



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

Свидетельство о регистрации

ПИ № ФС 77-35570

от 04.03.2009

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

ISSN 2079-8717

от 27.05.2010

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

journals.uspu.ru

Материалы журнала размещаются на платформе
Российского индекса научного цитирования
(РИНЦ) Российской универсальной научной электронной библиотеки,
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 науки и высшего
образования РФ.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:
доктор педагогических наук, профессор
А. П. УСОЛЬЦЕВ
главный редактор

кандидат филологических наук И. С. ПИРОЖКОВА
заведующий отделом перевода

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 наук	Г. Т. КЛИНКОВ	(Пловдив, Болгария)
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**

2019. № 1

EDITORIAL BOARD:

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

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

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)
PhD	G. T. KLINKOV	(Plovdiv, Bulgaria)
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

Бахтина И. Л., Попов М. В.

Проблемы финансирования сельских общеобразовательных школ
и деревенских школ грамоты для взрослых в 1920-е годы (на примере Урала) 6

СТРАТЕГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Никулина А. С.

К вопросу о возможности формирования коммуникативной компетентности
обучающихся в процессе проектирования и реализации
индивидуальной образовательной траектории 18

Старкова Д. А., Рогова Е. А.

Гибкие методы формирования навыков и умений
самостоятельной работы студентов 24

ШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Унарова В. Я., Хамраева Е. А.

Развитие метаязыковых способностей у младших школьников-билингвов
как самостоятельная задача обучения языкам 31

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Грибан О. Н., Грибан И. В.

Технология стрим-обучения в образовательном процессе:
способы и перспективы применения 38

Ермолаева М. В.

Стратегии работы с лексикой иноязычного
профессионально ориентированного дискурса 44

Зеленина Л. Е., Митрофанова К. А.

Обучение межкультурной коммуникации
в системе профессионального образования:
подготовка специалистов в сфере здравоохранения 50

Панасенков Н. А.

Опыт обучения студентов-лингвистов постредактированию
машинного перевода (на материале англо-русского перевода
с помощью систем «Google Translate», «Яндекс Переводчик» и «Promt») 55

Попов С. Е., Терегулов Д. Ф.

Теоретические аспекты формирования готовности будущих учителей физики
к проведению натурно-вычислительных экспериментов 61

Руженцева Н. Б.

Монокультурные и поликультурные политические
и исторические тексты в системе преподавания
русского языка как иностранного: дидактическое представление 68

Цыбиков Д. В., Доржиева Р. В., Орлова И. В.

Интеграция двигательной и познавательной деятельности студентов вуза
как условие снижения показателей биологического возраста 77

Юсупова Л. Г., Кабанов А. М., Желтова Е. П.

Развитие навыков устной речи на иностранном языке
у студентов неязыковых вузов 84

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Васягина Н. Н., Сычёва Н. Б.

Особенности саморазрушающего поведения обучающихся 93

Ливак Н. С.

Особенности коммуникативной компетенции психолога в сфере образования 100

Никифорова Д. М., Бойко А. Д.

Разработка программы по оптимизации безопасного защитного
и совладающего поведения студентов в образовательной среде 105

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Мансуров С. А., Тенкачева Т. Р.

Управление образовательной организацией
в условиях реализации инклюзивного образования 113

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Дири М. И., Юсупова О. В., Михелькевич В. Н.

Теоретическая модель системы формирования готовности преподавателей
технического вуза к разработке и использованию инновационных
педагогических технологий в системе дополнительного образования 118

Информация для авторов..... 125

УДК 371.1(091)470.5
ББК 4403(235.55)6-4

DOI 10.26170/ps19-01-01
ГРНТИ 14.09.25

Код ВАК 13.00.01

Бахтина Ирина Леонидовна,

кандидат исторических наук, доцент кафедры теории и методики обучения истории, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: bahtina@uspu.ru

Попов Михаил Валерьевич,

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

ПРОБЛЕМЫ ФИНАНСИРОВАНИЯ СЕЛЬСКИХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ И ДЕРЕВЕНСКИХ ШКОЛ ГРАМОТЫ ДЛЯ ВЗРОСЛЫХ В 1920-Е ГОДЫ (НА ПРИМЕРЕ УРАЛА)

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: общеобразовательные школы; модернизационные процессы; модернизация образования; реформирование школы; грамотность населения; школы грамоты; ликвидация неграмотности; сельское самоуправление; самообложение; культпоход; сельские школы; финансирование школ; экономика образования.

АННОТАЦИЯ. В статье исследуется проблема финансирования сельских общеобразовательных школ и пунктов ликвидации неграмотности для взрослого населения на Урале в 1920-е гг., когда модернизационные процессы, происходившие в нашей стране, требовали значительного повышения общей грамотности населения, в первую очередь сельского. Необходимость ускоренных преобразований в экономике ограничивала возможности государства в финансировании других сфер, что заставляло идти на чрезвычайные меры, в том числе при выделении средств на народное просвещение в деревне.

Авторами анализируется уровень грамотности крестьянского населения в различных районах Урала. Большое внимание уделено изучению изменений в отношении к грамотности детей и взрослых — крестьян. Анализируются результаты попыток государственной власти решить проблему финансирования образования детей и взрослых за счет привлечения средств сельского населения и организаций. Изучаются различные формы и способы привлечения негосударственных средств для решения проблемы. Финансирование общеобразовательных школ и школ грамоты для взрослых на селе в 1920-е гг. зависело от того, в каком состоянии находилось парцеллярное сельскохозяйственное производство в тот или иной период этого десятилетия. Ведущим было государственное финансирование образовательных учреждений, при этом после перехода к новой экономической политике использовались преимущественно средства местного бюджета, которых явно не хватало. В условиях рыночных отношений определенное значение имело выделение средств на образование сельскими земельными обществами, в первую очередь через систему самообложения крестьянских общин. Попытки материально стимулировать учителей для работы по обучению взрослого неграмотного и малограмотного населения за счет средств общественных организаций и личных пожертвований оказывались малоэффективными из-за проблемы комплектования контингента посещающих сельские школы грамоты для взрослых: по разным причинам большинство не владеющих грамотой взрослых крестьян уклонялось от обучения.

Bakhtina Irina Leonidovna,

Candidate of History, Associate Professor, Department of Theory and Methods of Teaching History, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Popov Mikhail Valer'evich,

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

PROBLEMS OF FINANCING OF RURAL GENERAL EDUCATION SCHOOLS AND VILLAGE SCHOOLS FOR ADULTS IN THE 1920S IN THE URALS

KEYWORDS: general education schools; modernization processes; modernization of education; school reform; literacy of the population; rural self-government; self-taxation; cultural outing; country schools; school financing; education economy.

ABSTRACT. The article examines the problem of financing of rural secondary schools and education centers for adults in the Urals in the 1920s, when the modernization processes in our country required a significant increase in the general literacy of the population, primarily in the rural areas. The need for accelerated reforms in the economy limited the ability of the state to finance other areas, which made it necessary to take emergency measures, including allocating funds for public education in the village.

The authors analyze the literacy level of the peasant population in various regions of the Urals. Much attention is paid to the study of the change in attitudes towards literacy among children and adults. The results of attempts by the state authorities to solve the problem of financing of education for children and adults by attracting funds from the rural population and organizations are analyzed. Various forms and ways of attracting non-state funds to solve the problem are being studied. Financing of secondary schools and schools for adults in rural areas in the 1920s depended on the state crofting agriculture. In the beginning of

the 1920s educational institutions were financed primarily by the state, while after the transition to the new economic policy it was financed from the local budget which was not enough. In the conditions of market relations, the money for education was taken from the agricultural communities and through the system of self-taxation of peasant communities. Attempts to financially stimulate teachers to work with illiterate adults faced the problem of attracting people to rural schools due to the fact that most non-literate peasants avoided studying for various reasons.

Модернизационные процессы, происходившие в нашей стране в XX в., включали и значительное повышение общей грамотности населения, в первую очередь сельского. Однако необходимость ускоренных преобразований в экономике ограничивала возможности государства в финансировании других сфер, что заставляло идти на чрезвычайные меры, в том числе при выделении средств на народное просвещение в деревне.

Изучение исторического опыта деятельности государства по расширению материального обеспечения сети сельских школ является актуальным на современном этапе, поскольку и сейчас наблюдается недостаточный уровень финансового обеспечения сельских образовательных организаций. Хронологические рамки обусловлены тем, что для историка период 1920-х гг. представляет особый интерес и практическую ценность, ибо позволяет изучить государственную политику советской власти, направленную на расширение сети сельских общеобразовательных учреждений в условиях, когда экономика села функционировала на базе индивидуальных крестьянских хозяйств, а государство испытывало постоянный недостаток необходимых для решения социальных задач средств. Исследование ведется на материалах Уральского региона в географических рамках, включавших в 1920—1923 гг. территорию Свердловской, Пермской и Челябинской губерний, а с 1923 по 1929 г. — территорию Уральской области.

Проблема финансирования общеобразовательной школы и школы грамоты для взрослых привлекала внимание уральских ученых, занимавшихся историей культурных преобразований в регионе. В 1970 — начале 1980-х гг. ими были проанализированы огромные массивы конкретных данных о сети и материальном положении учебных заведений на Урале. Однако специальные исследования о финансировании сельских общеобразовательных учреждений в 1920-е гг. отсутствуют. Поэтому в научной литературе по этой теме осталось много невыясненных вопросов.

Отделы народного образования функционировали при местных советах. Однако политика советской власти на местах вырабатывалась и направлялась органами РКП(б), прежде всего губернскими комитетами партии большевиков. Особое значение имела

деятельность агитационно-пропагандистских отделов при губкомах партии; с середины 1920-х гг. такие отделы стали создаваться при уездных и районных комитетах РКП(б).

Решения парткомов были обязательны к исполнению для руководителей народного просвещения, которые в большинстве своем являлись коммунистами. Стратегические установки принимались на партийных съездах, конференциях, в постановлениях ЦК большевистской партии, решения которых проводились в жизнь в конкретных мерах государственной политики [33, с. 15—16].

На Урале в 1920—1923 гг. (до образования Уральской области) деятельность парткомов четырех губерний — Екатеринбургской, Пермской, Уфимской и Тюменской — координировалась Уральским областным бюро Центрального комитета партии. Вотский обком и Оренбургский губком РКП(б) действовали самостоятельно. Нередко партийные комитеты подменяли органы народного образования.

Основным типом учебных заведений в сельской местности на Урале были школы I ступени (начальные школы). По «Положению о единой трудовой школе» [26, с. 133—137], она представляла собой первую ступень общеобразовательной школы и предназначалась для детей в возрасте от 8 до 13 лет.

Историки в 1970-х — начале 1980-х гг. весьма значительное внимание уделяли раскрытию вопросов материально-финансового обеспечения процесса строительства сети общеобразовательных школ на Урале, что связано с акцентированием этих вопросов в привлекавшихся к исследованию огромных массивах конкретных данных. В то же время обобщения фактологического материала явно не хватало. Не было достигнуто четкого понимания соотношения бюджетных и внебюджетных источников финансирования. Некоторые историки рассматривали средства от самообложения населения как один из основных финансовых источников, уступавший, однако, по своим размерам бюджетным ассигнованиям и банковским ссудам. Правда, П. В. Гришанов признавал, что в отдельных случаях финансирование школьного строительства за счет средств населения превышало бюджетные поступления [19, с. 38; 20, с. 8]. Другие историки приписывали помощи населения гораздо большее значение

[2].

В этой связи возникает вопрос о месте и роли сельской общины в процессе развития сети общеобразовательных школ в уральской деревне, в частности, в решении проблемы финансирования школы.

Исходя из логики рассуждений П. В. Гришанова, роль сельской общины в финансировании школьного строительства на селе была немаловажной, но далеко не ведущей. Сельское общество помогало сохранять школу. Но именно помогало. Ведущая роль в решении проблемы функционирования и расширения сети школ принадлежала партийному и советскому руководству. Привлечение помощи общественности было вынужденной мерой в периоды экономических затруднений. Как только экономическая ситуация улучшалась, государство возлагало всю тяжесть проблем на себя. Однако, как показывают архивные материалы, позицию П. В. Гришанова и других авторов, пишущих в том же ключе, нельзя признать абсолютно верной.

Эволюция уральской деревни в первые десятилетия советской власти проходила в достаточно сложных условиях и сопровождалась не только сильнейшими потрясениями, но и глубокими экономическими преобразованиями, изменившими в конечном счете и социальную структуру сельского населения, и сам уклад крестьянской жизни. Модернизационные процессы в регионе проходили прерывисто и носили неорганический характер. Несомненным фактом стал упадок сельскохозяйственного производства в годы Гражданской войны и голода 1921—1922 гг., последующий рост хозяйственных показателей в период НЭПа и сокращение экономического потенциала в период сплошной коллективизации. Подобная неравномерность развития была спровоцирована непоследовательной по отношению к крестьянам политикой государства, которое то жестко ограничивало поступательное развитие parcelлярного крестьянского хозяйства, то дозированно стимулировало его рост.

Крестьянское хозяйство Урала и parcelлярное сельскохозяйственное производство в исследуемый период находилось, за исключением 1923—1926 гг., в состоянии перманентного кризиса, максимум которого пришелся на 1921 и 1929 гг.

Сложившаяся в 1920-х гг. вертикальная структура власти не способна была осуществлять руководство процессами восстановления экономического потенциала, утраченного в период войн, революций и голода. Не способствовал трансформации крестьянского хозяйства существующий дуализм власти. Реальные функции управления

на уровне отдельного сельского населенного пункта до 1928 г. принадлежали общине, которая не всегда поддерживала экономические мероприятия советской власти.

Сопоставление количества земельных обществ с численностью сельских советов в годы новой экономической политики вряд ли возможно, поскольку в один сельский совет могло входить несколько населенных пунктов (земельных обществ).

Функции и основные черты земельных обществ достаточно подробно рассмотрены в исторической литературе [21, с. 99—105; 25].

Уточним, что земельное общество на Урале, как и в целом по стране, по основным чертам представляло собой типичную крестьянскую общину с мирским самоуправлением и рядом жестко обозначенных функций. Одной из базовых задач, стоящих перед каждой конкретной общиной, было выживание в изменившихся социально-политических и экономических условиях. Именно из представлений о том, насколько развитие образования на селе способствовало выполнению ее коренных задач, проистекало отношение общины к школе.

Дореволюционный опыт показывает, что земские школы наиболее продуктивно функционировали там, где сельские общества оказывали им не только моральную, но и материальную поддержку [40, с. 72]. Земства стремились использовать действовавший в деревне принцип самообеспечения крестьянского мира, открывали школы прежде всего там, где сельские общества брали на себя расходы по найму помещений, их ремонту, отоплению, освещению. А. М. Сафронова приводит и другие примеры участия этих обществ в деятельности сельских земских школ: некоторые сельские общества помогали бедным учащимся в материальном отношении. Уездные земства являлись ходатаями введения сборов перед обществами, стараясь убедить их в необходимости материальной поддержки школ [40, с. 72].

Ликвидация разноместного управления образованием, присущего дореволюционной России, началась в конце 1917 г. Завершающим шагом государства по централизации учебных заведений было принятие 5 июня 1918 г. декрета Совнаркома «О передаче в ведение Народного комиссариата по просвещению учебных и образовательных учреждений и заведений всех ведомств» [41, с. 507]. Источники свидетельствуют, что сельская школьная сеть на Урале в начале 1920-х гг. была шире, чем сеть начальных народных училищ до начала Первой мировой войны. На территории, которая позднее вошла в состав Уральской области, в 1920 г. действовало 5025 школ

I ступени с 445 349 учащимися [35, с. 6].

Увеличение сети школ I ступени шло в первую очередь за счет сельской местности, где образовательные учреждения создавались чаще всего по инициативе и на средства населения. Процент прироста начальных школ был самым высоким по стране и области. Обычно крестьяне арендовали чью-нибудь избу, заготовливали дрова, покупали канцелярские принадлежности и просили прислать к ним учителя. В исполкомы местных советов шел нескончаемый поток таких просьб. Иногда по поручению сельского схода уполномоченные крестьян договаривались с учителем, и школа открывалась без ведома отдела народного образования.

Советские историки считали, что причиной подобного энтузиазма со стороны сельского населения являлась поддержка партийными и советскими органами «тяги народных масс к просвещению», деятельность советской власти по расширению школьной сети [54, с. 52].

Однако наиболее верно, на наш взгляд, оценил ситуацию нарком просвещения А. В. Луначарский, который, характеризуя состояние школ в это время, говорил: «...эта громадная распыленная сеть, которая свидетельствует не столько о наших возможностях, сколько о наших желаниях, содержалась частью на нерегулярных местных подачках, а частью на государственном бюджете, или, вернее сказать, на надеждах на помощь государственного бюджета» [1, с. 237].

Вероятно, декрет Совнаркома от 5 июня 1918 г. был скорее политической декларацией, чем детально продуманным экономическим шагом. Реальное состояние дел было таково, что, породив у крестьян надежду дать образование своим детям за счет государства, руководство страны было по многим причинам не в состоянии воплотить свои намерения в жизнь.

