запрещено отвечать, давать ответы на своем родном языке. Не следует сразу требовать четкого определения понятий «задача» и «физическая задача», но подвести их к определению понятия «задача» с помощью понятных вопросов: Что мы в жизни понимаем под словом «задача»? Можно предложить ученикам перевести слово «задача» на тувинский язык, используя русско-тувинский словарь физических терминов для более четкого понимания смысла данного термина.

Предполагаемые ответы учащихся: «За-

дача – это то, что нужно решить», «Задача – это вопрос, на который нужно найти ответ».

Затем нужно спросить у учащихся: «Какая задача называется физической задачей?».

Ответ: «Задачи, которые решаем на уроках физики».

После обсуждения учащиеся записывают в тетради определение понятия «физическая задача» на двух языках. Это помогает учащимся национальных школ понять смысловую нагрузку понятия и сглаживает языковой барьер при обучении.

Физическая задача – это задача, в которой рассматривается (описывается) физическое явление и/или физ. тела.	Физиктиг бодалга дээрге физиктиг чуулдер болгаш азы физиктиг болуушкуннар истеп тодаргайлап турар бодалга дыр.
--	---

После этого можно попросить учеников привести примеры физических задач. Основываясь на примерах, приведенных учениками, учитель подводит к понятию

структуры задачи и объясняет, что любая задача состоит из обязательных элементов: предмета, элементарного условия и требования (табл. 2).

Таблица 2

Структура задачи

Физическая задача состоит из:		
Предмета то, о чем говорится в задаче	Элементарного условия количественные и качественные характеристики предмета задачи	Требования вопрос, на который нужно дать ответ.
кол шинчилеп турар чүүлден	кол киржикчинин шынарлыг болгаш сан хемчээлдиг ылгардыг демдектеринден	харыылаар ужурлуг айтырыгдан (тывар ужурлуг чүүлден)
физиктиг бодалга тургустунар		

Далее учитель рассказывает ученикам, что все физические задачи можно разделить на группы, классифицировать по количеству действий в решении, по форме представления информации, по наличию и отсутствию вычислений в ходе решения задачи (рис. 2).

После рассмотрения приведенных учителем и учениками примеров классу задается вопрос: Что значит «решить задачи»? И как вы решаете задачи (физические задачи)?

Предполагаемые ответы учеников:

Найти неизвестное.

Ответить на вопрос.

Учитель подводит к понятию «алгоритм», приводя примеры решения жизненных задач на основе алгоритма. В качестве примера можно привести приготовление блюда по алгоритму, описанному в кулинарной книге.

Далее для упорядочения и лучшего запоминания и понимания алгоритма учени-

кам выдаются карточки с подробно прописанным алгоритмом решения задач на русском и тувинском языках (на этом этапе происходит формирование действий в материализованном виде).

Раздав карточки и объяснив ученикам правила пользования, учитель вместе с учениками приступает к решению задач, руководствуясь правилами (инструкцией), приведенными в карточке. Учитель показывает, подробно проговаривая и фиксируя на доске все действия. Далее ученики с учителем решают задачи по приведенному алгоритму, проговаривая и фиксируя их в тетради (на данном этапе происходит формирование действий как внешнеречевых). На всех этапах урока учитель производит контроль усвоения материала и при необходимости корректирует действия учеников. На протяжении всего урока учитель поясняет непонятные термины, понятия, операции (действия) алгоритма на тувинском языке.

Классификация физических задач Физиктиг бодалгаларнын янзы болуктери:

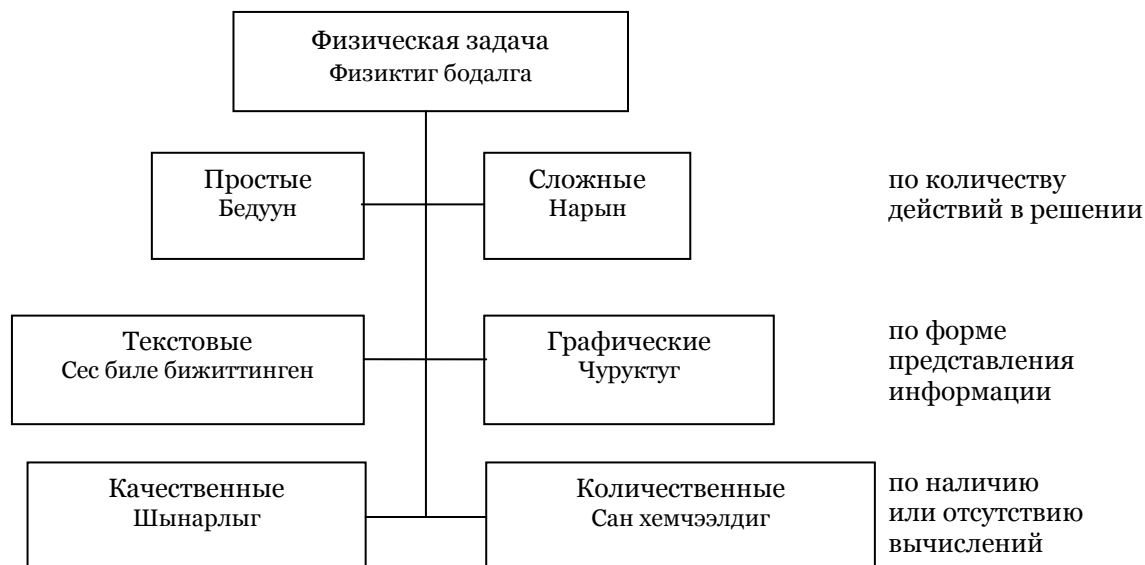


Рис. 2. Классификация физических задач

Результаты дидактического эксперимента

На заключительном этапе педагогического эксперимента была проведена проверочная работа, которая выявляла уровень сформированности умения решать физические задачи у учащихся экспериментальной и контрольной групп. Необходимо отметить, что по результатам контрольного среза позитивные изменения в экспериментальной группе имеют место по всем показателям сформированности умений решать физические задачи, что полностью совпадает с положениями нашего исследования и подтверждает правильность выбранного направления организации педагогического процесса. У учащихся контрольной группы значительных изменений не зафиксировано.

Для статистической обработки результатов проверочных работ применялись следующие критерии:

1. Q Розенбаума;
2. U Манна – Уитни;
3. T Вилкоксона;
4. Медианный критерий m ;
5. Φ^* – угловое преобразование Фишера.

Для применения критериев были выполнены необходимые требования. В соответствии с правилами вычислений по критериям выдвигаются гипотезы:

H_0 : по результатам контрольного среза учащиеся экспериментальной группы не превосходят учащихся контрольной группы по уровню сформированности умений решать задачи по физике.

H_1 : по результатам контрольного среза учащиеся экспериментальной группы пре-

восходят учащихся контрольной группы по уровню сформированности умений решать задачи по физике.

Например, угловое преобразование Фишера дает:

$\Phi^{*эмп} = 3,23$, когда как критические значения Φ^* составляют:

$$\Phi^*_{кр} = \begin{cases} 1,64 (p \leq 0.05) \\ 2,3131 (p \leq 0.01) [3]. \end{cases}$$

Имеем: $\Phi^{*эмп} > \Phi^*_{кр} (3,23 > 2,31)$. Полученные результаты на уровне значимости $\alpha = 0,01$ дают достаточное основание для отклонения гипотезы H_0 и принятия альтернативной гипотезы H_1 . К такому же выводу приводит использование остальных критериев.

Заключение

Таким образом, результаты педагогического исследования сформированности умений решать физические задачи у учащихся подтверждают наши предположения о положительном влиянии предлагаемой нами методики. Из всего этого следует, что применение теории поэтапного формирования понятий и умственных действий П. Я. Гальперина при алгоритмическом способе обучения решения физических задач и учет этнопсихологических и национально-региональных особенностей с применением билингвального подхода в обучении тувинских детей приводит к более высокому уровню усвоения, уровню овладения умениями, необходимыми для решения физических задач.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Будук-оол Л. К. Этнопсихологические особенности студентов тувинской и русской национальностей // Вестник ОГУ. – 2009. – № 1. – С. 91–95.
2. Верещагин Е. М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма). – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1969. – 160 с.
3. Гальперин П. Я. Введение в психологию. – М. : Книжный дом «Университет», 1999. – 332 с.
4. Крутецкий В. А. Психология математических способностей школьников / под ред. Н. И. Чуприковой. – М. : Институт прикладной психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1998. – 416 с.
5. Ланда Л. Н. Алгоритмизация в обучении / под общ. ред. и со вступ. статьей Б. В. Гнеденко и Б. В. Бирюкова. – М. : Просвещение, 1966. – 524 с.
6. Ланкина М. П., Эйсмонт Н. Г., Дубенский Ю. П. Активизация умственной деятельности учащихся: моделирование обучения физике : монография. – Омск : Изд-во Ом. гос. ун-та, 2013. – 148 с.
7. Ларченкова Л. А. Методическая система обучения решению физических задач в средней школе : монография. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2013. – 156 с.
8. Михеев В. И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике : науч.-метод. пособ. для педагогов-исследователей, математиков, аспирантов и науч. раб., занимающихся вопросами методики пед. исследований. – М. : Едиториал УРСС, 2004. – 200 с.
9. Назын-оол М. В. Этнокультурные особенности интеллектуального развития детей младшего школьного возраста : дис. ... канд. психол. наук. – М., 2005. – 215 с.
10. Саая Х. М. Методика осуществления преемственности в обучении физике при переходе с родного на русский язык в национальных школах Тувинской АССР. : дис. ... канд. пед. наук. – М., 1985. – 146 с.
11. Слепцова Р. Р. Методика обучения физике в 7–9 классах национальной школы (На примере школы Республики Саха, Якутия) : дис. ... канд. пед. наук. – М., 2003. – 190 с.
12. Смирнова З. М. Билингвальный подход к преподаванию физики // Физика в школе. – 2010. – № 2. – С. 8–12.
13. Усова А. В., Бобров А. А. Формирование умений и навыков учащихся на уроках физики. – М. : Просвещение, 1988. – 112 с.
14. Чооду Ш. С.-М. Модель формирования умения решать физические задачи у учащихся национальных школ Республики Тыва // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 9. – С. 104–110.
15. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность / ред. Л. Р. Зиндер, М. И. Матусевич ; Акад. наук СССР, Отд-ние лит. и яз., комис. по истории филол. наук. – Л. : Наука. Ленингр. отд-ние, 1974. – 427 с.

R E F E R E N C E S

1. Buduk-ool L. K. Etnopsikhofiziologicheskie osobennosti studentov tuvinskoy i russkoy natsional'nostey // Vestnik OGU. – 2009. – № 1. – S. 91–95.
2. Vereshchagin E. M. Psikhologicheskaya i metodicheskaya kharakteristika dvuyazychiya (bilingvizma). – M. : Izd-vo Mosk. un-ta, 1969. – 160 s.
3. Gal'perin P. Ya. Vvedenie v psikhologiyu. – M. : Knizhnyy dom «Universitet», 1999. – 332 s.
4. Krutetskiy V. A. Psikhologiya matematicheskikh sposobnostey shkol'nikov / pod red. N. I. Chuprikovoy. – M. : Institut prikladnoy psikhologii ; Voronezh : MODEK, 1998. – 416 s.
5. Landa L. N. Algoritmizatsiya v obuchenii / pod obshch. red. i so vstup. stat'ey B. V. Gnedenko i B. V. Biryukova. – M. : Prosveshchenie, 1966. – 524 s.
6. Lankina M. P., Eysmont N. G., Dubenskiy Yu. P. Aktivizatsiya umstvennoy deyatel'nosti uchashchikhsya: modelirovanie obucheniya fizike : monografiya. – Omsk : Izd-vo Om. gos. un-ta, 2013. – 148 s.
7. Larchenkova L. A. Metodicheskaya sistema obucheniya resheniyu fizicheskikh zadach v sredney shkole : monografiya. – SPb. : Izd-vo RGPU im. A. I. Gertsena, 2013. – 156 s.
8. Mikheev V. I. Modelirovanie i metody teorii izmereniy v pedagogike : nauch.-metod. posob. dlya pedagogov-issledovateley, matematikov, aspirantov i nauch. rab., zanimayushchikhsya voprosami metodiki ped. issledovaniy. – M. : Editorial URSS, 2004. – 200 s.
9. Nazyn-ool M. V. Etnokul'turnye osobennosti intellektual'nogo razvitiya detey mladshego shkol'nogo vozrasta : dis. ... kand. psikhol. nauk. – M., 2005. – 215 s.
10. Saaya Kh. M. Metodika osushchestvleniya preemstvennosti v obuchenii fizike pri perekhode s rodnogo na russkiy yazyk v natsional'nykh shkolakh Tuvinskoy ASSR. : dis. ... kand. ped. nauk. – M., 1985. – 146 s.
11. Sleptsova R. R. Metodika obucheniya fizike v 7–9 klassakh natsional'noy shkoly (Na primere shkoly Respubliki Sakha, Yakutiya) : dis. ... kand. ped. nauk. – M., 2003. – 190 s.
12. Smirnova Z. M. Bilingval'nyy podkhod k prepodavaniyu fiziki // Fizika v shkole. – 2010. – № 2. – S. 8–12.
13. Usova A. V., Bobrov A. A. Formirovanie umeniy i navykov uchashchikhsya na urokakh fiziki. – M. : Prosveshchenie, 1988. – 112 s.
14. Choodu Sh. S.-M. Model' formirovaniya umeniya reshat' fizicheskie zadachi u uchashchikhsya natsional'nykh shkol Respubliki Tyva // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2016. – № 9. – S. 104–110.
15. Shcherba L. V. Yazykovaya sistema i rechevaya deyatel'nost' / red. L. R. Zinder, M. I. Matusevich ; Akad. nauk SSSR, Otd-nie lit. i yaz., komis. po istorii filol. nauk. – L. : Nauka. Leningr. otd-nie, 1974. – 427 s.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

УДК 378.016:811.111
ББК Ш143.21-9-9

ГРНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.08

Илюшкина Мария Юрьевна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации на иностранных языках, Уральский гуманитарный институт, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620002, г. Екатеринбург, ул. Мира, 19; e-mail: ilyushkina_maria@mail.ru.

Елисейкина Марина Игоревна,

ассистент кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации на иностранных языках, Уральский гуманитарный институт, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620002, г. Екатеринбург, ул. Мира, 19; e-mail: m.eliseykina@mail.ru.

АКТИВИЗАЦИЯ МЕХАНИЗМОВ ЗАПОМИНАНИЯ ПРИ ИСКУССТВЕННОМ БИЛИНГВИЗМЕ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: память; искусственный билингвизм; психолингвистика; английский язык; методика преподавания английского языка; методика английского языка в вузе; студенты; запоминание; механизмы запоминания; учебная мотивация.

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме совершенствования методики преподавания английского языка в вузах. Данная работа будет интересна преподавателям высших учебных заведений при разработке новых учебных программ английского языка и учебно-методических комплексов. Целевой аудиторией являются студенты вузов с различным уровнем владения иностранным языком, учебная программа для которых предполагает занятия в группах. Цель статьи – повышение результативности работы по обучению английскому языку как иностранному путем использования методов психолингвистики для активизации механизмов запоминания лексического материала в условиях учебного билингвизма. Достижение цели исследования потребовало решения следующих задач: анализ существующих подходов к рассмотрению учебного билингвизма и особенностей билингвальной памяти; обоснование возможности использования методов психолингвистики для активации механизмов запоминания в условиях учебного билингвизма. Авторами были разработаны рекомендации по усилению воздействия педагога на процессы переработки, хранения и перемещения полученной информации из одного вида памяти в другой. Использование результатов исследования в деятельности педагогов вузов будет способствовать повышению эффективности образовательного процесса в исследуемой сфере и обеспечат дальнейшее совершенствование современной методики преподавания английского языка в вузе с учетом принципов психолингвистического подхода.

Ilyushkina Maria Yurievna,

Candidate of Philology, Associate Professor, Department of Linguistics and Professional Communication in Foreign Languages, Ural Institute of Humanities, Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia.

Eliseykina Marina Igorevna,

Assistant Professor, Department of Linguistics and Professional Communication in Foreign languages, Ural Institute of Humanities, Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia.

MEMORIZING MECHANISMS ACTIVATION IN ARTIFICIAL BILINGUALISM ENVIRONMENT

KEYWORDS: memory; artificial bilingualism; psycholinguistics; the English language; methods of teaching English; method of teaching English at university; students; memorizing; memorization mechanics; learning motivation.

ABSTRACT. This paper concentrates on the topical problem of enhancing the teaching methodology of the English language at Universities. The results of this research can be considered by teachers of higher educational establishments elaborating new educational programs of teaching the English language and methodological systems. The target audience is students of institutions of higher learning with different levels of language proficiency whose curriculum includes foreign English classes in groups. The purpose of the article is efficiency improvement of teaching English as a foreign language using psycholinguistic methods for activation of memorizing mechanisms under the conditions of artificial bilingualism. The analysis of substantial approaches to defining artificial bilingualism and special characteristics of bilingual memory was made. The authors established the opportunity of using psycholinguistic methods for activation of memorizing mechanisms of bilinguals. The authors developed recommendations on improvement of teacher's impact on the processes of storing, transferring and information processing from one type of memory into another one. The findings of this research will be useful in teaching activities at Universities and will facilitate the effectiveness of educational process and bring students to advanced results. It will also promote the future development of teaching methods of the English language in terms of the psycholinguistic approach.

1. Введение

Развитие языковых контактов и увеличение интереса к ситуации билингвизма стало закономерным процессом в современном глобализирующемся мире. По разным оценкам, до 50% людей на Земле сегодня являются билингвами [28, с. 88]. Владение иностранным языком на письменном и разговорном уровнях давно является необходимой составляющей личной и профессиональной жизни многих людей, обуславливая интерес исследователей различных отраслей знаний к методике обучения иностранным языкам и к поиску способов ее оптимизации.

Личностно ориентированный подход является характерной особенностью современного развития теории обучения иностранному языку. Перед педагогами встал вопрос о совершенствовании организации обучения иностранному языку, способствующей усвоению иностранного языка с учетом психологических закономерностей развития личности обучающегося.

В результате обучения иностранному языку формируются черты вторичной (билингвальной) личности, являющейся посредником в общении двух культур. В данном случае для студента овладеть иностранным языком значит не просто сформировать знания и навыки, а измениться, «превратившись» из монолингвальной в билингвальную (от *лат.* *bi* – два и *lingua* – язык) личность. Выявление причин и условий, обуславливающих процесс формирования компонентов языковой компетенции в билингвальной учебной среде является важной научной проблемой для психологической и прикладной лингвистики в системе высшей школы [21, с. 31]. В условиях постоянного роста числа студентов, обучающихся иностранному языку, актуализировались исследования вопросов влияния билингвизма на механизмы процесса познания, лежащие в основе восприятия и эффективного запоминания языкового материала.

Успешность овладения новыми языковыми средствами непосредственно связана с мыслительной деятельностью человека [7, с. 213]. Память как один из видов познавательных процессов является важнейшим условием усвоения языкового материала. В основе успешного восприятия и овладения иностранным языком лежит слово [30, с. 44]. Использование языка требует хранения в памяти многих сотен и тысяч слов, связанных с ними понятий и грамматических правил, а условием формирования коммуникативной компетентности и понимания английской речи является богатство

лексического запаса субъекта. Процесс запоминания иностранных слов сложен и индивидуален, и, как показали проведенные исследования, эти особенности становятся еще более интересными, если их рассматривать в контексте билингвизма [20, с. 8; 35].

Проблема билингвизма разрабатывается в рамках таких дисциплин, как лингвистика, социолингвистика, этнология, социальная психология, психолингвистика. В частности, исследованию памяти и билингвизма, соотношению данных феноменов посвящены многочисленные труды отечественных и зарубежных ученых. Проблемой билингвизма занимались У. Вайнрайх, С. Эрвин, Э. Хауген, В. Коста, В. Розенцвейг, Н. И. Жинкин, А. Е. Карлинский и многие другие.

Актуальность исследования проблемы соотношения памяти и билингвизма обусловлена и ее общей недостаточной разработанностью. Первые попытки исследования билингвизма датируются 1950-ми гг., но только последние двадцать лет ознаменовались повышением интереса исследователей к данному вопросу. Единого понимания всего комплекса вопросов, охватываемого данной проблемой, все еще не сложилось. Лишь отдельные аспекты этой проблемы подвергались изучению.

В настоящей статье на основе сравнительного анализа результатов зарубежных и отечественных лингвистических и психолингвистических исследований авторами разрабатываются теоретические положения и практические рекомендации по использованию методов психолингвистики для активации механизмов запоминания в условиях учебного билингвизма.

2. Методы исследования

В психологических и лингвистических исследованиях билингвизма последних лет (В. Френсис, А. Коста, А. Карамза, Д. Кролл, Б. Кинсей) предложено и апробировано большое количество экспериментальных методик, которые позволили сформировать понимание особенностей памяти билингвов и ответить на некоторые важные вопросы, которые долго оставались без ответа в этой области исследований [23; 27; 33]. К числу таких вопросов относятся особенности процесса запоминания в билингвальной среде, для исследования которых чаще всего используется психолингвистический подход, позволяющий успешно интегрировать и применять знания психологии и лингвистики [1; 14; 28].

В этой связи теоретическую и методологическую основу данного исследования составили труды отечественных и зарубеж-

ных ученых в области лингвистики, психологии и психолингвистики. Характер исследования обусловил необходимость использования междисциплинарного подхода к проблеме современного билингвизма. В ходе исследования использовалось большое количество зарубежных источников по проблемам билингвальной памяти. Для сбора данных авторами задействованы два метода: обзор литературы и тематические исследования.

3. Обзор литературы

Не имея возможности в данном исследовании подробно рассмотреть содержание ведущегося в зарубежной и российской литературе дискурса о сущности исследуемых нами понятий, обобщим следующее.

1. *Память и механизмы запоминания.* Новейший психологический словарь определяет память как *интегративный психический процесс* по организации и сохранению прошлого опыта, который позволяет повторно его использовать в деятельности или возвращать в сферу сознания [13, с. 358]. Память как отражение прошлого опыта человека проявляется в запоминании, сохранении и последующем припоминании того, что он воспринимал, делал, чувствовал или о чем думал.

В существующих исследованиях выделяются различные факторы и условия, непосредственно влияющие на механизмы запоминания. Так, в работах П. И. Зинченко, посвященных закономерностям непроизвольного и произвольного запоминания [9, с. 24], лежащих в основе процессов научения и формирования индивидуального опыта деятельности субъекта, выявлена зависимость продуктивности запоминания от возраста, предлагаемого стимульного материала, мотива деятельности и структуры деятельности, конкретно от типа задач, уровня сложности, способов деятельности. К числу факторов, непосредственно влияющих на механизмы восприятия и запоминания, современные исследователи также относят предыдущий языковой опыт субъекта и особенности языковой среды его деятельности [24; 25; 26]. Одной из особенностей языковой среды является билингвизм или двуязычие.

2. *Типологии памяти.* Существуют различные типологии памяти. Основное разделение между видами памяти производится в соответствии с временными рамками, по которым сохраняется информация. В зависимости от длительности хранения информации память подразделяется на кратковременную, долговременную и оперативную. Эта классификация берет свое начало в работе Уильяма Джеймса «Принципы психологии» (1890), который различал пер-

вичную память для недавнего опыта и вторичную память для сохранения информации в течение длительного периода времени [20].

В 1960-х годах Р. Атkinson и Р. Шиффрин разработали «многоэтажную модель памяти», в которой кратковременная память является информационной системой обслуживания, контролирующей доступ и кодирование для долговременной памяти. Согласно данной модели, процесс запоминания воспринятого языкового материала выглядит следующим образом [19]: из зрительных или слуховых сенсорных механизмов получаемая информация сначала поступает в кратковременную память, а потом — в долговременную [4; 9].

Помимо кратковременной и долговременной памяти выделяют память оперативную — процессы запоминания, сохранения и воспроизведения информации, которая поступает и перерабатывается по ходу выполнения действия и необходима только для достижения его цели [13, с. 360; 29, с. 156; 41]. При определенной схожести оперативной и кратковременной памяти между ними есть существенное различие — это критерии, лежащие в основе выделения данных видов памяти. Если в основе выделения кратковременной памяти лежат временные параметры, в основе оперативной памяти — не столько временной, сколько «деловой» характер, так как функция оперативной памяти состоит в обслуживании текущего действия субъекта, после выполнения которого она теряет свою актуальность.

3. *Билингвизм и его виды.* У. Вайнрайх и С. Эрвин определяют *билингвизм* схоже — как практику попеременного пользования двумя языками, а лиц, ее осуществляющих, называют билингвами [2; 26]. В обыденной практике билингвами чаще всего называют людей, которые активно используют более одного языка, однако двуязычие возникает разными способами.

Различия между языковым опытом билингвов помимо различий в самих языках обусловлены историей обучения и контекстом использования языка, а также уровнем владения и частотой, с которой используется каждый язык [17, с. 42]. По мнению Б. Чина, «... помимо индивидуальных особенностей субъектов для изучения феномена билингвальной памяти необходимо различать естественный и искусственный контекст (среду)» [22, с. 10]. В соответствии с этим критерием в исследованиях выделяются два типа билингвизма — «естественный» и «искусственный». Наиболее существенное различие между этими видами билингвизма основано на контексте, в котором субъект приобретает второй язык:

«Субъект может стать двуязычным в естественных условиях или в структурированном окружении; обычно в школе (вузе)» [22, с. 10]. Т. Скотнабб-Кангас в 1981 г. впервые применил термин *«естественное двуязычие»* для обозначения «человека, который в относительно молодом возрасте выучил два языка без формального обучения в ходе своей повседневной жизни в качестве своего естественного средства общения» [40, с. 95]. Это означает, что естественное двуязычие не является следствием процесса обучения. В этом случае человек приобретает и использует оба языка естественным образом, в основном в семье или благодаря окружающим людям [22, с. 10].

4. *Искусственный билингвизм* связан с изучением иностранного языка вне языковой среды. Е. К. Черничкина рассматривает билингвизм в русле общей теории коммуникации и теории межкультурной коммуникации, отмечая, что искусственный билингвизм не что иное, как «сформированная готовность субъекта к участию в естественной коммуникации, происходившей в искусственных условиях» [17, с. 3]. Предметом изучения в данном случае может выступать как сформированный искусственный билингвизм, так и формирующийся билингвизм. Именно последний вид билингвизма рассматривается в настоящей статье. При этом, под *«учебным» билингвизмом* мы понимаем «...результат формального обучения иностранному языку в учебном учреждении, и это означает, что у обучающегося практически не было возможности использовать этот язык в качестве естественного средства общения» [40, с. 95]. В данном случае второй язык приобретается посредством некоторого систематического или структурированного обучения и не является результатом естественного процесса приобретения языка. Процесс изучения английского языка в рамках вузовской программы и языковая среда, намеренно формируемая преподавателем с использованием различных педагогических средств, значительно отличаются в случае с овладением родным языком.

4. Результаты исследования: образовательные «мотиваторы» и контрольная функция педагога

Исследования последних лет позволили определить роль обучения иностранному языку в билингвальной среде в активизации механизмов запоминания [18, с. 207]. Билингв должен не только хранить информацию, относящуюся к двум языкам, но также иметь возможность доступа и обработки лингвистической информации в соответствии с меняющимися лингвистическими контекстами [31]. При этом, в лите-

ратуре отмечается, что два языка билингва могут конкурировать за ресурсы памяти и возможности обработки информации [31, с. 302]. Результаты последних исследований позволяют сделать вывод, что коды родного и иностранного языков в ментальном пространстве субъекта функционально связаны [38, с. 49–50].

Интересен тот факт, что, несмотря на существование жестких ограничений пропускной способности оперативной памяти, есть основания полагать, что как «естественные», так и «учебные» билингвы, превосходят монолингвов в ее (памяти) объемах и способностях. Недавно проведенный О. О. Эдсоупом анализ влияния двуязычия на некоторые когнитивные способности, включая состояние оперативной памяти [18], выявил, что функциональная емкость оперативной памяти может увеличиться вследствие уникальных требований учебного билингвизма. В частности, оперативная память билингва может способствовать увеличению плотности информации следа в кратковременной памяти. Билингвизм может увеличить фонологические способности оперативной памяти, позволяя билингвам удерживать в оперативной памяти новые слова до тех пор, пока они не будут закодированы в кратковременной памяти [36]. Это может быть связано с механизмами контроля внимания, позволяющими избирательно активировать атрибуты набора элементов, группировать их как концептуальную единицу, одновременно уменьшая значимость различий [25, с. 20]. Опыт использования нескольких языков улучшает способность «учебных» билингвов кодировать новую информацию относительно монолингвов, при этом практика управления межъязыковой конкуренцией улучшает обработку информации в оперативной памяти и снижает скорость торможения временных связей – физиологическую основу забывания. Эти когнитивные преимущества проистекают из опыта управления конфликтом, возникающим при активации представлений на нескольких языках [25, с. 20].

Основной характеристикой процесса запоминания является *степень осмысления запоминаемого материала*. Осмысленное запоминание основано на понимании внутренних логических связей между отдельными частями материала и является во много раз продуктивнее запоминания механического. В качестве основных параметров коммуникативной личности искусственного билингва выделяются *мотивационные установки на межкультурную коммуникацию* [17]. Билингвизм может улучшить металингвистические знания о функционировании языка как системы: в

результате обучения иностранному языку в билингвальной среде быстро приходит осознание того, что связь между словами и понятиями произвольна; это знание необходимо для того, чтобы ассоциировать известные понятия с новыми словами на иностранном языке [17, с. 43]. *Успех в овладении иностранным языком в условиях билингвальной среды напрямую связан с наличием мотивации у обучаемого.* Именно самостоятельная работа учащихся-билингвов с усваиваемым материалом является наиболее продуктивным способом его усвоения [11, с. 76]. Не менее значима деятельность учителя-билингва, оказывающего целенаправленное воздействие на овладение языками учащимися-билингвами [12, с. 22].

Чтобы информация оставила след в кратковременной и долговременной памяти обучающегося, педагогу необходимо осуществлять *активные вмешательства в процесс* переработки информации на каждом его участке – потенциальной стимуляции, кратковременной памяти и долговременной памяти. Одноразовое предъявление материала в данном случае не даст нужного результата. В качестве одного из эффективных способов воздействия на процессы переработки, хранения и перемещения полученной информации из одного вида памяти в другой является контроль, осуществляемый педагогом [39, с. 685].

Контроль на этапе кратковременной памяти должен сопровождаться ответами обучающихся, выполнением заданий при непосредственном участии педагога. Помощь педагог должен оказывать с использованием наводящих вопросов, благодаря которым учащийся сможет сам найти необходимое решение задания. Таким образом, можно внести в процесс контроля элементы самостоятельной работы для более успешного овладения умениями и навыками.

Существенный успех в достижении поставленных образовательных целей предполагает реализацию в образовательном процессе возможности создания ценностей и достаточных образовательных мотиваций обучающихся. Образовательная мотивация будет эффективна в том случае, если человек осознает, что его требования, в том числе в получении образования, выполняются. Желание удовлетворить потребности приводит к развитию у обучающегося поведения, направленного на удовлетворение его целей и потребностей [32, с. 60]. Таким образом, удовлетворение потребностей представляет собой незаменимый элемент мотивационного процесса. Удовлетворенный человек, несомненно, будет вносить позитивный вклад в реализацию поставленных перед ним образовательных целей и задач,

в то время как недовольный – может не только способствовать, но даже действовать таким образом, чтобы возможность реализации этих целей и задач была исключена. Это подчеркивает важность удовлетворения потребностей студентов в образовательном процессе.

Образовательные «мотиваторы» могут быть различными.

Подходы к анализу компонентов и элементов, которые должны составлять мотивационную стратегию педагога, постоянно развиваются и совершенствуются, все большее внимание уделяется внутренней составляющей мотивации, растет роль оценки компонентов внутренней мотивации обучающегося как необходимого элемента мотивационной системы. Для разработки мотивационных стратегий, используемых для стимулирования обучающихся к получению образования, можно использовать *модель мотивации к обучению* (Model of Motivation and Design) Дж. Келлера. Согласно данной модели процесс формирования мотивации проходит в четыре этапа: внимание, актуальность, доверие, удовлетворение.

Педагогу необходимо сформировать у обучающегося понимание, что он способен познать новое и применить его для достижения успеха в решении сложных задач, разработав систему внутренних и внешних вознаграждений. Осуществляя контроль, ошибки учащихся педагог должен воспринимать как признак поиска построения собственной модели изучаемого языка, а не как свидетельство незнания материала [8, с. 10–13]. **Во избежание утомления обучающихся и для повышения эффективности образовательного процесса целесообразно** выделить опорных точек корректного выполнения заданий в процессе планомерного, целенаправленного обучения анализу новых знаний [9, с. 76].

Этап перехода информации из кратковременной памяти в долговременную обуславливает изменение требований к контрольной функции педагога. Цель контроля – актуализировать ранее образованную связь в конкретных условиях; с помощью избираемых способов эпизодического контроля конкретных знаний, умений и навыков на данном этапе необходимо обеспечить у обучающегося внутренние механизмы самоконтроля. Представляется возможным использование таких видов контроля, как контрольные задания творческого плана, а также задания аналитического характера. Такой контроль все еще остается целенаправленным и требует от обучающегося напряженной работы памяти. Необходимо вовлечение обучаемых в активные

действия и постановка перед обучающимися такой цели, которая станет для них привлекательной, для ее достижения они будут готовы следовать рекомендациям педагога, а активизации работы памяти будет способствовать ориентир на контрольное воспроизведение материала. Важно помнить, что, требуя наиболее точного воспроизведения языкового материала, педагог должен учитывать контекст его введения и запоминания, воспроизводя условия, наиболее приближенные к условиям первичного введения материала.

На наш взгляд, процесс обучения иностранному языку, выстроенный таким образом, обеспечит успешный перевод и хранение в долговременной памяти необходимой языковой информации с учетом контекстуальных особенностей функционирования памяти в условиях учебного билингвизма.

5. Заключение

Возвращаясь к заявленной в начале работы цели и кругу задач, выдвигаемых в соответствии с целью исследования, подведем основные итоги.

Помимо индивидуальных особенностей субъектов для изучения феномена билингвальной памяти необходимо различать естественный и искусственный контекст (среду).

Искусственный билингвизм является разновидностью билингвизма. Как и естественный билингвизм, искусственный билингвизм традиционно понимается как феномен, характеризующийся владением двумя языковыми кодами. Однако в сравнении с естественным аналогом искусственный билингвизм имеет ряд отличительных признаков, которые, по сути, и составляют его специфику.

Процесс изучения английского языка в рамках вузовской программы и языковая среда, намеренно формируемая преподавателем с использованием различных пе-

дагогических средств, значительно отличаются в случае с овладением родным языком. При учебном билингвизме второй язык приобретается посредством некоторого систематического или структурированного обучения и не является результатом естественного процесса приобретения языка. В ситуации учебного билингвизма, когда изучение иностранных языков является осознанным, механизмы запоминания имеют свои особенности.

Мотивационные установки на межкультурную коммуникацию – основные параметры коммуникативной личности искусственного билингва. Именно наличие мотивации у обучаемого при условии активной позиции учителя-билингва в классе являются двумя основными факторами успеха в овладении иностранным языком в условиях билингвальной среды.

Активация механизмов запоминания в ситуации учебного билингвизма требует разработки методов, которые позволят проанализировать механизмы запоминания с учетом контекстуальных особенностей функционирования памяти билингва.

Целенаправленное вмешательство педагога на различных этапах процесса запоминания позволяет добиться проявления новых факторов и процессов, приводящих к формированию устойчивого следа и хранения его в долговременной памяти в течение длительного периода времени.

Педагогу необходимо осуществлять активные вмешательства в процесс переработки информации на каждом его участке – потенциальной стимуляции, кратковременной памяти и долговременной памяти. Одним из эффективных способов воздействия на процессы переработки, хранения и перемещения полученной информации из одного вида памяти в другой является контроль, осуществляемый педагогом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акпаева А. Б., Иванова Н. В., Лучина Т. И., Минаева Е. В., Жесткова Е. А. Specifics of educational activity anti-motivation in future teachers subject to the training period // *International Review of Management and Marketing*. – 2016. – Т. 6. – № S3. – С. 265–269.
2. Вайнрайх У. Одноязычие и многоязычие / Новое в лингвистике // *Языковые контакты*. – 1972. – Вып. 6. – С. 25–60.
3. Вишневская Г. М. Билингвизм и его аспекты : учеб. пособие. – Иваново : ИвГУ, 1997. – 98 с.
4. Выготский Л. С. История развития высших психических функций : собр. соч. в 6 т. – М. : Педагогика, 1983. – Т.3. – 368 с.
5. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // *Исследование мышления в советской психологии*. – М., 1967. – С. 25–42.
6. Горелов И. Н., Седов К. Ф. Основы психолингвистики : учеб. пособие. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Лабиринт, 2001. – 304 с.
7. Забелина Н. А. Психолингвистические методы исследования забывания (на материале учебного двуязычия) // *Вестник ВГУ. Серия : лингвистика и межкультурная коммуникация*. – 2011. – № 1. – С. 213–217.
8. Залевская А. А. Вопросы теории двуязычия. – Тверь : Твер. гос. ун-т, 2009. – 144 с.
9. Зинченко П. И. Непроизвольное запоминание. – М., 1961. – 562 с.
10. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность. – М. : Политиздат, 1977. – 172 с.
11. Леонтьев А. А. Развитие памяти. – М. : Учпедгиз, 1931. – 280 с.
12. Майоров А. П. Социальные аспекты взаимодействия языков в билингвистическом коммуникатив-

ном пространстве. – Уфа : БГМУ, 1997. – 150 с.

13. Новейший психологический словарь / В. Б. Шапарь, В. Е. Россоха, О. В. Шапарь ; под ред. В. Б. Шапаря. – Ростов н/Д. : Феникс, 2005. – 806 с.

14. Оршанская Е. Г. Современные научные подходы к изучению билингвизма // Преподаватель XX век. – 2009. – № 2. – С. 145–152.

15. Ремизова С. В. Психологические особенности изучения иностранного языка и формирования иноязычного сознания // Известия Уральского государственного университета. – 2010. – № 1 (71). – С. 165–174.

16. Румянцева И. М. Психология речи и лингвопедагогическая психология. – М. : ПЕР СЭ ; Логос, 2004. – 302 с.

17. Черничкина Е. К. Концепция искусственного билингвизма в теории языка : монография. – Волгоград : Перемена, 2007. – 220 с.

18. Adesope O. O., Lavin T., Thompson T., Ungerleider C. A systematic review and meta-analysis of the cognitive correlates of bilingualism // Review of Educational Research. – 2010. – Vol. 80 (2). – P. 207–245.

19. Atkinson R. C., Shiffrin R. M. Human memory: a proposed system and its control processes // K. W. Spence (ed.) // The psychology of learning and motivation: advances in research and theory. – 1968. – Vol. 2. – P. 89–195.

20. Bartolotti J., Marian V. Bilingual memory: structure, access, and processing: Theoretical and applied approaches [Electronic resource] // Chapter: 1, Publisher: Cambridge University Press, Editors: J. Altarriba, L. Isurin. – P. 7–47. – Mode of access: <https://www.bilingualism.northwestern.edu>.

21. Caffarra S., Molinaro N., Davidson D., Carreiras M. Second language syntactic processing revealed through event-related potentials: an empirical review // Neuroscience and Behavioral Reviews. – 2015. – Vol. 51. – P. 31–47.

22. Chin B., Wigglesworth G. Bilingualism: an advanced resource book. – Abingdon : Routledge, 2008.

23. Costa A., Caramazza A. Is lexical selection in bilinguals language-specific? Further evidence from Spanish-English and English-Spanish bilinguals // Bilingualism: Language and Cognition. – 1999. – № 2. – P. 231–244.

24. Ellis N. C. Introduction to Part 1: Acquisition // Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches. J. F. Kroll, A. M. B. de Groot (ed.). – Oxford University Press : New York, 2005. – 588 p.

25. Engle R. W. Working memory capacity as executive attention // Current Directions in Psychological Science. – 2002. – Vol. 11 (1). – P. 19–23.

26. Ervin S., Osgood C. Psycholinguistics: a Survey of Theory and Research Problems. – Waverly Press, 1954.

27. Francis W. S. Clarifying the cognitive experimental approach to bilingual research // Bilingualism: Language and Cognition. – 2000. – № 3. – P. 13–15.

28. French R. M., Jacquet M. Understanding bilingual memory: models and data // Trends in Cognitive Sciences. – 2004. – Vol. 8 (2). – P. 87–93.

29. Gass S. M., Selinker L. Second language acquisition: An introductory course // Lawrence Erlbaum. – 1994. – Vol. 2. – № 3. – P. 155–157.

30. Groot de A. M. B. The Learning of Foreign Language Vocabulary / A.M.B. de Groot, J. G. van Hell // Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches" / J. F. Kroll, A. M. B. de Groot (ed.). – New York : Oxford University Press, 2005. – 588 p.

31. Grosjean F. The recognition of words after their acoustic offset: evidence and implications // Perception & Psychophysics. – 1985. – Vol. 38 (4). – P. 299–310.

32. Ivanova N., Minaeva E. Antimotivation determinants of educational activity among pedagogical university students // Procedia - Social and Behavioral Sciences. – 2015. – T. 214. – C. 59–66.

33. Kroll J. F., Dussias P. E., Kinsey B., Perrotti L. Bilingualism, mind, and brain // Annual Review of Linguistics. – 2015. – № 1. – P. 377–394.

34. Luk G., Bialystok E. Bilingualism is not a categorical variable: interaction between language proficiency and usage // Journal of Cognitive Psychology. – 2013. – № 25. – P. 605–621.

35. Marian V., Fausey C. M. Language-dependent memory in bilingual learning // Applied cognitive psychology. – 2006. – № 20. – P. 1025–1047.

36. Papagno C., Vallar G. Verbal short-term memory and vocabulary learning in polyglots // The Quarterly Journal of Experimental Psychology. – 1995. – № 48 A (1). – P. 98–107.

37. Pavio A. Imagery and verbal processes. – N. Y. : Holt, Rinehart and Winston, 1971. – P. 226–231.

38. Riehl C. Code-switching in Bilinguals: Impacts of Mental Processes and Language Awareness // Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism. – Somerville, MA : Cascadia Press, 2005. – P. 45–59.

39. Rundus D., Loftus G. R., Atkinson R. C. Rehearsal process in free recall, a procedure for direct observation // Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour. – 1970. – Vol. 9. – P. 684–688.

40. Skutnabb-Kangas T. Bilingualism or Not: The Education of Minorities. – Clevedon: Multilingual Matters, 1981.

41. Waugh N. C., Norman D. A. A primary memory // Psychological Review. – 1965. – № 72. – P. 89–104.

REFERENCES

1. Akpaeva A. B., Ivanova N. V., Luchina T. I., Minaeva E. V., Zhestkova E. A. Specifics of educational activity anti-motivation in future teachers subject to the training period // International Review of Management and Marketing. – 2016. – T. 6. – № S3. – S. 265–269.

2. Vaynraykh U. Odnoyazychie i mnogoyazychie / Novoe v lingvistike // Yazykovye kontakty. – 1972. – Vyp. 6. – S. 25–60.

3. Vishnevskaya G. M. Bilingvizm i ego aspekty : ucheb. posobie. – Ivanovo : IvGU, 1997. – 98 s.

4. Vygotskiy L. S. Istoriya razvitiya vysshikh psikhicheskikh funktsiy : sobr. soch. v 6 t. – M. : Pedagogika, 1983. – T.3. – 368 s.

5. Gal'perin P. Ya. Psikhologiya myshleniya i uchenie o poetapnom formirovanii umstvennykh deystviy // *Issledovanie myshleniya v sovetskoj psikhologii*. – M., 1967. – S. 25–42.
6. Gorelov I. N., Sedov K. F. *Osnovy psikholingvistiki : ucheb. posobie*. – 3-e izd., pererab. i dop. – M. : Labirint, 2001. – 304 s.
7. Zabelina N. A. Psikholingvisticheskie metody issledovaniya zabyvaniya (na materiale uchebnogo dvuyazychiya) // *Vestnik VGU. Seriya : lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya*. – 2011. – № 1. – S. 213–217.
8. Zalevskaya A. A. *Voprosy teorii dvuyazychiya*. – Tver' : Tver. gos. un-t, 2009. – 144 s.
9. Zinchenko P. I. *Neproizvol'noe zapominanie*. – M., 1961. – 562 s.
10. Leont'ev A. H. *Deyatel'nost', soznanie, lichnost'*. – M. : Politizdat, 1977. – 172 c.
11. Leont'ev A. A. *Razvitie pamyati*. – M. : Uchpedgiz, 1931. – 280 s.
12. Mayorov A. P. *Sotsial'nye aspekty vzaimodeystviya yazykov v bilingvisticheskom kommunikativnom prostranstve*. – Ufa : BGMU, 1997. – 150 s.
13. *Noveyshiye psikhologicheskiy slovar' / V. B. Shapar', V. E. Rossokha, O. V. Shapar' ; pod red. V. B. Shaparya*. – Rostov n/D. : Feniks, 2005. – 806 s.
14. Orshanskaya E. G. *Sovremennye nauchnye podkhody k izucheniyu bilingvizma // Prepodavatel' XX vek*. – 2009. – № 2. – S. 145–152.
15. Remizova S. V. *Psikhologicheskie osobennosti izucheniya inostrannogo yazyka i formirovaniya inoyazychnogo soznaniya // Izvestiya Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta*. – 2010. – № 1 (71). – S. 165–174.
16. Rummyantseva I. M. *Psikhologiya rechi i lingvopedagogicheskaya psikhologiya*. – M. : PER SE ; Logos, 2004. – 302 s.
17. Chernichkina E. K. *Kontseptsiya iskusstvennogo bilingvizma v teorii yazyka : monografiya*. – Volgograd : Peremena, 2007. – 220 s.
18. Adesope O. O., Lavin T., Thompson T., Ungerleider C. A systematic review and meta-analysis of the cognitive correlates of bilingualism // *Review of Educational Research*. – 2010. – Vol. 80 (2). – P. 207–245.
19. Atkinson R. C., Shiffrin R. M. Human memory: a proposed system and its control processes // K. W. Spence (ed.) // *The psychology of learning and motivation: advances in research and theory*. – 1968. – Vol. 2. – P. 89–195.
20. Bartolotti J., Marian V. Bilingual memory: structure, access, and processing: Theoretical and applied approaches [Electronic resource] // Chapter: 1, Publisher: Cambridge University Press, Editors: J. Altarriba, L. Isurin. – P. 7–47. – Mode of access: <https://www.bilingualism.northwestern.edu>.
21. Caffarra S., Molinaro N., Davidson D., Carreiras M. Second language syntactic processing revealed through event-related potentials: an empirical review // *Neuroscience and Behavioral Reviews*. – 2015. – Vol. 51. – P. 31–47.
22. Chin B., Wigglesworth G. *Bilingualism: an advanced resource book*. – Abingdon : Routledge, 2008.
23. Costa A., Caramazza A. Is lexical selection in bilinguals language-specific? Further evidence from Spanish-English and English-Spanish bilinguals // *Bilingualism: Language and Cognition*. – 1999. – № 2. – P. 231–244.
24. Ellis N. C. Introduction to Part 1: Acquisition // *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches*. J. F. Kroll, A. M. B. de Groot (ed.). – Oxford University Press : New York, 2005. – 588 p.
25. Engle R. W. Working memory capacity as executive attention // *Current Directions in Psychological Science*. – 2002. – Vol. 11 (1). – P. 19–23.
26. Ervin S., Osgood C. *Psycholinguistics: a Survey of Theory and Research Problems*. – Waverly Press, 1954.
27. Francis W. S. Clarifying the cognitive experimental approach to bilingual research // *Bilingualism: Language and Cognition*. – 2000. – № 3. – P. 13–15.
28. French R. M., Jacquet M. Understanding bilingual memory: models and data // *Trends in Cognitive Sciences*. – 2004. – Vol. 8 (2). – P. 87–93.
29. Gass S. M., Selinker L. *Second language acquisition: An introductory course* // Lawrence Erlbaum. – 1994. – Vol. 2. – № 3. – P. 155–157.
30. Groot de A. M. B. The Learning of Foreign Language Vocabulary / A.M.B. de Groot, J. G. van Hell // *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches* / J. F. Kroll, A. M. B. de Groot (ed.). – New York : Oxford University Press, 2005. – 588 p.
31. Grosjean F. The recognition of words after their acoustic offset: evidence and implications // *Perception & Psychophysics*. – 1985. – Vol. 38 (4). – P. 299–310.
32. Ivanova N., Minaeva E. Antimotivation determinants of educational activity among pedagogical university students // *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. – 2015. – T. 214. – S. 59–66.
33. Kroll J. F., Dussias P. E., Kinsey B., Perrotti L. Bilingualism, mind, and brain // *Annual Review of Linguistics*. – 2015. – № 1. – P. 377–394.
34. Luk G., Bialystok E. Bilingualism is not a categorical variable: interaction between language proficiency and usage // *Journal of Cognitive Psychology*. – 2013. – № 25. – P. 605–621.
35. Marian V., Fausey C. M. Language-dependent memory in bilingual learning // *Applied cognitive psychology*. – 2006. – № 20. – P. 1025–1047.
36. Papagno C., Vallar G. Verbal short-term memory and vocabulary learning in polyglots // *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*. – 1995. – № 48 A (1). – P. 98–107.
37. Pavio A. *Imagery and verbal processes*. – N. Y. : Holt, Rinehart and Winston, 1971. – P. 226–231.
38. Riehl C. Code-switching in Bilinguals: Impacts of Mental Processes and Language Awareness // *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*. – Somerville, MA : Cascadia Press, 2005. – P. 45–59.
39. Rundus D., Loftus G. R., Atkinson R. C. Rehearsal process in free recall, a procedure for direct observation // *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*. – 1970. – Vol. 9. – P. 684–688.
40. Skutnabb-Kangas T. *Bilingualism or Not: The Education of Minorities*. – Clevedon: Multilingual Matters, 1981.
41. Waugh N. C., Norman D. A. A primary memory // *Psychological Review*. – 1965. – № 72. – P. 89–104.

Липатникова Ирина Геннадьевна,

доктор педагогических наук, профессор, Свердловский областной педагогический колледж; 620014, г. Екатеринбург, ул. Юмашева, 20; e-mail: lipatnikovaig@mail.ru.

Мечик Софья Валерьевна,

старший преподаватель, Тюменский индустриальный университет; 625000, г. Тюмень, ул. Володарского, 38; e-mail: mechiksv@tyuiu.ru.

**КЕЙС-ТЕХНОЛОГИЯ КАК ОДНО ИЗ СРЕДСТВ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ
К АНАЛИЗУ И ОЦЕНКЕ ХИМИКО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: кейс-технологии; профессиональная компетентность; инженерное образование; подготовка инженеров; химико-технологические процессы; корреляция.

АННОТАЦИЯ. Современному инженеру-технологу необходимо обладать способностью оптимального поведения в различных производственных ситуациях, уметь принимать обоснованные решения на основе анализа и оценки полученной аналитической или статистической информации. В качестве способа подготовки к анализу и оценки химико-технологического процесса будущего инженера в процессе обучения математике рассмотрен метод математического моделирования, который является основным при описании технологических процессов и позволяет определить оптимальные условия протекания процессов, оценить влияние различных факторов на процесс. В качестве инновационного средства подготовки к анализу и оценке рассмотрена кейс-технология, которая представляет собой информационную оболочку для данных, на основе которых студенты составляют математическую модель. В исследовании выделены структурные единицы кейса: методическая, сюжетная и информационная части. Описание содержания выделенных компонентов составлено с учетом того, что данный кейс будет использоваться при обучении будущих инженеров. В процессе обучения математике кейсы рационально представлять в виде задач. В работе введен термин «информационно-компетентностная» задача, поиск решения которой способствует формированию навыков проведения анализа, оценки и овладению профессиональными компетентностями. Данные задачи позволяют осуществлять связь между разделами математики и профессионально ориентированными дисциплинами. Приведен пример задачи на составление, анализ и оценку математической модели с использованием методов корреляционного и регрессионного анализа. Студенты анализируют данные, полученные эмпирическим путем, строят их графическое изображение (корреляционное поле). Для количественной характеристики проведенного анализа студенты вычисляют коэффициент корреляции, проверяют гипотезу. Для данной выборки находят коэффициенты линейного уравнения регрессии, изображают его графически. С помощью справочных данных проводят оценку точности полученной математической модели.

Lipatnikova Irina Gennadjevna,

Doctor of Pedagogy, Professor, Sverdlovsk Regional Pedagogical College, Ekaterinburg, Russia.

Mechik Sofya Valerjevna,

Senior Lecturer, Tyumen Industrial University, Tyumen, Russia.

**CASE TECHNOLOGY AS A METHOD OF TEACHING FUTURE ENGINEERS
TO ANALYZE AND EVALUATE CHEMICAL ENGINEERING PROCESSES**

KEYWORDS: case technology; professional competence; engineering education; teaching engineers; chemical engineering process; correlation.

ABSTRACT. A modern engineering technologist should have the ability of optimal behavior in various production situations to be able to make their decisions based on the analysis and evaluation of the received analytical or statistical information. When studying mathematics, mathematical modeling is considered as a method of teaching prospective engineers analysis and evaluation of the chemical engineering process. It is the main method in describing technological processes which allows determining the optimal conditions for the process and assessing the influence of various factors on the process. Case technology is viewed as an innovative tool for teaching students analysis and assessment, and as an information shell for the data based on which students compile a mathematical model. In the study, structural units of the case were identified: methodological, plot and information parts. Description of the content of the identified components is based on the fact that this case will be used in training of future engineers. In the process of teaching mathematics, cases are rationally represented as problems. The article introduces the term «information and competence-based» problem, the search for a solution of which contributes to the formation of skills of analysis, assessment and mastery of professional competences. These problems help connect sections of mathematics and profession-oriented disciplines. An example of a problem for compiling, analyzing and assessing a mathematical model using the methods of correlation and regression analysis is presented. The students analyze data obtained empirically, and build their graphic image (correlation field). To quantify the performed analysis, the students calculate the correlation coefficient, and check the hypothesis. For this sample, coefficients of the linear regression equation are found and the latter is represented graphically. Using reference data, the accuracy of the obtained mathematical model is evaluated.

Развитие технологий современного производства предполагает изменения требований к подготовке молодых специалистов, в том числе и инженеров различных направлений. Это непосредственно влияет и на содержательную компоненту образования, которая предусматривает модификацию целей и задач обучения будущих инженеров и использование в учебном процессе инновационных методов и средств.

Одной из профессиональных задач будущего инженера является проведение анализа и оценки технологической системы, отдельных ее узлов и других определяющих параметров химико-технологического процесса, значимость которой определена в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования по направлению подготовки 18.03.02 «Энерго- и ресурсосберегающие процессы в химической технологии, нефтехимии и биотехнологии» [11].

Однако проблема подготовки к анализу и оценке химико-технологического процесса студентов инженерных специальностей при обучении математике недостаточно изучена. В имеющихся исследованиях, в частности в работе В. Д. Львовой [10], описывается методика обучения математике, ориентированная на реализацию профессиональной направленности на химико-технологических специальностях технических вузов. При этом автор не раскрывает возможность подготовки будущих инженеров-технологов к анализу и оценке химико-технологического процесса.

В настоящем исследовании в качестве способа подготовки определен процесс моделирования, значимость которого в инженерном образовании обосновывает Е. И. Смирнов. Автор подчеркивает, что моделирование является средством появления новообразований и выступает «как высшая форма знаково-символической деятельности, ведущая к появлению нового знания о природе и технологических процессах в производстве» [13, с. 17].

Понимание инженерного анализа как исследования, основанного на построении упрощенных моделей, учитывающих лишь приоритетные аспекты поведения [15], позволило определить в настоящем исследовании метод моделирования как основу подготовки будущих инженеров. Эта идея подтверждается в определении понятия «моделирование», предложенное Е. Н. Коржовым [9], который раскрывает его как исследование основных закономерностей и особенностей функционирования реальных объектов с помощью моделей в целях возможности предсказания их поведения в определенных условиях.