Основной причиной был начавшийся в 1921 г. голод. Он не только отразился на экономическом положении крестьянских хозяйств Уральского региона, но и задержал (почти на 1,5 года) внедрение и практическое осуществление принципов новой экономической политики в сельскохозяйственном производстве. Уже к началу 1920-х гг. государственный бюджет оказался не в состоянии тратиться на графу «система просвещения». Согласно постановлению СНК от 15 сентября 1921 г., финансирование школ осуществлялось за счет местных средств, причем распределение расходов на содержание школ между губернскими, уездными и волостными исполнительными комитетами регулировалось законодательством о местных финансах. Из государственного же бюджета по смете Народного

комиссариата просвещения на содержание педагогического персонала школ I и II ступени, а также на школьное строительство губернским исполкомам отпускались средства в порядке долевого отчисления (субвенций), размер которых зависел от уровня развития экономики губернии (области), школьной сети и размера местных расходов на массовое народное образование.

Несмотря на принимаемые меры, количество школ неуклонно уменьшалось. В сложившейся ситуации партийное руководство увидело единственную возможность спасения школы в переводе ее на обеспечение из местных бюджетов и в широком привлечении помощи населения. Эти пути материального обеспечения учебных заведений были закреплены декретом СНК РСФСР от 21 сентября 1921 г. «О мерах к улучшению снабжения школ и других просветительных учреждений» [42, с. 482].

Перед властными органами встала задача заинтересовать местные Советы в мобилизации средств на нужды народного образования, в рациональном их использовании и установлении твердой доли в местном бюджете. Как следует из отчетов Пермского губисполкома, в Пермской губернии размер доли народного образования в местном бюджете достигал в 1922/23 уч. г. 30% [3].

В Челябинской губернии, по данным на октябрь 1921 г. (Циркулярное письмо губернского комитета РКП(б)), на государственном снабжении находилось 1470 школ с 3455 школьными работниками. К октябрю 1922 г. число школ сократилось более чем в 9 раз — до 159, число школьных работников — до 767 человек. Всего детей школьного возраста по губернии, по официальным данным, насчитывалось 325 230, между тем как в школах I и II ступени обучалось 100 115, из них на государственном обеспечении — лишь 27 315; кроме того, к 1 января 1923 г., согласно плану Наркомфина, весь педагогический состав школ I ступени, а также и сами эти детские учреждения были переведены на обеспечение за счет местных средств [31].

Результат данной политики не заставил себя долго ждать. В голодные 1921—1922 гг. сеть начальных общеобразовательных школ на Урале значительно сокращается. В Челябинской губернии с октября 1921 г. по октябрь 1922 г. количество школ I ступени уменьшилось в 9 раз, в результате чего их посещало только около 30% детей школьного возраста [31]. На территории, которая в 1923 г. составила Уральскую область, сеть начальных школ в 1922/23 уч. г. сократилась на 34%, а число учащихся — на 42% по сравнению с 1921/22 уч. г. (подсчитано ав-

торами по данным: [47, с. 88]). Это сокращение было более значительным, чем в целом по РСФСР, где соответственно количество учебных заведений уменьшилась на 29%, а учащихся — на 32% [24].

Объяснить это можно тем, что значительное число школ на Урале было открыто на скудные средства населения в надежде на обещанную помощь государства. С окончанием выделения государственных средств и ввиду скудности местных бюджетов школы были вынуждены прекращать работу.

В этих условиях решающую роль для сохранения школьной сети в деревне должно было сыграть привлечение средств самого крестьянства за счет самообложения. Промышленных предприятий или иных учреждений, способных взять школы на свой баланс или хотя бы оказывать им минимальную, но регулярную поддержку, в сельской местности практически не существовало.

В уральских губерниях осенью 1921 г. губернские отделы народного образования предоставили исполкомам Советов свои проекты введения самообложения, разработанные согласно указаниям Народного комиссариата просвещения РСФСР, только с некоторыми изменениями применительно к местным условиям. Порядок установления местного натурального самообложения сельского населения для удовлетворения продовольственных нужд местных учреждений наркомата просвещения был определен инструкцией, разработанной на основании постановления СНК от 18 сентября 1921 г. [30].

Согласно этим документам, самообложение на Урале контролировалось волостными исполкомами и проводилось в жизнь сельсоветами, которые, используя налоговые списки по государственному продналогу, производили раскладку по отдельным крестьянским хозяйствам в соответствии с величиной государственного налогообложения.

Учитывая специфику Уральского региона, Челябинский ГубОНО предложил самообложение проводить не только среди родителей учащихся, а привлекать к нему все население. Это, с точки зрения руководителей Челябинского губернского отдела народного образования, позволило бы не взимать плату за обучение в школах [30].

Съездам сельсоветов предоставлялось право по особым постановлениям расширять пределы продовольственного самообложения и на нужды других, помимо указанных, учреждений, причем размер платежа, причитающегося по самообложению на волость, должен был превышать 10% государственного налога данного вида.

Местное самообложение могло охва-

тить и те хозяйства, которые вошли в списки как плательщики государственного налога, вследствие превышения минимальных норм объектов обложения, установленных надлежащими декретами (например, по хлебному налогу — хозяйство с площадью пашни менее 1 десятины или по овощному налогу — менее 60 квадратных сажен огорода на каждого едока в хозяйстве).

Сельскими советами устанавливались сроки уплаты и места сдачи продуктов. Сроков уплаты по хлебному налогу должно было быть не более двух, причем последний — не позднее 1 февраля 1922 г.

Прием, хранение и выдача продуктов, поступавших по самообложению, возлагались на местные кооперативы, которые руководствовались в этом деле указаниями волостных отделов народного образования. Там, где кооперативов не было, учреждались особые склады.

На основе разработанных инструкций инициативу самообложения на нужды школ на Урале проявили уездные отделы народного образования. Заведующие школами, а равно и другими учреждениями, составляли смету требующегося количества продовольствия для нужд просветительных учреждений (как то: для содержания личного служебного состава, ремонта и прочего) и предоставляли такие сметы в волисполком.

Однако отношение крестьянства к этой кампании было неоднозначным. Так, например, в Кунгурском уезде население категорически отказалось принять учителей на гражданский паек, мотивируя это тем, что можно обойтись и без школ или поставить учителями своих односельчан, окончивших начальную школу, которые хлеба с них — крестьян — не спросят. И такие примеры были типичными.

При отсутствии поддержки со стороны населения УОНО были вынуждены отказаться от проведения в жизнь декрета о самообложении в обязательном порядке до более благоприятного момента [8; 6].

В то же время привлечение средств за счет самообложения было возможно только в сравнительно урожайных волостях, так как в других население бедствовало и само получало субсидии от Комиссии помощи голодающим. Так, из 56 волостей Екатеринбургского уезда в начале 1922 г. только 7 были переведены на самообложение [45].

В Пермской губернии из 282 волостей самообложение приняли только 77. В Челябинской губернии, значительно пострадавшей от неурожая, самообложение не проводилось [27]. В ряде мест оно распространялось не на все трудовое население, а только на родителей учащихся. Имелись случаи, когда собранный фонд использовался

волисполкомами на другие нужды [27].

Тем не менее, несмотря на неоднозначное отношение сельских обществ к самообложению как способу финансирования школьного строительства, оно сыграло решающую роль в поддержании школьной сети в условиях голода. В Пермской губернии уже к февралю 1922 г. сельское население выдавало пайки 1080 работникам просвещения (27% от общего числа) [5]. В Екатеринбургской губернии за счет средств сельского населения в 1922/23 уч. г. содержалось 2723 работника просвещения [14]. В Челябинской губернии на средства от самообложения содержалась 831 школа I ступени из 11 147 [28].

Ликвидировав разноместность управления, советская власть автоматически исключила возможность финансирования общеобразовательных учреждений из иных источников, кроме государственного бюджета, и таким образом брала на себя обязательство создать все условия для успешного развития системы образования. Однако в чрезвычайных условиях первой половины 1920-х гг. она вынуждена была привлечь к финансированию сельской школы сельские земельные общества.

В условиях голода партийно-советские органы одним из вариантов решения проблемы сохранения школьной сети на селе считали прикрепление деревенских школ к сельским обществам. Кампания по заключению соответствующих договоров развернулась осенью 1922 г. Перед уездными отделами народного образования партийными органами ставилась задача подготовки к заключению договоров. Требовалось объяснить крестьянам причины снятия школ с государственного снабжения и невозможности для государства содержать их, а также что подворный налог дает очень мало средств на народное образование, и предложить крестьянам взять школы на свое содержание.

Интерес представляет циркуляр Пермского губернского отдела народного образования о заключении договоров на содержание школ сельским обществом. Этот документ наглядно демонстрирует реальное соотношение сил во взаимоотношениях сельских обществ и сельских советов. В циркуляре особо оговаривалось несколько обязательных условий [4]: договор заключался не с райисполкомом или сельским советом, а с сельским обществом; сельский совет мог быть полномочным представителем сельского общества (а мог и не быть — на усмотрение общества); особо тщательно в договоре указывалась смета; в ней обязательно и точно прописывались следующие пункты: 1) капитальный ремонт школьного здания;

2) размер натурального и денежного взносов, обязательных для граждан, перечисленных поименно; 3) сроки выполнения обязательств — особенно это относилось к топливу. Предлагалось включить в смету оплату квартиры и отопления для работников просвещения. То есть речь шла о полном содержании конкретной школы конкретным обществом, а никак не о посильной добровольной помощи. Другое дело, что сельское общество имело полное право отказаться от заключения договора, так же как отказывалось от принятия самообложения.

При анализе архивных материалов видно, что население без энтузиазма шло навстречу школе в вопросах, касавшихся ее материальной поддержки. При этом, весьма неохотно соглашаясь на ассигнования средств на непосредственное содержание сотрудников школ, сельские общества легче шли на помощь школе в отношении мелкого ремонта, подвозки дров и прочего. Интересно, что когда заходила речь о конкретных действиях, то крестьяне часто отказывались помогать, мотивируя это отсутствием удобства в школе [8].

В целом, однако, заключение договоров сельскими сообществами о финансировании школ в первой половине 1920-х гг. следует оценить положительно. В той же Пермской губернии органам народного образования удалось прикрепить по договорам к хозяйственным органам и сельским обществам 439 учреждений социального воспитания, в связи с чем наблюдался количественный рост сети учреждений социального воспитания Пермской губернии, в их числе и сельских школ I ступени. Так, если к началу октября 1922 г. школьная сеть на селе насчитывала 932 школы с 2078 педагогами и 53 063 учащимися, то к 1 января 1923 г. количество школ увеличилось до 1007 с 2142 педагогами и 81 312 учащимися [6]. В Челябинской губернии с 1 октября 1922 г. по 1 октября 1923 г. договорные начальные школы составляли 76% общего числа школ, в них обучалось 60% учащихся, а школы II ступени составляли 33% с 42% учащихся [29].

Хотелось бы отметить, что договорная система была очень ненадежным источником финансирования. Средства школам поступали неравномерно и несвоевременно. Как свидетельствуют отчеты уездных отделов народного образования, в 1922 г. в Ишимском округе 50 школ из числа договорных получали половину того, что предусматривалось договором, к 20 школам поступала третья часть оговоренного, а 16 школ не получали ничего [12]. Однако для остальных 34 школ сельские общества были основным и, скорее всего, единствен-

ным источником финансирования. Вероятно, заключение договоров было эффективным, когда земельные общества объединяли крестьян богатых сел и деревень.

Уральским историком В. Г. Чуфаровым осень 1923 г. расценивается как начало нового периода в развитии общеобразовательной школы на Урале, так как уже весной началась кампания по переводу договорных школ на местный бюджет, а к осени подавляющее их большинство уже находилось на содержании местных Советов. Это, по мнению В. Г. Чуфарова, было прогрессивным явлением, способствовавшим дальнейшему плановому развитию школьной сети [54, с. 61].

С формальной точки зрения нам трудно не согласиться с вышеозначенным утверждением. Но были ли готовы местные бюджеты обеспечить школьную сеть хотя бы самым необходимым? Данная проблема рассматривалась многими уральскими историками (М. Д. Машин, Л. И. Футорянский, В. А. Лабузов, Д. В. Каракулов и др.), и доказательства отрицательного ответа на этот вопрос, приведенные ими, весьма убедительны. Сокращение посевных площадей и уменьшение общего поголовья тяглогового и крупного рогатого скота достигли крайнего уровня. Восстановление их требовало нескольких лет. По оценке Д. В. Каракулова, осенью — зимой 1921—1922 г. на Урале были «полностью уничтожены все запасы зерна, в том числе и семена...» [23, с. 71].

Законодательная база крестьянского землепользования (Закон о трудовом землепользовании от 22 мая 1922 г. и Земельный кодекс РСФСР, утвержденный IV сессией ВЦИК 31 октября 1922 г.) также, к сожалению, не обеспечивала бесперебойного поступления налогов в местный и государственный бюджеты.

Дефицит школ, слабость их учебно-материальной базы были серьезным препятствием в решении задач начального всеобщего образования. Преодолеть эту трудность можно было, как считает П. В. Гришанов, только путем увеличения ассигнований на школьное образование [20, с. 8]. В доказательство своей позиции он приводит динамику роста бюджетных ассигнований по государственному и областному бюджету на протяжении второй половины 1920-х гг. и делает вывод, что эта мера дала свои положительные результаты. Не будем спорить. Увеличение доли расходов на народное образование в бюджетах различного уровня несколько улучшило финансовые условия расширения и совершенствования школьной сети в сельской местности. Но проанализируем некоторые показатели, характеризующие состояние основных элементов системы

школьного образования.

Действительно, с созданием Уральской области и образованием здесь районов (вместо уездов) главную роль в финансировании сельских школ стали играть районные бюджеты, но в условиях доколхозной деревни, вплоть до конца 1920-х гг., активное участие крестьянской общины, инициатива самого сельского населения были жизненно необходимы, пусть не для очень успешного, но тем не менее поступательного развития школьной сети.

Так, в Уральской области в 1924—1925 гг. в Ишимском округе «силами населения было выстроено 50 школ» [46], а крестьянами Ирбитского округа «было отремонтировано около 70% домов, занятых под начальные школы» [46].

Собрание крестьян деревни Пальники Троицкого сельсовета вынесло решение выстроить школу своими силами, «если райисполком отпустит на нее строительный лес» [32, с. 40]. На средства самообложения населения, например, были построены Воздвиженская школа (Лопатинского района), Умрешевская школа (Макушинского района), Золотинская школа (Макушинского района) [36, с. 26].

В Уральской области после районирования, как следует из отчетов районных комитетов РКП(б), хозяйственное обслуживание (отопление, ремонт, освещение) школ в сельской местности лишь частично проводилось за счет средств районных исполнительных комитетов, большая же часть денежных средств выделялась на эти цели самим населением. Помощь поступала от комитетов содействия школе, или сельские школы просто получали помощь натурой: крестьяне часто сами делали ремонт, устраивали субботники по обработке пришкольного земельного участка. Нередки были и примеры самообложения родителей в помощь школе. Например, крестьяне одной из деревень Пермского округа собрали 120 р. на ремонт школы и оплачивали за свой счет сверхурочный труд перегруженного рабочей силой учителя в размере 700 р. Крестьяне Ишимского округа создали при школах хлебные фонды, насчитывавшие до 200—300 пудов хлеба. И таких случаев помощи школе было много [47, с. 88].

Отметим, что привлечение средств сельского населения к финансированию школ имело место и во второй половине 1920-х гг. Однако с конца 1928 г. характер проведения самообложения в деревне изменился. 4 октября 1928 г. ВЦИК и СНК РСФСР приняли постановление «О порядке самообложения в 1928—1929 году», которое было весьма противоречиво. С одной стороны, обращалось внимание управленческих

структур «на недопустимость мер административного давления на население при его проведении». С другой стороны, для принятия самообложения требовалось присутствие не менее 50% общего числа жителей селения. Зажиточная часть населения деревни, как правило, оказывалась в меньшинстве. Самообложение по решению схода вводилось, и основная нагрузка приходилась на хозяйства состоятельных групп сельского населения. Удельный вес всех поступлений по самообложению для хозяйств региона устанавливался «в соответствии с их доходом и по сумме налога», но не должен был превышать 25% от суммы сельскохозяйственного налога [25, с. 441].

Очевидно, что самообложение фактически утратило статус добровольности. Свободы выбора — принять или не принять самообложение — у сельского общества уже не существовало. Были созданы такие юридические условия, которые делали принятие самообложения неминуемым. За обществом оставалось только право перераспределения бремени среди конкретных сообществ в рамках конкретной общины.

Это, на наш взгляд, означало усиление административного давления на земельные общества, централизацию средств в руках государственных органов. Применение командно-административных методов позволило в Уральской области в результате самообложения получить в 1928—1929 гг. 7,3 млн р., из которых на народное образование было потрачено 3,1 млн р. Это составило примерно 10% всех ассигнований на просвещение из местного бюджета за данный период. Размер самообложения Уральских деревень в 1929—1930 гг. составил 3,5 млн р. [51]. Этот показатель на Урале был выше среднего по областям страны. В целом по СССР отчисления от самообложения населения в 1928—1929 гг. составили 3,4% к расходам на народное образование [47, с. 43]. Если учесть, что бюджет на народное образование по Уральской области в 1929—1930 гг. выражался в сумме 41,2 млн р., то дополнительное финансирование за счет общественных организаций и населения в сумме 14 млн р. за этот год составило 34,1% всех средств [53].

В конце 1920-х гг. новой формой стимулирования общественной инициативы к материальной поддержке народного образования стало проведение культурного похода. По инициативе комсомольских органов осенью 1928 г. молодежь развернула широкую агитационную кампанию «за культуру», общественность в ходе культпохода проводила субботники и воскресники по оборудованию учреждений культуры, в том числе и школ. Заработанные и собран-

ные в результате культпохода средства передавались на содержание школьных учреждений. Например, в Невьянском районе Уральской области в результате субботника в пользу школы 28 ноября 1928 г. было заработано 126 р. и собрано по подписным листам 24 р. 55 к. Эта сумма была передана местной школе [20, с. 43]. Аналогичные мероприятия в помощь учебным заведениям проводились и в других районах области.