В научно-педагогической литературе существует множество различных подходов к определению понятия «моделирование» (В. Ф. Беккер, А. А. Братко, А. Б. Дамбуева, Е. Н. Коржов, Ю. Б. Мельников, В. Н. Осташков, А. Г. Семенов, Е. И. Смирнов и др.).

В инженерной практике под моделированием понимают процесс создания модели, ее исследование и распространение результатов на оригинал [19].

По мнению А. А. Братко [4], под моделированием понимается научный метод исследования различных систем путем построения моделей этих систем. Раскрывая преимущества метода моделирования, А. Б. Дамбуева подчеркивает возможность проведения целостного анализа всех компонентов построенной системы [6].

Преимущества использования моделирования в подготовке будущих инженеров раскрыты авторами: А. В. Алиевым, В. В. Аюповым, Е. А. Zubовой, В. А. Никулиным, А. Г. Семеновым, Е. И. Смирновым и др.

При этом изучение любого процесса, как подчеркивает В. В. Кафаров [7], возможно с помощью построения модели. Это обусловлено тем, что «внешний потенциал информации о химико-технологических процессах очень велик», а модель представляет собой упрощенную систему, отражающую отдельные, ограниченные в нужном направлении характеристики рассматриваемого процесса. В связи с этим подготовка будущих инженеров к анализу и оценке химико-технологического процесса при обучении математике предполагает знание элементарных процессов (их особенностей и закономерностей), которые образуют его структуру.

Выделяют физическое и математическое моделирование химико-технологических процессов.

В. Ф. Беккер [3] определяет физическое моделирование как метод исследования на моделях, которые имеют одинаковую физическую природу с объектом моделирования, то есть представляют собой некоторый макет изучаемого объекта.

Вместе с тем физическое моделирование предполагает построение новой модели для каждого изучаемого явления, что достаточно затруднительно, а также создание такой модели для сложных процессов и систем бывает практически невозможным. Решение данной проблемы возможно с помощью использования метода математического моделирования химико-технологических процессов.

В. В. Кондратьев отмечает, что для того, чтобы соответствовать требованиям «современного инженера», студент должен

овладеть методами моделирования химико-технологических процессов от составления математической модели процесса, которая отражает его основные особенности и может быть решена либо аналитически, либо численно за разумное время, до составления алгоритма решения, выбора вычислительных средств, средств визуализации и анализа результатов моделирования [8].

По мнению Т. И. Алиева, результаты математического моделирования позволяют определить значения показателей эффективности системы, обосновать ее оптимальную структуру и составить рекомендации по совершенствованию исследуемых вариантов [1].

Применительно к химической технологии математическая модель представляет собой совокупность математических зависимостей, отражающих сущность химико-технологического процесса и связывающих его физические, режимные, физико-химические и конструктивные параметры [16]. При этом адекватное отображение моделируемых свойств химических веществ представлено в математической форме [2].

Математические модели основаны на анализе и решении математических соотношений (уравнений, неравенств и их систем), которые позволяют оценивать оптимальные режимы проведения процессов и условия управления ими.

Однако построение математической модели для анализа и оценки процесса или явления невозможно без информационной

составляющей, которая способствует усвоению математического материала.

В качестве информационной составляющей математической модели в исследовании выбрана кейс-технология, под которой поднимается интерактивная технология обучения, направленная на формирование у будущих инженеров знаний, умений, личностных качеств на основе анализа и решения реальной или смоделированной проблемной ситуации в контексте профессиональной деятельности, представленной в виде кейса [12].

Классифицируя кейсы по целям обучения, выделяют кейсы, которые предусматривают обучение анализу и оценке будущих инженеров. Основу данных кейсов составляет метод ситуационного анализа. Он позволяет преобразовывать информацию, анализировать, обрабатывать ее, делать соответствующие обоснованные выводы и оценивать возможные альтернативы принятым решениям, которые основаны на реальном фактическом материале или приближены к реальной ситуации.

Как показал анализ педагогической и методической литературы структура кейса образуется тремя составляющими: сюжетной частью, информационной частью и методической частью. Выделим структурные единицы для кейса, который будет использоваться для подготовки будущих инженеров-технологов к анализу и оценке химико-технологического процесса (рис. 1.):



Рис. 1. Структура кейса

Методическая часть кейса позволяет учитывать междисциплинарные связи (математики и профессионально ориентированных предметов), раскрыть закономерности объекта путем разложения его на струк-

турные единицы (анализ) и определить их значение (оценка) для данного объекта и поставленной цели.

В сюжетной части определяется инструментарий, то есть ситуация, представ-

ленная в виде задачи, которая является основным средством обучения математике.

Согласно Л. М. Фридману [17], в настоящем исследовании под задачей будем понимать модель проблемной ситуации, в которую попадает субъект в процессе своей деятельности, а решение задачи – это последовательный переход от поставленной извне проблемы через ее принятие и осознание, к ее переформулировке в терминах, близких субъекту.

Информационную часть ситуации составляет сама информация. Это связано с тем, что информация в инженерной практике занимает особое место. В практической деятельности инженеру-технологу для решения профессиональных задач необходимо уметь анализировать и систематизировать большие массивы структурированной и неструктурированной информации, представленные в различной документации, технических заданиях и схемах, технологических регламентах, инструкциях, стандартах и на основе оценки полученной информации, принимать решения.

Под информацией, согласно А. В. Хорошилову [18], будем понимать данные, определенным образом организованные, имеющие смысл, значение и ценность для своего потребителя и необходимые для принятия им решений, а также для реализации других функций и действий.

В настоящем исследовании организованная определенным образом деятельность (переработка, анализ, структурирование, преобразование и оценка) с представленной информацией в процессе обучения математике будет направлена на достижение определенного образовательного результата, то есть на формирование профессиональных компетенций будущего инженера.

В связи с этим под «компетентностью» будем понимать проявленные на практике стремление и способность (готовность) реализовывать свой потенциал (знания, умения, опыт, личностные качества и др.) для успешной деятельности в профессиональной и социальной сфере, осознавая социальную значимость и личную ответственность за результаты этой деятельности, необходимость ее постоянного совершенствования, согласно определению Ю. Г. Татура [14].

Как отмечает Р. С. Гиляревский [5], «структурированная информация, то есть связанная причинно-следственными и иными отношениями и образующая систему, составляет знания». Таким образом, организованная определенным образом деятельность с информацией приводит к получению новых знаний, которые переходят в умения. Преобразование информации, отражающей специфику будущей специаль-

ности, обеспечивает успешную деятельность в профессиональной сфере. А оценка и прогнозирование способствуют осознанию ответственности за результат принятого решения, что свидетельствует о сформированной профессиональной компетентности будущего инженера.

В настоящем исследовании введено понятие «информационно-компетентностная» задача, поиск решения которой предполагает анализ, структурирование и оценку представленной информации для преобразования ее в некоторую математическую модель изучаемого процесса или явления. Работа с полученной моделью, ее анализ и оценка результата способствует формированию профессиональной компетентности будущего инженера-технолога.

На основе вышесказанного можно сделать вывод о том, что для подготовки к анализу и оценки будущих инженеров в процессе обучения математике целесообразно использовать в качестве средства обучения кейс-технологии, структурной единицей которой являются информационно-компетентностные задачи, направленные на развитие профессиональных компетенций у будущих инженеров и подготовку их к анализу и оценке химико-технологического процесса.

В исследовании представлены виды информационно-компетентностных задач:

- 1) задачи на выявление существенных зависимостей, факторов и параметров, оказывающих влияние на процесс или явление;
- 2) задачи на представление в математической форме выявленных зависимостей и закономерностей.

Рассмотрим вышесказанное на примере решения следующей информационно-компетентностной задачи:

Методическая компонента. Для анализа полученных данных, составления математической модели и оценки полученной модели будут использоваться методы корреляционного и регрессионного анализа, поэтому данную задачу следует рассматривать при изучении разделов математической статистики.

Сюжетная и информационная компоненты. В ходе выполнения лабораторной работы студентами направления 18.03.02 «Энерго- и ресурсосберегающие процессы в химической технологии, нефтехимии и биотехнологии» были получены следующие данные плотности спирта и процентного содержания спирта (табл. 1).

Цель работы состояла в определении эмпирическим путем зависимости между содержанием этилового спирта в водном растворе и плотностью полученного раствора. Гипотеза о существовании зависимости

подтвердилась, но установить форму и вид

связи данным методом невозможно.

Таблица 1

плотность спирта	0,9979	0,998	0,9877	0,9806	0,9696	0,945	0,94	0,935	0,922	0,91	0,905	0,877	0,845	0,833	0,819
% масс	0,2	3	6	11	8	32,2	38	52	46,3	51	52,9	66,1	79,4	76,4	89,6

Задание:

а) провести анализ полученных данных, оценить гипотезу (H_0) о существовании связи между приведенными данными (подтвердить или опровергнуть), используя методы математической статистики;

б) если гипотеза будет подтверждена, то данную зависимость представить в виде математической модели, оценить ее точность.

Решение.

а) Для первичного анализа данных студенты принимают плотность спирта как признак X (факторный признак), а процентное содержание спирта – признак Y (результативный признак). В координатной плоскости отмечают точки с координатами (x_i, y_i) , проводят линию тренда.

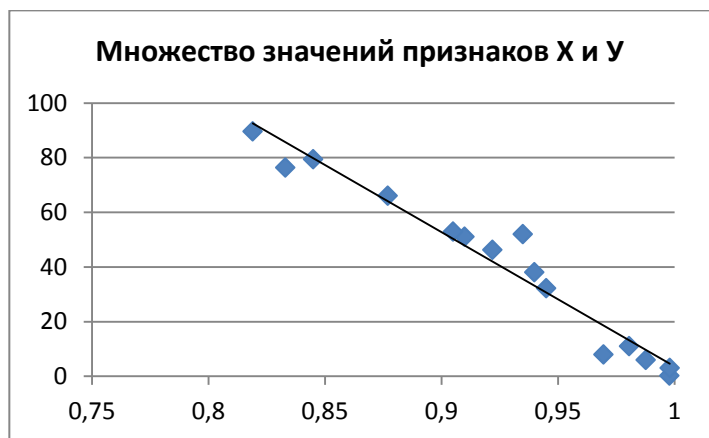


Рис. 2. Корреляционное поле

Анализируя полученное корреляционное поле (точки вытянуты вдоль линии тренда сверху вниз, расположены тесно относительно друг друга), студенты предполагают, что меж-

ду признаками существует обратная линейная корреляционная связь. Для количественной характеристики полученного анализа вычисляют коэффициент линейной корреляции:

$$r = -0,91 \left\{ \begin{array}{l} 1) \text{ знак минус подтверждает, что связь} \\ \text{обратная;} \\ 2) \text{ абсолютное значение коэффициен-} \\ \text{та показывает, что связь между при-} \\ \text{знаками сильная.} \end{array} \right.$$

Для проверки гипотезы H_0 вычислим критерий Стьюдента:

$$t = -7,98; |t| = 7,98 > t_{кр} = 2,65$$

гипотеза H_0 подтверждается.

б) Для математического описания данной зависимости студенты используют ме-

тоды регрессионного анализа. Для данной выборки находят коэффициенты линейного уравнения регрессии и изображают его графически:

$$y = -453,48x + 458,0016$$

уравнение регрессии для данной выборки.

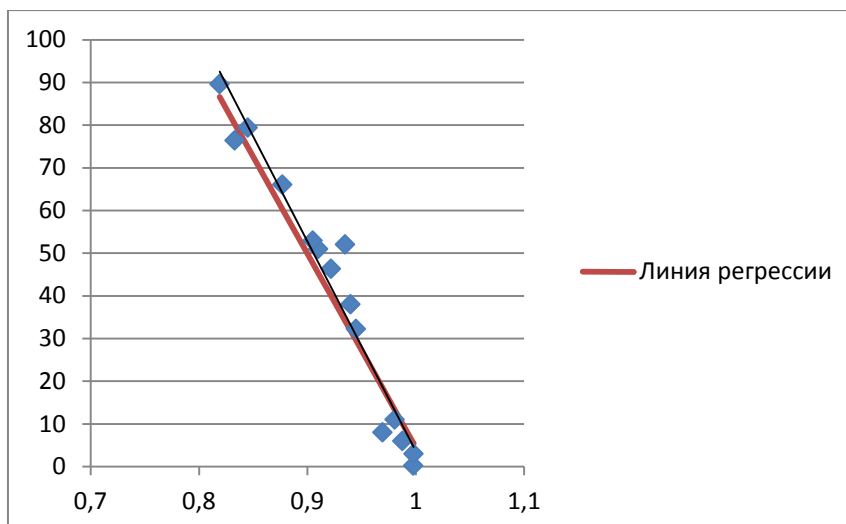


Рис. 3. Корреляционное поле и линия регрессии

Далее следует рассказать студентам о том, что данная зависимость между величинами изучена и представлена в виде

справочных данных, которые необходимо использовать для оценки точности полученной математической модели (табл. 2):

Таблица 2

Значение признака X (плотность)	Значение признака Y вычисленное	Значение признака Y по справочным данным	Отклонение, %
0,9818	12,77	10,05	27,11
0,968	19,03	20,48	-7,07
0,82	86,15	92,56	-3,44
0,81	90,68	92,56	-2,03

На основе анализа оценки точности модели студенты делают вывод о том, что при более меньших значениях факторного признака X вычисленное значение результативного признака Y более точно.

В конце работы следует сказать о том, что рассмотренные методы помогают проводить анализ и оценку существования связи между признаками, ее значимости, используются при вероятностном (стохастическом) моделировании процессов.

Целенаправленное использование кейс-технологии, структурной единицей которой является информационно-компетентностная задача, позволяет обогатить подготовку будущих инженеров к анализу и оценке химико-технологических процессов инструментарием и приблизить их к решению реальной профессиональной ситуации.

Целенаправленное использование кейс-технологии, структурной единицей которой является информационно-компетентностная задача, позволяет обогатить подготовку будущих инженеров к анализу и оценке химико-технологических процессов инструментарием и приблизить их к решению реальной профессиональной ситуации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алиев Т. И. Основы проектирования систем. – СПб. : Университет ИТМО, 2015. – 120 с.
2. Ахметов С. А., Гайсина А. Р. Моделирование и инженерные расчеты физико-химических свойств углеводородных систем. – СПб. : Недра, 2010. – 128 с.
3. Беккер В. Ф. Моделирование химико-технологических объектов управления : учеб. пособие. – М. : РИОР ИНФРА-М, 2014. – 142 с.
4. Братко А. А., Волков П. П. Моделирование психической деятельности. – М. : Мысль, 1969. – 384 с.
5. Гиляревский Р. С. Основы информатики : курс лекций. – М. : ЭКЗАМЕН, 2003. – 318 с.
6. Дамбуева А. Б. Модель формирования профессиональной компетентности студентов-физиков // Вестник БГУ. – 2014. – № 1–2. – С. 57–59.
7. Кафаров В. В. Методы кибернетики в химии и химической технологии. – М. : Химия, 1976. – 464 с.
8. Кондратьев В. В. Высшее техническое образование как инструмент инновационного развития : сб. докл. и программа науч. шк. с междунар. участием / под ред. В. Г. Иванова, В. В. Кондратьева. – Казань, 2011. – 158 с.
9. Коржов Е. Н. Математическое моделирование. – Воронеж : ИПЦ ВГУ, 2012. – 74 с.
10. Львова В. Д. Профессиональная направленность обучения математике студентов химико-технологических специальностей технических вузов (на примере раздела «Дифференциальные уравнения») : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Астрахань, 2009. – 22 с.

11. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 18.03.02 Энерго- и ресурсосберегающие процессы в химической технологии, нефтехимии и биотехнологии (уровень бакалавриата) : Приказ от 12 марта 2015 г. № 227 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru> (дата обращения: 20.09.2017).
12. Описание образовательной технологии «кейс-технология» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://edu.ifmo.ru> URL: http://edu.ifmo.ru/file/pages/363/keys._opisanie.pdf (дата обращения: 19.02.2018).
13. Смирнов Е. И., Абатурова В. С., Сергеев С. В. Наглядное моделирование единства математики в задачах // Народное образование. – 2008. – № 4. – С. 16–22.
14. Татур Ю. Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 16 с.
15. Технический словарь. Том V [Электронный ресурс] // Большая техническая энциклопедия. – Режим доступа: <http://www.aio8.org/index.php/term/> (дата обращения: 10.10.2017).
16. Ушева Н. В., Мойзес О. Е., Митянина О. Е., Кузьменко Е. А. Математическое моделирование химико-технологических процессов. – Томск : Изд-во Томского политех. ун-та, 2014. – 135 с.
17. Фридман Л. М. Сюжетные задачи по математике. История, теория, методика. – М., 2002. – 208 с.
18. Хорошилов А. В. Информационные системы в экономике. – М. : МЭСИ, 1998. – 168 с.
19. Ячиков И. М., Логунова О. С., Портнова И. В. Математическое моделирование теплофизических процессов : учеб. пособие. – Магнитогорск : МГТУ, 2004. – 175 с.

REFERENCES

1. Aliev T. I. Osnovy proektirovaniya sistem. – SPb. : Universitet ITMO, 2015. – 120 s.
2. Akhmetov S. A., Gaysina A. R. Modelirovanie i inzhenernye raschety fiziko-khimicheskikh svoystv uglevodorodnykh sistem. – SPb. : Nedra, 2010. – 128 s.
3. Bekker V. F. Modelirovanie khimiko-tekhnologicheskikh ob"ektov upravleniya : ucheb. posobie. – M. : RIOR INFRA-M, 2014. – 142 s.
4. Bratko A. A., Volkov P. P. Modelirovanie psikhicheskoy deyatel'nosti. – M. : Mysl', 1969. – 384 s.
5. Gilyarevskiy R. S. Osnovy informatiki : kurs lektsiy. – M. : EKZAMEN, 2003. – 318 s.
6. Dambueva A. B. Model' formirovaniya professional'noy kompetentnosti studentov-fizikov // Vestnik BGU. – 2014. – № 1–2. – S. 57–59.
7. Kafarov V. V. Metody kibernetiki v khimii i khimicheskoy tekhnologii. – M. : Khimiya, 1976. – 464 s.
8. Kondrat'ev V. V. Vysshee tekhnicheskoe obrazovanie kak instrument innovatsionnogo razvitiya : sb. dokl. i programma nauch. shk. s mezhdunar. Uchastiem / pod red. V. G. Ivanova, V. V. Kondrat'eva. – Kazan', 2011. – 158 s.
9. Korzhov E. N. Matematicheskoe modelirovanie. – Voronezh : IPTs VGU, 2012. – 74 s.
10. L'vova V. D. Professional'naya napravlennost' obucheniya matematike studentov khimiko-tekhnologicheskikh spetsial'nostey tekhnicheskikh vuzov (na primere razdela «Differentsial'nye uravneniya») : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – Astrakhan', 2009. – 22 s.
11. Ob utverzhdenii Federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 18.03.02 Energo- i resursosberegayushchie protsessy v khimicheskoy tekhnologii, neftekhimii i biotekhnologii (uroven' bakalavriata) : Prikaz ot 12 marta 2015 g. № 227 [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://fgosvo.ru> (data obrashcheniya: 20.09.2017).
12. Opisanie obrazovatel'noy tekhnologii «keys-tekhnologiya» [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://edu.ifmo.ru> URL: http://edu.ifmo.ru/file/pages/363/keys._opisanie.pdf (data obrashcheniya: 19.02.2018).
13. Smirnov E. I., Abaturova V. S., Sergeev S. V. Naglyadnoe modelirovanie edinstva matematiki v zadachakh // Narodnoe obrazovanie. – 2008. – № 4. – S. 16–22.
14. Tatur Yu. G. Kompetentnostnyy podkhod v opisani rezul'tatov i proektirovani standartov vysshego professional'nogo obrazovaniya. – M. : Issled. tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov, 2004. – 16 s.
15. Tekhnicheskii slovar'. Tom V [Elektronnyy resurs] // Bol'shaya tekhnicheskaya entsiklopediya. – Rezhim dostupa: <http://www.aio8.org/index.php/term/> (data obrashcheniya: 10.10.2017).
16. Uшева N. В., Мойзес О. Е., Митянина О. Е., Кузьменко Е. А. Математическое моделирование химико-технологических процессов. – Томск : Изд-во Томского политех. ун-та, 2014. – 135 с.
17. Fridman L. M. Syuzhetnye zadachi po matematike. Istoriya, teoriya, metodika. – M., 2002. – 208 s.
18. Khoroshilov A. V. Informatsionnye sistemy v ekonomike. – M. : MESI, 1998. – 168 s.
19. Yachikov I. M., Logunova O. S., Portnova I. V. Matematicheskoe modelirovanie teplofizicheskikh protsessov : ucheb. posobie. – Magnitogorsk : MGTU, 2004. – 175 s.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА

УДК 378.147:378.016:81'25
ББК 4448.026+Ш118

ГРНТИ 14.35.09

Код ВАК 13.00.08

Гао Ифань,

аспирант, Институт иностранных языков, Харбинский политехнический университет; Харбин (Китай), 92 West Dazhi Street, Nan Gang District; e-mail: 1226783590@qq.com.

Сюй Хун,

профессор, Институт иностранных языков, Харбинский политехнический университет; Харбин (Китай), 92 West Dazhi Street, Nan Gang District; e-mail: rainqili@126.com.

О ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ-ПЕРЕВОДЧИКОВ МТИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: квалификация переводчиков; профессиональные умения; профессиональные знания; профессиональные знания; переводы; переводческое; переводческое; переводческие; подготовка переводчиков; переводческая деятельность; магистратура; модели обучения.

АННОТАЦИЯ. Цель обучения в магистратуре по специальности «Перевод» заключается в подготовке высококвалифицированных кадров, обладающих сильными навыками перевода и широкими знаниями, а также возможностью осуществлять переводческую деятельность в различных сферах. В этой статье рассматривается квалификация переводчика с точки зрения частей, ее составляющих, изучаются модели обучения на современном этапе, анализируются основные проблемы, возникающие в процессе обучения, и предлагаются возможные пути их решения. В череде проблем, в настоящее время снижающих качество обучения переводческой деятельности, отмечаются, например, академизм; невозможность совершенствования навыков студентов в реальных ситуациях речевого общения; отрицательные личностные качества переводчиков; слабая теоретическая база родного и изучаемого языка, обусловленная нехваткой базовых знаний обучающихся; отсутствие сотрудничества между университетами и предприятиями, а также практики международного обмена. Авторы статьи выдвигают свои предложения по повышению профессионализма магистров-переводчиков. Это углубленная подготовка к переводческой деятельности, которая включает в себя регулярную проверку домашнего чтения магистрантов, а также изменение режима обучения магистрантов с преподавателями и научными руководителями. Авторы обращают внимание на значимость практической части обучения, предлагая содействовать такой форме учебно-практических занятий, как семинар по переводу. Укрепление сотрудничества между вузами и предприятиями также способствует повышению уровня профессиональных навыков магистрантов и их способности адаптироваться к требованиям рынка. Улучшение личностных качеств и повышение профессиональных способностей у магистров-переводчиков, по мнению авторов, должно осуществляться в процессе воспитания профессиональных навыков во время прохождения практики; для решения этой проблемы также предлагается качественное общение с профессиональными переводчиками: вузы должны активно приглашать известных переводчиков для проведения лекций и мастер-классов, на которых они смогут поделиться своим опытом с учащимися.

Gao Ifang,

Post-graduate Student, Institute of Foreign Languages, Harbin Polytechnic University, Harbin, China.

Xu Hong,

Professor, Institute of Foreign Languages, Harbin Polytechnic University, Harbin, China.

TEACHING TRANSLATORS IN MASTER'S PROGRAM

KEYWORDS: translator's qualification; skills; knowledge of translation; teaching Master's degree students; prospective translators; models of teaching.

ABSTRACT. The goal of Master's program in "Translation" is to teach highly qualified professionals with the skills of translation and deep knowledge of different spheres. The article discusses the skill of a translator from the point of view of its components; it describes teaching models that exist nowadays; it analyzes the main problems that arise in teaching and offers solutions. Among the problems that compromise the quality of teaching translation are: academism; inability to master translation skills in real communication; personal qualities of prospective translators; poor theoretical knowledge of the native and foreign languages caused by the lack of basic knowledge; poor cooperation of universities with the potential employers and the absence of student exchange programs. The authors propose several activities to raise qualification of translators in Master's program. It is, first of all, advanced training in translation, which includes systematic check of home-reading and reorganization of the work of a student and a teacher, and a student and their scientific advisor. The article emphasizes the importance of translation practice, which is possible in tutorials in translation. Cooperation between universities and prospective employers promote professional skills of Master's degree students and helps them adjust to the needs of the labour market. Im-

Работа выполнена при поддержке гранта программы реформы образования аспирантов провинции Хэйлунцзян «Разработка моделей подготовки магистров-переводчиков технического профиля» (JGXM_HLJ_2014053) и гранта программы реформы образования ХПУ «Разработка моделей обучения иностранному языку на основе межкультурной коммуникации» (XJG2017081).

provement of personal qualities and professional skills of Master's degree students in the specialty of Translation should be carried out in practical training period; it is necessary to invite famous translators to give lectures and practical classes at university.

Цель подготовки магистров-переводчиков заключается в том, чтобы воспитать высококвалифицированные кадры, имеющие высокую степень адаптации к глобальной экономической интеграции и повышению международной конкурентоспособности страны и способствующие экономическому, культурному, социальному становлению страны. Для этого необходима политика реформ и открытости, а также развитие социалистической модернизации Китая. Чтобы выпускать высококвалифицированных специалистов в области перевода, а также содействовать международному сотрудничеству, 23 января 2007 г. на 23-м совещании Высшей аттестационной комиссии Государственного Совета было одобрено открытие магистратуры по направлению «Перевод» (MTI). Этот шаг способствует развитию переводческой деятельности в Китае и ее процветанию, а также открывает большие перспективы для воспитания переводчиков высокого уровня. Однако обучение в магистратуре по направлению «Перевод» значительно отличается от традиционного обучения в магистратуре в рамках направлений «Лингвистика» и «Литература» целями обучения, требованиями к уровню подготовки преподавателей, содержанием курсов и методами обучения. Целями традиционного обучения в магистратуре являются: теоретические исследования, научно-исследовательская работа, получение квалификации, содействующей трудоустройству выпускников. В свою очередь, современная подготовка требует от студентов приложения полученных знаний на практике, а от преподавателей – методов и способов обучения на более высоком уровне. В данной статье рассматривается современное состояние обучения в магистратуре по направлению «Перевод», анализируются некоторые ее недостатки, предлагаются меры для решения возникающих проблем.

1. Современное состояние и проблемы обучения в магистратуре по направлению «Перевод»

Учебный план магистратуры в области перевода и интерпретации предусматривает накопление необходимых энциклопедических знаний для удовлетворения потребностей практики перевода, применение полученных студентами знаний на практике, как в области устного перевода, так и письменного, что в конечном итоге позволяет вести межкультурный диалог. На протяжении

многих лет крупные университеты создавали магистерские программы в области перевода и обучали большое количество выдающихся талантов, владеющих иностранным языком. Однако в настоящее время обучение переводчиков по-прежнему отличается академизмом и пренебрежительным отношением к возможности совершенствования навыков студентов в реальных ситуациях речевого общения, а также наблюдаются отрицательные личностные качества переводчиков. После окончания учебы выпускникам трудно справиться с переводческой деятельностью на высоком уровне в разных областях знаний и сферах деятельности. По результатам отечественного профессионального исследования подготовки специалистов магистров-переводчиков авторы (один из которых обучается в магистратуре по направлению «Перевод») приходят к выводу, что в отечественной профессиональной подготовке магистров-переводчиков существует немало недостатков.

1.1. Нехватка базовых знаний магистрантов

Большинство преподавателей, занимающихся преподаванием иностранных языков в Китае, обладают знаниями только в своей сфере и мало компетентны в других сферах. Сами преподаватели плохо ориентируются в каких-либо смежных областях, особенно в технических, таких как аэрокосмическая промышленность, гражданское строительство и гидроэнергетика. Это в какой-то степени ограничивает накопление профессиональных знаний студентами, большинство из которых считают, что основной трудностью для конкретного перевода является отсутствие специализированного словаря и знаний профессиональных терминов.

Многие будущие переводчики уверены, что перевод может быть выполнен только при наличии хорошего знания иностранного языка, но это не так. При переводе с китайского языка на иностранный или с иностранного на китайский язык уровень владения родным языком может серьезно повлиять на качество перевода. В нашей стране преподавание перевода всегда имело установку на получение знаний и навыков, связанных с иностранными языками, игнорируя дальнейшее совершенствование родного языка. Таким образом, по-прежнему существуют такие проблемы, как недостаточные навыки перевода, слабая теоретическая база двух языков, и низкий уровень

владения родным языком.

1.2. Преобладание теоретических курсов над практическими занятиями

Перевод – это деятельность, требующая практических навыков, из чего следует, что метод преподавания перевода должен быть направлен на совершенствование практических способностей студентов. «Основываясь на анализе способности к переводу и ее роли в процессе перевода, при преподавании основ перевода необходимо учитывать мыслительную деятельность переводчика, поведение, прикладные знания, принятые методы, проявляющиеся творческие способности и возникающие проблемы, процесс принятия решения и факторы, влияющие на перевод, а также установить методику, заключающуюся в обучении переводу в процессе переводческой деятельности». В настоящее время в процессе обучения мастеров перевода в основном применяется традиционный метод преподавания основ перевода. Рассматривая преподавателя как обладателя образцового перевода, магистранты исправляют ошибки в своих переводах, что используется в качестве основного метода обучения. Это не согласуется с сущностью перевода в реальных условиях, а также заглушает творческие способности и активность студентов в процессе изучения перевода.

В настоящее время в подразделениях профессиональной подготовки магистров по направлению «Перевод» не в полной мере используется сотрудничество между университетами и предприятиями, а также международные обмены. Магистрантам не рекомендуется работать в компаниях или организациях, стажироваться в бюро переводов за границей до окончания магистратуры, что на самом деле необходимо для получения навыков в области перевода, повышения уровня владения языком и навыков перевода, а также обогащения знаний. Богатый практический опыт имеет решающее значение для магистров по направлению «Перевод» при переходе к работе и быстрой адаптации к меняющимся ролям от учащегося к переводчику.

На сегодняшний день у магистров по направлению «Перевод» мало практического опыта и времени на прохождение переводческой практики. Только очень немногие студенты имеют краткосрочный опыт подработки переводчиками. Некоторые студенты считают, что тексты, предлагаемые для перевода, скучные и однотипные. Это очевидные недостатки, наблюдаемые в процессе обучения магистров по

направлению «Перевод».

1.3. Отсутствие воспитания «профессиональных способностей и личностных качеств» переводчика

Магистранты, обучающиеся переводу, имеют перспективу стать профессиональными переводчиками, а также востребованными специалистами в будущем. По мере развития глобализации в экономике старинная специальность переводчика становится все более и более профессиональной. Перевод становится обычной услугой, находящейся в ряду других языковых услуг, и к нему предъявляются все более серьезные требования с точки зрения профессионализации.

В «Основной программе обучения» перечислены 19 обязательных курсов и факультативных предметов, таких как обязательный профессиональный «базовый письменный перевод», факультативные предметы «экономический и торговый перевод», «перевод текстов СМИ» и другие виды обучения навыкам перевода, развитию стратегии, то есть воспитанию студенческих «навыков перевода». Тем не менее, в этой программе недостаточно внимания уделяется развитию способностей учащихся как переводчиков в будущем, то есть они уделяют недостаточное внимание личностным качествам переводчиков.

Согласно результатам опроса в 2010 г. шестидесяти компаний, занимающихся переводами, Мяо Ю и Ван Шао Шуанг делают вывод о том, что кандидаты должны обладать 15 профессиональными навыками, а именно:

- компьютерные навыки;
- владение родным и иностранными языками и способность переводить;
- базовые навыки работы в Интернете, использование онлайн-ресурсов;
- профессиональные знания в различных областях;
- профессиональная этика и отраслевые нормы;
- умение править и корректировать переведенный текст;
- знание терминологии и навыки перевода терминов,
- поиск необходимой литературы и ее использование;
- использование личностных качеств, помогающих в работе;
- способность к межличностному взаимодействию и совместной работе;
- анализ стилистической принадлежности текстов;
- знание и использование различных программ для перевода;
- способность самостоятельно решать

проблемы;

- возможность адаптации инструментов и продуктов перевода к местным условиям;
- навыки организации и управления переводческой деятельностью.

В учебных планах вузов, которые открыли магистерские программы по направлению «Перевод», трудно найти учебную программу, которая воспитывала бы личностные качества, необходимые для осуществления переводческой деятельности. В связи с этим некоторые магистранты с отличными профессиональными навыками не смогут справиться с конкуренцией коммерческого сообщества и стать высококвалифицированными переводчиками.

2. Предложения по обучению магистров-переводчиков на современном этапе

2.1. Углубленная подготовка к переводческой деятельности

Автор считает, что компетентность переводчика в основном включает в себя способность использовать язык (адекватное овладение родным и иностранными языками и способность осуществлять языковые преобразования), навыки межкультурной коммуникации (владение различными социальными и культурными знаниями), а также всесторонняя образованность (широкие познания во многих областях).

Поскольку компетентность переводчика включает в себя способность использовать язык, навыки межкультурной коммуникации и всестороннюю образованность, необходимо улучшить качество обучения магистрантов по направлению «Перевод» в этих трех областях.

Необходимо ввести регулярную проверку домашнего чтения магистрантов. Чтобы стать квалифицированным переводчиком, нужно владеть не только родным, но и иностранными языками. Овладение языками приобретается постепенно, и лучшим способом для улучшения языковых навыков является чтение. Преподаватели магистерских программ по направлению «Перевод» должны сосредоточиться на повышении объема чтения и регулярно отправлять учащимся списки книг, типы которых могут быть разнообразными:

- культурные и исторические книги для накопления студентами знаний в этих областях (с одной стороны, студенты смогут улучшить свои языковые навыки, с другой – смогут улучшить навыки межкультурной коммуникации и избежать межкультурных недоразумений);

- книги по лингвистике и языкознанию (это поможет точнее понимать механизмы родного и иностранных языков, что повы-

сит корректность перевода);

- книги по различным темам (политика, экономика, право, спорт, туризм и другие темы, способствующие получению базовых знаний, что, в свою очередь, ведет к всесторонней образованности);

- профессиональные веб-сайты и журналы, помогающие находиться в центре последних исследований, иметь осведомленность в области новых слов и речевых конструкций, что повышает уровень профессионализма переводчика.

Необходимо улучшить подготовку преподавателей и создать режим обучения магистрантов с «двумя научными руководителями». Преподаватель является организатором и исполнителем преподавания перевода, его роль имеет решающее значение для повышения качества преподавания перевода и оказывает важное влияние на совершенствование переводческой способности. Нынешние преподаватели, участвующие в обучении магистрантов по направлению «Перевод», в основном имеют лингвистическое образование и недостаточно осведомлены в других областях, поэтому надо повысить подготовку профессиональных учителей, которые должны обладать не только языковыми компетенциями, но и иметь качества профессиональных переводчиков: чувствительность к языку, богатый опыт в практике перевода. В то же время нужно активно вводить преподавателей других дисциплин, что позволит студентам повысить их профессиональные знания, не связанные с лингвистикой, улучшить качество перевода специальных текстов, что в конечном итоге делает возможным обучать переводчиков в разных областях.

2.2. Повышенное внимание к практике обучения

В престижном Монтерейском институте международных исследований в США примерно две трети обязательных курсов – это практические занятия. Лучшие учащиеся этого университета имеют возможность пройти стажировку в Организации Объединенных Наций. Практика на протяжении всего обучения также является главной причиной того, что этот институт выпускает бесконечный поток превосходных переводчиков. В настоящее время содержание практики магистерских программ по направлению «Перевод» в нашей стране – это в основном домашние работы, задания преподавателей, кроме того, магистранты сами находят и переводят тексты для различных организаций в качестве подработки. Таким образом, практика перевода не совершенствуется в результате учебного процесса. Преодолевая традиционное преподавательское мышление, сочетая пере-

водческую подготовку и университетскую базу, необходимо обратить внимание на увеличение часов практики, чтобы обучать переводчиков в соответствии с требованиями рынка.

Содействовать рациональному проведению на семинаре по переводу. Семинар – это форма учебно-практических занятий, при которой учащиеся обсуждают сообщения, доклады и рефераты, выполненные ими по результатам учебных или научных исследований под руководством преподавателя. Семинары – эффективная форма подготовки инженерных и научно-педагогических кадров в вузах. В рамках этой модели студенты делятся на несколько групп, каждая из которых имеет свою задачу, и каждый из учащихся имеет свой текст для перевода. Под руководством преподавателя каждый член группы имитирует настоящую работу переводчика и в классе путем обсуждения и сотрудничества между членами группы и группами выполняет задание, данное ему преподавателем. Использование этой модели в магистерской программе по направлению «Перевод» может стимулировать студентов к обучению в процессе перевода, которое не только демонстрирует доминирующее положение студентов в обучении переводу, но и помогает достигнуть цели подготовки специалистов в области перевода.

Необходимо укрепить сотрудничество между вузами и предприятиями. Чтобы создать базы практики переводческой деятельности в компаниях, занимающихся переводом, или издательствах университетам необходимо вести проекты компаний и привлекать профессиональные кадры (менеджера, корректора, директора по обучению, главного редактора и т.д.) и использовать общие ресурсы. Кроме того, вузы должны укрепить связи с интересующими их компаниями с помощью различных форм сотрудничества, чтобы совместно обучать будущих переводчиков. Для того чтобы стимулировать работу учащихся, повысить уровень профессиональных навыков и их способность адаптироваться к требованиям рынка, необходимо проводить обучение магистрантов в работе над реальными проектами. В то же время, чтобы обеспечить хорошие условия для выпускников, вузам необходимо в полной мере использовать социальные ресурсы, например, поощрять интересующие ведомства или предприятия создавать центры перевода и предоставлять услуги по переводу, привлекать инвестиции. Так, центр перевода Пекинского университета иностранных языков, Университет международного бизнеса и экономики, Институт перевода второго

Пекинского университета, образовательный центр Пекинского университета, Тяньцзиньский финансовый университет и другие вузы подписали соглашение о создании базы практики перевода с Корпорацией перевода и издания Китая. Опыт показывает, что создание баз практики перевода и исследовательских центров университетами и предприятиями улучшает навыки перевода магистрантов и их способность самостоятельно решать возникающие в процессе работы вопросы.

2.3. Повышение профессиональных способностей и улучшение личностных качеств

Чтобы воспитать профессиональных переводчиков, надо развивать их профессиональные навыки и личностные качества.

Воспитывать профессиональные навыки во время прохождения практики. Обучение в вузах дает мало возможностей учащимся иметь контакты с рынком труда, они не знают, как работать над проектами в реальных условиях, а также не знакомы с программным обеспечением для осуществления перевода. В переводческой деятельности учащимся должно быть разрешено выходить на рынок труда в области перевода и участвовать в реализации и управлении проектами, чтобы постоянно повышать их навыки работы в специальных программах. Это позволит магистрантам-переводчикам определиться с будущим местом работы и непрерывно самосовершенствоваться на практике.

Больше общения с профессиональными переводчиками. На качество перевода текста влияет не только профессиональная компетенция, но и отношение переводчика, что является одним из ключевых факторов, влияющих на работу над проектом перевода. Традиционное преподавание в вузе часто не предполагает воспитание личностных качеств переводчиков. Постоянное общение с профессиональными переводчиками поможет улучшить данные качества будущих специалистов. Вузы должны в полной мере использовать свои собственные преимущества и активно приглашать известных переводчиков для проведения лекций и мастер-классов, на которых они смогут поделиться своим опытом с учащимися.

3. Вывод

В этой статье исследуется современное состояние в области обучения магистрантов по направлению «Перевод» в нашей стране, анализируются недостатки профессионального учебного процесса и выдвигается ряд предложений по улучшению настоящей ситуации. В процессе обучения благодаря регулярному чтению учащиеся могут получить широкие знания. Углубленная подго-

товка преподавателей и содействие внедрению режима обучения магистрантов с «двумя научными руководителями» помогают выпускать более профессиональных переводчиков и повышать компетентность учащихся. Магистранты также получают богатый опыт в совершенствовании своих умений в области перевода, а также навыков принятия самостоятельных решений. В то же время семинары по переводу и объединение вузов и предприятий также помогают университетам улучшить их професси-

ональное образование. Общение с профессиональными переводчиками способствует устранению сомнений учащихся в процессе работы над переводом, углублению понимания профессии переводчика и повышению личностных качеств переводчика. Таким образом, только постоянно совершенствуя учебный процесс и методы обучения, мы сможем выпускать все более высококвалифицированных переводчиков и вносить вклад в развитие нашей переводческой деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ван Цзянь, Цуй Наньнань. Размышление о подготовке магистрантов по направлению «Перевод» // Образование и профессия. – 2015. – № 6. – С. 55–56.
2. Ли Чжунцян. Составляющие личных качеств переводчика и их вдохновения для обучения МТИ // Вестники Шаньдунского института бизнеса и технологий. – 2012. – № 26 (2). – С. 113–115.
3. Первый национальный семинар МТИ по индустрии перевода и обучения магистрантов по направлению «Перевод» // Справочник конференции. – 2009.
4. Тао Юлан, Лю Цзинго. Новый подход к комплексному методу преподавания перевода, перевод магистерской работы для улучшения личных качеств переводчика // Теория и практика обучения иностранным языкам. – 2015. – № 4.
5. У Янь, Не Паньтин. Использование семинара по переводу в преподавании МТИ // Гарден : Духовный дом ученых. – 2015. – № 10. – С. 70.
6. Фан Жунжун. Анализ современного состояния в области обучения магистрантов по направлению «Перевод» и предложения по его реформе // Школа Английского Языка Кампус. – 2014. – № 6. – С. 4–6.
7. Цзян Юйфэн, Лю Хуэй. Изучение преподавания письменного перевода магистрантам по направлению «Перевод» в рамках мультимодальной теории отображения // Хэйлунцзянское Образование: теория и практика. – 2015. – № 6. – С. 55–56.
8. Ян Сяоян. MTI Translation Teaching Practice Links Analysis // Школа Английского Языка Кампус. – 2012. – № 8. – С. 98–99.

REFERENCES

1. Van Tszyan', Tsuy Nan'nan'. Razmyshlenie o podgotovke magistrantov po napravleniyu «Perevod» // Obrazovanie i professiya. – 2015. – № 6. – S. 55–56.
2. Li Chzhuntsyan. Sostavlyayushchie lichnykh kachestv perevodchika i ikh vdokhnoveniya dlya obucheniya MTI // Vestniki Shan'dunskogo instituta biznesa i tekhnologiy. – 2012. – № 26 (2). – S. 113–115.
3. Pervyy natsional'nyy seminar MTI po industrii perevoda i obucheniya magistrantov po napravleniyu «Perevod» // Spravochnik konferentsii. – 2009.
4. Tao Yulan, Lyu Tszingo. Novyy podkhod k kompleksnomu metodu prepodavaniya perevoda, perevod masterskoy raboty dlya uluchsheniya lichnykh kachestv perevodchika // Teoriya i praktika obucheniya inostrannym yazykam. – 2015. – № 4.
5. U Yan', Ne Pan'tin. Ispol'zovanie seminar po perevodu v prepodavanii MTI // Garden : Dukhovnyy dom uchenykh. – 2015. – № 10. – S. 70.
6. Fan Zhunzhun. Analiz sovremennogo sostoyaniya v oblasti obucheniya magistrantov po napravleniyu «Perevod» i predlozheniya po ego reforme // Shkola Angliyskogo Yazyka Kampus. – 2014. – № 6. – S. 4–6.
7. Tszyan Yuyfen, Lyu Khuey. Izuchenie prepodavaniya pis'mennogo perevoda magistrantam po napravleniyu «Perevod» v ramkakh mul'timodal'noy teorii otobrazheniya // Kheyluntszyanskoe Obrazovanie: teoriya i praktika. – 2015. – № 6. – S. 55–56.
8. Yan Syaoyan. MTI Translation Teaching Practice Links Analysis // Shkola Angliyskogo Yazyka Kampus. – 2012. – № 8. – S. 98–99.

УДК 378.016:51
ББК В1р

ГРНТИ 14.35.09

Код ВАК 13.00.08

Никольская Вера Александровна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры экономики, управления и информатики, Нижегородский лингвистический университет имени Н. А. Добролюбова; 603155, г. Нижний Новгород, ул. Минина, 31а; e-mail: nivro8@rambler.ru.

Родькина Ольга Яновна,

кандидат технических наук, доцент кафедры экономики, управления и информатики, Нижегородский лингвистический университет имени Н. А. Добролюбова; 603155, г. Нижний Новгород, ул. Минина, 31а; e-mail: olgarodkina04@gmail.com.

**О МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ МАТЕМАТИКИ В ГУМАНИТАРНОМ ВУЗЕ
ДЛЯ СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ДОВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: математика; уровни математической подготовки; компетентностный подход; индивидуальный подход; учебно-методические комплексы; эффективность обучения; методика преподавания математики; методика математики в вузе; студенты.

АННОТАЦИЯ. В статье обсуждаются проблемы преподавания математики в высшем учебном заведении для студентов гуманитарных направлений в условиях новых образовательных стандартов и сокращения часов, выделенных на изучение дисциплины. Приведены результаты внедрения в НГЛУ учебно-методического комплекса, основанного на сочетании контактной работы со студентами и дистанционных методов обучения на базе современной e-Learning системы.

Целью проводимого исследования является эмпирическое подтверждение гипотезы о повышении качества освоения материала студентами при систематическом использовании инновационных форм обучения, основанных на применении дистанционных образовательных технологий и на индивидуальном подходе к каждому студенту. В частности, рассматривается пример создания учебно-методического комплекса с учетом разного уровня математической подготовки студентов-первокурсников с целью ее выравнивания и достижения требуемых результатов обучения. Приводится описание структуры разработанного авторами комплексного курса, сочетающего в себе разноуровневые обучающие модули, оценочно-контрольные и интерактивные элементы, описаны принципы работы с курсом, представлены итоги трехлетнего опыта преподавания дисциплины в НГЛУ. Анализируются показатели успеваемости студентов, развития их самостоятельной познавательной активности. Акцентируется внимание на изменении отношения и преодолении студентами-гуманитариями психологических барьеров по отношению к точным наукам, созданных за годы обучения в школе. Исследование результатов эксперимента проводилось по данным экзаменационных сессий, тестирования остаточных знаний студентов, входного и результирующего анкетирования. Анализ результатов позволяет говорить об очевидных положительных изменениях по всем рассматриваемым показателям: существенном улучшении успеваемости студентов по математике, преодолении трудностей в обучении, повышении уровня самостоятельной познавательной активности.

Подводя итоги, можно с уверенностью сказать о важности и необходимости использовать новые методики обучения при организации образовательного процесса в вузах, расширяя классическое понятие информационно-обучающей среды с помощью современных дистанционных технологий на базе e-Learning платформ.

Nikolskaya Vera Aleksandrovna,

Associate Professor, Department of Economics, Management and Informatics, Ministry of Education and Science of the Russian Federation, Nizhny Novgorod Linguistics University after N. A. Dobrolubov, Nizhny Novgorod, Russia.

Rodkina Olga Yanovna,

Associate Professor, Department of Economics, Management and Informatics, Ministry of Education and Science of the Russian Federation, Nizhny Novgorod Linguistics University after N. A. Dobrolubov, Nizhny Novgorod, Russia.

**THE PROBLEMS OF TEACHING MATHEMATICS IN A HUMANITARIAN UNIVERSITY
FOR STUDENTS WITH DIFFERENT LEVELS OF PRE-UNIVERSITY TRAINING**

KEYWORDS: mathematics; levels of mathematical training; competence approach; individual approach; teaching and methodological complex; effectiveness of teaching; methods of teaching Mathematics; methods of teaching Math at university; students.

ABSTRACT. The article discusses the problems of teaching mathematics in a higher educational institution for students of humanitarian specialties in the conditions of new educational standards and reduction of hours allocated for the discipline study. The results of introduction of the educational and methodical complex in Nizhny Novgorod Linguistics University based on the combination of class work with students and distance learning methods based on the modern e-Learning system are presented.

The purpose of the study is an empirical confirmation of the hypothesis of improving the quality of material mastering by students in the systematic use of innovative forms of instruction based on the application of distance learning technologies and on an individual approach to each student. In particular, an example of the creation of an educational and methodological complex is considered, taking into account different levels of mathematical skills of first-year students in order to equalize it and achieve the required learning outcomes. The article describes the structure of the complex course developed by the authors, combining multilevel training modules, evaluation-control and interactive elements; it describes the principles of

work with the course and the results of the three-year experience of teaching.

The indicators of student's achievement and the development of their independent cognitive activity are analyzed. Attention is focused on changing attitudes to the exact sciences created over the years at school and the students' psychological barriers overcome. The study of the results of the experiment was carried out according to the results of examination sessions, testing of students' residual knowledge and input and resultant questionnaires. The analysis of the results allows us to speak about obvious positive changes in all the indicators under consideration: a significant improvement in student's progress in mathematics, overcoming difficulties in teaching, and raising the level of independent cognitive activity.

Summing up, we may say it is important and necessary to use new teaching methods in organizing the educational process in higher education institutions, expanding the classical concept of the information and learning environment with the help of modern distance technologies based on e-Learning platforms.

Одной из главных задач высшего образования в России является подготовка высококвалифицированных специалистов, имеющих фундаментальные научные знания и прикладные навыки работы в своей профессиональной области. Это касается и математической подготовки, которая является важной для ряда направлений, причем не только технических, но и гуманитарных. Согласно плану развития и модернизации математического образования в России, математика должна занять особое место в российской науке и общественной жизни, являясь одной из важнейших составляющих научно-технического прогресса [15]. В концепции развития математического образования в РФ подчеркивается, что: «Без высокого уровня математического образования невозможны выполнение поставленной задачи по созданию инновационной экономики, реализация долгосрочных целей и задач социально-экономического развития Российской Федерации...» [14]. Реализация настоящей Концепции могла бы обеспечить новый уровень математического образования в высшей профессиональной школе.

Однако в то самое время, когда перед высшим образованием поставлены такие важные цели, преподаватели и студенты в процессе взаимодействия сталкиваются с рядом проблем, поскольку и профессиональное и среднее образование на протяжении десятилетия претерпевают качественные изменения, скорее негативные. Так, наряду с требованием концепции обеспечить новый уровень преподавания математики в высших учебных заведениях, вводятся новые Федеральные государственные образовательные стандарты «ФГОС 3+» и «ФГОС 3++», в которых от поколения к поколению происходит значительное сокращение процента аудиторных часов по отношению к общей нагрузке по всем предметам [4; 12; 15]. Кроме того, в них окончательно закрепляется оформление результатов обучения в виде полученных профессиональных и общекультурных компетенций, так называемых *hardskills* (профессиональные навыки, относящиеся к сфере деятель-

ности) и *softskills* (универсальных навыков, необходимых для развития успешной личности в любой сфере деятельности). С одной стороны, компетентностный подход стимулирует развитие и внедрение новых прогрессивных обучающих технологий и техник обучения, в том числе дистанционных, и развитие проектной работы. Но, как показывает многолетняя практика преподавания, указанные методы и технологии не всегда эффективны при обучении математическим и техническим дисциплинам, особенно в гуманитарном вузе. Более того, год от года мы наблюдаем сокращение аудиторных часов и даже самих дисциплин, относящихся к математической и информационной подготовке в учебных планах ООП гуманитарных и экономических направлений, вследствие существенного уменьшения количества соответствующих компетенций в новых стандартах высшего образования. Так, например, в ФГОС ВО по направлению подготовки 42.03.01 «Реклама и связи с общественностью» [12] присутствует компетенция ОК-8 «способность использовать методы и средства физической культуры для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности», но нет ни одной компетенции, которую можно было бы напрямую отнести к математической подготовке. В проекте нового ФГОС 3++ по данному направлению в п. 2.2 сказано, что «Программа бакалавриата должна обеспечить реализацию дисциплин (модулей) по философии, истории (истории России, всеобщей истории), иностранному языку, безопасности жизнедеятельности в рамках блока 1» [13]. Как видим, математика не упомянута ни в одном из рассмотренных документов. Вместе с тем, очевидно, что математика развивает не только *hardskills* – познания в математике, но и *softskills* и *problemsolving* – креативное, абстрактное и логическое мышление, познавательные навыки и способность к самоорганизации, так необходимые современному специалисту качества.

Переход к компетентностному подходу в образовании требует перестройки всего процесса обучения, поскольку традицион-

ная система передачи знаний студентам и проведения последующей оценки уровня усвоения этих знаний, полностью основанная на контактной работе (аудиторные занятия в виде семинаров, прием зачетов и экзаменов), теряет свою эффективность. С учетом сокращения аудиторных часов данная система не позволяет дать студентам фундаментальные математические знания, поскольку не обеспечивает в необходимой степени систематическую подготовку. При этом переход к новой модели обучения должен быть нацелен на привитие студентам навыков самостоятельного получения знаний с помощью организации индивидуализированной учебно-познавательной деятельности [3, с. 123–127].

Еще одной проблемой в организации учебного процесса по математике является «входной» уровень математической подготовки студентов-первокурсников, который характеризуется крайней неоднородностью: кто-то сдавал ЕГЭ в качестве необходимого минимума для получения аттестата, другие владеют достаточным для продолжения обучения в вузе знаниями. Очевидно, что разные категории студентов требуют разного подхода в преподавании математики.

Необходимо учесть и проблему сложности математики для студентов-гуманитариев, что в большинстве случаев объясняется ее неверным преподаванием в школе – поверхностным, без объяснения основ и закономерностей тех или иных математических явлений, отсутствием практических примеров и объяснения необходимости ее изучения для каждого человека, что в конечном итоге формирует страх перед ЕГЭ и самим предметом на всю жизнь.

Что может быть выходом из сложившейся ситуации? Анализ существующих методик обучения математике студентов-гуманитариев позволил выделить по крайней мере три основных подхода.

Во-первых, это академическая концепция, которая предполагает строгое и доказательное изложение конкретных математических фактов, сопровождаемое большим числом разобранных примеров (хотя, по мнению авторов, ни с чем подобным 99% гуманитариев никогда не встретятся в будущем). Этот подход базируется на убеждении, что математика приводит ум в порядок, воспитывает логическое мышление [16, с. 58].

Вторая концепция – историческая – исходит из того, что для гуманитариев наиболее подходящим является знакомство с математикой в соответствии с естественным путем ее развития. Речь идет о своеобразном курсе истории математической науки и ее творцов. Данный подход весьма абстрактен, дает мало практических знаний и пло-

хо вписывается в современный компетентностный подход в образовании [16, с. 57–62; 17, с. 23].

Третья концепция – прагматическая – предлагает отбирать математический материал исходя из реальных потребностей каждого конкретного гуманитарного направления. Такой подход действительно полезен для обучающихся конкретной специальности и может возбудить их интерес к курсу математики, позволит выделять из них тех, кто захочет в дальнейшем заниматься проблемами математизации своей области знаний. Но реализация этого подхода, по мнению многих специалистов, требует долгой и кропотливой предварительной работы профессионалов математиков [16, с. 57–66]. Именно поэтому специалисты отмечают нехватку удачных учебно-методических комплексов по математике, ориентированных на определенное гуманитарное направление.