Однако до введения закона о начальном всеобщем обучении в 1930 г. деятельность культармейцев и общественных организаций по оказанию материальной поддержки общеобразовательным школам широкого размаха не получила. В основном культпоход в 1928 и 1929 гг. был направлен на организацию ликвидации неграмотности взрослых, на изменение бытовых условий жизни населения.

Основным типом общеобразовательных школ в сельской местности, как уже было сказано, являлись школы I ступени. В 1923 г. сеть начальных школ на Урале была представлена 4123 учреждениями (68,1% от числа учреждений 1920 г.). Из них 3464 школы были сельскими [13]. Начиная с этого времени количество общеобразовательных учреждений постепенно растет, и в 1928 г. в Уральской области на селе было 8455 школ, в том числе и начальных [39].

Что касается ликвидации неграмотности взрослого населения, то в 1928/29 уч. г. культпоход еще слабо охватил сельскую местность. Об этом с тревогой говорил заведующий Уральским областным отделом народного образования И. А. Перель на областном партийном совещании в апреле 1929 г. [52].

Уровень грамотности взрослого населения уральской деревни в исследуемый период оставался низким: по Всероссийской переписи населения 1920 г., грамотность жителей села составляла в Екатеринбургской губернии 25,5%, в Пермской — 25,9%, в Челябинской — 23,6% [38]. При этом число не умеющих читать и писать постоянно пополнялось за счет подрастающего поколения, не охваченного школой. Поэтому государство, местные органы власти, крестьянские земельные общества, общественные организации на селе финансировали деятельность образовательных учреждений по обучению неграмотных и малограмотных.

Абсолютное большинство взрослых обучалось в пунктах ликвидации неграмотности (ликпунктах), действовавших при общеобразовательных школах, а занятия с неграмотными и малограмотными проводили школьные учителя. Например, в 1921 г. в Екатеринбургской губернии 76% ликвидаторов неграмотности были школьными

учителями (подсчитано авторами по следующим данным: [9]), в 1927/28 уч. г. школьных учителей среди преподавателей ликпунктов и школ малограмотных в Уральской области было 60% [17]. В связи с этим финансирование сельских школ грамоты для взрослых и деревенских общеобразовательных школ имело много общего.

Увеличение выделения средств на ликбез происходило в периоды, когда намечались успехи в развитии сельскохозяйственного производства и повышения уровня благосостояния крестьянских хозяйств, в период кризисов и голода, наоборот, финансирование обучения взрослых из разных источников (в первую очередь из средств государства) прекращалось. Например, в 1923—1926 годах, когда в развитии советской деревни имели место успехи на основе новой экономической политики, расширяется и финансирование школ грамоты, что привело к значительному увеличению охваченных обучением. Так, в Уральской области на селе количество взрослого населения, обучавшегося в сети ликбеза, увеличилось с 5,8 тыс. в 1923 г. до 25,6 тыс. неграмотных и малограмотных в 1924 г. (данные на 1 января соответствующего года; подсчитано авторами по следующему источнику: [47]), а в 1925/26 уч. г. здесь обучались уже 46,5 тыс. неграмотных и 1,6 тыс. малограмотных [18]. Напротив, в период кризиса и голода 1921—1922 гг. работа по ликбезу на Урале фактически прекратилась. В сводке Главполитпросвета о количестве ликпунктов в октябре 1922 г. стоит прочерк, когда речь идет о Екатеринбургской, Пермской и Челябинской губерниях [10]. Что касается деревни, то в данной сводке говорится, что «сведения о ней (работе по ликбезу. — *И. Б., М. П.*) почти отсутствуют» [10; 11].

Так же, как и для сельских общеобразовательных школ, главным источником финансирования школ грамоты для взрослых в 1920-м — первой половине 1921 г. был централизованный государственный бюджет, а с переходом к новой экономической политике основная тяжесть материального обеспечения ликбеза была возложена на бюджет местный. Декретом Совнаркома РСФСР «О мерах к улучшению снабжения школ и других просветительных учреждений» от 16 сентября 1921 г. в сельской местности вводилось самообложение населения в пользу учреждений культуры, в том числе школ по обучению неграмотных и малограмотных [22, с. 14]. Еще в 1920 г. для организации работы по обучению взрослого населения на Урале, как и в других районах страны, были созданы при местных Советах чрезвычайные органы — Чрезвычайная комиссия по ликвидации безграмотности

(ВЧК ликбеза, «грамчека»). Одним из главных направлений деятельности «грамчека» в 1920-е гг. была координация расходования средств, выделенных государством и общественными организациями на работу школ грамоты для взрослых.

Особенностью финансирования просветительных учреждений, обучающих взрослых, было активное привлечение средств сельских общественных организаций и самого населения деревни путем вовлечения его в добровольное общество «Долой неграмотность!» (ОДН). С самого начала деятельности ОДН (1924 г.) отделения этой общественной организации стали действовать на Урале. В Уральской области к октябрю 1925 г. в городах насчитывалось 294 ячейки с 13 373 членами, а в сельской местности — 1348 ячеек, насчитывающих 44 245 человек. В августе 1925 г. на втором пленуме отделения ОДН Уральской области (к этому времени местные отделения были созданы в большинстве округов и районов Урала) был выдвинут лозунг «Лицом к деревне» [49]. Наряду с другими направлениями работы (организационная, агитационная и др.), одной из форм деятельности отделений и ячеек общества «Долой неграмотность!» был сбор денег для финансирования ликпунктов. Например, в 1925 г. Ишимское отделение ОДН содержало за свой счет 41 ликпункт [48].

Однако в середине 1920-х гг. органы народного образования столкнулись с таким явлением, как нежелание крестьян посещать ликпункты, из-за чего последние приходилось закрывать. Это объяснялось не только тем, что частью сельского населения не осознавалась потребность в грамотности, но и экономическими (например, уход на заработки) и бытовыми (для женщин — не кем оставить детей и т. д.) причинами. Наркомпрос РСФСР в докладной записке ЦК ВКП(б) о состоянии ликвидации неграмотности отмечал: «Взрослые по хозяйственно-бытовым мотивам уклоняются от обучения...» [37]. В результате в ряде регионов, в том числе на Урале, не полностью расходовались средства, выделенные из бюджета на ликбез. Так, в 1926/27 уч. г. отдел народного образования исполкома Верхне-Камского округа Уральской области использовал лишь 46,8% выделенных средств, Тобольского — 44,4%, Ишимского — 74,7% [16].

В 1927/28 уч. г. в некоторых округах Уральской области на селе была введена сдельная оплата труда на ликпункте из расчета 1 р. 70 к. за каждого обученного [15]. Эта мера преследовала цель заинтересовать учителей в обучении максимального количества неграмотных, однако на деле вышло иначе. В деревнях зачастую в группы лик-

беза записывалось не более десятка человек. В результате обучающий получал мизерную зарплату и отказывался от работы на ликпункте. Характерны для второй половины 1920-х г. были и факты расходования не по назначению средств, собранных обществом «Долой неграмотность!» и выделенных на содержание школ грамоты в деревне, из-за отсутствия желающих обучаться. Не случайно среди крестьян в этот период имел распространение анекдот, что аббревиатуру «ОДН» следует расшифровывать как «Отдай Деньги На ветер». Видимо, в данном случае правильнее было не создавать школы грамоты на селе, а шире привлекать преподавателей к работе на общественных началах для организации индивидуально-группового обучения.

Таким образом, финансирование общеобразовательных школ и школ грамоты для взрослых на селе в 1920-е гг. зависело от того, в каком состоянии находилось parcelлярное сельскохозяйственное производство в тот или иной период этого десятилетия. Основное бремя расходов приходилось на государственное финансирование образовательных учреждений, при этом после перехода к новой экономической политике фи-

нансирование осуществлялось преимущественно из средств местного бюджета, которых в значительной степени не хватало, а в условиях рыночных отношений определенное значение имело выделение средств на образование сельскими земельными обществами, в первую очередь через систему самообложения крестьянских общин. Если до 1928 г. финансирование школ являлось для крестьян добровольным начинанием, то в конце 1920-х гг. самообложение на нужды образования становится обязательным и дополнительным бременем для крестьянских хозяйств.

Попытки материально стимулировать учителей для работы по обучению взрослого неграмотного и малограмотного населения за счет средств общественных организаций и личных пожертвований (главным образом делавшихся через общество «Долой неграмотность!») оказывались малоуспешными из-за того, что большинство не владеющих грамотой крестьян по разным причинам уклонялось от обучения, соответственно острой была проблема комплектования контингента посещающих сельские школы грамоты для взрослых.

ЛИТЕРАТУРА

1. А. В. Луначарский о народном образовании. — М., 1958.
2. Волков С. М. Деятельность Уральской областной партийной организации по ликвидации неграмотности взрослых, развитию материальной базы общеобразовательной школы и подготовке учительских кадров (1928—1932) : автореф. дис. ... канд. ист. наук. — Пермь, 1986.
3. Государственный архив Пермского края (ГАПК). — Ф. 19. — Оп. 1. — Д. 984. — Л. 957.
4. ГАПК. — Ф. 23. — Оп. 1. — Д. 40. — Л. 51, 110.
5. ГАПК. — Ф. 23. — Оп. 1. — Д. 57. — Л. 19.
6. ГАПК. — Ф. 23. — Оп. 1. — Д. 67. — Л. 6.
7. ГАПК. — Ф. 23. — Оп. 1. — Д. 67. — Л. 62.
8. ГАПК. — Ф. 23. — Оп. 1. — Д. 67. — Л. 94.
9. Государственный архив Российской Федерации (ГАРФ). — Ф. 2313. — Оп. 1. — Д. 157. — Л. 141.
10. ГАРФ. — Ф. 2314. — Оп. 8. — Д. 50. — Л. 5.
11. ГАРФ. — Ф. 2314. — Оп. 8. — Д. 50. — Л. 6.
12. Государственный архив Свердловской области (ГАСО). — Ф. 17. — Оп. 1. — Д. 305. — Л. 9.
13. ГАСО. — Ф. 233. — Оп. 1. — Д. 29. — Л. 6.
14. ГАСО. — Ф. 233. — Оп. 1. — Д. 254. — Л. 28.
15. ГАСО. — Ф. р-233. — Оп. 1. — Д. 419. — Л. 456.
16. ГАСО. — Ф. р-233. — Оп. 1. — Д. 1135. — Л. 100.
17. ГАСО. — Ф. р-88. — Оп. 1. — Д. 1412. — Л. 35.
18. ГАСО. — Ф. р-88. — Оп. 1. — Д. 1415. — Л. 36.
19. Гришанов В. П. Деятельность партийной организации Урала и Западной Сибири по укреплению финансово-материальной базы общеобразовательной школы в 1926—1941 годах. — Свердловск, 1978.
20. Гришанов П. В. Школьный всеобуч на Урале в условиях строительства социализма (1926—1937 гг.). — Челябинск, 1982.
21. Данилов В. П. Советская доколхозная деревня: население, землепользование, хозяйство. — М., 1977.
22. Известия ЦК РКП(б). — 1921. — № 35.
23. Каракулов Д. В. Голод 1921—1922 гг. на Урале : дис. ... канд. ист. наук. — Екатеринбург, 2000.
24. Королев Ф. Ф., Корнейчик Т. Д., Равкин З. И. Очерки по истории советской школы и педагогики (1921—1931 гг.). — М., 1961.
25. Лабuzов В. А. Аграрные отношения на Южном Урале в первые десятилетия Советской власти (1917—1932). — Оренбург, 2004.
26. Народное образование в СССР: общеобразовательная школа : сборник документов. 1917—1973. — М., 1974.
27. Народное просвещение : еженед. Наркомпроса. — 1922. — № 99—100. — С. 24—25.
28. Объединенный государственный архив Челябинской области (ОГАЧО). — Ф. 106. — Оп. 1. — Д. 165. — Л. 811.
29. ОГАЧО. — Ф. 138. — Оп. 1. — Д. 65. — Л. 374.

30. ОГАЧО. — Ф. 77. — Оп. 1. — Д. 370. — Л. 129.
 31. ОГАЧО. — Ф. 77. — Оп. 1. — Д. 574. — Л. 65.
 32. Отчет Уральского областного бюро ЦК РКП(б) Первой Уральской областной конференции РКП(б) 5 декабря 1923 года. — Екатеринбург, 1923.
 33. Попов М. В. Культура и быт крестьян Урала в 1920-1941 годах. — Свердловск, 1997.
 34. Просвещение на Урале. — 1927. — № 2.
 35. Просвещение на Урале. — 1929. — № 2.
 36. Просвещение на Урале. — 1929. — №5—6.
 37. Российский государственный архив социально-политической истории (РГАСПИ). — Ф. 17. — Оп. 60. — Д. 807. — Л. 76.
 38. Российский государственный архив экономики (РГАЭ). — Ф. 1562. — Оп. 17. — Д. 349. — Л. 7.
 39. РГАЭ. — Ф. 1562. — Оп. 17. — Д. 798. — Л. 30.
 40. Сафронова А. М. Сельская школа на Урале в XVIII—XIX вв. и распространение грамотности среди крестьян. — Екатеринбург, 2002.
 41. Собрание Указаний и Распоряжений Рабочего и Крестьянского Правительства. — М., 1918. — № 39.
 42. Собрание указаний и распоряжений рабочего и крестьянского правительства РСФСР. — М., 1921. — № 64.
 43. Социалистическое строительство на Урале за 15 лет. — Свердловск, 1932.
 44. Субботина К. И. Народное образование и бюджет. — М., 1965.
 45. Уральский рабочий. — 1922. — 10 февр.
 46. Уральский рабочий. — 1925. — 28 марта.
 47. Уральский статистический ежегодник. 1923—1924 гг. — Свердловск, 1925.
 48. Центр документации общественных организаций Свердловской области (ЦДООСО). — Ф. 4. — Оп. 2. — Д. 522. — Л. 109.
 49. ЦДООСО. — Ф. 4. — Оп. 2. — Д. 526. — Л. 35.
 50. ЦДООСО. — Ф. 4. — Оп. 2. — Д. 545. — Л. 2.
 51. ЦДООСО. — Ф. 4. — Оп. 7. — Д. 395. — Л. 9.
 52. ЦДООСО. — Ф. 4. — Оп. 7. — Д. 395. — Л. 23—24.
 53. ЦДООСО. — Ф. 4. — Оп. 9. — Д. 1065. — Л. 136.
 54. Чуфаров В. Г. Деятельность партийных организаций Урала по осуществлению культурной революции в 1920—1937 гг. — Свердловск, 1970.

REFERENCES

1. A. V. Lunacharskiy o narodnom obrazovanii. — М., 1958.
2. Volkov S. M. Deyatel'nost' Ural'skoy oblastnoy partiynoy organizatsii po likvidatsii negramotnosti vzroslykh, razvitiyu material'noy bazy obshcheobrazovatel'noy shkoly i podgotovke uchitel'skikh kadrov (1928—1932) : avtoref. dis. ... kand. ist. nauk. — Perm', 1986.
3. Gosudarstvennyy arkhiv Permskogo kraya (GAPK). — F. 19. — Op. 1. — D. 984. — L. 957.
4. GAPK. — F. 23. — Op. 1. — D. 40. — L. 51, 110.
5. GAPK. — F. 23. — Op. 1. — D. 57. — L. 19.
6. GAPK. — F. 23. — Op. 1. — D. 67. — L. 6.
7. GAPK. — F. 23. — Op. 1. — D. 67. — L. 62.
8. GAPK. — F. 23. — Op. 1. — D. 67. — L. 94.
9. Gosudarstvennyy arkhiv Rossiyskoy Federatsii (GARF). — F. 2313. — Op. 1. — D. 157. — L. 141.
10. GARF. — F. 2314. — Op. 8. — D. 50. — L. 5.
11. GARF. — F. 2314. — Op. 8. — D. 50. — L. 6.
12. Gosudarstvennyy arkhiv Sverdlovskoy oblasti (GASO). — F. 17. — Op. 1. — D. 305. — L. 9.
13. GASO. — F. 233. — Op. 1. — D. 29. — L. 6.
14. GASO. — F. 233. — Op. 1. — D. 254. — L. 28.
15. GASO. — F. r-233. — Op. 1. — D. 419. — L. 456.
16. GASO. — F. r-233. — Op. 1. — D. 1135. — L. 100.
17. GASO. — F. r-88. — Op. 1. — D. 1412. — L. 35.
18. GASO. — F. r-88. — Op. 1. — D. 1415. — L. 36.
19. Grishanov V. P. Deyatel'nost' partiynoy organizatsii Urala i Zapadnoy Sibiri po ukrepleniyu finansovo-material'noy bazy obshcheobrazovatel'noy shkoly v 1926—1941 godakh. — Sverdlovsk, 1978.
20. Grishanov P. V. Shkol'nyy vseobuch na Urale v usloviyakh stroitel'stva sotsializma (1926—1937 gg.). — Chelyabinsk, 1982.
21. Danilov V. P. Sovetskaya dokolkhoznaya derevnya: naselenie, zemlepol'zovanie, khozyaystvo. — М., 1977.
22. Izvestiya TsK RKP(b). — 1921. — № 35.
23. Karakulov D. V. Golod 1921—1922 gg. na Urale : dis. ... kand. ist. nauk. — Ekaterinburg, 2000.
24. Korolev F. F., Korneychik T. D., Ravkin Z. I. Ocherki po istorii sovetskoy shkoly i pedagogiki (1921—1931 gg.). — М., 1961.
25. Labuzov V. A. Agrarnye otnosheniya na Yuzhnom Urale v pervye desyatletiya Sovetskoy vlasti (1917—1932). — Orenburg, 2004.
26. Narodnoe obrazovanie v SSSR: obshcheobrazovatel'naya shkola : sbornik dokumentov. 1917—1973. — М., 1974.
27. Narodnoe prosveshchenie : ezhened. Narkomprosa. — 1922. — № 99—100. — S. 24—25.
28. Ob"edinenny gosudarstvennyy arkhiv Chelyabinskoy oblasti (OGACHO). — F. 106. — Op. 1. — D. 165. — L. 811.
29. OGACHO. — F. 138. — Op. 1. — D. 65. — L. 374.

30. OGACHO. — F. 77. — Op. 1. — D. 370. — L. 129.
31. OGACHO. — F. 77. — Op. 1. — D. 574. — L. 65.
32. Otchet Ural'skogo oblastnogo byuro TsK RKP(b) Pervoy Ural'skoy oblastnoy konferentsii RKP(b) 5 dekabrya 1923 goda. — Ekaterinburg, 1923.
33. Popov M. V. Kul'tura i byt krest'yan Urala v 1920 1941 godakh. — Sverdlovsk, 1997.
34. Prosveshchenie na Urale. — 1927. — № 2.
35. Prosveshchenie na Urale. — 1929. — № 2.
36. Prosveshchenie na Urale. — 1929. — №5—6.
37. Rossiyskiy gosudarstvennyy arkhiv sotsial'no-politicheskoy istorii (RGASPI). — F. 17. — Op. 60. — D. 807. — L. 76.
38. Rossiyskiy gosudarstvennyy arkhiv ekonomiki (RGAE). — F. 1562. — Op. 17. — D. 349. — L. 7.
39. RGAE. — F. 1562. — Op. 17. — D. 798. — L. 30.
40. Safronova A. M. Sel'skaya shkola na Urale v XVIII—XIX vv. i rasprostranenie gramotnosti sredi krest'yan. — Ekaterinburg, 2002.
41. Sobranie Uzakoneniy i Rasporyazheniy Rabocheho i Krest'yanskogo Pravitel'stva. — M., 1918. — № 39.
42. Sobranie uzakoneniy i rasporyazheniy rabocheho i krest'yanskogo pravitel'stva RSFSR. — M., 1921. — № 64.
43. Sotsialisticheskoe stroitel'stvo na Urale za 15 let. — Sverdlovsk, 1932.
44. Subbotina K. I. Narodnoe obrazovanie i byudzhet. — M., 1965.
45. Ural'skiy rabochiy. — 1922. — 10 fevr.
46. Ural'skiy rabochiy. — 1925. — 28 marta.
47. Ural'skiy statisticheskiy ezhegodnik. 1923—1924 gg. — Sverdlovsk, 1925.
48. Tsentr dokumentatsii obshchestvennykh organizatsiy Sverdlovskoy oblasti (TsDOOSO). — F. 4. — Op. 2. — D. 522. — L. 109.
49. TsDOOSO. — F. 4. — Op. 2. — D. 526. — L. 35.
50. TsDOOSO. — F. 4. — Op. 2. — D. 545. — L. 2.
51. TsDOOSO. — F. 4. — Op. 7. — D. 395. — L. 9.
52. TsDOOSO. — F. 4. — Op. 7. — D. 395. — L. 23—24.
53. TsDOOSO. — F. 4. — Op. 9. — D. 1065. — L. 136.
54. Chufarov V. G. Deyatel'nost' partiynykh organizatsiy Urala po osushchestvleniyu kul'turnoy revolyutsii v 1920—1937 gg. — Sverdlovsk, 1970.

УДК 378.147
ББК 4448.026

DOI 10.26170/ps19-01-02
ГРНТИ 14.15.01

Код ВАК 13.00.01

Никулина Анна Сергеевна,

аспирант, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского; 412906, Россия, г. Вольск, ул. Цементников, д. 12; e-mail: NikulinaAS@yandex.ru.

К ВОПРОСУ О ВОЗМОЖНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОЕКТИРОВАНИЯ И РЕАЛИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: коммуникативная компетентность; индивидуальные образовательные траектории; индивидуальный стиль деятельности; коммуникативная деятельность; интерактивные методы.

АННОТАЦИЯ. В статье обосновываются предпосылки пристального внимания к изучению проблемы формирования коммуникативной компетентности в процессе проектирования и реализации индивидуальной образовательной траектории. Автором доказывается применимость в педагогическом контексте физического термина «траектория», предполагающего развертывание вариативных возможностей для обучающихся в процессе формирования коммуникативной компетентности. Особое внимание уделяется зависимости проектирования и реализации индивидуальной образовательной траектории от индивидуального стиля деятельности и общения обучающегося. В связи с этим предлагаются рекомендации по успешному включению обучающихся в коммуникативную среду, исходя из особенностей их индивидуального стиля деятельности. Автором статьи при этом значительное внимание уделяется использованию интерактивных методов и приемов, способствующих наиболее продуктивному включению обучающихся в коммуникативную деятельность посредством создания благоприятных условий для полноценной реализации их возможностей. Качество проектирования и реализации индивидуальной образовательной траектории наиболее высоко при сотрудничестве обучающихся друг с другом и с педагогами. Обучающиеся учатся навыкам эффективного взаимодействия, активного слушания, способности к обратной связи в процессе коммуникативной деятельности. Кроме того, автором выявлена значимость такого организационного педагогического ресурса, регулирующего успешное проектирование и реализацию индивидуальной образовательной траектории, как сознательный поиск обучающимся индивидуального смысла в обучении через взаимодействие субъектов образовательного процесса, поиск смысла коммуникативной и коллективной творческой деятельности. В данном контексте смыслотворчество является неотъемлемым компонентом коммуникативной деятельности. По результатам исследования автором предложены некоторые варианты проектирования и реализации индивидуальной образовательной траектории, способствующие формированию коммуникативной компетентности обучающегося.

Nikulina Anna Sergeevna,

Post-graduate Student of Department of Methodology of Education, Saratov National Research State University named after N.G. Chernyshevsky, Saratov, Russia.

FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF LEARNERS IN THE PROCESS OF DESIGN AND REALIZATION OF INDIVIDUAL EDUCATIONAL TRAJECTORIES

KEYWORDS: communicative competence; individual educational trajectories; individual style of activity; communication; interactive methods.

ABSTRACT. The article reveals the causes of special interest in the problem of communicative competence formation in the process of design and realization of individual educational trajectory. The author proves the applicability of the physical term “trajectory” to the pedagogical context as it presupposes the opportunity to use variable ways of communicative competence formation in the learners. Special attention is paid to the dependence of individual educational trajectory design and realization on the individual activity and communication style of the learner. In this regard, the author of the article recommends efficient ways of successful inclusion of learners into communication sphere, proceeding from the specific features of their individual style of activity. At the same time, considerable attention is paid by the author of the article to the use of interactive methods promoting the most productive inclusion of learners in the communicative activity by means of creating favorable conditions for full realization of their capabilities. The quality of design and realization of the individual educational trajectory is higher when the learners cooperate with each other as well as with their teachers. The learners acquire the skills of effective interaction, active listening, and the ability to establish feedback in the course of communicative activity. Besides, the author has revealed the significance of such organizational pedagogical resource regulating successful design and realization of individual educational trajectory as conscious search of the learners for individual sense in training through interaction between the subjects of education process and the search for the sense of communicative and collective creative activity. In this context, sense creating, according to the author, is the integral phenomenon of communicative activity. Based on the results of the study, the author suggests some variants of design and realization of individual educational trajectories promoting the formation of communicative competence of learners.

Введение

Признание личности обучающегося в качестве неповторимой и уникальной индивидуальности становится ключевым постулатом личностно ориентированного образования. Развитие индивидуальности, в свою очередь, способствует созданию благоприятных условий для построения обучающимися в образовательном процессе индивидуальной образовательной траектории.

Достоверность данного утверждения может быть подтверждена анализом Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016—2020 годы, приоритетным направлением которой в условиях модернизации образовательного пространства является обеспечение реализации индивидуальных образовательных траекторий обучающихся с учетом их личностных свойств, интересов и потребностей [7].

Несмотря на это, результаты обширного теоретического исследования педагогической литературы выявили, что количество научных работ, посвященных формированию коммуникативной компетентности обучающихся в процессе проектирования и реализации индивидуальной образовательной траектории, слишком мало. Таким образом, в научной литературе трудно найти полный набор методов и приемов, совокупность которых позволила бы обеспечить проектирование и реализацию индивидуальных образовательных траекторий, способствующих формированию коммуникативной компетентности обучающихся. Становится очевидным, что изучение процесса их проектирования и реализации представляет для педагогической теории и практики актуальную проблему.

Термин «индивидуальная образовательная траектория» для выявления его полной характеристики целесообразно рассматривать с учетом родо-видовых отношений — предварительно необходимо проанализировать родовое понятие «траектория».

В физике траектория понимается как непрерывная линия, вдоль которой движется материальная точка в заданной системе отсчета [4]. Действительно, все вещи окружающего нас мира находятся в постоянном движении, изменении. Существуют состояния движения, которые приводят к изменению качественного состояния предметов. Изменение, сопровождающееся появлением новых качественных состояний, которые представляют собой разворачивание возможностей, скрытых в предшествующих качественных состояниях, называется развитием [9, с. 51].

В связи с этим представление о движе-

нии относится к любым взаимодействиям, а также изменениям состояний объектов, происходящим в процессе этих взаимодействий. В данном контексте у нас есть все основания полагать, что использование физического термина в педагогическом контексте вполне оправданно. Идея движения по непрерывной линии, несмотря на кажущуюся парадоксальность, приводит к разворачиванию возможностей посредством происходящих в процессе движения изменений и в результате сводится к вариативности, которая, в свою очередь, и реализуется через разворачивание возможностей для личностного развития субъектов образовательного процесса.

В трудах известного гуманиста Ж. Ж. Руссо идея движения интерпретируется с позиции стремления к достижению знаний через самого себя как способа развития собственных склонностей, а тем самым и к совершенствованию внутреннего потенциала личности воспитанника [13].

Аналогичной точки зрения придерживается К. Роджерс, представляя жизнь человека как постоянный и изменяющийся процесс, в основании которого лежит стремление к положительным конструктивным изменениям во взаимодействии с другими людьми, принятия которых способствует лучшему пониманию себя и продвижению себя к самоактуализации [12].

Дальнейший анализ понятия «траектория» будет осуществляться применительно к образовательному пространству в рамках теории и практики формирования коммуникативной компетентности обучающихся при условии их осознанного включения в коммуникативную деятельность.

Результаты исследования

Особенности проектирования и проблема реализации индивидуальной образовательной траектории учащихся представлены в психолого-педагогических исследованиях Е. А. Александровой, А. Б. Воронцова, Т. М. Ковалевой, Г. Н. Прозументовой, А. Н. Тубельского, А. В. Хуторского, Ю. Г. Юдиной, И. С. Якиманской и др. В частности, поддерживая позицию А. В. Хуторского в определении индивидуальной образовательной траектории как персонального пути реализации личностного потенциала ученика в образовании [15], Е. А. Александрова при этом уточняет данное определение, характеризуя индивидуальную образовательную траекторию как разработанную обучающимся совместно с педагогом программу его собственной образовательной деятельности, в которой находят отражение не только цели, ценности и образовательные

интересы обучающихся в рамках предметной направленности, опосредованные при этом потребностями общества, но и результаты свободного выбора содержания и форм образования, презентации продуктов образовательной деятельности, соответствующих индивидуальному стилю учения и общения обучающихся [1].

В данном контексте справедливо отметить, что в трудах С. А. Вдовиной, И. М. Кунгуровой индивидуальная образовательная траектория определяется как проявление стиля учебной деятельности каждого обучающегося, зависящее от его мотивации, обучаемости и осуществляемое в сотрудничестве с педагогом [3]. Таким образом, у каждого обучающегося есть свой собственный, индивидуальный стиль деятельности, определив который можно осуществить оптимальный выбор методов формирования коммуникативной компетентности.

Теория и практика показывают, что для успешного включения обучающихся в коммуникативную деятельность необходимо применять интерактивные методы в образовательном процессе (*дискуссии, «гражданские форумы», «саммиты позитивных перемен», моделирование ситуаций, игровое моделирование (ролевые/деловые игры), беседы (на основе короткометражных видеороликов, с компетентными специалистами), интервьюирование*) и методические приемы («Сократический диалог», «Смени позицию», «Один — вдвоём — все вместе», «Пила» (*jigsaw*), «Живое слово», синквейн, «ПОПС-формула», «Фишбоун» (*fishbone*), структурирование фактов (*ментальные карты, графический органайзер, диаграмма Венна*), ИНСЕРТ (*INSERT*), ТАСК-анализ), обеспечивающие обучение, основанное на продуктивном взаимодействии. При интерактивном обучении каждый обучающийся становится вовлеченным в образовательный процесс, происходит обмен знаниями, идеями, способами деятельности. Методы интеракции приучают обучающихся работать в команде, терпимо относиться к мнению своих товарищей, развивают коммуникативные умения и навыки, что положительно сказывается на успешном вовлечении обучающихся в коммуникативную деятельность, а также значительно усиливает мотивацию к формированию коммуникативной компетентности.

Исследование, проведенное Е. А. Сорокоумовой, Е. Е. Щербаковой, Н. Ю. Молотовой, предоставляет дополнительные убедительные аргументы в пользу нашей концепции, подтверждая нашу идею об эффективности использования интерактивных методов при формировании коммуникативной среды, благоприятно влияющей

на раскрытие возможностей каждого субъекта общения, а также непосредственно на развитие коммуникативной компетентности. При этом обучающиеся учатся навыкам эффективного взаимодействия, активного слушания, способности к обратной связи в процессе общения [14].

Владея системой знаний о ведущих интерактивных методах и приемах, можно грамотно спроектировать действия по успешному формированию коммуникативных навыков обучающихся в зависимости от их индивидуального стиля деятельности. Для выявления основных особенностей индивидуального стиля коммуникативной деятельности можно использовать опросник стилей деятельности «СД» П. Хони и А. Мэмфорда (адаптация опросника сделана А. Д. Ишковым и Н. Г. Милорадовой) [10].

Формирование коммуникативной компетентности «Деятелей» происходит преимущественно через коммуникативную деятельность, дающую обучающемуся возможность взаимодействия с другими субъектами образовательного процесса при совместном обсуждении и групповом решении проблемы. «Деятель» наиболее эффективно может проявить себя в качестве генератора идей, организатора дискуссии, ведущего «гражданского форума», «саммита позитивных перемен», действующего лица в игровом моделировании (деловых и ролевых играх). Особое значение для «Рефлексирующих» имеют ситуации, представляющие широкое разнообразие взглядов, содействующих им в принятии собственных решений. Предпочтительно вовлекать «Рефлексирующих» в коммуникативную деятельность, при условии тщательной индивидуальной подготовки, в группах переменного состава, с использованием методических приемов «Один — вдвоём — все вместе», «Пила», а также в беседы на основе короткометражных видеороликов. «Рефлексирующие» наиболее эффективно демонстрируют свои навыки в коммуникативной деятельности, которая предполагает выступление с докладом, результатами исследования, то есть затрагивает вопросы, требующие предварительного поиска информации, анализа и структурирования информации. «Теоретики» стараются классифицировать разрозненные факты и наблюдения и рационально их структурировать в виде предположений, теорий, моделей. Их деятельность складывается плодотворно в ситуациях, требующих аргументированного изложения мыслей, исследования и изучения сложных и противоречивых вопросов. «Теоретикам» можно предложить участие в групповых дискуссиях по проблемным вопросам, вы-

ступить в качестве компетентных специалистов при организации и проведении «гражданских форумов», «саммитов позитивных перемен». При подготовке к данным мероприятиям «Теоретикам» можно предложить организовать работу на основе структурирования фактов с использованием ментальных карт, графических organizers и т. д. «Прагматики» используют возможности наиболее эффективного осуществления идей, теорий и методов в практических условиях. Эффективность деятельности «Прагматиков» усиливает планирование реальных действий для разработки практических усовершенствований, при сопровождении педагогов, демонстрирующих практическую реализацию нового знания. Обучающимся-«Прагматикам» можно предложить участие в моделировании ситуаций, игровом моделировании, коллективной творческой деятельности (макетирование, составление сценариев «гражданских форумов», «саммитов позитивных перемен»).

По результатам определения индивидуального стиля деятельности педагог может помочь обучающимся спланировать мероприятия таким образом, чтобы предотвратить ситуации, снижающие эффективность их коммуникативной деятельности. Очевидным остается тот факт, что формирование коммуникативной компетентности в процессе проектирования и реализации индивидуальной образовательной траектории наиболее успешно будет осуществляться в совместной деятельности обучающихся в мини-группах, состав которых может формироваться путем объединения в одну группу обучающихся с похожим стилем деятельности или тех, кто имеет различный стиль, для обеспечения более продуктивного участия в коммуникативной деятельности.

Из сказанного логически следует, что качество проектирования индивидуальной образовательной траектории зависит от степени вовлечения обучающихся в конструирование содержания образования. Данный процесс, по мнению исследователей, реализуется в сотрудничестве, сотворчестве, соавторстве, соидейности обучающихся и педагогов [2; 6; 11]. Работа, организованная совместными усилиями субъектов образовательного процесса, предоставляет обучающимся возможность выбрать наиболее предпочтительную стратегию в коммуникативной деятельности, а педагогу — максимально возможное определение индивидуальных особенностей и способностей обучающегося, уровня его коммуникативного опыта.