По мнению авторов, третья концепция преподавания математики для гуманитариев представляется наиболее целесообразной. В связи с этим была поставлена задача по разработке учебно-методического комплекса по математике для студентов направления «Реклама и связи с общественностью». При этом были учтены современные тенденции развития образования: вариативный подход и индивидуализация обучения студентов гуманитарных специальностей. В силу обозначенных выше проблем: разных способностей, интересов, уровня довузовской подготовки, – такой подход представляется наиболее актуальным. Следует также отметить, что успешная реализация подобного курса в условиях уменьшения аудиторного времени с одновременным увеличением самостоятельной работы и низким уровнем сформированности навыков самостоятельной деятельности студентов невозможна без применения современных дистанционных технологий. Их использование способствует улучшению собственно образовательного процесса в методологическом смысле за счет использования вебинаров, интерактивных методов обучения, экспресс-тестирования [11] и повышению качества обучения в целом. Внедрение современных информационных технологий в образовательную среду вуза способствует уменьшению затрат на реализацию образовательного процесса [2, с. 418–429; 6, с. 90–95], например, за счет экономии аудиторного фонда и материально-технических ресурсов, а это, в свою очередь, позволяет привлечь высококвалифицированных преподавателей.

Как было показано в работах [1, с. 56; 3, с. 125; 9, с. 19–24; 8, с. 147–156], на практике

именно такой подход к построению образовательного процесса позволяет учитывать изменяемость учебных планов и мобильность современного студента и преподавателя, позволяет организовать самостоятельную работу студентов и объективную проверку полученных знаний, обеспечить доступ к подборке необходимой литературы и организовать эффективное интерактивное общение между всеми участниками процесса вне рамок вуза.

В течение нескольких лет в лингвистическом университете внедрена и успешно используется современная e-Learning система Moodle, позволяющая повысить уровень вовлеченности студентов в единую образовательную среду и повысить качество обучения на основе комплексного подхода к формированию учебных курсов. Данную систему относят к так называемым системам управления обучением (Learning Management System – LMS), которая по своим возможностям полностью соответствует требованиям современных международных стандартов SCORM и позволяет создавать единое учебное пространство для обучающихся и преподавателей, требуемое ФГОС последних поколений [5, с. 54–59; с. 156–164; 7, с. 123–129].

При разработке курса авторами был предложен и реализован комплексный подход к формированию. Его отличительной особенностью является использование трех основных составляющих:

I. Информационно-обучающих элементов курса (для разного уровня математической подготовки);

II. Контрольно-измерительных элементов курса (входное тестирование, промежуточный и итоговый контроль);

III. Коммуникативных элементов, позволяющих реализовывать обратную связь в «онлайн» или «оффлайн» режимах (форум, онлайн-чат и индивидуальное общение со студентом).

Разработка содержательной части курса основывалась на многолетнем опыте преподавания математики в НГЛУ для студентов первого курса направления «Реклама и связи с общественностью». С течением времени менялась система среднего и высшего профессионального образования в России, что требовало пересмотра всей методики преподавания дисциплины. Направление относится к гуманитарным, но, тем не менее, еще семь лет назад математику студенты изучали на достаточно глубоком уровне, например, в 2011 г. общий объем дисциплины по учебному плану составлял пять зачетных единиц или 180 часов, из них аудиторная нагрузка составляла 68 часов. Преподавание осуществлялось в течение двух семестров с контролем в каждом семестре. В 2017–

2018 гг. объем аудиторной нагрузки по дисциплине уменьшился на 24% (общая нагрузка 144 часа, в том числе 52 часа на аудиторную и 92 часа на самостоятельную работу). Значительное сокращение аудиторных часов становится тенденцией современных государственных образовательных стандартов. При этом перед преподавателем ставится сразу несколько задач: привести результаты обучения к требуемому уровню (согласно заложным компетенциям), эффективно использовать часы, выделенные учебным планом на самостоятельную работу, и организовать совместную работу таким образом, чтобы учесть разный уровень школьных математических знаний.

Началом проведения эксперимента послужили результаты анкетирования студентов первого курса перед зимней сессией (после окончания первого семестра) в 2014 г., которое показало, что математика вызывает затруднение более чем у 80% опрошенных (так ответили 41 из 50 студентов). При этом сложности в освоении дисциплины были связаны, по их мнению, со слабостью довузовской подготовки по математике, интенсивным темпом изучения дисциплины (в течение одного семестра по учебному плану, четыре часа в неделю), отсутствием современных, доступных к пониманию гуманитариям учебников. Студентами были также высказаны следующие пожелания для улучшения качества обучения: обеспечение новой учебной и учебно-методической литературой, организация дополнительных консультаций с преподавателем, использование нестандартных методов обучения.

Входное тестирование студентов первых курсов в последующие три года (2015, 2016, 2017 гг.), которое авторы проводили в рамках запланированного эксперимента, подтвердило, что указанные трудности в освоении математических дисциплин закономерно возникают у вчерашних школьников, поступивших в ВУЗ на обучение по гуманитарным направлениям. Так, в результате тестирования были получены следующие данные:

- В 2015 г.: не знали, что такое пределы и производные – 67%; не знали графиков и свойств основных элементарных функций – 55%; не владели понятиями комбинаторики и теории вероятностей 87%; не владели основами алгебры (не умели решать квадратные уравнения, не умели работать с логарифмами и степенными выражениями) 83%.

- В 2016 г. ситуация даже ухудшилась: не владели теорией пределов и дифференциальным исчислением – 81%, не знали графиков и свойств основных элементарных функций – 57%, не владели понятиями комбинаторики и теории вероятностей 91%,

не владели основами алгебры (не умели решать квадратные уравнения, не умели работать с логарифмами и степенными выражениями) – 57%. На практике случались парадоксальные ситуации, когда затруднения вызывало нахождение квадратного корня из единицы и перемножение степенных выражений.

• В 2017 г. кардинальных изменений не произошло, однако результаты были более разнородными из-за большого количества принятых студентов: не знали, что такое пределы и производные – 71%, не знали графиков и свойств основных элементарных функций – 35%, не владели понятиями комбинаторики и теории вероятностей 79%, не владели основами алгебры (не умели решать квадратные уравнения, не умели работать с логарифмами и степенными выражениями) 66%.

При этом тесты выявили и тех студентов, которые математики «не боялись» и показали достаточный уровень знаний для продолжения обучения.

В качестве решения выявленных проблем и с учетом пожеланий студентов было предложено разработать комплексный курс, сочетающий в себе как аудиторную, так и дистанционную составляющую. Опыт разработки и внедрения в учебный процесс указанного курса по дисциплине «Математика и статистика» лег в основу описанного в данной статье эксперимента.

На первом этапе был адаптирован курс

лекций, содержащий рассмотрение всех требуемых программой и стандартом тем: теоретический материал был дополнен рассмотрением множества примеров профессиональной направленности, полностью переведен в электронный формат, дополнен методическими материалами презентационного характера для визуализации наиболее сложных для понимания тем и облегчения восприятия излагаемого материала. Например, объяснение второго замечательного предела было основано на практической задаче о начислении сложных процентов и сопровождалось демонстрационным видеороликом.

Аналогичным образом были разработаны и представлены в электронном виде методические материалы по всем темам семинарских занятий, а также задания для самостоятельного выполнения практических работ разного уровня сложности (требуемый и повышенный) и по вариантам.

Весь подготовленный материал был размещен в дистанционном курсе. При этом часть лекций и семинарских занятий проводились аудиторно (в рамках запланированных учебным планом часов), как правило, это были сложные для самостоятельного изучения темы математического анализа и статистики – пределы, производные, индексы, показатели и др. Пример одного из блоков основного курса представлен на рисунке 1 (см. рис. 1).

Раздел 1. МАТЕМАТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

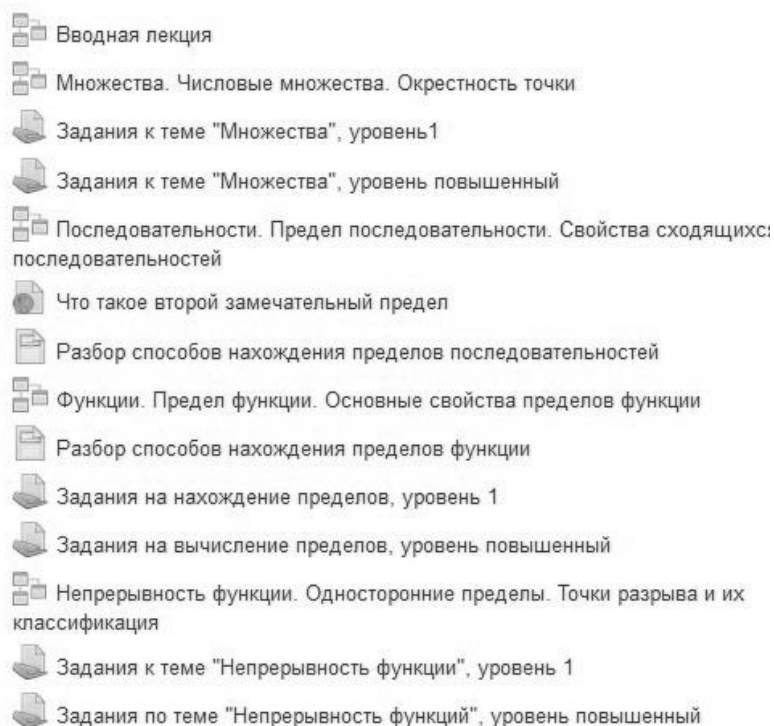


Рис. 1. Вид одного из модулей курса

На втором этапе был разработан и размещен в дистанционной среде в созданном ранее курсе дополнительный модуль для студентов, которые имели слабую математическую подготовку. Данная группа выявлялась на основе входного тестирования, которое показывало уровень понимания математики и владения требуемым математическим аппаратом. В соответствии с полученными результатами тестирования студентам с недостаточной подготовкой дополнительный модуль был обязательным для прохождения. Модуль представлял собой сочетание краткого теоретического курса для повторения необходимых для дальнейшей работы разделов школьного курса с решением задач и тестирований. При этом использовались возможности современной

e-Learning системы Moodle, которая позволяет в автоматическом режиме «отслеживать» посещаемость студентами дистанционного курса и выполнение практических заданий, ограничивая при этом возможность переходов к следующим разделам дисциплины. Работа с дополнительным модулем была организована таким образом, что перейти к следующему разделу курса студент мог только при условии успешной сдачи теста и решения практических заданий. Очень удобной в данном случае оказалась форма представления материала в виде элемента курса «Лекция». Именно она позволяла управлять учебной деятельностью студента – организовывать нужные переходы по темам и лаконично представлять теоретический материал (см. рис. 2).

Повторение основных тем школьного курса

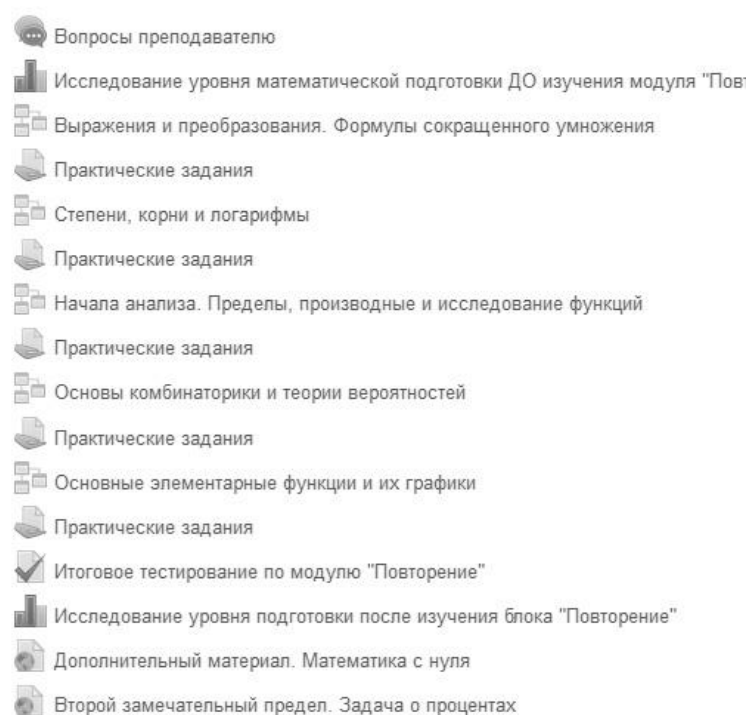


Рис. 2. Организация модуля «Повторение основных тем школьного курса»

На третьем этапе были разработаны и внедрены мотивационные мероприятия для стимулирования студентов использовать дистанционный курс в процессе освоения дисциплины, а именно создана система балльной оценки. По результатам выполнения отдельных видов работ в дистанционном курсе студенты получали и накапливали баллы, которые учитывались во время сессии при сдаче экзамена. Так, набрав количество баллов, превышающее пороговое значение, студент мог рассчитывать на «автоматическое» получение соответствующей экзаменационной оценки.

За три года работы по разработанной авторами методике с использованием дистанционного курса в e-Learning системе были получены следующие результаты:

1. Тестирование отношения студентов к предмету, проводимое в рамках данного эксперимента со всеми первокурсниками в течение трех лет, показало значительное снижение психологической напряженности. Анкетирование проводилось в начале (на второй-третьей неделях) обучения и повторно в конце курса (за две-три недели до сессии). По результатам анкетирования, количество студентов, отмечавших суще-

ственные трудности при освоении «математических» дисциплин, снизилось с 79% до 36% в 2015–2016 гг., с 85% до 37% в 2016–2017 гг. и с 78% до 26% в 2017–2018 гг.

2. Показатели уровня освоения дисциплины также изменились по сравнению с предыдущими годами. Так, в 2016 г. предусмотренные учебной программой разделы математики и статистики освоило 63% студентов, которые получили экзаменационную оценку автоматически, выполнив все требуемые задания. Из числа студентов, отправившихся на экзамен, не сдали его 21%, что соответствует примерно 8% от всех студентов. В 2017 г. результаты обучения в процентном отношении были примерно такими же: 62% студентов получили экзаменационную оценку автоматически и около 6% не сдали экзамен с первого раза. В 2018 г. 71% досрочно сдали сессию и лишь 3,5% получили неудовлетворительные оценки на экзамене. Хочется отметить, что указанные показатели степени освоения дисциплины значительно улучшились, поскольку в предыдущие годы преподавания дисциплины (2012–2015 гг.) число студентов, не сдавших экзамен, колебалось от 16% до 25%.

Устойчивость полученных результатов подтверждается данными исследований, проводимых ранее авторами при обучении студентов других специальностей и направлений с использованием комплексных дистанционных курсов на систематической основе в качестве дополнения к традиционным формам обучения [5; 10; 11].

Таким образом, использование в учебном процессе разработанного авторами курса на базе современной e-Learning системы позволило:

- значительно уменьшить психологическую напряженность студентов и их негативное восприятие предмета, поскольку они увидели конкретную помощь в ликвидации пробелов в знаниях и поняли, что в вузе учитывают гуманитарные особенности их личности;

- организовать дополнительные консультации с преподавателем по предмету в рамках дистанционного онлайн и оффлайн-общения, что позволило учесть пожелания студентов и не выйти за рамки учебного

плана направления. Без использования дистанционных технологий возможность дополнительных консультаций преподавателей была исключена;

- задействовать в полной мере часы, выделенные учебным планом на самостоятельную работу студентов: для отстающих они распределялись на повторение изученного в школе и дополнительное изучение текущего материала; для успевающих эти часы шли на изучение более сложного материала – дополнительных разделов или более сложных задач;

- перераспределить время преподавателя: часы, которые тратились на проверку аудиторных контрольных работ, были отведены на дистанционные консультации и сопровождение отстающих студентов. Контроль знаний студентов проводился в автоматическом режиме с помощью тестов и практических заданий;

- повысить объективность оценки, выставляемой за курс, поскольку она выставлялась как среднее за большое количество разноплановых заданий (тестов, практических задач, творческих заданий) и позволила учесть всю ту большую работу, в том числе и самостоятельную, которую студент проделал в процессе обучения.

Стоит отметить, что для преподавателя такая организация процесса обучения потребовала больших временных и трудовых затрат на начальном этапе разработки и создания курса. Впоследствии (при использовании готового курса) временные затраты на его ведение в основном были связаны с необходимостью вносить небольшие коррективы в отдельные темы модулей, просматривать «успеваемость» студентов, участвовать в форумах.

Итоги проведенного исследования позволяют сделать вывод о возможности выравнивания математической подготовки студентов гуманитарных направлений благодаря сочетанию дистанционных и аудиторных методов работы, обеспечивающим индивидуальный подход к каждому студенту и позволяющий не только обеспечить соответствие результатов обучения заявленным в государственном стандарте компетенциям, но и следовать концепции о развитии математического образования в РФ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Газизова Н. Н., Никонова Г. А., Никонова Н. В. Учебно-методический комплект по математике для студентов технологического университета // Высшее образование в России. – 2018. – № 2. – С. 56–61.
2. Григорьев В. Ю. Подходы к определению роли информатизации в системе показателей качества высшего образования // Вестник РУДН. Серия: Информатизация образования. – 2017. – Т. 14. – № 4. – С. 418–429.
3. Загитова Л. Р. Практико-ориентированное математическое образование // Высшее образование в России. – 2016. – № 8–9 (204). – С. 123–127.
4. Закон Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/2974> (дата обращения: 22.03.2018).

5. Никольская В. А., Родькина О. Я. Информационные технологии как эффективный инструмент организации обучения студентов высшего учебного заведения // Информационные технологии в организации единого образовательного пространства: мат-лы междунар. науч.-практ. конф. (Н.Новгород, 15 декабря 2015 г.). – Н. Новгород: Изд-во Нижегород. гос. пед. ун-та им. К. Минина, 2015. – С. 54–59.
6. Никольская В. А., Родькина О. Я. Дистанционные образовательные технологии как основной инструмент организации и контроля самостоятельной работы студентов вузов // Фундаментальная и прикладная наука: основные итоги 2015: мат-лы ежегод. междунар. науч. конф. (Санкт-Петербург, 16–17 декабря 2015 г.). – СПб. – NorthCharleston, SC, USA, 2015. – С. 156–167.
7. Никольская В. А., Родькина О. Я. Возможности и перспективы использования системы Moodle для организации и контроля самостоятельной работы студентов в процессе перехода к балльно-рейтинговой системе: мат-лы междунар. конф. «Обучение, тестирование, оценка». – Н. Новгород: НГЛУ, 2014. – С. 123–129.
8. Никольская В. А., Родькина О. Я. Дистанционное обучение как эффективный инструмент управления качеством подготовки студентов // Нижегородское образование. – 2017. – № 1. – С. 90–95.
9. Никольская В. А., Родькина О. Я. Использование дистанционных информационных технологий в НГЛУ им. Н. А. Добролюбова на примере подготовки студентов гуманитарных направлений // Успехи современной науки и образования. – 2017. – № 5. – Т. 2. – С. 19–24.
10. Никольская В. А., Родькина О. Я. Применение современных систем дистанционного обучения в образовательном процессе вузов для практической реализации новых требований стандартов последнего поколения ФГОС 3+ // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2017. – № 28 (249). – Вып. 32. – С. 147–156.
11. Письмо Минобрнауки России «О методических рекомендациях» от 28 августа 2015 г. № АК-2563/05 [Электронный ресурс] // Информационно-правовой портал Гарант.ру. – Режим доступа: <http://edu.garant.ru/relevant/docs/649911> (дата обращения: 23.03.2018).
12. Приказ № 997 об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 42.03.01 «Реклама и связи с общественностью» (уровень бакалавриата) от 11.08.2016 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/420301.pdf> (дата обращения: 22.03.2018).
13. Проект федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 42.03.01 «Реклама и связи с общественностью» (уровень бакалавриата) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://fgosvo.ru/uploadfiles/ProjFGOSVO3++/Bak3++/420301_B_3plus_05052017.pdf (дата обращения: 22.03.2018).
14. Распоряжение Министерства связи и массовых коммуникаций России «Об утверждении программы “Цифровая экономика Российской Федерации”» [Электронный ресурс] от 28 июля 2017 г. № 1632-р. – Режим доступа: <http://government.ru/docs/28653> (дата обращения: 23.03.2018).
15. Распоряжение Правительства Российской Федерации «Концепция развития математического образования в Российской Федерации» от 24 декабря 2013 г. № 2506-р. – г. Москва [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.минобрнауки.рф/документы/3894> (дата обращения: 22.03.2018).
16. Розов Н. Х. Мысли о преподавании математики гуманитариям, возникшие при чтении одного учебного пособия // Математика в высшем образовании. – 2012. – № 10. – С. 57–66.
17. Успенский В. А. Математическое и гуманитарное: преодоление барьера. – М.: МЦНМО, 2012.

REFERENCES

1. Gazizova N. N., Nikonova G. A., Nikonova N. V. Uchebno-metodicheskiy kompleks po matematike dlya studentov tekhnologicheskogo universiteta // Vysshee obrazovanie v Rossii. – 2018. – № 2. – С. 56–61.
2. Grigor'ev V. Yu. Podkhody k opredeleniyu roli informatizatsii v sisteme pokazateley kachestva vysshego obrazovaniya // Vestnik RUDN. Seriya: Informatizatsiya obrazovaniya. – 2017. – Т. 14. – № 4. – С. 418–429.
3. Zagitova L. R. Praktiko-orientirovannoe matematicheskoe obrazovanie // Vysshee obrazovanie v Rossii. – 2016. – № 8–9 (204). – С. 123–127.
4. Zakon Rossiyskoy Federatsii «Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii» ot 29 dekabrya 2012 g. № 273 [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://minobrnauki.rf/dokumenty/2974> (data obrashcheniya: 22.03.2018).
5. Nikol'skaya V. A., Rod'kina O. Ya. Informatsionnye tekhnologii kak effektivnyy instrument organizatsii obucheniya studentov vysshego uchebnogo zavedeniya // Informatsionnye tekhnologii v organizatsii edinogo obrazovatel'nogo prostranstva: mat-ly mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (N.Novgorod, 15 dekabrya 2015 g.). – N. Novgorod: Izd-vo Nizhegorod. gos. ped. un-ta im. K. Minina, 2015. – С. 54–59.
6. Nikol'skaya V. A., Rod'kina O. Ya. Distantcionnye obrazovatel'nye tekhnologii kak osnovnoy instrument organizatsii i kontrolya samostoyatel'noy raboty studentov vuzov // Fundamental'naya i prikladnaya nauka: osnovnye itogi 2015: mat-ly ezhegod. mezhdunar. nauch. konf. (Sankt-Peterburg, 16–17 dekabrya 2015 g.). – SPb. – NorthCharleston, SC, USA, 2015. – С. 156–167.
7. Nikol'skaya V. A., Rod'kina O. Ya. Vozmozhnosti i perspektivy ispol'zovaniya sistemy Moodle dlya organizatsii i kontrolya samostoyatel'noy raboty studentov v protsesse perekhoda k ball'no-reytingovoy sisteme: mat-ly mezhdunar. konf. «Obuchenie, testirovanie, otsenka». – N. Novgorod: NGLU, 2014. – С. 123–129.
8. Nikol'skaya V. A., Rod'kina O. Ya. Distantcionnoe obuchenie kak effektivnyy instrument upravleniya kachestvom podgotovki studentov // Nizhegorodskoe obrazovanie. – 2017. – № 1. – С. 90–95.
9. Nikol'skaya V. A., Rod'kina O. Ya. Ispol'zovanie distantcionnykh informatsionnykh tekhnologiy v NGLU im. N. A. Dobrolyubova na primere podgotovki studentov gumanitarnykh napravleniy // Uspekhi sovremennoy nauki i obrazovaniya. – 2017. – № 5. – Т. 2. – С. 19–24.
10. Nikol'skaya V. A., Rod'kina O. Ya. Primenenie sovremennykh sistem distantcionnogo obucheniya

v obrazovatel'nom protsesse vuzov dlya prakticheskoy realizatsii novykh trebovaniy standartov poslednego pokoleniya FGOS 3+ // Nauchnye vedomosti Belgorodskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya : Gumanitarnye nauki. – 2017. – № 28 (249). – Vyp. 32. – S. 147–156.

11. Pis'mo Minobrnauki Rossii «O metodicheskikh rekomendatsiyakh» ot 28 avgusta 2015 g. № AK-2563/05 [Elektronnyy resurs] // Informatsionno-pravovoy portal Garant.ru. – Rezhim dostupa: <http://edu.garant.ru/relevant/docs/649911> (data obrashcheniya: 23.03.2018).

12. Prikaz № 997 ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 42.03.01 «Reklama i svyazi s obshchestvennost'yu» (uroven' bakalavriata) ot 11.08.2016 [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/420301.pdf> (data obrashcheniya: 22.03.2018).

13. Proekt federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 42.03.01 «Reklama i svyazi s obshchestvennost'yu» (uroven' bakalavriata) [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: http://fgosvo.ru/uploadfiles/ProjFGOSVO3++/Bak3++/420301_B_3plus_05052017.pdf (data obrashcheniya: 22.03.2018).

14. Rasporyazhenie Ministerstva svyazi i massovykh kommunikatsiy Rossii «Ob utverzhdenii programmy “Tsifrovaya ekonomika Rossiyskoy Federatsii”» [Elektronnyy resurs] ot 28 iyulya 2017 g. № 1632-r. – Rezhim dostupa: <http://government.ru/docs/28653> (data obrashcheniya: 23.03.2018).

15. Rasporyazhenie Pravitel'stva Rossiyskoy Federatsii «Kontseptsiya razvitiya matematicheskogo obrazovaniya v Rossiyskoy Federatsii» ot 24 dekabrya 2013 g. № 2506-p. – g. Moskva [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.minobrnauki.rf/dokumenty/3894> (data obrashcheniya: 22.03.2018).

16. Rozov N. Kh. Mysli o prepodavanii matematiki gumanitariyam, vznikshie pri chtenii odnogo uchebnogo posobiya // Matematika v vysshem obrazovanii. – 2012. – № 10. – С. 57–66.

17. Uspenskiy V. A. Matematicheskoe i gumanitarnoe: preodolenie bar'era. – M. : MTsNMO, 2012.

Тагильцева Наталия Григорьевна,

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой музыкального образования, Институт музыкального и художественного образования, Уральский государственный педагогический университет; 620075, г. Екатеринбург, ул. К. Либкнехта, 9; e-mail: musis52nt@mail.ru.

Проскуров Артем Константинович,

начальник оркестра – военный дирижер, Пермский военный институт войск национальной гвардии Российской Федерации; 614030, г. Пермь, ул. Гремячий лог, 1; e-mail: artem_proskurov@mail.ru.

ОБУЧЕНИЕ ВОЕННЫХ МУЗЫКАНТОВ**ИСПОЛНИТЕЛЬСТВУ НА ПЛАЦ-КОНЦЕРТАХ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: плац-концерты; обучение; военная музыка; военные оркестры; музыкальное искусство; музыкальное творчество; патриотизм; патриотическое воспитание; средства воспитания.

АННОТАЦИЯ. Проблемы патриотического воспитания населения, в том числе детей и юношества всегда являлись актуальными. На современном этапе развития РФ эти проблемы не только не утратили свою актуальность, но и стали чрезвычайно актуальными, что вызывает необходимость не только дальнейших разработок стратегии патриотического воспитания, но и поиска современных направлений, путей и способов его реализации. Одним из путей патриотического воспитания населения является формирование интереса к истории и становлению военной музыкальной культуры. Что касается военной музыкальной культуры, то способом приобщения к ней является концертная деятельность военных оркестров, пропагандирующих ценности российского менталитета, идеалы и цели русской и российской армии. Плац-концерт является определенной разновидностью такой деятельности, осуществляющейся не в закрытых помещениях, а на городских площадях, стадионах и в парках. Именно поэтому такие плац-концерты привлекают внимание огромного числа зрителей и слушателей. Для качественного проведения таких плац-концертов необходимо постоянное совершенствование исполнения музыкантами военного репертуара, что вызывает необходимость разработки определенных способов процесса их обучения. Целью данной статьи является рассмотрение наиболее действенных педагогических подходов к реализации данного процесса, определение этапов, основных задач и методов, имеющихся в каждом из них. Основной идеей данной статьи является положение о необходимости развития творческой активности оркестранта военного музыкального коллектива, которое происходит на каждом из представленных этапов обучения. В статье проанализированы методические рекомендации по обучению музыкантов военного оркестра, созданные авторами различных военно-образовательных учреждений, сделаны выводы об эффективности их использования, определены основные умения, необходимые для подготовки и осуществления плац-концертов, разрабатываемых в совместных творческих поисках музыкантов и дирижера. Статья предназначена дирижерам военных оркестров для организации процесса обучения музыкантов военного оркестра исполнению на плац-концертах.