Следовательно, в нашем исследовании мы будем придерживаться идеи реализации

индивидуального стиля деятельности и общения в результате свободного определения содержания и форм образования, в соответствии с чем процесс проектирования и реализации индивидуальной образовательной траектории должен включать некоторые содержательные и организационные ресурсы, способствующие формированию коммуникативной компетентности обучающегося. Одним из них является педагогическая ситуация сознательного поиска и нахождения обучающимся индивидуального смысла в обучении, через взаимодействие с субъектами образовательного процесса; смысла коммуникативной и коллективной творческой деятельности. Мы разделяем точку зрения М. В. Кочеткова, что явление педагогического сотворчества — это всегда незавершенный, продолжающийся процесс, наполненный смысловитворчеством [8, с. 70]. Смысловитворчество присутствует в коммуникативной деятельности, так как обучающийся в отношении смысла коммуникативной и коллективной творческой деятельности выполняет преобразовательную, творческую функцию. А регулярные самоконтроль, самооценка и самокоррекция коммуникативной деятельности позволяют обучающемуся осознать, какого опыта ему недостает, и определить индивидуальные позиции для успешного формирования коммуникативной компетентности.

Заключение

Подводя итог нашему исследованию, мы вслед за Е. В. Гончаровой, Р. М. Чумичевой полагаем, что проектирование и реализация индивидуальной образовательной траектории в образовательном процессе обладает значительным потенциалом, способствующим формированию коммуникативной компетентности [5]. В связи с этим проектирование и реализация индивидуальной образовательной траектории:

- предполагает участие обучающихся как активных субъектов образовательного процесса в ситуациях коммуникации и совместной деятельности, способствующих развитию у них волевых качеств, инициативности, ответственности, толерантного отношения к ценностям друг друга и других личностных и социально ценных свойств;

- стимулирует формирование коммуникативных навыков обучающихся в сотворчестве друг с другом, в зависимости от их индивидуального стиля деятельности с применением наиболее эффективных интерактивных методов и приемов;

- вовлекает обучающихся в конструирование содержания образования в сотрудничестве с педагогами, обеспечивая их, таким образом, значительной долей осознан-

ности и самостоятельности при принятии решений, способностью вырабатывать собственное аргументированное суждение.

ЛИТЕРАТУРА

1. Александрова Е. А. Педагогическое сопровождение старшеклассников в процессе разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий // Уч. зап. Пед. ин-та СГУ им. Н. Г. Чернышевского. — 2008. — № 1–2. — С. 74–78.
2. Асмолов А. Г. Дополнительное персональное образование в эпоху перемен: сотрудничество, сотворчество, самотворение // Образовательная политика. — 2014. — № 2 (64). — С. 2–6.
3. Вдовина С. А., Кунгурова И. М. Сущность и направления реализации индивидуальной образовательной траектории // Наукоедение : интернет-журн. — 2013. — № 6 (19). — 175 с.
4. Глоссарий [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.glossary.ru>.
5. Гончарова Е. В., Чумичева Р. М. Организация индивидуальной образовательной траектории обучения бакалавров // Вестн. Нижневарт. гос. ун-та. — 2012. — № 2. — С. 3–11.
6. Зеленцова А. В. Личностный опыт в структуре содержания образования : дис. ... канд. пед. наук. — Волгоград, 1996. — 165 с.
7. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы [Электронный ресурс] : Распоряжение Правительства РФ от 29.12.2014 N 2765-р. — Режим доступа: <http://static.government.ru/media/files/mlorxfXbbCk.pdf>.
8. Кочетков М. В. Педагогическое творчество и педагогическое сотворчество как предметно-объектная область исследований // Человек и образование. — 2013. — № 1 (34). — С. 67–71.
9. Матяш Т. П., Жаров Л. В., Несмеянов Е. Е. Основы философии : учеб. / под ред. Т. П. Матяш. — Изд. 2-е. — Ростов н/Д : Феникс, 2017. — 314 с.
10. Милорадова Н. Г., Ишков А. Д. Выявление стилевых особенностей восприятия, мышления и деятельности с помощью опросника «СД» // Экономика и предпринимательство. — 2015. — № 5-1 (58). — С. 431–436.
11. Поповичева О. Н. Социально-культурные условия повышения педагогического мастерства специалистов учреждений дополнительного образования // Современные проблемы образования. — 2013. — № 10 (056). — С. 170–174.
12. Роджерс К. Р. Становление человека. Взгляд на психотерапию. — М. : Ин-т общегуманитарных исследований, 2016. — 258 с.
13. Руссо Ж. Ж. Эмиль, или о воспитании [Электронный ресурс] / Мультимедийное изд-во Стрельбицкого. — Режим доступа: https://www.litres.ru/static/or4/view/or.html?baseurl=/download_book/18397944/21543461/&uuid=733bc723-b4bf-5742-9457-270647184993&art=18397944&user=433922153&uilang=ru&catalit2.
14. Сорокоумова Е. А., Щербакова Е. Е., Молостова Н. Ю. Формирование коммуникативной компетентности студентов методами интерактивного обучения // Мир коммуникаций: тенденции, практики, перспективы : сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф. (Нижний Новгород, 16 окт. 2014 г.). — Н. Новгород, 2015. — С. 91–95.
15. Хуторской А. В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? : пособие для учителя. — М. : Владос-Пресс, 2005. — 383 с.

REFERENCES

1. Aleksandrova E. A. Pedagogicheskoe soprovozhdenie starsheklassnikov v protsesse razrabotki i realizatsii individual'nykh obrazovatel'nykh traektoriy // Uch. zap. Ped. in-ta SGU im. N. G. Chernyshevskogo. — 2008. — № 1–2. — S. 74–78.
2. Asmolov A. G. Dopolnitel'noe personal'noe obrazovanie v epokhu peremen: sotrudnichestvo, sotvorchestvo, samotvorenie // Obrazovatel'naya politika. — 2014. — № 2 (64). — S. 2–6.
3. Vdovina S. A., Kungurova I. M. Sushchnost' i napravleniya realizatsii individual'noy obrazovatel'noy traektorii // Naukovedenie : internet-zhurn. — 2013. — № 6 (19). — 175 s.
4. Glossariy [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://www.glossary.ru>.
5. Goncharova E. V., Chumicheva R. M. Organizatsiya individual'noy obrazovatel'noy traektorii obucheniya bakalavrov // Vestn. Nizhnevart. gos. un-ta. — 2012. — № 2. — S. 3–11.
6. Zelentsova A. V. Lichnostnyy opyt v strukture sodержaniya obrazovaniya : dis. ... kand. ped. nauk. — Volgograd, 1996. — 165 s.
7. Kontseptsiya Federal'noy tselevoy programmy razvitiya obrazovaniya na 2016–2020 gody [Elektronnyy resurs] : Rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 29.12.2014 N 2765-r. — Rezhim dostupa: <http://static.government.ru/media/files/mlorxfXbbCk.pdf>.
8. Kochetkov M. V. Pedagogicheskoe tvorchestvo i pedagogicheskoe sotvorchestvo kak predmetno-ob'ektnaya oblast' issledovaniy // Chelovek i obrazovanie. — 2013. — № 1 (34). — S. 67–71.
9. Matyash T. P., Zharov L. V., Nesmeyanov E. E. Osnovy filosofii : ucheb. / pod red. T. P. Matyash. — Izd. 2-e. — Rostov n/D : Feniks, 2017. — 314 s.
10. Miloradova N. G., Ishkov A. D. Vyyavlenie stilevykh osobennostey vospriyatiya, myshleniya i deyatel'nosti s pomoshch'yu oprosnika «SD» // Ekonomika i predprinimatel'stvo. — 2015. — № 5-1 (58). — S. 431–436.
11. Popovicheva O. N. Sotsial'no-kul'turnye usloviya povysheniya pedagogicheskogo masterstva spetsialistov uchrezhdeniy dopolnitel'nogo obrazovaniya // Sovremennyye problemy obrazovaniya. — 2013. — № 10 (056). — S. 170–174.
12. Rodzhers K. R. Stanovlenie cheloveka. Vzglyad na psikhoterapiyu. — M. : In-t obshchegumanitarnykh issledovaniy, 2016. — 258 s.
13. Russo Zh. Zh. Emil', ili o vospitanii [Elektronnyy resurs] / Mul'timediynoe izd-vo Strel'bitskogo. — Rezhim dostupa: https://www.litres.ru/static/or4/view/or.html?baseurl=/download_book/18397944/21543461/

&uuiid=733bc723-b4bf-5742-9457-270647184993&art=18397944&user=433922153&uilang=ru&catalitz.

14. Sorokoumova E. A., Shcherbakova E. E., Molostova N. Yu. Formirovanie kommunikativnoy kompetentnosti studentov metodami interaktivnogo obucheniya // Mir kommunikatsiy: tendentsii, praktiki, perspektivy : sb. st. Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Nizhniy Novgorod, 16 okt. 2014 g.). – N. Novgorod, 2015. – S. 91–95.

15. Khutorskoy A. V. Metodika lichnostno-orientirovannogo obucheniya. Kak obuchat' vsekh po-raznomu? : posobie dlya uchitelya. – M. : Vlados-Press, 2005. – 383 s.

Старкова Дарья Александровна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры английской филологии и сопоставительного языкознания, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: dasha.stark@gmail.com

Рогова Екатерина Андреевна,

магистрант программы 44.04.01 «Педагогическое образование. Языковое образование (английский язык)», Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: dasha.stark@gmail.com

**ГИБКИЕ МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ
САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: навыки самостоятельной работы; умения самостоятельной работы; гибкие методы; скрам; самостоятельная работа студентов; организация самостоятельной работы студентов.

АННОТАЦИЯ. Данная статья посвящена использованию гибких методов для формирования навыков и умений самостоятельной работы студентов языкового факультета. В статье приводится психолого-педагогическая характеристика обучающихся студенческого возраста, которая объясняет необходимость применения новых методов при организации самостоятельной работы и обосновывает предпочтение гибких методов. Приводится анализ достижений в области организации самостоятельной работы вообще, а также рассматриваются недостатки этих подходов. Авторы предлагают свою методику организации самостоятельной работы студентов, основанную на методе организации работы, применяемом в сферах информационных технологий и управления организацией. Гибкие методы — это совокупность приемов, позволяющих так организовать работу студентов, чтобы осуществлять непрерывный анализ ситуации и адаптировать работу с каждым конкретным студентом. В данной статье описывается использование метода «Скрам», который заключается в организации подобного рода итеративной работы. Апробация данного метода была проведена при организации самостоятельной работы студентов 1 курса Института иностранных языков Уральского государственного педагогического университета по направлению 44.03.05 «Педагогическое образование» (профиль «Английский и немецкий языки»). Для получения более точного результата были организованы две группы студентов: экспериментальная и контрольная. По результатам эксперимента было выяснено, что применение метода «Скрам» обеспечивает формирование навыков и умений самостоятельной работы у всех студентов. Контрольная группа, где не был использован метод «Скрам», показала, что лишь треть студентов овладела навыками и умениями самостоятельной работы. В статье дано подробное описание процедуры организации работы с применением метода «Скрам», а также представлены результаты, полученные в ходе апробации примерной программы формирования навыков и умений самостоятельной работы студентов с применением одного из гибких методов — «Скрама».

Starkova Dar'ya Aleksandrovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of English Philology and Comparative Linguistics, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Rogova Ekaterina Andreyevna,

Master's Degree Student, program 44.04.01 "Pedagogical Education. Linguistic Education (English)". Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

FLEXIBLE METHODS OF FORMATION OF THE STUDENTS' SKILLS OF INDEPENDENT ACTIVITY

KEYWORDS: habits of independent activity; skills of independent activity; flexible methods; SCRUM, students' independent activity; organization of students' independent activity.

ABSTRACT. This article is devoted to the usage of agile methods for developing independent work skills of the students of the Institute of foreign languages. Psychological and pedagogical specification of students, given in this article, explains the necessity of applying new methods to the organization of independent work and gives grounds for applying agile methods. The analysis of achievements and drawbacks in the sphere of independent work organization in general is presented. The authors suggest the methodology of students' independent work organization, based on the work organization method, which is used in the sphere of information technologies and organization management. Agile methods are a combination of techniques which helps to organize students' work permanently analyzing the situation and adapting the work for every student. In this article the use of scrum method is described which implies the organization of such-like iterative work. The approbation of this method was done during the organization of independent work of the first-year students of the Institute of foreign languages in the Ural state pedagogical university (Pedagogical education: the English and German languages). To get more accurate results we worked with two groups of students: experimental and control. According to the results of the experiment scrum method leads to the rise in the amount of developed skills among all the students. Control group whose work wasn't organized on the basis of scrum method showed that only a third part of all the students developed independent work skills. The article presents the detailed description of the procedure of independent work organization with the use of scrum method and the results of the independent work skills development syllabus approbation on the basis of one of the agile methods — scrum.

К моменту поступления в высшие учебные заведения абитуриент должен обладать определенным набором навыков и умений самостоятельной работы, которые закрепляются и совершенствуются в процессе дальнейшего обучения. На деле практикующие преподаватели вузов сталкиваются с отсутствием или недостаточностью таких навыков, что осложняет процесс обучения в высшей школе. Рост интереса к проблеме организации самостоятельной работы вообще и студентов в частности подтверждает, что, несмотря на разнообразие методик, студентам первого курса остро не хватает навыков и умений самостоятельной работы, и обучать их этой деятельности приходится постепенно, переходя от деятельности с минимальной долей самостоятельности к творческой самостоятельной работе.

К вопросу организации самостоятельной работы обращались многие исследователи, в том числе П. И. Пидкасистый, И. А. Гиниатуллин, З. И. Комарова, Е. В. Каратаева, Г. М. Бурденюк, С. И. Белоглазова, Н. Ф. Коряковцева, Е. Н. Соловова. Наше исследование опирается на достижения данных ученых, а также на наработки в сфере информационных технологий и организации работы таких исследователей, как К. Швабер, Дж. Сазерленд, Х. Книберг. Проанализировав достижения в данных сферах, мы установили наличие проблемы организации самостоятельной работы студентов, на решение которой и направлено наше исследование. Объектом данного исследования является формирование навыков и умений самостоятельной работы студентов языкового факультета. Предметом исследования выступает использование гибких методов организации самостоятельной работы на основе специально разработанной процедуры и инструментов. В качестве цели исследования мы поставили разработать и апробировать программу формирования навыков и умений самостоятельной работы студентов языкового факультета с помощью гибких методов.

Чтобы оптимальным образом организовать работу с людьми, необходимо учитывать их психолого-педагогические особенности. Так, было выяснено, что главными новообразованиями студенческого возраста являются «саморефлексия, осознание собственной индивидуальности, появление жизненных планов, готовность к самоопределению, установка на сознательное построение собственной жизни, постепенное вращение в различные сферы жизни» [14, с. 311], становление устойчивого самосознания и стабильного образа «Я» [6, с. 166],

усиление личностного контроля, самоуправления, что связано с новой стадией развития интеллекта, с открытием своего внутреннего мира [12, с. 360]. Для повышения самоорганизации и активности обучающихся важна регулируемая интеллектуальная нагрузка [4, с. 16–17].

И. А. Гиниатуллин разделяет понятия самостоятельной работы и самостоятельной учебной деятельности, рассматривая последнюю как познавательную деятельность, управляемую самим обучающимся, а первую как самостоятельную учебную деятельность «глазами педагога», которая возможна только в рамках обучения (преподавания) [5, с. 35]. Как утверждают психологи, самостоятельность как черта характера приобретается и обуславливается социальной средой, в которой живет и развивается человек [11, с. 288]. Она выражается в потребности и умении самостоятельно мыслить, в способности ориентироваться в новой ситуации, самому видеть вопрос, задачу и находить подход к ее решению [1, с. 93].

Говоря о самостоятельной работе, необходимо отметить ее существенный категориальный признак — системность [9, с. 8]. Рассматривая ее в ценностно-целевом аспекте, мы можем выделить две подсистемы: учебно-познавательную деятельность в период вузовского обучения и самообразование в послевузовский период, на всем протяжении профессиональной деятельности. В рамках первой подсистемы студенты осуществляют самостоятельную работу во всех компонентах учебной работы (аудиторной и внеаудиторной) [3, с. 8], т. е. это управляемая деятельность. В этом случае самостоятельная работа рассматривается в развитии, т. е. берется во внимание постепенное увеличение доли самостоятельности в работе студентов, что позволяет перейти на ступень самообразования впоследствии.

Самообразование — это управляемая самой личностью деятельность по самообучению, самовоспитанию, устойчивому и целенаправленному саморазвитию [8, с. 3]. Оно тесно связано с понятием «самостоятельной работы» как второй подсистемы. Отметим, что именно самообразование формирует готовность к самостоятельной работе как самоуправляемой деятельности, не регулируемой никем со стороны. Нужно помнить, что самообразование только тогда начинает доминировать в деятельности в свободное время человека, когда у него возникает устойчивая потребность в этом самообразовании. Соответственно в окружающей среде должны быть созданы условия, обеспечивающие возможность реализации этой потребности. Согласно З. И. Ко-

маровой, потребность в самообразовании включает в себя потребность в информации, в знаниях, необходимых человеку для успешной деятельности, потребность в овладении умениями, навыками, способами, средствами и приемами познавательной деятельности («технология познавательной деятельности»), потребность в умении предвидеть (прогнозировать) результаты своей деятельности, потребность в эмоциях радости, удовольствия, удивления, удовлетворенности в связи с успешным завершением того или иного вида познавательной деятельности, осознание недостатка знаний одновременно с увеличением количества знаний, жажда познания [9, с. 11].

Беря во внимание, что в наше исследование попадают студенты первого курса, предположительный год рождения которых 1998—1999, мы можем рассмотреть их как определенную социальную группу, именуемую социологами «поколение Z». Представители этого поколения любознательны, быстро и легко усваивают информацию, открыты современным технологиям. Где бы они ни были, они не могут обойтись без технических гаджетов, предпочитают виртуальное общение живому, проводят большую часть времени за компьютером, менее общительны в социальном плане, не хотят взрослеть и принимать на себя ответственность. Обладают клиповым мышлением, т. е. имеют развитую краткосрочную память, сталкиваются с проблемами синдрома дефицита внимания и гиперактивности. Представители этого поколения не умеют работать в команде, что может негативно повлиять на их будущую профессиональную деятельность [10, с. 154—155]. Соответственно, для данного поколения необходимо использовать более современные методы и формы организации обучения в высшей школе.

Исследователи считают, что для успешного развития коммуникативных умений студентов — представителей поколения Z нужно формировать у них критическое мышление, развивать умение доказывать свою точку зрения, находить доводы и факты в аргументации [15, с. 8]. Для этого необходимо как можно чаще вовлекать их в дискуссии и задания на самостоятельное принятие решений.

В современных вузах преподаватели стараются выстраивать работу со студентами, принимая во внимание особенности нынешнего поколения. Тем не менее в течение первого года обучения в вузе не все студенты справляются с новыми обязанностями и успешно осваивают программу обучения. Исследователи отмечают, что это происходит из-за несформированности готовности к обучению, умения произвольно контролировать свое поведение и деятельность, оценивать себя и окружающих, правильно распределять свое рабочее время, чередуя его с отдыхом. Часто проблемы возникают из-за отсутствия навыков самостоятельной работы (неумения конспектировать лекционный материал, работать с источниками, анализировать полученный материал, логично излагать свои мысли) [2, с. 157]. При этом все реформы образования направлены на то, чтобы студент уже не пассивно потреблял знания, а был активным субъектом, умеющим грамотно сформулировать проблему, найти пути ее решения, доказать правильность результата. Соответственно самостоятельная работа — это основа учебного процесса [13, с. 10]. Таким образом, мы приходим к осознанию необходимости модернизации самостоятельной работы студентов с целью создания более эффективного процесса обучения и самообучения у студентов, поскольку рынок труда меняется стремительно и требования к выпускникам вузов становятся выше.

Мы разработали программу формирования навыков и умений самостоятельной работы студентов 1-го курса на основе гибких методов, которую применили в рамках преподавания дисциплины «Иностранный язык». Понятие гибких методов (agile) возникло в конце XX в. в области разработки программного обеспечения и бизнеса. Наиболее подробно оно рассматривалось среди разработчиков, которые старались оптимизировать процесс создания продукта за счет активизации всех работников в команде. В итоге получался продукт, который в идеале должен был удовлетворить всех: и создателей, и пользователей. Мы адаптировали этот метод к образовательному процессу в вузе. В содержание разработанной нами программы вошли умения и навыки самостоятельной работы, представленные в табл. 1.

Содержание самостоятельной работы

Умения самостоятельной работы	Навыки самостоятельной работы
Конспектирование выступления преподавателя	Техники выделения главной информации, техники сокращения информации, техники перефразирования.
Конспектирование источников литературы	Подбор литературы по теме, сопоставление прочитанной информации, вычленение сути прочитанного.
Дополнение конспекта	Подбор литературы по теме, выбор необходимого материала, сопоставление готового конспекта с прочитанной информацией, вычленение недостающей информации, вычленение сути необходимой прочитанной информации.
Самопроверка, взаимопроверка, работа над ошибками	Самопроверка выполненных домашних заданий, проверка домашних заданий других обучающихся, составление заданий по обнаруженным ошибкам и выполнение этих заданий в качестве самостоятельной работы.
Взаимопроверка контрольных работ	Проверка контрольных работ других обучающихся по критериям, объяснение ошибок другим обучающимся.
Взаимообучение	Подбор литературы по теме, конспектирование материала, изучение нового материала самостоятельно, консультация с преподавателем по новому материалу, представление материала другим обучающимся, объяснение нового материала, подготовка заданий для проверки усвоения материала.
Создание проверочных заданий, взаимопроверка контрольных работ	Составление своих проверочных заданий на основе заданий, составленных преподавателем, составление своих собственных заданий по теме, проверка контрольных работ и разъяснение ошибок другим обучающимся.
Проектная работа (составление плана, распределение ролей, подбор материала)	Постановка цели и задач работы, составление плана работы, распределение ролей, подбор материала по теме, конспектирование, схематичное представление прочитанного, объяснение прочитанного другим обучающимся, выстраивание полученного материала в группе в логичную систему, выбор формы презентации конечного продукта, оформление полученного материала согласно выбранной форме, подготовка экспресс-заданий для проверки усвоения материала другими группами, презентация конечного продукта.

Гибкие методы разработки — это по сути методы разработки программного обеспечения, ориентированные на использование итераций, где параллельно с непрерывным анализом полученных данных происходит корректировка предыдущих этапов работы. Такой подход подразумевает динамическое формирование требований и обеспечение их реализации в результате постоянного взаимодействия внутри самоорганизующихся рабочих групп, состоящих из специалистов различного профиля [19]. Если в общем посмотреть на то, что такое гибкие методы, то это способы организации деятельности, ориентированные на итеративную работу, основанную на постоянном взаимодействии внутри самоорганизующейся группы, направленном на корректировку деятельности по достижению цели и получению желаемого продукта и результата.

В начале 2000-х гг. был принят agile-манифест разработки программного обеспечения, который звучал следующим образом [18]: 1) люди и взаимодействие важнее процессов и инструментов; 2) работающий продукт важнее исчерпывающей документации; 3) сотрудничество с заказчиком важнее согласования условий контракта; 4) готовность к изменениям важнее следования первоначальному плану.

Рассматривая вышеуказанные ценности в образовательном процессе, получаем

следующее: 1) обучающиеся и взаимодействие между обучающимися важнее процессов и инструментов образовательного процесса; 2) результат (продукт) обучения важнее исчерпывающей документации; 3) сотрудничество с преподавателем важнее согласования условий выполнения тех или иных заданий; 4) готовность к изменениям важнее следования первоначальному плану.

Таким образом, наивысшим приоритетом является результат, который зависит от запроса преподавателя, который, в свою очередь, основывается на ожиданиях государства от выпускников бакалавриата. Это означает, что конечный результат должен соответствовать указанным ожиданиям. Обращаясь к ФГОС ВО для бакалавриата по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)», находим там, что выпускник должен обладать способностью осуществлять обучение, воспитание и развитие с учетом социальных, возрастных, психофизических и индивидуальных особенностей, в том числе особых образовательных потребностей обучающихся (ОПК-2) [16]. Для осуществления такого обучения и воспитания выпускник сам должен обучаться в такой среде, а значит для достижения результата (получения желаемого продукта) для преподавателя важно выстроить такую образовательную среду, где будут учитываться

возможности и потребности всех обучающихся и каждого в отдельности, но при этом обучающиеся будут овладевать необходимыми профессиональными компетенциями, рассматриваемыми в рамках конкретной дисциплины.

Существует достаточно много гибких методов. Наиболее известны скрам, лин, канбан, кайдзен. Для своего исследования мы выбрали элементы скрам-метода. Скрам — это фреймворк, в рамках которого можно решать сложные адаптивные проблемы и в то же время продуктивно и креативно разрабатывать продукты наивысшего качества [17]. Скрам основывается на эмпиризме, иными словами, знание приходит в процессе решения проблемы и выполнения задачи. В основе такого эмпиризма лежат три главных принципа: прозрачность, инспекция и адаптация. Теория скрама предполагает четыре возможности для инспекции и адаптации: планирование спринта, ежедневный скрам, обзор спринта, ретроспектива спринта. Скрам-команда состоит из владельца продукта (преподаватель), команды разработки (студенты) и скрам-мастера (в нашем случае тоже преподаватель). Преподаватель отвечает за бэклог (backlog) — список всех заданий. Существуют два типа бэклога: product-бэклог и спринт-бэклог. Product-бэклог — это полный список всех заданий, при реализации которых будет достигнут конечный результат (цель освоения конкретной дисциплины). Спринт-бэклог — это список заданий, которые определил преподаватель вместе с обучающимися на ближайший отчетный период (спринт). Соответственно задания для спринт-бэклога берутся из product-бэклога. В задачи скрам-мастера входит вдохновлять команду следовать принципам гибкого подхода.

Итак, скрам — это ежедневная 15-минутная встреча всей скрам-команды. Во время таких регулярных скрамов проводится инспекция проделанной работы и адаптация гибкого плана под текущие обстоятельства, в ходе чего каждый обучающийся должен ответить на следующие вопросы: что я сделал с момента прошлой встречи для достижения цели? Что я сделаю сегодня, чтобы способствовать достижению цели? Вижу ли я препятствия к достижению цели? Спринт, в свою очередь, — это отрезок времени, который берется для выполнения определенного (ограниченного) списка задач. Рекомендуется брать 2—4 недели (дли-

тельность определяется группой один раз) [7].

Организуя самостоятельную работу студентов, мы условно делим учебный процесс на спринты, в течение которых студенты выполняют задания. Существуют следующие этапы спринта: I. Определение того, что необходимо сделать (постановка задачи, объявление задания). II. Составление гибкого плана выполнения задания, на который обучающиеся могли бы ориентироваться. III. Непосредственное выполнение задания. IV. Презентация готового продукта (выполненного задания), его оценка и обратная связь. Планирование спринта происходит совместно всей скрам-командой, при этом важно ответить на следующие два вопроса: какова цель выполнения данного задания (каков конечный продукт)? Как будет выполняться работа, необходимая для достижения поставленной задачи?

В качестве мотивирующего фактора здесь может быть использована балльно-рейтинговая система, в которой студенты зарабатывают кредиты.

В течение осеннего семестра 2017/18 уч. г. было проведено наблюдение за самостоятельной работой студентов двух групп: экспериментальной и контрольной. Учитывавшиеся при наблюдении критерии подробно представлены в таблице. Отслеживались следующие показатели: 1 — подбор литературы для конспекта, 2 — конспектирование, 3 — дополнение конспекта, 4 — работа над ошибками, 5 — самопроверка и взаимопроверка, 6 — взаимообучение, 7 — подготовка проверочных материалов. Критерием выполнения задания являлось отсутствие затруднений в выполнении задания, минимальная затрата времени на подготовку и выполнение задания. Из результатов наблюдения стало очевидным, что некоторые виды самостоятельной работы остаются без внимания большинства студентов, например, подбор учебной литературы, дополнение конспектов из других источников или подготовка тестовых заданий по теме. Во время апробации программы внимание уделялось всем видам самостоятельной работы, однако количество заданий на определенный вид работы было индивидуальным.

Изменения в уровне сформированности умений самостоятельной работы в результате внедрения программы формирования умений и навыков самостоятельной работы на основе скрам-метода можно видеть на рисунке 1.

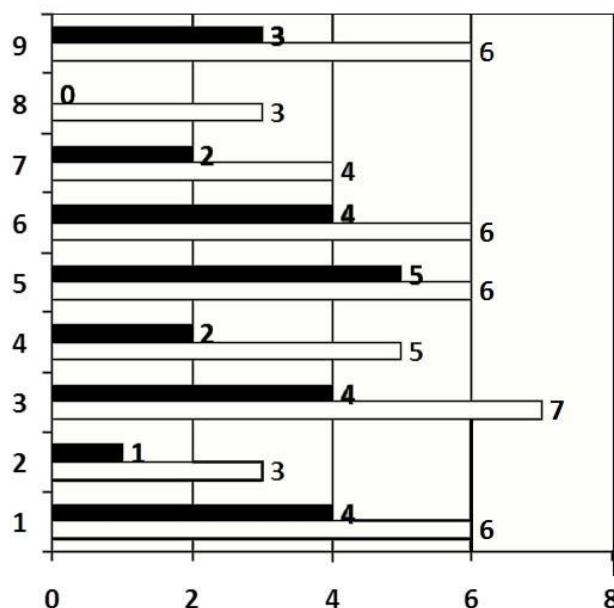


Рис. 1. Динамика реализации умений самостоятельной работы студентами 1-го курса ИИЯ УрГПУ (■ — до, □ — после)

Итак, апробация примерной программы формирования навыков и умений самостоятельной работы студентов показала, что применение гибкого метода «Скрам» способствует развитию навыков и умений самостоятельной работы студентов и позволяет увеличить эти показатели в два раза за полгода. Это дает возможность утверждать, что гибкие методы организации самостоятельной работы являются эффективными,

так как в ходе их реализации на каждом этапе происходит анализ достигнутых результатов и корректировка последующих заданий. Такой подход подразумевает постоянное взаимодействие преподавателя и студентов, что, однако, не приводит к тотальному контролю, а наоборот дает возможность студентам проявлять инициативу, а преподавателю — осуществлять индивидуальный подход к каждому студенту.

ЛИТЕРАТУРА

1. Воротилкина И. М. Самостоятельность студентов в учебном процессе // Высшее образование в России. — 2012. — № 3. — С. 92—97.
2. Гаджиева У. Б. Социально-психологические особенности студенческого возраста // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии : сб. ст. по матер. 24-й Междунар. науч.-практ. конф. — Новосибирск : Изд-во «СибАК», 2013. — Ч. 2 (6 февр. 2013 г.). — С. 154—158.
3. Галагузова Ю. Н. Азбука студента. — М. : ВЛАДОС, 2000. — 80 с.
4. Гамезо М. В., Герасимова В. С., Горелова Г. Г., Орлова Л. М. Возрастная психология: личность от молодости до старости : учеб. пособие. — М. : Педагогическое о-во России, 1999. — 272 с.
5. Гиниатуллин И. А. Самостоятельная учебная деятельность по овладению иностранным языком на специальном факультете : учеб. пособие к спецкурсу. — Свердловск, 1990. — 95 с.
6. Дарвиш О. Б. Возрастная психология : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. — 264 с.
7. Евграшин Т. Scrum на простом языке [Электронный ресурс] // The Improved Methods. Обучение Agile методам, Agile трансформации компаний, консультации. — Режим доступа: <https://tim.com.ua/2009/06/scrum-na-prostom-yazyke/> (дата обращения: 05.06.2018).
8. Залецкий А. В. Дидактические условия самообразования интеллектуально развитых старшеклассников : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 13.00.01. — Екатеринбург, 2005. — 23 с.
9. Комарова З. И. Азбука самостоятельной работы студента-лингвиста : учеб. пособие. — Екатеринбург, 2003. — 95 с.
10. Леонтьева Т. И., Котенко С. Н. Особенности обучения иностранному языку поколения Z: традиции и новаторство // Территория новых возможностей. Вестн. Владивосток. гос. ун-та экономики и сервиса. — 2017. — № 1 (36). — С. 152—158.
11. Немов Р. С. Психология : словарь-справочник. Ч. 2. — М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. — 288 с.
12. Сапогова Е. Е. Психология развития человека : учеб. пособие для студентов вузов по направлению и спец. «Психология». — М. : Аспект Пресс, 2001. — 460 с.
13. Семенова В. Г. Самостоятельная работа студентов как важнейшая форма организации учебного процесса в рамках компетентностной модели образования // Организация самостоятельной работы студентов : материалы докл. 2-й Всерос. науч.-практ. интернет-конф. — Саратов : Новый проект, 2013. — С. 10—15.
14. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе : учеб. пособие для вузов. — М. : Школьная пресса, 2000. — 416 с.

15. Уэстон Э. Аргументация: десять уроков для начинающих авторов. — М. : Флинта : Наука, 2005. — 96 с.
16. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Направление подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» (уровень бакалавриата) [Электронный ресурс] / Шадринский гос. пед. ун-т. — 2013. — 3 июня. — Режим доступа: www.shgpi.edu.ru (дата обращения: 06.02.2018).
17. Швабер К., Сазерленд Дж. Скрам Гайд [Электронный ресурс]. Исчерпывающее руководство по скраму: правила игры. — Режим доступа: <http://www.scrumguides.org/docs/scrumguide/v1/scrum-guide-rus.pdf> (дата обращения: 06.02.2018).
18. Beck K. Manifesto for Agile Software Development [Electronic resource]. — Mode of access: <http://www.agilemanifesto.org/> (date of access: 09.01.2018).
19. McDonald K. What is Agile Software Development? [Electronic resource] // Agile Alliance. — Mode of access: <https://www.agilealliance.org/agile101/> (date of access: 10.09.2018).