Tagil'tseva Nataliya Grigor'evna,

Doctor of Philology, Professor, Head of Department of Music Education, Institute of Music and Art Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Proskurov Artem Konstantinovich,

Chief of the Orchestra – Military Conductor, Perm Military Institute of National Guard Troops of the Russian Federation, Perm, Russia.

**TRAINING MILITARY MUSICIANS PERFORMANCE
ON THE PARADE GROUND CONCERTS**

KEYWORDS: outdoor concerts; teaching; military music; military orchestras; music; musical performance; patriotism; patriotic education; means of education.

ABSTRACT. The problems of patriotic education of the people, including children and young people, have always been extremely relevant. At the present stage of development of the Russian Federation, these problems have become extremely relevant, which makes it necessary not only to further develop a strategy of patriotic education, but also to search for modern directions and ways of their implementation. One of the ways of patriotic education of the population is promotion of interest in history, modernity, culture, music, and the Russian army. As for the military musical culture, the way of introduction to it is the concert activity of military bands promoting the values of the Russian mentality, ideals and goals of the Russian army. A parade-concert is a certain kind of such activity, which is carried out not in closed premises, but in city squares, stadiums, or parks. That is why such outdoor concerts attract attention of a huge number of spectators and listeners. For good performance at such concerts it is important to constantly improve the skills of military band musicians, thus developing specific methods of their learning process. The purpose of this article is to consider the most effective pedagogical approaches to the implementation of these methods, the definition of stages, the main tasks and methods available in each of them. The main idea of this article is that it is important to develop creativity of military musicians at each stage of training. The article presents methodological recommendations on the training of military orchestra musicians, created by the authors of various military educational institutions; it draws conclusions about the effectiveness of their use; it de-

finest the basic skills necessary for the implementation of projects of outdoor concerts, developed in the joint creative search of musicians and conductors. The article is intended for conductors of military orchestras for organization of the process of training of musicians of military orchestra.

Введение

Музыка включалась в воинские ритуалы с момента их возникновения и выполняла воспитательную, организующую и дисциплинирующую роль, эмоционально влияя на внутренний мир воинов, синхронизируя и ритмизируя их движения, помогая вырабатывать точные, четкие и согласованные действия [5]. Военные оркестры на протяжении своего существования постоянно находятся в центре государственных, политических и общественных мероприятий [14]. В настоящее время они часто включаются в различные массовые представления и зрелища и, конечно, в исконные воинские ритуалы, парады, шествия. Военные оркестры активно влияют на театрализованные представления, концерты и даже в рок-концерты [2; 14]. Военно-музыкальные акции в совместных выступлениях с популярными группами – «Смысловые галлюцинации», «Би-2», как пишет Е. А. Кисляков, способствуют улучшению имиджа вооруженных сил РФ [8]. Однако все-таки основным направлением их деятельности является воспитание в войсках дисциплины строевого шага, поднятие боевого и патриотического духа, укрепление морально-психологического состояния [2; 3; 12].

Концертные выступления военных оркестров, музыкальные представления с их участием имеют свое название – плац-концерты, которые определяются как «специфическая форма концертного выступления духового оркестра, содержащая различные перестроения на месте и в движении. Эти перестроения сочетаются с исполнением маршевой музыки и концертных произведений» [4, с. 95]. Военные музыканты на плац-концерте совмещают исполнение на музыкальных инструментах определенных произведений, движение, перестроение, участвуют в театрализации, связанной с той или иной сюжетной линией, которая в процессе подготовки к плац-концерту разрабатывается дирижером [10].

Форма такого концерта, как правило, является двухчастной и включает в первой части исполнение только маршевой музыки, производимой оркестрантами в движении, при соблюдении определенных канонов и эстетики воинского строя. Действия военных музыкантов включают при перестроении различные геометрические фигуры, а музыкальным аккомпанементом являются марши, исполняемые прямо в про-

цессе игры на инструментах. Во второй части оркестр выстраивается в полукруг и исполняет концертную программу, которая тщательно выбирается, а затем готовится дирижером и оркестрантами [4]. Такая концертная программа совмещает в себе инструментальное исполнение, танцевальные движения, вокальные фрагменты, но все эти виды музыкально-двигательной деятельности оркестрантов подчинены определенной сюжетной канве, включающей театрально-драматургическое действие.

В различных методических рекомендациях, касающихся подготовки военными оркестрами плац-концертов [9; 10], их авторы формулируют определенные цели и задачи [9]. Среди них выделяются те, которые способствуют духовному и культурному развитию военнослужащих и гражданского персонала; созданию тематической направленности концертных программ; усилению зрелищности программных композиций за счет включения театрализованных фрагментов; формированию патриотических чувств у воспринимающих такие концерты слушателей [10]. Таким образом, плац-концерты способствуют как воспитанию военных музыкантов, так и воспитанию гражданского населения, которое воспринимает художественно-музыкальное творчество военных.

Но подготовка и осуществление плац-концертов имеют свои проблемные вопросы, одним из которых является необходимость переучивания музыкантов, пришедших в оркестр после консерваторий и музыкальных училищ с чисто инструментального исполнительства на исполнительство, объединяющее различные виды «полихудожественной деятельности» [10] и имеющее зрелищно-театрализованное основание.

Почти все музыканты военного оркестра после окончания учебных заведений имеют профессиональное образование в сфере инструментального исполнительства. Но приходя в военно-музыкальный коллектив, они должны активно включаться в творческую деятельность по организации и проведению не только воинских ритуалов, на которых они только исполняют музыкальные произведения, но и плац-концертов. В этих концертах, как указывалось, приходится исполнять музыкальное произведение и перестраиваться, исполнять музыкальное произведение и участвовать в определенном театрально-музыкальном действии, сочетая исполнительство и движения, исполнительство, театрализацию и

даже пение. Все это вызывает необходимость формирования у музыкантов военного оркестра новых и иногда не актуализированных ими в творчестве умений, которые формируются у военных музыкантов на оркестровых репетициях, на индивидуальных занятиях по инструменту и на занятиях по музыкально-теоретической подготовке.

Согласно Приказу Министра Обороны Российской Федерации № 99 от 6 февраля 2013 г. «О Военно-оркестровой службе Вооруженных Сил Российской Федерации» [12], во всех воинских частях и военно-учебных заведениях, где имеются военные оркестры, военные музыканты обязательно проходят обучение по специальной программе, включающей индивидуальные занятия каждого оркестранта по инструменту, репетиции оркестра и музыкально-теоретические занятия. Такая программа, составляемая военным дирижером, регламентирует не только процесс изучения, повторения и закрепления технических навыков, но и подготовку к различным родам мероприятий и, в частности, к проведению плац-концертов. При подготовке к плац-концерту у оркестрантов помимо формирования двигательного-исполнительских навыков, навыков одновременного построения и исполнения музыки на инструментах должны формироваться и личностные творческие качества, такие как, например, творческая активность, характеризующаяся тем, что каждый участник вносит свои новые наработки: двигательные, исполнительские в канву содержания этого мероприятия. Отсутствие или недостаточная сформированность такой активности приводит к тому, что музыканты могут лишь только воспроизводить исполнение музыкального произведения, копировать предложенные дирижером движения, не предлагая каких-либо интересных нововведений и творческих находок, как в исполнение, так и в создание сюжетной основы плац-концерта. Такое механическое воспроизведение не будет способствовать появлению интереса публики к выступлению военного оркестра, а сами музыканты эти концертные выступления будут считать необходимой обязанностью, выполнение которой не приносит им удовольствия и творческого удовлетворения.

Результаты исследования

Обучение планированию, организации и осуществлению плац-концертов дирижером производится в институте военных дирижеров. Именно дирижеры являются главными режиссерами, проектирующими весь процесс подготовки и осуществления плац-концертов. В музыкальных военных учебных заведениях имеются специальные кафедры, занимающиеся процессом подго-

товки военных дирижеров к планированию, проектированию и проведению плац-концертов. В учебном пособии, разработанном педагогами кафедры военно-оркестровой службы военного института (военных дирижеров) военного университета для курсантов института, предлагается алгоритм действий по подготовке плац-концертов. Авторы [2; 3] предлагают курсантам определить общую тематику программы плац-концерта; его музыкальный ряд и структуру; режиссуру программы; отработку всех элементов программы; соединение всех этих элементов в единое целое; планирование концертного выступления, анализ и оценку выбранного художественного материала. Все эти рекомендации предназначены только будущим дирижерам военных оркестров. Однако разработок, которые касались бы обучения военных оркестрантов и переориентации их с деятельности чисто музыкальной на деятельность художественную недостаточно.

Внимание к подготовке плац-концертов уделено в программе боевой и специальной подготовки военных оркестров ВС РФ. В частности, в программе такой подготовки отводится определенное количество часов для формирования у военных музыкантов умений в подготовке к плац-концерту [9]. В этой программе имеются следующие рекомендации для дирижеров оркестра:

- изучить с участниками военного оркестра приемы и методы индивидуальной настройки инструментов в оркестровой группе и в составе оркестра;
- выявить художественно-смысловую концепцию композиции и на этой основе формировать репертуар оркестра для плац-концерта;
- научить на высоком художественном уровне исполнять оркестровые партии;
- совершенствовать исполнительскую культуру оркестра при выполнении задач штатного предназначения по обеспечению мероприятий, предусмотренных общевоинскими уставами, концертных выступлений, массовых и спортивных празднеств;
- подготовить совместные выступления с солистами с учетом художественно-эстетических достоинств произведений музыкального искусства [4; 9].

Изученные методические рекомендации по подготовке будущих военных дирижеров по обучению их планировать и проводить плац-концерты позволяют выделить необходимые умения, которыми должны обладать военные музыканты:

1. Технические умения, включающие умения держать музыкальный инструмент так, чтобы не пострадало качество звука при исполнении; точное выполнение штри-

хов, уверенное исполнение музыки в динамике движения, а не в традиционной для музыкантов статике.

2. Двигательно-исполнительские умения, включающие выполнение строевых приемов при совмещении с игрой на музыкальных инструментах, исполнение произведений на музыкальном инструменте при совмещении с элементами танца и даже хореографии.

3. Стилистические умения, включающие способы воплощения знаний (о жанрах музыки, исполнительском стиле, манере исполнения), полученных на занятиях и репетициях оркестра в процессе исполнительской деятельности.

4. Художественно-образные умения, включающие умение воплощать в исполнении образ музыкального произведения, в соответствии с разработанной содержательной канвой плац-концерта.

5. Творческие и аналитические умения, включающие разработку сценариев плац-концерта, нахождение соответствующее сюжету плац-концерта движения, оптимального построения оркестра, произведение анализа качества исполнения и нахождения путей устранения в исполнении тех или иных недостатков в проведении плац-концертов.

Все выявленные умения необходимо формировать в процессе специальных занятий в определенной педагогической последовательности. Данные занятия, нацеленные на подготовку к концертной деятельности, осуществляет дирижер, в компетенции которого включаются психолого-педагогические знания, умения и навыки. Именно поэтому для дирижера военного оркестра необходимо разрабатывать содержание таких репетиционных занятий, в которых бы постепенно формировались выше обозначенные умения.

В процессе разработки алгоритма таких занятий каждый дирижер определяет основные теоретические подходы и способы их реализации в репетиционной деятельности. Среди множества педагогических подходов, используемых на таких занятиях, наиболее эффективными являются личностно ориентированный, аксиологический и полихудожественный.

Личностно ориентированный подход вытекает из специфики понимания необходимости индивидуального развития каждого музыканта военного оркестра, его музыкальных способностей, особенностей технического исполнительского мастерства в опоре на определенный уровень сформированности творческих качеств. В то же время реализация этого подхода позволяет выявить те творческие способности музыкантов военного оркестра, которые позволяют им во взаимосвязи технического и образно-

го воплощать задуманный сценарий плац-концерта, а также искать возможности для создания новых композиций.

Музыка как один из самых эмоциональных видов искусства имеет глубокое воздействие как на исполнителя, так и на слушателя. Но этим музыкальное искусство, конечно, не ограничивается. В процессе его освоения и трансляции и исполнитель, и слушатель приобщаются к высоким образцам культуры, декларирующим ценностные постулаты. Исполнение и восприятие художественных примеров музыкального искусства приобщает слушателей и исполнителей к духовным ценностям. Поэтому аксиологический подход к реализации музыкальной деятельности способствует формированию духовной культуры как музыканта, так и слушателя (Н. И. Кашина, О. А. Москаленко, Н. Г. Тагильцева) [6; 7].

И наконец, полихудожественный подход, в настоящее время чрезвычайно активно используемый как в системе музыкального исполнительства, так и в системе музыкального образования [13], значительно расширяет возможности каждого, кто занимается музыкально-художественной деятельностью, выводя ее на новый творческий уровень путем привлечения разных видов художественной деятельности: исполнение на инструменте, танец, хореография, театрализация и даже сольное вокальное исполнительство. Все три указанных подхода создают основания для художественного, личностного и творческого развития каждого участника оркестра.

В опоре на выявленные подходы, а также на выявленные умения военных оркестрантов был разработан и апробирован алгоритм совместных действий оркестрантов и дирижера по созданию плац-концерта в военном оркестре Пермского военного института войск национальной гвардии Российской Федерации.

Данный алгоритм включал несколько этапов, которые включались в индивидуальные, репетиционные, музыкально-теоретические занятия оркестрантов, репетиции концерта и сам концерт. Последовательность и содержание этих этапов базировались на элементах создания художественно-творческого продукта исполнителями. Содержание этих этапов корректировалось в русле концертной музыкальной деятельности участников военного оркестра. К этим этапам относились:

– *проектировочный*, когда на музыкально-теоретических занятиях у оркестрантов формировались умения разрабатывать сценарий плац-концерта, выявлять художественные средства его реализации, определять схематически передвижения,

построения оркестрантов во время исполнения того или иного музыкального произведения;

– *художественно-технический*, когда в процессе индивидуальных занятий и оркестровых репетиций у оркестрантов формировались умения совмещения технических и двигательно-исполнительских особенностей, когда также происходил процесс нахождения технических средств для раскрытия художественного образа музыкальных произведений, используемых в едином сценарии плац-концерта;

– *концертно-исполнительский*, когда на репетициях и концертах музыканты оркестра демонстрировали решение технических и художественных задач, выделяли комплекс двигательно-исполнительских умений и комплекс различных видов художественной деятельности;

– *аналитический*, когда после проведения плац-концертов дирижер и военные музыканты производили анализ проведенного плац-концерта, выявляли наиболее удачные фрагменты концерта и, соответственно, менее удачные, обсуждая и предлагая способы их улучшения в художественном, техническом, двигательно-исполнительском планах.

На каждом этапе дирижером формировались все указанные умения, но среди них выделялись те, формирование которых выступало в виде главной задачи того или иного этапа. Так, формирование технических умений являлось главной задачей на художественно-техническом этапе. На этом же этапе решались задачи формирования двигательно-исполнительских умений и умений стилистических, связанных с музыкаловедческими знаниями, полученными военными оркестрантами во время теоретических занятий. Стилистические умения формировались и на этапе концертно-исполнительском, когда полученные оркестрантом знания включались в процесс исполнения произведений в плац-концерте с использованием элементов импровизации. На проектировочном этапе у военных музыкантов формировались умения разработки сценариев плац-концерта и способов его воплощения. На этом же этапе развивались творческие умения. В процессе аналитического этапа, при оценке исполнения плац-концертов у музыкантов оркестра формировались творческие и, конечно, аналитические умения.

Рассмотрев задачи каждого из выделенных этапов, а также конкретные умения, формируемые на каждом из них, обозначим основные методы, которые способствуют успешному решению этих задач. Данные методы были выявлены при анализе работ

по музыкальной педагогике, педагогике обучения детей в военном образовательном учреждении [11] и ряде других работ.

На проектировочном этапе доминантным методом является метод диалога, когда совместно с дирижером оркестра музыканты обсуждают: основную фабулу плац-концерта, характерные геометрические фигуры (эскизы) для использования в построении, специфику музыкального материала в зависимости от художественного контекста, акустических условий исполнения плац-концерта, а также эстетические важные моменты, включающие обсуждение формы одежды музыкантов оркестра, их размещение в строю, символики и армейской атрибутики.

На *художественно-техническом этапе* главными методами являются взаимосвязи художественного и технического [15], а также интонационного анализа, предполагающего прослеживание в музыкальном произведении процесса становления и развития его интонируемого смысла (Б. В. Асафьев) [1]. На этом же этапе эффективным является метод упражнений, активизирующих слуховые и моторно-двигательные представления музыкантов, а также методы, стимулирующие двигательную и танцевальную активность музыкантов: танцевальный калейдоскоп, марафон движений и т.д.

На *концертно-исполнительском этапе* одним из основных методов, используемых в репетиционной форме, является импровизация. Оркестранты могут исполнять произведения, входящие в плац-концерт с различными нюансами, солирующие инструменты могут добавлять небольшие каденции, ударная группа включать в определенный метроритмический уклад тот или иной ритмический рисунок. Эти же импровизации могут с успехом воспроизводиться и на самом концерте.

На *аналитическом этапе* действенным методом является исполнительский анализ, включающий не доинструментальный анализ, а анализ исполнения оркестрантами того или иного произведения, его оценку, выявления удачных и не совсем удачных фрагментов выступления. На этом этапе включаются и поисковые методы, благодаря которым сами исполнители находят наиболее точные и приемлемые способы устранения ошибок, недостаточно внятно технически исполненных фрагментов.

Результатом обучения оркестрантов по раскрытым выше подходам, этапам обучения и методам явилось: 1) совместная разработка дирижера и музыкантов сценариев других плац-концертов; 2) повышение оценок высокого уровня на занятиях по специальной подготовке военных оркестров; 3) активное участие в смотрах-конкурсах во-

енных оркестров с получением призовых мест; 4) выступление на различных площадках без дополнительных приспособлений (шопитров, нот, акустической системы); 5) расширение возможности выступления оркестров на различных мероприятиях.

Заключение

Процесс обучения оркестрантов военного оркестра, на первый взгляд, представляется не таким сложным, каким он на самом деле является. В любом военном учреждении подчинение приказу выступает нормой, неоспоримым законом, который распространяется и на творческие взаимоотношения дирижера и музыкантов в военном оркестре. Однако безусловное единоначалие в составлении фабулы плац-

концерта, воплощения его драматургии никогда не даст высоко художественного результата без активной творческой инициативы самих оркестрантов. Поэтому-то данный процесс и должен базироваться, прежде всего, на личностно ориентированном подходе, который в комплексе подходов, указанных выше, был поставлен первым номером. Творческая инициатива, творческая активность, профессионализм в выполнении разработанных проектов плац-концерта являются залогом красочного, яркого и выразительного исполнения, способного привлечь слушателей к военной музыкальной культуре, что даст возможность творческого и профессионального роста как каждого оркестранта в отдельности, так и оркестра в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс. – Л. : Музгиз, 1963. – 378 с.
2. Гольдфарб Я., Диев Б., Кочepasов В., Слабаков Б., Тутунов В. Концертная деятельность военных оркестров Советской Армии и Военно-морского флота. Советская военная музыка : аналит.обз. – М. : ВДФ, 1977. – 78 с.
3. Груй В. Н., Гарбазей И. Н., Кадеев Д. В., Мигалук А. Г. и др. Военный институт (военных дирижеров) военного университета : учеб. пособие по дисциплине «Военно-оркестровая служба» для курсантов Военного института (военных дирижеров) Военного университета. – М. : Военно-оркестровая служба, 2007. – 215 с.
4. Груй В., Иванов В. Квалификационные задания по военно-оркестровой службе ВС РФ. Организация военно-оркестровой службы : учеб. пособие. – М. : ВДФ, 2004. – 41 с.
5. Кашина Н. И. Музыкальное искусство как средство патриотического воспитания кадетов // Известия Уральского государственного университета. Серия 1 : Проблемы образования, науки и культуры. – 2009. – Т. 67. – № 3. – С. 142–148.
6. Кашина Н. И., Москаленко О. А. Освоения современной молодежью традиционных культурных и художественных ценностей (на основе музыкальной культуры казачества) // Мир науки, культуры, образования. – 2016. – № 3 (58). – С. 153–155.
7. Кашина Н. И., Тагильцева Н. Г. Психологические предпосылки освоения личностью традиционных культурных и художественных ценностей // Мир науки, культуры, образования. – 2014. – № 5 (48). – С. 70–73.
8. Кисляков Е. А. Инновационные технологии улучшения имиджа вооруженных сил РФ [Электронный ресурс] // Youth World Politic. – 2016. – № 2. – С. 27–37. – Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27545319>.
9. Мигалук А. Г. Некоторые тенденции в развитии программы плац-концерта : учеб. пос. – М. : ВДФ, 2001. – 53 с.
10. Ноздрунов Б. Материалы по истории русской военной музыки во второй половине XIX века // Труды ВДФ при МОЛГК : аналит.обз. – М. : ВДФ, 1964. – 86 с.
11. Петрачков К. В., Тагильцева Н. Г. Методы формирования у кадетов навыка исполнения строевых песен // Искусство и культура. – 2012. – № 4 (8). – С. 134–139.
12. Приказ Министра Обороны Российской Федерации № 99 от 6 февраля 2013 г. О Военно-оркестровой службе Вооруженных Сил Российской Федерации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://sadikov.biz/wp-content/uploads/2013/03/Пр-99.pdf> (дата обращения: 18.02.2018).
13. Тагильцева Н. Г. Полихудожественный подход в развитии стратегии полихудожественного образования // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 12. – С. 91–94.
14. Туманов И. Режиссура массового праздника и театрализованного концерта : учеб. пособие для ин-стит. культ. – М. : Просвещение, 1976. – 88 с.
15. Шульпяков О. Ф. Музыкально-исполнительская техника и художественный образ. – Л. : Музыка, 1986. – 124 с.

REFERENCES

1. Asaf'ev B. V. Muzykal'naya forma kak protsess. – L. : Muzgiz, 1963. – 378 s.
2. Gol'dfarb Ya., Diev B., Kochepasov V., Slabakov B., Tutunov V. Kontsertnaya deyatel'nost' voennykh orkestror Sovetskoy Armii i Voennno-morskogo flota. Sovetskaya voennaya muzyka : analit.obz. – M. : VDF, 1977. – 78 s.
3. Gruy V. N., Garbazey I. N., Kadeev D. V., Migaluk A. G. i dr. Voennyi institut (voennykh dirizherov) voennogo universiteta : ucheb. posobie po distsipline «Voennno-orkestrrovaya sluzhba» dlya kursantov Voennogo instituta (voennykh dirizherov) Voennogo universiteta. – M. : Voennno-orkestrrovaya sluzhba, 2007. – 215 s.
4. Gruy V., Ivanov V. Kvalifikatsionnye zadaniya po voennno-orkestrrovoy sluzhbe VS RF. Organizatsiya voennno-orkestrrovoy sluzhby : ucheb. posobie. – M. : VDF, 2004. – 41 s.

5. Kashina N. I. Muzykal'noe iskusstvo kak sredstvo patrioticheskogo vospitaniya kadetov // *Izvestiya Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 1 : Problemy obrazovaniya, nauki i kul'tury.* – 2009. – T. 67. – № 3. – S. 142–148.
6. Kashina N. I., Moskalenko O. A. Osvoeniya sovremennoy molodezh'yu traditsionnykh kul'turnykh i khudozhestvennykh tsennostey (na osnove muzykal'noy kul'tury kazachestva) // *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* – 2016. – № 3 (58). – S. 153–155.
7. Kashina N. I., Tagil'tseva N. G. Psikhologicheskie predposylki osvoeniya lichnost'yu traditsionnykh kul'turnykh i khudozhestvennykh tsennostey // *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* – 2014. – № 5 (48). – S. 70–73.
8. Kislyakov E. A. Innovatsionnye tekhnologii uluchsheniya imidzha vooruzhennykh sil RF [Elektronnyy resurs] // *Youth World Politic.* – 2016. – № 2. – S. 27–37. – Rezhim dostupa: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27545319>.
9. Migaluk A. G. Nekotorye tendentsii v razvitii programmy plats-kontserta : ucheb. pos. – M. : VDF, 2001. – 53 s.
10. Nozdrunov B. Materialy po istorii russkoy voennoy muzyki vo vtoroy polovine XIX veka // *Trudy VDF pri MOLGK : analit.obz.* – M. : VDF, 1964. – 86 s.
11. Petrachkov K. V., Tagil'tseva N. G. Metody formirovaniya u kadetov navyka ispolneniya stroevykh pesen // *Iskusstvo i kul'tura.* – 2012. – № 4 (8). – S. 134–139.
12. Prikaz Ministra Oborony Rossiyskoy Federatsii № 99 ot 6 fevralya 2013 g. O Voennno-orkestrovoy sluzhbe Vooruzhennykh Sil Rossiyskoy Federatsii [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://sadirov.biz/wp-content/uploads/2013/03/Pr-99.pdf> (data obrashcheniya: 18.02.2018).
13. Tagil'tseva N. G. Polikhudozhestvennyy podkhod v razvitii strategii polikhudozhestvennogo obrazovaniya // *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii.* – 2015. – № 12. – S. 91–94.
14. Tumanov I. Rezhissura massovogo prazdnika i teatralizovannogo kontserta : ucheb. posobie dlya instit. kul't. – M. : Prosveshchenie, 1976. – 88 s.
15. Shul'pyakov O. F. Muzykal'no-ispolnitel'skaya tekhnika i khudozhestvennyy obraz. – L. : Muzyka, 1986. – 124 s.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 37.013.42:379.835
ББК 446.46

ГРНТИ 14.27.09

Код ВАК 19.00.07

Казаева Евгения Анатольевна,

доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: kazaevaevg@mail.ru.

Мишарин Владимир Васильевич,

генеральный директор МАУК «Сочинское концертно-филармоническое объединение»; 354000, Краснодарский край, г. Сочи, ул. Советская, 26; e-mail: info@skfo.online.

УСЛОВИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ПОДРОСТКОВ С ОТКЛОНЯЮЩИМСЯ ПОВЕДЕНИЕМ В ДЕТСКИХ ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫХ ЛАГЕРЯХ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: отклоняющееся поведение; педагогические условия; детские оздоровительные лагеря; трудные подростки; работа с подростками; психолого-педагогическая поддержка.

АННОТАЦИЯ. Человеческое общество – довольно сложная социальная система, состояние которой обуславливается процессами, происходящими на том или ином этапе его развития и трансформации. Направленность и содержание значительного количества процессов определяются поведением людей, функционирующих в нем, под воздействием различных условий и обстоятельств. Однако поведение личности может проявляться по-разному и не всегда согласовываться с целями и образом действий большей части общества. Такое поведение, не вписывающееся в реальную социальную систему, побуждает общество использовать специальные меры по предупреждению, устранению или нивелированию отрицательных социальных последствий этого рассогласования, как для самой личности, так и для общества в целом.

В статье представлен авторский подход к проблеме психолого-педагогической поддержки подростков с отклоняющимся поведением, находящихся в детских оздоровительных лагерях. По мнению авторов, эффективность реализации методики психолого-педагогической поддержки подростков с отклоняющимся поведением зависит от комплекса условий образовательного пространства детского оздоровительного лагеря, который учитывает содержание познавательно-творческой деятельности подростков, социальный заказ общества и возможности личностно ориентированного, культурологического и деятельностного подходов и включает в себя: 1) применение преддевиантной диагностики и профилактики отклоняющегося поведения подростков; 2) развитие общечеловеческих ценностей и гуманных отношений в подростковом коллективе; 3) организация партисипативных отношений субъектов социокультурной среды детского оздоровительного лагеря.

Только совокупность выделенных условий психолого-педагогической поддержки подростков с отклоняющимся поведением обеспечат качественный стабильный рост формируемых качеств личности и свойств, способов поведения, видов деятельности у детей подросткового возраста, а также позволит оптимизировать процесс их социализации.

Kazaeva Evgeniya Anatol'evna,

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

Misharin Vladimir Vasil'evich,

General Director of the IAUC "Sochi Concert Philharmonic Association", Sochi, Russia.

CONDITIONS OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASSISTANCE TO TEENAGERS WITH DEVIANT BEHAVIOR IN SUMMER CAMPS

KEYWORDS: deviant behavior; pedagogical conditions; summer camps; troubled teenagers; work with teenagers; pedagogical and psychological support.

ABSTRACT. Society is a complex system, the state of which is determined by the processes at different levels of its development and transformation. The content of most of the processes is determined by behavior of people under the influence of certain conditions and circumstances. However, some people may behave differently and their behavior may not coincide with the goals and actions of the majority of the population. Such behavior contradicts the social system and stimulates the society to resort to certain preventive measures, to eliminate it or to reduce its negative effect for the person or society in general.

The article presents an author's approach to the issue of psychological and pedagogical support of teenagers with deviant behavior in summer camps for children. According to the authors, the efficiency of this methodology depends on a number of factors and conditions in summer camp, which should take into account children's creative abilities, social demand and the opportunities of student-focused, cultural and activity-based approaches. The methodology includes: 1) pre-deviant diagnostics and deviant behavior prevention; 2) development of human values and good relation in a group of teenagers; 3) development of participant relations among teenagers in summer camp.

Psychological and pedagogical support is a complex of actions, which ensures stable development of the necessary personal qualities of teenagers, improves their behavior and adjusts their socialization.

Любая система, в том числе и методика психолого-педагогической поддержки подростков с отклоняющимся поведением, результативно действует и развивается на основе соблюдаемых условий. В философской литературе понятие «условие» определяется как взаимоотношения предмета с окружающими явлениями, без которых существование предмета затруднительно или вообще невозможно. Они образуют обстановку или среду возникновения, существования и развития [16].

В педагогической науке условия представляют совокупность факторов, мер, обстоятельств результативного функционирования единой системы. Е. В. Яковлев под педагогическими условиями понимает «совокупность мер педагогического процесса, направленную на повышение его эффективности» [19, с. 158]. А. С. Белкин, Л. П. Качалова, Е. В. Коротаева и др. рассматривают педагогические условия как комфортную среду, способствующую успешности исследуемого процесса [3; 10; 11].

В исследовании проблемы психолого-педагогической поддержки подростков с отклоняющимся поведением педагогические условия будут пониматься как совокупность необходимых обстоятельств, направленных на результат успешности процесса педагогической поддержки в системе образования.

При разработке методики психолого-педагогической поддержки подростков с отклоняющимся поведением нужен динамичный комплекс условий, учитывающий специфику образования, так как случайно взятые за основу условия не сказываются на эффективности педагогического процесса.

При выявлении комплекса условий психолого-педагогической поддержки подростков с отклоняющимся поведением необходимо учитывать:

- теоретико-методическую основу (синтез личностно ориентированного, культурологического и деятельностного подходов), составляющих методологическую стратегию исследуемого процесса;

- категориальный аппарат исследования;
- особенности и специфику методики психолого-педагогической поддержки подростков с отклоняющимся поведением;

- перспективы адаптивности и развития методики в образовательном пространстве образовательных организаций.

Эффективность реализации методики психолого-педагогической поддержки подростков с отклоняющимся поведением зависит от комплекса условий образователь-

ного пространства детского оздоровительного лагеря, который учитывает содержание познавательной и творческой деятельности подростков, социальный заказ общества и возможности личностно ориентированного, культурологического и деятельностного подходов и включает в себя:

- 1) применение преддевиантной диагностики и профилактики отклоняющегося поведения подростков;

- 2) развитие общечеловеческих ценностей и гуманных отношений в подростковом коллективе;

- 3) организация партисипативных отношений субъектов социокультурной среды детского оздоровительного лагеря.

В совокупности вышеперечисленные психолого-педагогические условия раскрывают необходимость их реализации для оптимизации процесса социализации детей подросткового возраста, при этом используя разнообразные формы, методы и средства методики педагогической поддержки подростков с отклонениями в поведении.

Рассмотрим подробно каждое из психолого-педагогических условий. В первую очередь остановимся на использовании преддевиантной диагностики и профилактики отклоняющегося поведения подростков.

Проблема преддевиантной диагностики и профилактики остается одной из актуальных задач теории и методики воспитания детей подросткового возраста. Диагностика призвана, во-первых, оптимизировать процесс индивидуального развития подростка, во-вторых, обеспечить правильное определение качественных изменений, в-третьих, скорректировать осуществляемый процесс, руководствуясь избранными критериями и показателями.

Принципами преддевиантной диагностики являются: целесообразность; систематичность, непрерывность и последовательность этапов (вводная, промежуточная, итоговая и т.д.); наличие заранее разработанных соотнесенных с нормативными требованиями показателей и критериев отклоняющегося поведения подростков; использование методик, специально разработанных и (или) адаптированных к данным конкретным ситуациям и условиям; доступность процедур для их проведения педагогами детских оздоровительных лагерей; целостность и преемственность процессов диагностики; прогнозирование и управление профилактическим процессом [18].

Преддевиантная диагностика подростков должна обладать свойством полифункциональности [9]:

1. Ориентировочно-информационная

функция – дает возможность получить сведения о состоянии субъекта изучения; об особенностях течения и развития диагностики (трудности, искажения), об обратной связи.

2. Конструктивно-культурологическая функция предполагает то, что при осуществлении диагностики субъект имеет возможность определить характер взаимодействия и проявить собственную позицию.

3. Организационно-деятельностная функция позволяет приступить к подбору и внедрению диагностирующих мероприятий, опираясь на результаты полученной оценки и учитывая недостатки и трудности в поведении ребенка.

4. Коррекционная функция – осуществление «встречных усилий», направленных на преодоление «нестыковок», коррекцию совместных действий.

5. Системообразующая функция – соблюдение принципа научности при проведении преддевиантной диагностики, ее организация на основе системного подхода и научно обоснованных и подтвержденных свою эффективность диагностико-коррекционных методик по преодолению социально-негативных форм отклоняющегося поведения подростков [18].

Таким образом, функции преддевиантной диагностики подчинены цели профилактики отклонений в поведении подростков, обеспечению научного подхода к управлению профилактической деятельностью, так как научно-методическое обеспечение преддевиантной диагностики дает возможность педагогу получить оценку состояния возникшей проблемы и способах ее решения.

В рамках исследования преддевиантную профилактику мы определяем как специальную систему мер, ориентированных на создание условий психолого-педагогической поддержки подростков с отклоняющимся поведением. После сравнительного анализа результатов преддевиантной диагностики и профилактики педагог сможет определить степень отклонения поведения у подростков и эффективность педагогического мониторинга, а затем выработать методико-технологические аспекты педагогической поддержки детей подросткового возраста с отклоняющимся поведением [18, с. 232].

Развитие общечеловеческих ценностей и гуманных отношений в подростковом коллективе является следующим педагогическим условием методики психолого-педагогической поддержки подростков с отклоняющимся поведением.

Подростковый коллектив способствует накоплению социального опыта, который приобретается, в первую очередь, в семье, в свободном общении со сверстниками, при

чтении книг, использовании средств массовой информации и других источников при условии специально планируемого педагогического управления коллективом.

Подростковый возраст является сложным этапом в освоении моральных норм, правил, ценностей и воспитания гуманных отношений. Воспитание гуманности позволяет наиболее успешно развивать такие личностные качества подростка, как милосердие, доброта, справедливость, честность, чуткость, сердечность, отзывчивость, которые способствуют достижению наилучшего результата при психолого-педагогической поддержке подростков с отклоняющимся поведением. В связи с этим педагогам в детских оздоровительных лагерях необходимо уметь создавать условия для формирования у подростков нравственности, самостоятельности, инициативности в социально-приемлемом поведении, познавательной и творческой деятельности.

Концепция воспитания в коллективе (Н. К. Крупская, Т. А. Куракин, А. В. Луначарский, А. С. Макаренко, А. В. Мудрик, Л. И. Новикова, В. А. Сухомлинский, С. Т. Шацкий и др.) [4; 5; 7; 14] включает идею направленного развития у ребенка субъектной позиции и рассматривает детский коллектив как социальную модель, отражающую атмосферу человеческих отношений.

Во многих педагогических исследованиях представлены формы организации и способы сплочения коллективов (О. С. Богданова, М. Д. Виноградова, М. А. Галагузова, Т. Е. Конникова, А. В. Мудрик, Л. И. Новикова, И. Б. Первин и др.), разработаны методы и принципы стимулирования отношений в коллективе (Л. Ю. Гордин, М. П. Шульц и др.), представлена роль самоуправления в коллективе (В. М. Коротов и др.), предложены модели развития и эффективности деятельности в коллективе (Э. С. Кузнецова, Н. Е. Щуркова и др.).

Анализ психолого-педагогической литературы позволил сформулировать совокупность принципов формирования подросткового коллектива:

- организационное единство;
- руководящая роль участников коллектива;
- богатство взаимоотношений, создание и сохранение традиций;
- самостоятельность, творчество, инициатива;
- дисциплина и ответственность за свой труд и поведение.

Развитие общечеловеческих ценностей и гуманных отношений в подростковом коллективе как условие психолого-педагогической поддержки подростков с отклоняющимся поведением происходит в раз-

личных видах и формах методической работы, в основе которой лежат принципы нравственности. Разнообразие методической работы позволяет сделать акцент на разных сторонах человеческих отношений: это и создание проблемных, воспитывающих ситуаций, ролевые игры, их обсуждение; решение коммуникативных задач; поручения; просмотр документальных, публицистических, художественных кинофильмов, их обсуждение; коллективные творческие работы; конкурсno-игровые программы и праздники.

На основании изученного опыта работы детских оздоровительных лагерей мы пришли к выводу о том, что подростковый коллектив не может существовать без определенных требований к его организации. К ним можно отнести совместную устремленность к социально значимым общечеловеческим ценностям и целям деятельности; решение поставленных задач при активном взаимодействии; наличие ответственной зависимости от социально-одобряемого поведения.

Особенностями работы педагога по созданию условия развития общечеловеческих ценностей и гуманных отношений в подростковом коллективе при психолого-педагогической поддержке подростков с отклоняющимся поведением являются следующие:

- организация совместной познавательной и творческой деятельности детей;
- разнообразие педагогических форм, средств и методов в жизнедеятельности подросткового коллектива;
- моделирование ситуаций коллективного сопереживания значимых событий;
- поощрение активности, инициативы, ответственности, доброжелательности, самостоятельности;
- повышение комфортности и психологической безопасности подростков в коллективе;
- развитие коммуникативной культуры;
- развитие взаимоуважения и толерантности друг к другу.

Таким образом, педагогу при работе с подростками, имеющими проблемы в поведении, необходимо уметь обеспечивать в коллективе атмосферу, способствующую креативности, познавательной и творческой активности, а также уметь организовать практическую деятельность, основанную на знании принципов, форм, методов и особенностей процесса психолого-педагогической поддержки подростков с отклоняющимся поведением.

Еще одно условие психолого-педагогической поддержки подростков с отклоняющимся поведением – организация партисипативных отношений субъектов социокультурной среды детского оздоровительного лагеря.

В современной отечественной и зарубежной литературе партисипативное управление, означающее в переводе с английского языка «участие», «разделение», характеризуется как направление, которое объединяет различные формы и методы участия членов организации в управлении ею. Мы полагаем, что наличие сформированной организационной культуры педагога будет способствовать эффективному управлению детским коллективом. Важно отметить, что в основе взаимодействия между членами любого коллектива, в том числе и подросткового, лежит доверие. Именно доверие рассматривается и как основа самоуправления в коллективе. Таким образом, доверие, надежность, уверенность, общность признаются ценностными категориями управления любой организационной структуры, основанного на участии [12].

Подчеркнем, что важными составляющими организации партисипативных отношений в подростковом коллективе являются их творческая активность, участие в жизнедеятельности коллектива и самоуправлении совместной деятельностью, достижение общих целей, коллективная ответственность за результаты деятельности и ценности, определяющие поведение каждого члена.

Мы полагаем, что в психолого-педагогической поддержке подростков с отклоняющимся поведением условие организации партисипативных отношений в подростковом коллективе должно обеспечить:

- организационную интеграцию, в рамках которой педагог принимает стратегию управления, тесно взаимодействуя с членами коллектива;
- идентификацию базовых ценностных ориентаций и инициативную реализацию стоящих перед подростковым коллективом задач;
- вариативность постановки педагогических задач и использование активных образовательных технологий;
- социализацию и адаптацию, обеспечивающую гибкость творческого мышления;
- переориентацию работы педагога на индивидуальную работу с подростками с общими ценностями на индивидуализированные интересы и потребности.

При создании условия организации партисипативных отношений субъектов социокультурной среды детских оздоровительных лагерей механизм взаимодействия педагога и подростков должен основываться на переговорах для обнаружения единых взглядов на имеющуюся проблему.

Резюмируя изложенное, мы в исследовании проблемы психолого-педагогической поддержки подростков с отклоняющимся поведением рассматриваем условие органи-

зации партисипативных отношений субъектов социокультурной среды детских оздоровительных лагерей в составе методики, построенной на восприятии подростка как свободной, целостной и творческой личности, способной к самостоятельному выбору способов социально одобряемого поведения и индивидуализации присваиваемых ценностей на основе соучастия и организации совместной с педагогом познавательной и

творческой деятельности.

Таким образом, считаем, что только совокупность выделенных условий психолого-педагогической поддержки подростков с отклоняющимся поведением обеспечат качественный стабильный рост формируемых качеств личности и свойств, способов поведения, видов деятельности у детей подросткового возраста, а также позволит оптимизировать процесс их социализации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Александрова Е. А. Педагогическая поддержка культурного самоопределения как составляющая педагогики Свободы. – Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 2003. – 200 с.
2. Анохина Т. В. Педагогическая поддержка как реальность современного образования // Классный руководитель. – 2000. – № 3. – С. 63–80.
3. Белкин А. С. Причины, диагностика, предупреждение отклонений в поведении школьников. – Свердловск : Сред.-Урал. кн. изд-во, 1996. – 128 с.
4. Газман О. С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема // Новые ценности образования : десять концепций и эссе. – 1995. – № 3. – С. 58–65.
5. Данилин Е. М. Проблемы воспитательной работы с педагогически запущенными подростками по месту жительства : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1998. – 21 с.
6. Диагностика и коррекция социальной дезадаптации подростков / под ред. С. А. Беличевой. – М., 1999. – 182 с.
7. Звягина Е. В. Педагогические условия предупреждения и преодоления асоциального поведения подростков на основе ценностных ориентаций : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Магнитогорск, 2006. – 22 с.
8. Казаева Е. А. Педагогическая поддержка детей старшего дошкольного возраста с отклоняющимся поведением как актуальная проблема теории и методики дошкольного образования // Актуальные проблемы психологии образования : коллективная монография. – Екатеринбург, 2015. – С. 261–284.
9. Казаева Е. А. Программа преддипломной диагностики и профилактики отклоняющегося поведения детей старшего дошкольного возраста // Воспитание и обучение детей младшего возраста. – 2016. – № 5. – С. 635–639.
10. Казаева Е. А. Теоретико-методическая основа педагогической поддержки детей старшего дошкольного возраста с отклоняющимся поведением // Актуальные проблемы развития личности : Сборник научных трудов / под научной редакцией Н. Н. Васягиной, Е. А. Казаевой. – Екатеринбург, 2016. – С. 71–83.
11. Качалова Л. П. Возрастная педагогика: личностная педагогика : учеб. пособие для студентов пед. вузов. – Шадринск : Изд-во Шадрин. гос. пед. ин-та, 2003. – 203 с.
12. Никитина Е. Ю. Педагогическое управление коммуникативным образованием студентов вузов: перспективные подходы. – М. : МАНПО, 2006. – 154 с.
13. Полищук И. П. Педагогические условия профилактики отклоняющегося поведения курсантов военного вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Кострома, 2007. – 21 с.
14. Психологическая помощь подростку в кризисных ситуациях : профилактика, технологии, консультации, занятия, тренинги / авт.-сост. М. Ю. Михайлина, М. А. Павлова. – Волгоград : Учитель, 2009. – 207 с.
15. Филонов Л. Б. Детерминация возникновения и развития отрицательных черт характера у лиц с отклоняющимся поведением // Психология формирования и развития личности. – М. : Наука, 1981. – С. 338–361.
16. Философский энциклопедический словарь / под ред. Е. Ф. Губского. – М. : ИНФРА-М, 2000. – 576 с.
17. Хвостунов К. О. Социально-культурные условия профилактики девиантного поведения подростков в учреждениях дополнительного образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Тамбов, 2004. – 25 с.
18. Шабардина О. Г. Условия педагогической поддержки детей старшего дошкольного возраста с отклоняющимся поведением // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2014. – № 7. – С. 227–241.
19. Яковлев Е. В. Педагогическое исследование: содержание и представление результатов. – Челябинск : Изд-во РБИУ, 2010. – 316 с.

REFERENCES

1. Aleksandrova E. A. Pedagogicheskaya podderzhka kul'turnogo samoopredeleniya kak sostavlyayushchaya pedagogiki Svobody. – Saratov : Izd-vo Sarat. un-ta, 2003. – 200 s.
2. Anokhina T. V. Pedagogicheskaya podderzhka kak real'nost' sovremennogo obrazovaniya // Klassnyy rukovoditel'. – 2000. – № 3. – S. 63–80.
3. Belkin A. S. Prichiny, diagnostika, preduprezhdenie otkloneniy v povedenii shkol'nikov. – Sverdlovsk : Sred.-Ural. kn. izd-vo, 1996. – 128 s.
4. Gazman O. S. Pedagogicheskaya podderzhka detey v obrazovanii kak innovatsionnaya problema // Novye tsennosti obrazovaniya : desyat' kontseptsiy i esse. – 1995. – № 3. – S. 58–65.
5. Danilin E. M. Problemy vospitatel'noy raboty s pedagogicheski zapushchennymi podrostkami po mestu zhitel'stva : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – M., 1998. – 21 s.
6. Diagnostika i korrektsiya sotsial'noy dezadaptatsii podrozkov / pod red. S. A. Belichevoy. – M., 1999. – 182 s.

7. Zvyagina E. V. Pedagogicheskie usloviya preduprezhdeniya i preodoleniya asotsial'nogo povedeniya podrostkov na osnove tsennostnykh orientatsiy : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – Magnitogorsk, 2006. – 22 s.
8. Kazaeva E. A. Pedagogicheskaya podderzhka detey starshego doshkol'nogo vozrasta s otklonyayushchimsya povedeniem kak aktual'naya problema teorii i metodiki doshkol'nogo obrazovaniya // Aktual'nye problemy psikhologii obrazovaniya : kollektivnaya monografiya. – Ekaterinburg, 2015. – S. 261–284.
9. Kazaeva E. A. Programma preddeviantnoy diagnostiki i profilaktiki otklonyayushchegosya povedeniya detey starshego doshkol'nogo vozrasta // Vospitanie i obuchenie detey mladshego vozrasta. – 2016. – № 5. – S. 635–639.
10. Kazaeva E. A. Teoretiko-metodicheskaya osnova pedagogicheskoy podderzhki detey starshego doshkol'nogo vozrasta s otklonyayushchimsya povedeniem // Aktual'nye problemy razvitiya lichnosti : Sbornik nauchnykh trudov / pod nauchnoy redaktsiyey N. N. Vasyaginoy, E. A. Kazaevoy. – Ekaterinburg, 2016. – S. 71–83.
11. Kachalova L. P. Vozrastnaya pedagogika: lichnostnaya pedagogika : ucheb. posobie dlya studentov ped. vuzov. – Shadrinsk : Izd-vo Shadrin. gos. ped. in-ta, 2003. – 203 s.
12. Nikitina E. Yu. Pedagogicheskoe upravlenie kommunikativnym obrazovaniem studentov vuzov: perspektivnye podkhody. – M. : MANPO, 2006. – 154 s.
13. Polishchuk I. P. Pedagogicheskie usloviya profilaktiki otklonyayushchegosya povedeniya kursantov voennogo vuza : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – Kostroma, 2007. – 21 s.
14. Psikhologicheskaya pomoshch' podrostku v krizisnykh situatsiyakh : profilaktika, tekhnologii, konsul'tirovanie, zanyatiya, treningi / avt.-sost. M. Yu. Mikhaylina, M. A. Pavlova. – Volgograd : Uchitel', 2009. – 207 s.
15. Filonov L. B. Determinatsiya vzniknoveniya i razvitiya otritsatel'nykh chert kharaktera u lits s otklonyayushchimsya povedeniem // Psikhologiya formirovaniya i razvitiya lichnosti. – M. : Nauka, 1981. – S. 338–361.
16. Filosofskiy entsiklopedicheskiy slovar' / pod red. E. F. Gubskogo. – M. : INFRA-M, 2000. – 576 s.
17. Khvostunov K. O. Sotsial'no-kul'turnye usloviya profilaktiki deviantnogo povedeniya podrostkov v uchrezhdeniyakh dopolnitel'nogo obrazovaniya : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – Tambov, 2004. – 25 s.
18. Shabardina O. G. Usloviya pedagogicheskoy podderzhki detey starshego doshkol'nogo vozrasta s otklonyayushchimsya povedeniem // Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. – 2014. – № 7. – S. 227–241.
19. Yakovlev E. V. Pedagogicheskoe issledovanie: sodержanie i predstavlenie rezul'tatov. – Chelyabinsk : Izd-vo RBU, 2010. – 316 s.

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 37.018.1:373.21:376.37
ББК 4457.091

ГРНТИ 14.23.09

Код ВАК 13.00.03; 13.00.08

Астахова Любовь Борисовна,

аспирант кафедры логопедии, Московский городской педагогический университет, Поликлиника № 218 Северо-Восточного Административного округа г. Москвы; 117261, г. Москва, ул. Панферова, 8, стр. 2; e-mail: astahova.l.b@mail.ru.

РЕАЛИЗАЦИЯ СЕМЕЙНО-ЦЕНТРИРОВАННОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА И ИХ РОДИТЕЛЕЙ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: специальное образование; инклюзии; инклюзивное образование; дошкольное образование; дошкольные образовательные организации; дети с ограниченными возможностями здоровья; ограниченные возможности здоровья; ОВЗ; логопедическая помощь; дошкольная логопедия; логопедическая работа; родители.

АННОТАЦИЯ. В статье представлена краткая характеристика новых перспективных направлений психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья, возникших в течение последнего десятилетия, акцентируется внимание на реализации семейно-центрированного подхода в работе с детьми раннего и дошкольного возраста с отклонениями в развитии и их родителями. Реализация семейно-центрированного подхода рассматривается в практическом плане на основе экспериментального исследования, проходившего на базе дошкольных отделений образовательных организаций г. Москвы, в котором принимали участие дети раннего и дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья и их матери. Параллельно с изучением коммуникативных умений детей было проведено исследование психолого-педагогической компетентности родителей и их мотивационной готовности продуктивно помочь своему ребенку с отклонениями в развитии в адаптации к окружающему миру. Диагностика представлена в варианте анкетирования и тестирования, в результате которого был выявлен разновариативный уровень психолого-педагогической компетентности матерей в вопросах онтогенеза и дизонтогенеза развития детей первых лет жизни и дошкольного возраста, уточнен запрос родителей в отношении проблем развития их детей, определен уровень беспокойства матерей по поводу проблем развития их детей. На основе результатов диагностики были выделены четыре группы родителей с учетом уровня психолого-педагогической компетентности и отношения к проблемам своего ребенка. В статье представлены основные направления и содержание консультативной работы с родителями, охарактеризованы основные аспекты проведенного с ними специального обучения, проанализированы полученные результаты. Изменение системы личностных ценностей родителей, их отношения к проблемам своего ребенка и активное включение в коррекционно-развивающий процесс является залогом успешного процесса абилитации и социализации детей раннего и дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья.

Astakhova Lyubov' Borisovna,

Postgraduate Student, Department of Speech Therapy, Moscow City Pedagogical University; Polyclinic № 218 North-Eastern Administrative District of Moscow, Moscow, Russia.

IMPLEMENTATION OF FAMILY-CENTERED CARE APPROACH IN SPEECH THERAPY SUPPORT FOR TODDLERS, PRESCHOOLERS AND THEIR PARENTS

KEYWORDS: special education; inclusion; inclusive education; pre-school education; pre-school educational establishments; children with disabilities; disabilities; speech therapy; speech therapy of preschoolers; parents.

ABSTRACT. The article presents a brief description of the new promising areas of psychological and pedagogical support for children with disabilities that have arisen during the last decade; it focuses on the implementation of family-centered approach in work with toddlers and preschoolers with developmental disabilities and their parents. The implementation of the family-centered approach is considered in practical terms on the basis of an experimental study conducted on the basis of preschool departments of educational organizations in Moscow, which was attended by toddlers and preschoolers with disabilities and their mothers. In parallel with the study of communication skills of children, a study of psychological and pedagogical competence of parents and their motivational readiness to help their child with developmental abnormalities in adapting to the world was conducted. Diagnostics was realized in the forms of a survey and a test, which identified different level of psychological and pedagogical competence of mothers in the ontogeny and dysontogenesis of development of toddlers and preschoolers; they helped to reveal the request of parents for support in solution of developmental problems of their children and determined the level of anxiety of mothers about the problems of the development of their children. Based on the results of the diagnosis, four groups of parents were identified, taking into account the level of psychological and pedagogical competence and attitude to the problems of their child. The article presents the main directions and content of consultative work with parents, describes the main aspects of their special training, and analyzes the results. The change in the system of personal values of parents, their attitude to

the problems of their child, and active involvement in the correctional and educational process is the key to a successful process of habilitation and socialization of toddlers and preschoolers with developmental disabilities.

Кардинальные изменения в специальном образовании, произошедшие за последние двадцать лет, привели к разработке новых направлений в психолого-педагогическом сопровождении детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). В частности, в начале 2000-х гг. оказание ранней комплексной помощи на базе структурных подразделений дошкольных образовательных организаций (служб ранней помощи, центров игровой поддержки ребенка, лекотек, консультативных пунктов, групп кратковременного пребывания) стало перспективным аспектом психолого-педагогической работы с детьми с отклонениями в развитии и их родителями [1; 2; 12; 13]. И только сокращение бюджетного финансирования к 2015 г. ограничило возможности получения такой адресной поддержки детей первых лет жизни с проблемами развития. В последние годы альтернативой специального образования детей с ОВЗ стало инклюзивное обучение. В настоящий момент в дошкольных отделениях образовательных организаций активно внедряется инклюзивная практика с детьми раннего и дошкольного возраста [11].

Еще одним важным аспектом системы специального образования в вышеуказанный период становится *разработка семейно-центрированного подхода к психолого-педагогическому сопровождению детей с ОВЗ* (представленный в исследованиях таких авторов, как Г. Вебер, К. Витакер, Т. Н. Волковская, П. Л. Жиянова, И. Ю. Левченко, М. И. Лисина, Г. А. Мишина, В. Сатир, В. В. Ткачева, Н. Ш. Тюрина, О. В. Югова и др.). Семейно-центрированный подход ориентирован на определение ведущей роли родителей в процессе коррекционно-развивающей работы с детьми с ОВЗ. Семья должна быть включена в активное взаимодействие со своим ребенком, именно в условиях семейного воспитания закрепляются социально-коммуникативные умения, сформированные у ребенка с ОВЗ специалистами психолого-педагогического сопровождения. Работа педагогов с родителями предполагает кардинальное изменение их системы ценностей, когда на первый план выносятся интересы ребенка, его потребности, а близкие взрослые стремятся создать необходимую коррекционно-развивающую среду в условиях семьи. Особое место отводится взаимодействию ребенка с матерью, ее участию в формировании личности, психическом развитии ребенка с ОВЗ. Важным аспектом является правильное коммуника-

тивное поведение матерей и способность понимать потребности своих детей. (Данные аспекты отражены в работах Е. И. Исениной [7], И. Ю. Левченко [8], М. И. Лисиной [9], Е. Е. Ляко [10], В. В. Ткачевой [8] и др.). Специфика социально-педагогических условий формирования абилитационной компетентности родителей, имеющих детей с нарушением психофизического развития младенческого и раннего возраста, изучена Н. Ш. Тюриной [14]; особенности современной семьи, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии рассмотрены О. В. Юговой [15], в том числе определена их готовность участвовать в коррекционно-педагогическом процессе.