REFERENCES

1. Vorotilkina I. M. Samostoyatel'nost' studentov v uchebnom protsesse // Vysshee obrazovanie v Rossii. — 2012. — № 3. — S. 92—97.
2. Gadzhieva U. B. Sotsial'no-psikhologicheskie osobennosti studencheskogo vozrasta // Lichnost', sem'ya i obshchestvo: voprosy pedagogiki i psikhologii : sb. st. po mater. 24-y Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Ch. 2. (6 fevr. 2013 g.). — Novosibirsk : Izd-vo «SibAK», 2013. — S. 154—158.
3. Galaguzova Yu. N. Azbuka studenta. — M. : VLADOS, 2000. — 80 s.
4. Gamezo M. V., Gerasimova V. S., Gorelova G. G., Orlova L. M. Vozrastnaya psikhologiya: lichnost' ot molodosti do starosti : ucheb. posobie. — M. : Pedagogicheskoe o-vo Rossii, 1999. — 272 s.
5. Giniatullin I. A. Samostoyatel'naya uchebnaya deyatel'nost' po ovladeniyu inostrannym yazykom na spetsial'nom fakul'tete : ucheb. posobie k spetskursu. — Sverdlovsk, 1990. — 95 s.
6. Darvish O. B. Vozrastnaya psikhologiya : ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedeniy. — M. : VLADOS-PRESS, 2003. — 264 s.
7. Evgrashin T. Scrum na prostom yazyke [Elektronnyy resurs] // The Improved Methods. Obuchenie Agile metodam, Agile transformatsii kompaniy, konsul'tatsii. — Rezhim dostupa: <https://tim.com.ua/2009/06/scrum-na-prostom-yazyke/> (data obrashcheniya: 05.06.2018).
8. Zaletskiy A. V. Didakticheskie usloviya samoobrazovaniya intellektual'no razvitykh starsheklassnikov : avtoref. dis. ... kand. filol. nauk : 13.00.01. — Ekaterinburg, 2005. — 23 s.
9. Komarova Z. I. Azbuka samostoyatel'noy raboty studenta-lingvista : ucheb. posobie. — Ekaterinburg, 2003. — 95 s.
10. Leont'eva T. I., Kotenko S. N. Osobennosti obucheniya inostrannomu yazyku pokoleniya Z: traditsii i novatorstvo // Territoriya novykh vozmozhnostey. Vestn. Vladivostok. gos. un-ta ekonomiki i servisa. — 2017. — № 1 (36). — S. 152—158.
11. Nemov R. S. Psikhologiya : slovar'-spravochnik. Ch. 2. — M. : VLADOS-PRESS, 2003. — 288 s.
12. Sapogova E. E. Psikhologiya razvitiya cheloveka : ucheb. posobie dlya studentov vuzov po napravleniyu i spets. «Psikhologiya». — M. : Aspekt Press, 2001. — 460 s.
13. Semenova V. G. Samostoyatel'naya rabota studentov kak vazhneyshaya forma organizatsii uchebnogo protsessa v ramkakh kompetentnostnoy modeli obrazovaniya // Organizatsiya samostoyatel'noy raboty studentov : materialy dokl. 2-y Vseros. nauch.-prakt. internet-konf. — Saratov : Novyy proekt, 2013. — S. 10—15.
14. Slobodchikov V. I., Isaev E. I. Osnovy psikhologicheskoy antropologii. Psikhologiya razvitiya cheloveka: razvitie sub"ektivnoy real'nosti v ontogeneze : ucheb. posobie dlya vuzov. — M. : Shkol'naya pressa, 2000. — 416 s.
15. Ueston E. Argumentatsiya: desyat' urokov dlya nachinayushchikh avtorov. — M. : Flinta : Nauka, 2005. — 96 s.
16. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart vysshego obrazovaniya. Napravlenie podgotovki 44.03.05 «Pedagogicheskoe obrazovanie (s dvumya profilyami podgotovki)» (uroven' bakalavriata) [Elektronnyy resurs] / Shadrinsky gos. ped. un-t. — 2013. — 3 iyunya. — Rezhim dostupa: www.shgpi.edu.ru (data obrashcheniya: 06.02.2018).
17. Shvaber K., Sazerlend Dzh. Sкрам Гайд [Elektronnyy resurs]. Ischerpyvayushchee rukovodstvo po skramu: pravila igry. — Rezhim dostupa: <http://www.scrumguides.org/docs/scrumguide/v1/scrum-guide-rus.pdf> (data obrashcheniya: 06.02.2018).
18. Beck K. Manifesto for Agile Software Development [Electronic resource]. — Mode of access: <http://www.agilemanifesto.org/> (date of access: 09.01.2018).
19. McDonald K. What is Agile Software Development? [Electronic resource] // Agile Alliance. — Mode of access: <https://www.agilealliance.org/agile101/> (date of access: 10.09.2018).

ШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 373.31:372.881.161.1
ББК 426.819=411.2-243

DOI 10.26170/po19-01-04
ГРНТИ 14.25.09

Код ВАК 13.00.02

Унарова Виленна Яковлевна,

соискатель научной степени кандидата педагогических наук, научный сотрудник Научно-исследовательского института национальных школ Республики Саха (Якутия), г. Якутск, Республика Саха (Якутия), Россия; 677000, Россия, г. Якутск, пр-т Ленина, 4/2, 5 эт.; e-mail: vilena-86@mail.ru

Хамраева Елизавета Александровна,

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой довузовского обучения русскому как иностранному, Московский педагогический государственный университет, г. Москва; директор Межвузовского центра билингвального и поликультурного образования, г. Санкт-Петербург, Россия; 119048, Россия, г. Москва, ул. Усачева, д. 64, к. 322; e-mail: Elizaveta.hamraeva@gmail.com

РАЗВИТИЕ МЕТАЯЗЫКОВЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ-БИЛИНГВОВ КАК САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ ЗАДАЧА ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКАМ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: билингвальное образование; взаимосвязанное обучение языкам; когнитивное развитие; метаязыковые способности; метаязыковые умения; интерференция; интеркаляция; транспозиция; русский язык; уроки русского языка; младшие школьники.

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена проблемным вопросам обучения младших школьников русскому языку в контексте взаимосвязанного обучения языкам в билингвальной образовательной деятельности. Цель статьи заключается в научном обосновании того, что взаимосвязанное обучение языкам тесно связано со становлением осознанного отношения к языку и речи и способствует когнитивному развитию обучающихся. Одной из форм проявления осознанного и исследовательского отношения к языку и речи является метаязыковая, в том числе интерлингвальная, способность, которая выявляется у детей еще в дошкольном возрасте. Как выяснилось, у билингва метаязыковые способности проявляются с пониманием двуязычной коммуникации, осознанием собственной билингвальности. Мы полагаем, что метаязыковая деятельность у детей-билингвов активизируется на разных стадиях интеллектуального и языкового развития и сохраняется дольше, не исчезая к школьному обучению, трансформируясь в течение всей жизни.

В статье дано теоретическое и методическое описание метаязыковой деятельности детей и школьников в онтогенезе по итогам аналитического обзора трудов российских и зарубежных ученых и проведения экспериментальных занятий в школах, приведены результаты анализа письменных работ обучающихся и обобщены данные педагогического опроса учителей, посвященного практике взаимосвязанного обучения родному и русскому языкам. Авторами определены основные принципы построения методической системы взаимосвязанного обучения родному (этническому) и русскому языкам, которые позволяют наметить пути организации эффективного билингвального обучения и формирования в дальнейшем сбалансированного билингвизма у детей.

Вывод о том, что необходимо ставить формирование и развитие метаязыковых способностей у младших школьников как самостоятельную задачу на уроках русского языка, открывает перспективу дальнейших исследований.

Unarova Vilena Yakovlevna,

Candidate of Pedagogy Applicant, Research Institute of National Schools of the Sakha (Yakutia) Republic, Yakutsk, Sakha (Yakutia) Republic, Russia.

Khamrayeva Elizaveta Aleksandrovna,

Doctor of Pedagogy, Professor, Head of Department of Pre-University Teaching of Russian as a Foreign Language, Moscow State Pedagogical University, Moscow; director of the Interuniversity Center of Bilingual and Polycultural Education, St. Petersburg, Russia.

DEVELOPMENT OF METALINGUISTIC ABILITIES IN BILINGUAL PUPILS OF ELEMENTARY SCHOOL AS A SEPARATE PROBLEM OF TEACHING LANGUAGES

KEYWORDS: bilingual education; interconnected teaching languages; cognitive development; metalinguistic abilities; metalinguistic skills; interference; intercalation; transposition; Russian; Russian lessons; junior schoolchildren.

ABSTRACT. The article is devoted to problematic issues of training junior school children in Russian in the context of interconnected teaching languages in bilingual educational activity. The purpose of the article consists in scientific justification of the fact that interconnected training in languages is closely connected with the formation of a conscious attitude to language and speech and facilitates the cognitive development of students. Metalinguistic ability, and specifically the interlinguistic one, which can be observed in children even at preschool age is one of forms of manifestation of a conscious and inquisitive attitude to language and the speech. It has become clear that metalinguistic abilities of a bilingual pupil appear together with realization of bilingual communication and their own bilingualism. The authors believe that the metalinguistic activity of bilingual children is triggered off at different stages of intellectual and linguistic de-

velopment and stays longer, without disappearing by the time of schooling, and undergoing transformations in the whole course of the person's life.

On the basis of an analytical survey of the works of Russian and foreign scholars and the outcomes of experimental teaching at primary schools, the article provides a theoretical and methodological description of the metalinguistic activity of children in the ontogenesis, analyzes the results of the written works of the pupils, and generalizes the data of the pedagogical questionnaire of the teachers devoted to the practice of interconnected training in the native and Russian languages. The authors have defined the basic principles of design of the methodical system of interconnected training in native and Russian languages which allow one to outline the ways of organization of effective bilingual training and formation of a balanced bilingualism in children.

The conclusion that it is necessary to designate the formation of metalinguistic abilities in junior school children as a separate task at the lessons of Russian opens up a new perspective for further research.

Введение

Стартовой точкой обучения любому языку в школе является курс обучения грамоте по букварю или азбуке, главной целью которого является успешное усвоение учащимися звуко-буквенной системы изучаемого языка, овладение чтением и письмом (биграмотность). Главной особенностью методики обучения русскому языку в билингвальной образовательной системе считается принцип взаимосвязанного обучения языкам. Об этой теории писали выдающиеся своими продвинутыми лингводидактическими идеями якутские ученые: в 1940-е гг. — Л. Н. Харитонов и П. Н. Самсонов, 1970-е гг. — В. М. Анисимов и Т. И. Петрова.

В свое время Л. В. Щерба выдвигал идею развития методики систематического сравнительного обучения двум языкам со взаимной опорой и указывал на единственный путь активного владения неродным языком во избежание смешанного двуязычия — «это путь сознательного отталкивания от родного языка» [11, с. 58]. Это, возможно, есть тот путь, который приведет к координативному билингвизму и даст импульс для перехода от стихийного усвоения к сознательному отношению к языку и речи.

У билингва метаязыковые способности проявляются с осознанием того, что он говорит на разных языках, когда появляется интерес к значениям слов, к их звучанию на разных языках, когда он понимает, что «одно и то же понятие можно высказать на разных языках» [7]. Ранний билингвизм и билингвальный образовательный процесс выполняют функцию когнитивного катализатора, оказывают положительный эффект на обучение в целом, поэтому у билингвов отмечается более высокий уровень языковой рефлексии. При этом языковая рефлексия, как утверждает С. Н. Цейтлин, проявляется по-разному в зависимости от возраста: «...от малозаметных хезитаций, самокоррекций, переспросов до развернутых суждений и вопросов» [6, с. 20].

Анализ литературы показывает, что явление, обозначаемое термином «металинг-

вистическая (метаязыковая) способность», выражается главным образом в аналитическом подходе к изучаемому языку. Данным термином в различных аспектах оперируют в своих работах зарубежные (D. I. Slobin, E. V. Clark, E. Bialystok, E. B. Ryan, T. Tulliviste, W. E. Tunmer, C. Pratt, M. L. Herriman, M. Muhill и др.) и российские ученые. Одни из них используют термин «металингвистическая» (И. В. Соколова, И. Ю. Гац, Г. Н. Чиршева, О. И. Долотова и др.), другие — «метаязыковая» (А. М. Шахнарович, Н. И. Лепская, Т. В. Базжина, С. Н. Цейтлин, В. М. Швец, И. Г. Овчинникова, Т. А. Гридина, А. Н. Корнев, Ю. Ю. Магерарова, Г. Р. Доброва, Т. В. Кузьмина, Д. Н. Дубинина, Г. В. Бабина, Н. Ю. Шарипова и др.) способности (компетенции, деятельности). Несмотря на явный научный интерес, метаязыковая деятельность детей-билингвов недостаточно изучена учеными в рамках начального школьного обучения.

Зарубежные исследователи У. Е. Танмер, К. Пратт и М. Л. Хэрримен (W. E. Tunmer, C. Pratt, M. L. Herriman) [17] определяют метаязыковое знание как способность использовать язык как объект мышления, в противоположность простому употреблению языковой системы для понимания и продуцирования фраз.

Согласно мнению таких исследователей, как Э. Бялисток, Э. Кларк и Р. Шмидт (E. Bialystok, E. Clark, R. Schmidt) [12; 13; 15], к детской метаязыковой деятельности относятся следующие компоненты: прагматический компонент языковой компетенции, рефлексия над языком, оценку своих знаний языка и о языке, комментарии своих высказываний в определенной коммуникативной ситуации, контроль за своей и чужой речью [18, с. 101–103].

Пик метаязыковой деятельности у детей наблюдается, по мнению российских ученых, в 4–8 лет [4, с. 49–51]. Сознательное отношение к языку и речи интенсифицируется в процессе школьного обучения. Ребенок к семи годам проявляет достаточно развитую метаязыковую способность, «хотя и не владеет метаязыком для адекватного описания своих наблюдений над речью»

[5]. Полярного мнения придерживается А. М. Шахнарович, который относит становление метаязыковой компетенции у билингва к школьному возрасту, когда ребенок начинает усваивать метаязык и переступает на интеллектуально новую стадию владения языком, когда есть развитая база языковой способности — «способности оценивать высказывания (правильно/неправильно), сравнивать содержание высказываний, понимать двусмысленности, различать рифму/нерифму и т. п.» [9, с. 190].

В качестве методов исследования состояния взаимосвязанного обучения языкам используются педагогическое наблюдение над образовательной деятельностью, анализ письменных и устных работ по родному, русскому и английскому языкам учащихся начальных классов средних общеобразовательных организаций, беседа с учителями, внеурочные занятия по развитию языковой и метаязыковой способностей для первоклассников, письменное анкетирование родителей детей начальных классов, а также их учителей по русскому и английскому языкам.

Основная часть

В настоящее время, когда русский язык изучается в школе практически параллельно с родным (этническим) языком, следует больше внимания уделять взаимной опоре языков, возможности использования метаязыковых способностей. Мы полагаем, что метаязыковая способность активизируется с осознанием в какой-то степени собственной билингвальности путем наблюдения над языковыми явлениями и речью на двух языках, проявляется на разных стадиях интеллектуального и языкового развития по-разному. Осознанному отношению ребенка-билингва к языку и речи способствует, на наш взгляд, два основных направления работы: 1) развитие метаязыкового сознания, метаязыковых способностей на изучаемом языке; 2) применение в практике приема межъязыкового сопоставления и внутриязыкового сравнения наряду с развитием познавательных и учебно-языковых универсальных умений и их переноса.

Ввиду специфики мышления билингва, которому суждено часто сравнивать языки в условиях постоянной билингвальной коммуникации, метаязыковая деятельность у такого ребенка сохраняется дольше, не исчезая к школьному обучению (как утверждают некоторые ученые), трансформируясь в течение всей жизни. Условно мы выделяем несколько уровней развития метаязыковых проявлений: у дошкольников — метаязыковые способности (наивные рассуждения о языке и речи, их описание собственными словами на интуитивном

уровне), которые с поступлением в школу, началом теоретизации трансформируются в метаязыковые умения (описание специальным метаязыком, осознанный перенос метаязыковых умений с одного языка на другой язык); постепенно у школьников более старшего возраста формируется метаязыковая компетенция; у студентов, получающих филологическое образование, и далее у взрослых специалистов — металингвистическая компетенция. При этом суть действия над языком — отражение языковой действительности через мышление — одна и та же.

Основываясь на разных интерпретациях, мы понимаем под метаязыковыми умениями младших школьников умение проводить с помощью учителя специальный анализ языковых явлений и описывать закономерности языка, в том числе в межъязыковом контексте. В нашем случае речь идет об интерлингвистической метаязыковой деятельности в рамках билингвизма, когда 1) объектом изучения становятся одновременно два языка в их взаимосвязи, 2) метаязыковые и учебно-языковые умения с одного языка переносятся на другой язык.

По типу и характеру проявления метаязыковых способности у дошкольников 3—7 лет требуют поэтапной классификации. Мы обращаемся к классификации ученого-онтолингвиста Г. Р. Добровой, которая в своей работе исследует вариативность метаязыковой деятельности у различных «групп» детей. Ею условно выделены и описаны этапы становления метаязыковой компетенции: начальный (подготовительный) этап, который характерен для всех детей, к которому относятся различные инновации (слово- и формообразовательные) как признак самостоятельного освоения языковой системы в результате «конструкторской» деятельности по аналогии; ко второму этапу относятся более очевидные размышления о языке, «языковой протест» против нелогичностей в устройстве языковой системы; третий этап становления метаязыковой компетенции включает внятные рассуждения о языке, его устройстве [3, с. 181—188].