С 2009 г. в течение восьми лет на базе структурных подразделений (служб ранней помощи, центров игровой поддержки и групп кратковременного пребывания), а также младших и средних групп двух образовательных организаций г. Москвы (дошкольного отделения 1388 (№ 7) ГБОУ «Школа № 199» и дошкольного отделения Плющиха ГБОУ «Школа с углубленным изучением иностранного языка № 1231 имени В. Д. Поленова») мы проводили индивидуальную и групповую коррекционно-развивающую работу с детьми 3–5 года жизни с ограниченными возможностями здоровья [6]. Работа была направлена на стимуляцию различных линий развития (познавательного, речевого, двигательного, социального) детей раннего и дошкольного возраста с ОВЗ [3; 4; 5] и основывалась на командном взаимодействии специалистов различного профиля: учителей-дефектологов, учителей-логопедов, педагогов-психологов, социальных педагогов, педагогов дополнительного образования, социальных педагогов и воспитателей.

В рамках психолого-педагогического сопровождения мы осуществляли диагностическую и консультативную работу, направленную на подробное исследование коммуникативных умений детей, оценку взаимодействия родителей со своими детьми и выявление их уровня психолого-педагогической компетентности. В исследовании была задействована 261 диада «ребенок с отклонениями в развитии – мать».

На этапе диагностики семьи ребенка с ОВЗ мы проводили:

- наблюдение за ребенком и его взаимодействием с близким для него взрослым (для нас был очень важен его контакт с матерью, особенности коммуникативного поведения в диаде);

- установление контакта с ребенком и его родителем (матерью), ознакомительная беседа с ребенком;

- уточнение запроса родителей; ознакомительная беседа с родителем;

- анкетирование родителя – анкета представляла собой две части: первая была направлена на выявление данных истории развития ребенка (его раннего моторного, познавательного, доречевого и речевого развития); в рамках второй части родителю предлагалось примерно выделить имеющиеся у его ребенка средства невербального и вербального общения и определить частоту и адекватность их использования;

- тестирование родителя (матери);

- *тестирование*, специально разработанное нами для экспериментального исследования родителей детей с ОВЗ, состояло из пяти блоков (два блока информационных, три блока оценочных):

- *Блок I (информационный)*. Персональные данные членов семьи (сбор информации о возрасте родителей, составе семьи и т.п.).

- *Блок II (оценочный)*. Тестовые задания на определение уровня компетентности родителей в вопросах онтогенеза различных линий развития детей младенческого, раннего и дошкольного возраста.

- *Блок III (оценочный)*. Тестовые задания на определение уровня компетентности в вопросах дизонтогенеза различных линий развития детей младенческого, раннего и дошкольного возраста.

- *Блок IV (оценочный)*. Тестовые задания на определение уровня компетентности в вопросах организации и оказании психолого-педагогической помощи детям младенческого, раннего и дошкольного возраста.

- *Блок V (информационный)*. Уточнение запроса родителей в отношении проблем развития их детей. Мы определяли уровень беспокойства матерей по поводу проблем развития их детей, оценивали их отношение к проблеме своего ребенка, определяли их готовность к участию в коррекционно-развивающем процессе, а также предлагали матерям самим выявить определенные особенности в развитии их детей (в речевой, познавательной, двигательной, эмоционально-волевой сферах). В каждом задании из пяти предложенных характеристик матери должны были выбрать ту, которая, по их мнению наиболее соответствует проявлениям особенностей развития у их ребенка.

За правильное выполнение каждого тестового задания в трех оценочных блоках родитель получал *1 балл*; максимальное количество баллов за три блока – *15 баллов*.

В целом *тестирование* было направлено на оценку психолого-педагогической

компетентности родителей в вопросах развития ребенка раннего и дошкольного возраста, а также на определение личностного отношения матерей к проблемам своих детей. Следует отметить, что многие матери после проведенного тестирования признавались, что впервые попытались оценить уровень развития своего ребенка и обратили внимание на черты или характеристики, которые ранее им не казались столь важными.

В соответствии с заключением психолого-медико-педагогических комиссий у 166 детей был определен статус «ребенок с ограниченными возможностями здоровья». Из них 21 ребенку был присвоен статус «ребенок-инвалид» социально-медицинской комиссией на основании медико-социальной экспертизы. Остальные 95 детей были обследованы психолого-педагогическими консилиумами образовательных организаций и определены как «дети с отклонениями в развитии».

В результате анкетирования выяснилось, что 154 ребенка воспитывались в полных семьях родными отцами; 68 детей воспитывались в полных семьях при наличии отчима; 39 детей имели неполные семьи. В большинстве случаев (в 159 семьях) воспитанием ребенка занималась мать, в остальных полных семьях (в 102 семьях) воспитанием ребенка занимались оба родителя.

Анализ уровня психолого-педагогической компетентности матерей позволил условно разделить их на следующие четыре группы:

I группа – 24 человека (8,5%) – *родители (матери) со средним уровнем психолого-педагогической компетентности* в вопросах нормального и дизонтогенетического развития детей раннего и дошкольного возраста, оказания им медико-психолого-педагогической помощи. Эти матери были *наиболее мотивированы к участию в коррекционно-развивающей работе* со своими детьми, наиболее адекватно оценивали уровень развития и определяли особенности проявлений отклонений в различных линиях развития у своих детей. Большинство матерей имели высшее педагогическое образование – 19 человек. У 16 матерей в этой группе дети имели сложную структуру нарушения (синдром Дауна, задержку психического развития и расстройства аутистического спектра и т.п.).

II группа – 138 матерей (53%) – *родители, имевшие сниженный уровень психолого-педагогической компетентности и высокий уровень мотивационной готовности* стать помощником своему ребенку в процессе коррекционно-развивающей работы; при оценке уровня развития своего ребенка 48 матерей дали адекватную оценку, 83 матери

несколько завысили оценку своего ребенка, 7 матерей занизили оценку состояния своего ребенка. 14 матерей в этой группе имели детей со сложной структурой нарушения.

III группа – 52 матери (20,5%) – *родители с низким уровнем психолого-педагогической компетентности и со средним уровнем мотивационной готовности к участию в коррекционно-развивающем процессе*; почти все респонденты данной группы занижали оценку уровня развития своего ребенка, только три матери уровень развития ребенка завысили. Четыре матери в данной группе имели детей со сложной структурой нарушения.

IV группа – 47 матерей (18%) – *родители, имевшие очень низкий уровень психолого-педагогической компетентности и сниженную мотивацию к участию в коррекционно-развивающем процессе*, в основном они надеялись на помощь специалистов и не были уверены в своих собственных силах; для этих матерей в большей степени было свойственно завышать оценку уровня развития своего ребенка – 27 матерей, 20 матерей, наоборот, занижали уровень развития своего ребенка. В 12 семьях этой группы воспитывались дети со сложной структурой нарушения.

Мы учитывали данные аспекты при составлении индивидуально-ориентированных программ коррекционно-развивающего логопедического воздействия по формированию коммуникативных умений детей раннего, младшего и среднего дошкольного возраста с ОВЗ и консультативной работы с их родителями.

В последующем, при организации и осуществлении логопедического сопровождения детей с ОВЗ, важным аспектом было *формирование психолого-педагогической компетенции их родителей посредством консультативной работы логопеда*. На данном этапе в исследовании приняли участие 106 диад «ребенок с отклонениями в развитии – мать».

В ходе занятий с детьми раннего и дошкольного возраста с ОВЗ на базе структурных подразделений образовательных организаций (в ЦИПРе, в СРП, в ГКП и т.п.) родители активно включались в психолого-педагогический процесс [1; 6]. Обязательным требованием было их присутствие на занятиях (как на индивидуальных, так и на групповых), с ними проводились систематические консультации по вопросам речевого (а также познавательного, двигательного и социального) развития ребенка в норме и в условиях дизонтогенеза и создания необходимых условий для становления коммуникативной деятельности в условиях семейного воспитания.

Как показал накопленный нами опыт, не столько важен первоначальный уровень компетентности родителей, сколько важна их мотивированность и заинтересованность во взаимодействии со специалистом с целью помочь своему ребенку преодолеть имеющиеся у него проблемы. Очень часто основным запросом родителей, обращавшихся за помощью к специалистам структурных подразделений образовательных организаций, являлась жалоба на то, что их ребенок, в отличие от большинства сверстников, еще не говорит. Это очень беспокоило родителей, но как помочь самостоятельно своему ребенку, они не знали. Поэтому одним из первых специалистов, диагностировавших детей с ОВЗ и их семей на базе дошкольных отделений образовательных организаций, являлся логопед. Некоторые родители не могли принять саму ситуацию отклоняющегося развития своего ребенка, они испытывали стресс в связи с тем, что их ребенок отставал от ровесников в своем развитии, но надеялись только на специалистов, а свое участие в педагогическом процессе даже не рассматривали. В других случаях родители принимали и понимали проблемы своего ребенка и были готовы активно сотрудничать с логопедом, но для них необходимым являлось поэтапное обучение правильному общению со своим ребенком.

Работу с родителями детей с ОВЗ мы начинали с формирования их мотивационной готовности к активному включению в достаточно длительный коррекционно-развивающий процесс и перестройке своей системы ценностей с учетом нужд ребенка. Мы настаивали, чтобы родители принимали участие в занятиях со своими детьми. При этом из пассивного наблюдателя родителя необходимо было переориентировать в активного участника коррекционно-развивающего процесса и эффективного помощника своему ребенку. Мы работали с мамами, в присутствии которых дети чувствовали себя уверенными, защищенными, они были более спокойными и контактными. При совместной работе с родителями на первых занятиях мы объясняли целесообразность и обоснованность каждого используемого игрового приема, давали рекомендации к закреплению того или иного формируемого речевого или познавательного умения в домашних условиях. Мы старались сформировать у матерей установку к обязательному выполнению домашних заданий, к систематическому повторению материала занятий в домашних условиях. Мы старались донести до родителей, что залогом быстрого достижения нужного результата в работе с ребенком является их участие в педагогическом про-

цессе, активное взаимодействие с малышом и помощь логопеду.

Следующим этапом психолого-педагогического консультирования родителей являлось их обучение, которое было направлено на приобретение новых знаний и умений, необходимых для реализации индивидуально ориентированной программы коррекционно-развивающей работы с ребенком по преодолению имеющихся у него отклонений. Мы познакомили родителей с нормативами развития речевой функции у детей раннего и дошкольного возраста, акцентировали внимание родителей на возможных вариантах проявления задержки речевого развития в раннем возрасте и речевого недоразвития первичного и вторичного характера в дошкольном возрасте, помогали изменить родительскую речь при общении с ребенком таким образом, чтобы малышу было легче по образцу усваивать определенные речевые модели (различные по слоговой структуре слова, простые, а затем более сложные, развернутые фразы и т.д.). На этом этапе мы проводили обучение родителей приемам формирования у ребенка невербальных форм общения (фиксации взгляда на лице взрослого, пониманию жестов различного характера (указательного, приглашающего, приветствия, прощания и т.п.)). Родителям давали методические рекомендации по стимуляции речевой активности детей, подбирали наиболее оптимальные приемы развития у детей потребности в речевом общении, социализации детей в окружающем социуме, регулировали общение и взаимодействие родителя и ребенка на занятиях по развитию речи, вносили рекомендательные коррективы в общение членов семьи с ребенком в домашних условиях. Под руководством логопеда особое внимание родители должны были уделять развитию понимания обращенной речи (которое является важнейшей основой и предпосылкой возникновения активной речи). Положительной предпосылкой, способствующей формированию и совершенствованию понимания речи, являлось развитие зрительного, слухового и двигательного-кинестетического анализаторов. Правильное представление об окружающих предметах вырабатывалось на основе зрительно-моторно-кинестетического восприятия. Мы знакомили родителей с этапами формирования понимания обращенной речи (учитывая определенную последовательность, возрастающую сложность, уровень развития импрессивной речи и познавательной деятельности). Развитие речи в процессе формирования познавательной сферы ребенка было особенно актуально для детей с задержкой познавательного и

речевого развития в раннем возрасте, а также у детей с системным недоразвитием речи при задержке психического развития или нарушении интеллекта.

Необходимо было объяснить родителям, как важна взаимосвязь речевого и двигательного развития. Мы обучали родителей элементам специальных гимнастических комплексов (для развития тонкой ручной и артикуляционной моторики), доступным приемам логопедического массажа. Посредством использования данных приемов закладывалась и совершенствовалась моторная база речи. Родителей важно было научить приемам стимуляции голосовых реакций, звуковой и собственной речевой активности ребенка. Они сами должны были стимулировать, активизировать любые доступные ребенку голосовые, звуковые реакции и речевые высказывания. Для этого мы давали родителям рекомендации по созданию таких условий, которые обеспечивали бы поэтапное развитие и совершенствование лексической стороны речи, а также усвоение грамматических категорий.

Важным аспектом работы логопеда с родителями являлось создание в семейных условиях адекватной речевой развивающей среды для ребенка. Она включала в себя правильные, доступные для восприятия, понимания и подражания речевые образцы, предполагала адекватное поведение взрослых в процессе общения с ребенком (фиксация взгляда на собеседнике, подкрепление речи соответствующими жестами, темп, выразительность речи, нормальную громкость голоса и т.п.), необходимый дидактический материал (игрушки, предметные и сюжетные картинки), способствовавший познавательному и речевому развитию детей.

Мы знакомили родителей с результатами всех диагностических мероприятий (первичного, промежуточного и итогового психолого-педагогического, в том числе логопедического обследования), совместно обсуждали изменения в индивидуальной программе развития ребенка и в его педагогическом маршруте при переходе из структурного подразделения в группу дошкольного отделения образовательной организации.

Контрольное исследование уровня психолого-педагогической компетентности матерей и их мотивационной готовности продуктивно помочь своему ребенку в адаптации к окружающему миру показало значительную положительную динамику. По их отзывам, они многому научились, пересмотрели свои позиции по отношению к сложившейся ситуации, связанной с проблемами развития своих детей, научились конструктивно и позитивно воспринимать коррекционно-развивающий процесс и свое

участие в нем, научились ценить и радоваться успехам своих детей. В ходе специально организованной совместной работы матерей и детей с ОВЗ в группах отмечалась инициатива мам, включившихся в психолого-педагогический процесс раньше, помочь советом и моральной поддержкой другим матерям, приходившим в группу позже. Матери не только получали информацию в варианте организованной логопедом консультации, но сами научились активно включаться в диалог со специалистом, задавать интересующие их вопросы, обсуждать информацию, самостоятельно полученную из книг, и других информационных источников.

Обобщая вышесказанное, следует подчеркнуть, что правильно организованная

консультативная работа с родителями, постоянный патронаж семьи ребенка с ОВЗ специалистами психолого-педагогического сопровождения (как очный, так и дистантный посредством электронной почты, социальных сетей, Skype, сотовой связи), способствуют формированию у близких ребенку взрослых правильного коммуникативного поведения, активной позиции в ходе социальной абилитации малыша с отклонениями в развитии. Родители становятся главными помощниками для своего ребенка в процессе его всестороннего развития, уверенными в своих силах, избавляются от чувства безысходности, видят дальнейшие перспективы психолого-педагогической коррекции.

ЛИТЕРАТУРА

1. Григоренко Н. Ю. Вариативная организация ранней психолого-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья на основе междисциплинарного подхода // Педагогическое образование в России. – 2017. – № 11. – С. 26–38.
2. Григоренко Н. Ю. Логопедическая работа в системе ранней комплексной помощи детям с отклонениями в развитии (на базе службы ранней помощи) // Специальное образование. – 2011. – № 1. – С. 34–41.
3. Григоренко Н. Ю. Логопедическое сопровождение детей раннего и дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивной практики // Специальное образование. – 2016. – № 2. – С. 26–38.
4. Григоренко Н. Ю. Оказание логопедической помощи детям раннего и дошкольного возраста с отклонениями в развитии в условиях инклюзии на основе реализации междисциплинарного подхода // Междисциплинарный подход в исследованиях по специальной педагогике и специальной психологии : мат-лы IX Междунар. теорет.-методолог. семинара (Москва, 16 марта 2017 года). – М. : МГПУ, 2017. – С. 193–200.
5. Григоренко Н. Ю. Основные направления и содержание логопедической помощи детям первых лет жизни с отклонениями в развитии на базе дошкольных образовательных учреждений // Современные проблемы речевого дизонтогенеза: психолого-педагогические аспекты : междунар. сб. науч. тр. / под ред. С. М. Валявко. – М. : Спутник+, 2011. – С. 62–70.
6. Григоренко Н. Ю., Астахова Л. Б. Технологии стимуляции развития речевой и двигательной сфер у детей первых лет жизни в условиях новых форм дошкольных образовательных учреждений // Логопедические технологии в условиях инклюзивного обучения детей с нарушением речи : мат-лы междунар. науч.-практ. конф. научных работников, преподавателей вузов, руководителей и логопедов образовательных учреждений, реабилитационных центров; молодых ученых аспирантов и магистрантов / науч. редакторы И. А. Филатова, А. П. Маршалкин. – Екатеринбург : УрГПУ, 2013. – С. 66–75.
7. Исенина Е. И. О некоторых понятиях онтогенеза базовых качеств материи // Журнал практического психолога. Тематический выпуск : Перинатальная психология и психология родительства. – 2003. – № 4–5. – С. 49–63.
8. Левченко И. Ю., Ткачева В. В. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии : метод. пособие. – М. : Просвещение, 2008. – 239 с.
9. Лисина М. И. Влияние отношений с близкими взрослыми на развитие ребенка раннего возраста // Вопросы психологии. – 1961. – № 3. – 117 с.
10. Ляко Е. Е. Речевое развитие ребенка в диаде «мать-ребенок» на ранних этапах онтогенеза : автореф. дис. ... докт. биол. наук. – СПб., 2004. – 32 с.
11. Малофеев Н. Н. Инклюзивное образование в контексте современной социальной политики (Обсуждаем проблему) // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2009. – № 6. – С. 3–9.
12. Приходько О. Г. Ранняя помощь детям с церебральным параличом в системе комплексной реабилитации : монография. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. – 208 с.
13. Разенкова Ю. А. Система ранней комплексной помощи: поиск основных векторов развития. – М. : Карапуз, 2011. – 144 с.
14. Тюрина Н. Ш. Социально-педагогические условия формирования абилитационной компетентности родителей, имеющих детей с нарушениями психофизического развития младенческого и раннего возраста : автореф. ... канд. пед. наук. – М., 2008. – 22 с.
15. Югова О. В. Вариативные стратегии раннего психолого-педагогического сопровождения ребенка с отклонениями в развитии и его семьи : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М. : Моск. гор. пед. ун-т, 2012. – 24 с.

REFERENCES

1. Grigorenko N. Yu. Variativnaya organizatsiya ranney psikhologo-pedagogicheskoy pomoshchi detyam s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya na osnove mezhdistiplinarnogo podkhoda // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2017. – № 11. – S. 26–38.

2. Grigorenko N. Yu. Logopedicheskaya rabota v sisteme ranney kompleksnoy pomoshchi detyam s otkloneniyami v razvitii (na baze sluzhby ranney pomoshchi) // Spetsial'noe obrazovanie. – 2011. – № 1. – S. 34–41.
3. Grigorenko N. Yu. Logopedicheskoe soprovozhdenie detey rannego i doshkol'nogo vozrasta s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v usloviyakh inklyuzivnoy praktiki // Spetsial'noe obrazovanie. – 2016. – № 2. – S. 26–38.
4. Grigorenko N. Yu. Okazanie logopedicheskoy pomoshchi detyam rannego i doshkol'nogo vozrasta s otkloneniyami v razvitii v usloviyakh inklyuzii na osnove realizatsii mezhdistsiplinarnogo podkhoda // Mezhdistsiplinarnyy podkhod v issledovaniyakh po spetsial'noy pedagogike i spetsial'noy psikhologii : mat-ly IX Mezhdunar. teoret.-metodolog. seminar (Moskva, 16 marta 2017 goda). – M. : MGPU, 2017. – S. 193–200.
5. Grigorenko N. Yu. Osnovnye napravleniya i sodержanie logopedicheskoy pomoshchi detyam pervykh let zhizni s otkloneniyami v razvitii na baze doshkol'nykh obrazovatel'nykh uchrezhdeniy // Sovremennye problemy rechevogo dizontogeneza: psikhologo-pedagogicheskie aspekty : mezhdunar. sb. nauch. tr. / pod red. S. M. Valyavko. – M. : Sputnik+, 2011. – S. 62–70.
6. Grigorenko N. Yu., Astakhova L. B. Tekhnologii stimulyatsii razvitiya rechevoy i dvigatel'noy sfer u detey pervykh let zhizni v usloviyakh novykh form doshkol'nykh obrazovatel'nykh uchrezhdeniy // Logopedicheskie tekhnologii v usloviyakh inklyuzivnogo obucheniya detey s narusheniem rechi : mat-ly mezhdunar. nauch.-prakt. konf. nauchnykh rabotnikov, prepodavateley vuzov, rukovoditeley i logopedov obrazovatel'nykh uchrezhdeniy, reabilitatsionnykh tsentrov; molodykh uchenykh aspirantov i magistrantov / nauch. redaktory I. A. Filatova, A. P. Marshalkin. – Ekaterinburg : UrGPU, 2013. – S. 66–75.
7. Isenina E. I. O nekotorykh ponyatiyakh ontogeneza bazovykh kachestv materii // Zhurnal prakticheskogo psikhologa. Tematicheskii vypusk : Perinatal'naya psikhologiya i psikhologiya roditel'stva. – 2003. – № 4–5. – S. 49–63.
8. Levchenko I. Yu., Tkacheva V. V. Psikhologicheskaya pomoshch' sem'e, vospityvayushchey rebenka s otkloneniyami v razvitii : metod. posobie. – M. : Prosveshchenie, 2008. – 239 s.
9. Lisina M. I. Vliyanie otnosheniy s blizkimi vzroslymi na razvitie rebenka rannego vozrasta // Voprosy psikhologii. – 1961. – № 3. – 117 s.
10. Lyakso E. E. Rechevoe razvitie rebenka v diade «mat'-rebenok» na rannikh etapakh ontogeneza : avtoref. dis. ... dokt. biol. nauk. – SPb., 2004. – 32 s.
11. Malofeev N. N. Inklyuzivnoe obrazovanie v kontekste sovremennoy sotsial'noy politiki (Obsuzhdaem problemu) // Vospitanie i obuchenie detey s narusheniyami razvitiya. – 2009. – № 6. – С. 3–9.
12. Prikhod'ko O. G. Rannyaya pomoshch' detyam s tserebral'nym paralichom v sisteme kompleksnoy reabilitatsii : monografiya. – SPb. : Izd-vo RGPU im. A. I. Gertsena, 2008. – 208 s.
13. Razenkova Yu. A. Sistema ranney kompleksnoy pomoshchi: poisk osnovnykh vektorov razvitiya. – M. : Karapuz, 2011. – 144 s.
14. Tyurina N. Sh. Sotsial'no-pedagogicheskie usloviya formirovaniya abilitatsionnoy kompetentnosti roditel'ey, imeyushchikh detey s narusheniyami psikhofizicheskogo razvitiya mladencheskogo i rannego vozrasta : avtoref. ... kand. ped. nauk. – M., 2008. – 22 s.
15. Yugova O. V. Variativnye strategii rannego psikhologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya rebenka s otkloneniyami v razvitii i ego sem'i : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – M. : Mosk. gor. ped. un-t, 2012. – 24 c.

Информация для авторов

Редакция журнала «Педагогическое образование в России» принимает к рассмотрению статьи, соответствующие тематике журнала и ранее не публиковавшиеся, по следующим рубрикам:

1. Приглашенный автор. Open-article
2. История образования.
3. Стратегия образования.
4. Философия образования.
5. Теория образования.
6. Управление и экономика образования.
7. Педагогическая статистика.
8. Рецензии.
9. Дошкольное образование.
10. Школьное образование.
11. Профессиональное образование.
12. Педагогическое образование.
13. Психолого-педагогическое образование.
14. Инклюзивное образование.
15. Дополнительное образование.

Рубрики с 9 по 15 имеют подрубрики:

1. Теория и практика 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.

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** (200–250 слов, или 2000–2500 знаков с пробелами);
- 5) **ключевые слова** (5–7 слов).

Структура статьи

Желательно, чтобы статья имела следующую структуру (для аспирантов эта структура является обязательной. Указанное ниже содержание этих пунктов носит рекомендательный характер):

1. Введение (1–2 стр.)

Постановка научной проблемы, обоснование ее актуальности, цель статьи, вытекающая из постановки научной проблемы. Краткий аналитический обзор исследований, результаты которых использовались в статье. Главная идея публикации (гипотеза исследования), которая должна отличаться новизной от предложенных другими исследователями решений проблемы. Используемые для исследования объекта методы и инструменты. Теоретические и практические результаты.

Результаты исследования (6–8 стр.)

Основное содержание работы, в котором логично и понятно излагаются результаты исследования, идеи, факты, алгоритмы, рассуждения и т.п., подтверждающие гипотезу исследования.

Заключение (до 1 стр.)

Сопоставление полученных результатов с обозначенной в начале работы целью. Выводы, обобщения и рекомендации, вытекающие из работы, основные направления для дальнейшего исследования в этой области.

Набор должен быть выполнен в текстовом редакторе WORD в соответствии со следующими требованиями:

- объем статьи – 8-12 страниц (примерно 20 000 знаков с пробелами);
- формат страницы – А4;
- гарнитура – Times New Roman (если автор в рисунках, схемах, цитируемых примерах использует редкие шрифты, то нужно отдельно прикладывать файл шрифта);
- размер кегля – 14;
- межстрочный интервал – 1,5.

Ссылки на литературу при цитировании заключаются в скобки с указанием страницы, например: «Текст цитаты...» [5, с. 56–57]. Пронумерованный список литературы в алфавитном порядке приводится после текста статьи и оформляется по ГОСТ 7.0.5.-2008. Список литературы можно оформить в следующей программе (выбирать с типе) – <http://snoskainfo.ru/>.

Список литературы должен содержать не менее 15 источников.

Русские источники необходимо **транслитерировать**, для автоматической транслитерации использовать программу на сайте <http://www.translit.ru>, вариант **BGN (Board of Geographic Names)**.

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. Если рисунок в растровом формате содержит текстовые данные (схема из MS Word переведена в TIFF или JPG), то отдельно прикладывается вариант в MS Word, чтобы можно было отредактировать текстовую составляющую рисунка.

Для публикации необходимо предоставить информацию по следующим пунктам.

1. Сведения об авторах (если авторов несколько, указываются все авторы):
2. Фамилия, имя, отчество полностью;
3. Ученая степень, звание, должность;
4. Полное и точное место работы;
5. Контактная информация (e-mail, почтовый адрес для рассылки и для публикации в журнале с индексом).
6. Название статьи.
7. Аннотация (200-250 слов)
8. Ключевые слова (5-7 слов).
9. Фамилия, имя, отчество на английском языке (ФИО лучше писать на английском языке в той транскрипции, в которой они написаны в других статьях).
10. Название статьи на английском языке.
11. Аннотация на английском языке.
12. Ключевые слова (5-7 слов).
13. Ключевые слова на английском языке.
14. Классификационный код тематической рубрики: ГРНТИ (код вы можете посмотреть на сайте grnti.ru) и код ВАК (код ВАК в разделе «Номенклатура специальностей научных работников» на сайте vak.ed.gov.ru).
15. Предполагаемая рубрика/подрубрика журнала.



(343) 336-14-52

Адясова Оксана Александровна

АДРЕС РЕДАКЦИИ

620017, Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 107

E-mail: pedobraz@uspu.me

Научное издание

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ

2018. № 4

Редактор: Ю. А. Мухина

Компьютерная верстка Ю. А. Мухиной

Знак информационной продукции 16+

Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77-35570 от 04.03.2009.

Подписано в печать 19.04.18. Формат 60×84/8.

Бумага для множ. ап. Гарнитура «Georgia». Печать на ризографе.

Уч.-изд. л. 12,8. Усл. п. л. 14,2. Тираж 500 экз. Заказ № 4947.

Тираж отпечатан в отделе множительной техники
Уральского государственного педагогического университета
620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26.
E-mail: uspu@uspu.me