Вслед за Г. Р. Добровой Т. А. Воробьева предприняла попытку классифицировать проявления метаязыковой деятельности детей по уровням сложности (I — самые простые, V — самые сложные, присущие детям не в равной мере). Так, она выделяет следующие пункты: I. «Конструкторская деятельность», инновации. II. Исправления. III. Самоисправления. IV. Рассуждения о языковых явлениях. V. Лингвокреативность («Уход от ответа», «Языковой протест») [2, с. 387—392]. Мы можем добавить к этой классификации только то, что имеет смысл отдельно рассматривать метаязыковые

проявления, присущие монолингвам и билингвам, — обращение внимания на языковые факты на фоне межъязыкового сопоставления и внутриязыкового сравнения (на примере языка саха (якутского) — сходства/различия звуко-буквенного облика заимствованных из родного языка слов: *ысыах* (национальный праздник якутов), *олонхо* (героический якутский эпос), *осуохай* (якутский хоровод) и пр.; слов, омонимически совпадающих в обоих языках: рус. *сон* и як. *сон* (пальто), рус. *тут* и як. *тут* (держи), рус. *тот* и як. *тот* (сытый) и пр.; слов, различающихся мн. и ед. ч.: рус. *лыжи* и як. *хайыһар*, рус. *качели* и як. *хачыал* и пр.; понятий, присутствующих в обоих языках и только в одном из языков, а также переводческую деятельность.

Так, в процессе сравнения увеличивается степень осознания, а к межъязыковому сопоставлению побуждает контактирующий билингвизм. Слова К. Д. Ушинского о том, что «две идеи, самые близкие, самые родственные между собой могут прожить в голове учащегося долгое время и не увидеть друг друга» [цит. по 1, с. 27], говорят о необходимости демонстрации этой связи в сознании учащегося в целях развития гибкости мышления, которая проявляется в умении опираться на уже известное и применять его при усвоении нового материала. Такой подход поможет исключить необоснованные дублирования при объяснении идентичных явлений в обоих языках и игнорирование факта наличия языковых универсалий. Д. Слобин [16], к примеру, на основе изучения нескольких десятков языков выявил общие понятия, универсалии. По его мнению, раньше усваиваются суффиксы и падежные окончания, а также общее правило, только потом — предлоги и префиксы и частное правило. Это происходит ввиду действия ребенка по аналогии, переноса им лингвистического опыта в интралингвистическом плане и с одного языка на другой.

Поэтому для формирования осознанных метаязыковых умений мы отталкиваемся от результатов сравнительно-сопоставительной типологии, необходимых также для предупреждения потенциальной интерференции. В классификации Л. З. Шакировой, основанной на результатах сопоставительной типологии русского и тюркских языков, отмечаются следующие языковые факты: 1) аналогичные грамматические категории в сопоставляемых языках; 2) грамматические категории, аналогичные по своим функциям в сопоставляемых языках, но имеющие свои особенности; 3) специфические грамматические категории русского языка [8, с. 35—36]. Из них именно вторая группа представляет риск возникновения

межъязыковой интерференции.

Целесообразным является прогнозирование и раннее проведение работы по профилактике интерференции. Анализ устных и письменных работ учащихся 1—2 классов показывает, что в качестве лексических ошибок часто встречаются дословные переводы с родного языка (*пей суп* вм. *ешь суп*, *закрой свет* вм. *выключи свет*, *помой зубы* вм. *почисти зубы*, *куст умер* вм. *куст увял*), при изучении английского языка — звуковая интерференция в произношении слов (англ. *teath* и як. *тиис*). Также трудными являются определение порядка слов в предложении, согласование в роде имен прилагательных и глаголов, падежные окончания, категория одушевленности-неодушевленности имен существительных. Отсюда, например, возникают такие речевые ошибки у младших школьников, как вопрос «Что это?» при указании на какое-либо животное, или же, чаще, свидетельства обратного влияния — интеркаляции, когда используется выражение «Кимий бу?» («Кто это?») при указании на животное (в языке саха названия животных относятся к неодушевленным).

Кроме множества частноязыковых фактов, имеются аналогичные понятия и явления в родном языке учащихся (понятия о звуках и буквах, частях речи, предложении и т. д.), которые также требуют грамотной организации транспозиции. Например, изменение формы слова в единственном и множественном числе: рус. *человек* — *люди*, як. *киһи* — *дьон* (усвоение нормы, что в русском языке нет слов «человеки» и в якутском — «киһилэр»). Опора на транспозицию эффективна при усвоении нового явления при условии, что учащиеся будут ознакомлены со способами переноса имеющегося лингвистического опыта. В положительном ключе из родного языка могут быть перенесены не только понятия о языковых явлениях, но и действия, учебно-языковые умения, основанные на работе с лингвистическими фактами (умения делить слова на слоги, составлять звуковую схему, выполнять фонетический разбор, выделять предложения в тексте и т. д.).

В связи с этим мы считаем, что следует выстроить обучение русскому языку таким образом, чтобы взаимодействие языков способствовало качественному усвоению русского языка. Осознанное и целенаправленное использование детьми двух языковых систем способствует не только когнитивному развитию, но и достижению ими метапредметных результатов обучения (в комплексе с другими предметами) путем усвоения межпредметного содержания, овладения регулятивными, познавательными универсальными учебными действи-

ями — метаумениями: умениями анализировать, синтезировать, сопоставлять (межязыковые явления), сравнивать (внутриязыковые факты), обобщать и другими как неким познавательным инструментом.

В контексте взаимосвязанного обучения языкам нами разрабатывается специальный тренировочный комплекс, ускоряющий процесс формирования у учащихся-билингвов метаязыковых умений на основе предупреждения интерференции и осуществления транспозиции путем применения аналитико-синтетического, сравнительно-сопоставительного, переводческого приемов, комментирования, перефразирования, объяснений значений слов и т. д. в курсе обучения русскому языку в первом классе (в перспективе и английскому языку во 2 классе). В соответствии с типом направленности мы разделили упражнения на 3 группы: 1) развитие языковой догадки, языкового чутья (пропедевтические упражнения); 2) по сходствам в языках (транспозиционные упражнения); 3) по частичным различиям, трудноусваиваемым и коррелирующим явлениям языковых систем (интерферентные упражнения).

Также в урочное/внеурочное время с учетом возрастных особенностей младших школьников считаем необходимым интегрирование в учебную деятельность наглядно-демонстративных материалов (предметные карточки, презентационные материалы, сюжетные картинки, видеофрагменты мультимедийных фильмов и др.) и игровой технологии, вызывающих у детей живой интерес к языкам, словам и стимулирующих повышение уровня мотивации к изучению языков. Например, показ фрагмента мультимедийного фильма, где встречается большое количество речевых инноваций, фразеологизмов, иноязычных слов и др.; описание и сравнение главных персонажей российских, зарубежных, якутских мультфильмов, объяснение происхождения их имен (Мойдодыр, Котенок Гав, Лунтик, смешарик Копатыч, Винни-Пух, Том и Джерри и др.); прослушивание аудиозаписей с диалогами, где идет обсуждение значения неизвестного слова и т. д. На таких занятиях ученики актуализируют свой кругозор, дают комментарий, учатся высказывать свое мнение. Из объяснений детей: «Кто такой “ушелец”?» (антоним слова «пришелец») — «Это ушастый мальчик» (из м/ф «Незнайка на Луне»); «Почему героиню с семьей гномами назвали “Белоснежкой”?» — «Потому что у нее белая кожа» (из м/ф «Белоснежка и семь гномов»). Наряду с ними можно использовать такие дидактические языковые игры, как «Угадай слово» (по прочтении вслух определенного слова в зеркальном

отражении — справа налево), «Сколько гласных в слове (Отхлопай!)», «Один и много», «Переводчик», «Что не так?» (по методике «Нелепица»), «Составь одно слово из двух» и др. Для выполнения задания «Скажи это по-русски/по-якутски» нами были применены специальные условные знаки, ассоциирующие детей с одним из языков и способствующие быстрому переключению с одного кода на другой: *матрешка* — русский язык, *чороон* (якутская национальная посуда для кумысопития) — якутский язык. С помощью таких игровых заданий в детях развивается языковая догадка, умение комментировать слова, их происхождение, значение, повышается интерес к изучаемым языкам, желание выявить их закономерности.

Результаты педагогического опроса (с участием около 50 учителей начальных классов школ г. Якутска) показали, что учителя стараются активно и максимально применять принцип учета родного языка при обучении русскому языку в рамках взаимосвязанного обучения языкам. В то же время они отметили определенные трудности в организации планомерной работы по его реализации: 1) ввиду отсутствия координации структуры вариативных учебников русского и родного языков (например, из-за различий в звуковых обозначениях существует проблема переучивания детей по принципу «в родном языке так, а в русском языке — наоборот», которая требует регулярного возвращения к особенностям материализации звуков фишками на уроках и родного, и русского языка, что, безусловно, требует дополнительных временных и умственных затрат); 2) отсутствия в современных учебниках русского языка этнорегиональных материалов; 3) нехватки в их собственном методическом арсенале специально разработанных ресурсов, в том числе по формированию метаязыковых умений, на основе материалов русского и родного языков.

Заключение

По итогам исследования следует заключить, что при обучении русскому языку младших школьников в системе билингвального образования необходимо:

1) проведение педагогической, методической работы, направленной на достижение детьми-билингвами в какой-то степени осознанного разграничения двух языков (родного и русского);

2) целенаправленное развитие языковых и метаязыковых способностей как самостоятельная задача обучения языкам при преподавании русского и родного языков и в ходе дальнейшего метаязыкового переноса полученных навыков на изучение английского языка во втором классе;

3) построение специальной системы взаимосвязанного обучения родному, русскому и английскому языкам в начальной школе, стратегической целью которой является эффективное сбалансированное языковое образование.

Методическая система взаимосвязанного начального обучения языкам может быть построена, на наш взгляд, на основе принципов, учитывающих:

- этноязыковые особенности (учет специфики системы родного языка, этнического менталитета, опора на имеющийся языковой опыт);

- языковые универсалии и перенос умений (опора на общие языковые понятия, развитие метаязыка, учебные действия с языковыми единицами, например, подача маркированных знаков — сквозных условных обозначений специфических и универсальных языковых явлений, понятий);

- развивающий потенциал обучения (определение зоны ближайшего развития, лингвистическая пропедевтика, интеллектуальное развитие);

- скоординированность, интеграцию с другими учебными предметами (родной язык, литературное чтение, окружающий мир) в содержательном (определение сквозных тем), структурном и лингвометодическом аспектах;

- коммуникативно-когнитивную направленность обучения (реализация принципов когнитивного развития, познавательных универсальных учебных действий; реализация коммуникативных принципов, формирование и развитие коммуникативных универсальных учебных действий).

Изучение языков во взаимосвязи для билингов — средство развития языкового интеллекта и формирования объемного лингвистического видения («стереолингвистического взгляда») языка и речи [14]. Целенаправленное формирование у младших школьников метаязыковых умений способствует развитию исследовательского отношения к изучаемому материалу (не только изучаемых языков, но и любых других объектов познания).

Необходим диалог языков в сопоставительном контексте во избежание деформации лингвистического сознания, смешения языков, чтобы два языка в сознании билинга были четко разграничены, но работали в тандеме. При этом не стоит забывать и коммуникативную составляющую содержания языковых предметов. В таком ракурсе открывается новая перспектива дальнейших исследований.

ЛИТЕРАТУРА

1. Богус М. Б. Развитие умственных способностей младших школьников в условиях адыго-русского двуязычия : моногр. — М. ; Берлин : Директ-Медиа, 2014. — 344 с.
2. Воробьева Т. А. Метаязыковая деятельность детей: попытка классификации // Языковое и литературное образование в современном обществе — 2016 : сб. науч. ст. по итогам Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (Санкт-Петербург, 16—17 нояб. 2016 г.). — СПб., 2016. — С. 387—392.
3. Добрава Г. Р. Вариативность проявлений метаязыковой деятельности в речевом онтогенезе [Электронный ресурс] // Психолінгвістика. Психологія. Мовознавство. Соціальні комунікації : збірник наукових праць / Переяслав-Хмельницький державний пед. ун-т ім. Григорія Сковороди. — Переяслав-Хмельницький : ПП «СКД», 2012. — Вып. 10. — С. 181—188. — Режим доступа: <http://www.vash-psiholog.info/lengvist/22853-variativnost-proyavlenij-metazykovoj-deyatelnosti-v-rechevom-ontogeneze.html> (дата обращения: 1.08.2017).
4. Круглякова Т. А., Миронова Е. А. Языковые нормы в оценке детей дошкольного возраста // Усвоение ребенком родного (русского) языка : межвуз. сб. работ молодых авторов / редкол.: С. Н. Цейтлин (отв. ред.), Т. А. Круглякова. — СПб., 1995. — С. 49—51.
5. Овчинникова И. Г. Что такое метаязыковая способность? [Электронный ресурс] // Филолог: науч.-метод., культурно-просветительский журн. Перм. гос. гуманитарно-пед. ун-та. — 2005. — № 6. — Режим доступа: http://philolog.pspu.ru/module/magazine/do/mpub_6_139 (дата обращения: 12.04. 2017).
6. Цейтлин С. Н., Чиршева Г. Н., Кузьмина Т. В. Освоение языка ребенком в ситуации двуязычия : науч. моногр. / отв. ред. М. Б. Елисеева. — СПб. : Златоуст, 2014. — 140 с.
7. Чиршева Г. Н. Детский билингвизм: одновременное усвоение двух языков. — СПб. : Златоуст, 2012. — 488 с.
8. Шакирова Л. З. Основы методики преподавания русского языка в татарской школе. — Казань : Магариф, 1999. — 351 с.
9. Шахнарович А. М. К проблеме языковой способности (механизма) // Человеческий фактор в языке: язык и порождение речи. — М. : Наука, 1991. — С. 185—220.
10. Швец В. М. О метаязыковой деятельности в раннем возрасте // Психолінгвістика и проблемы детской речи — 2000 : материалы Рос. науч. конф. — Череповец : ЧГУ, 2000. — С. 101—103.
11. Щерба Л. В. Об особенностях преподавания русского языка в национальных республиках и областях : тезисы доклада // Проблемы изучения билингвизма : книга для чтения / сост. Т. А. Круглякова. — СПб. : Златоуст, 2014.
12. Bialystok E. Metalinguistic awareness: The development of children's representations of language // Systems of representation in children: Development and use / C. Pratt, A. Garton (eds.). — London : Wiley & Sons, 1993.
13. Clark E. V. Awareness of language: Some evidence from what children say and do // The Child's Conception of Language / A. Sinclair, R. J. Jarvella, W. J. M. Levelt (eds.). — Berlin : Springer Verl., 1978. — P. 17—43.

14. Lambert W. E. Persistent issues in bilingualism // *The Development of Second Language Proficiency* / B. Harley, P. Allen, J. Cummins, M. Swain (eds.). — Cambridge : Cambridge Univ. Pr., 1990.
15. Schmidt R. Consciousness, learning and interlanguage pragmatics // *Interlanguage pragmatics* / G. Kasper, S. Blum-Kulka (eds.). — New York : Oxford Univ. Pr., 1993. — P. 21–42.
16. Slobin D. I. Universals of grammatical development in children // *Advances in Psycholinguistic research* / W. J. M. Levelt, G. B. Flores d'Arcais (eds.). — Amsterdam : North-Holland, 1970.
17. Tunmer W. E., Pratt C., Herriman M. L. Metalinguistic awareness in children // *Theory, Research and Implications*. — Berlin ; Heidelberg ; New York ; Tokyo, 1984.

REFERENCES

1. Bogus M. B. *Razvitie umstvennykh sposobnostey mladshikh shkol'nikov v usloviyakh adygo-russkogo dvuyazychiya* : monogr. — M. ; Berlin : Direkt-Media, 2014. — 344 s.
2. Vorob'eva T. A. *Metayazykovaya deyatel'nost' detey: popytka klassifikatsii* // *Yazykovoe i literaturnoe obrazovanie v sovremennom obshchestve* — 2016 : sb. nauch. st. po itogam Vseros. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem (Sankt-Peterburg, 16–17 noyab. 2016 g.). — SPb., 2016. — S. 387–392.
3. Dobrova G. R. Variativnost' proyavleniy metayazykovoy deyatel'nosti v rechevom ontogeneze [Elektronnyy resurs] // *Psikholingvistika. Psikhologiya. Movoznavstvo. Sotsial'ni kommunikatsii* : zbirnik naukovikh prats' / Pereyaslav-Khmel'nits'kiy derzhavniy ped. un-t im. Grigoriya Skovorodi. — Pereyaslav-Khmel'nits'kiy : PP «SKD», 2012. — Vyp. 10. — S. 181–188. — Rezhim dostupa: <http://www.vash-psiholog.info/lengvist/22853-variativnost-proyavlenij-metayazykovoj-deyatelnosti-v-rechevom-ontogeneze.html> (data obrashcheniya: 1.08. 2017).
4. Kruglyakova T. A., Mironova E. A. *Yazykovye normy v otsenke detey doshkol'nogo vozrasta* // *Usvoenie rebenkom rodnogo (russkogo) yazyka* : mezhvuz. sb. rabot molodykh avtorov / redkol.: S. N. Tseytlin (otv. red.), T. A. Kruglyakova. — SPb, 1995. — S. 49–51.
5. Ovchinnikova I. G. *Chto takoe metayazykovaya sposobnost'?* [Elektronnyy resurs] // *Filolog: nauch.-metod., kul'turno-prosvetitel'skiy zhurn. Perm. gos. gumanitarno-ped. un-ta.* — 2005. — № 6. — Rezhim dostupa: http://philolog.pspu.ru/module/magazine/do/mpub_6_139 (data obrashcheniya: 12.04. 2017).
6. Tseytlin S. N., Chirsheva G. N., Kuz'mina T. V. *Osvoenie yazyka rebenkom v situatsii dvuyazychiya* : nauch. monogr. / otv. red. M. B. Eliseeva. — SPb. : Zlatoust, 2014. — 140 s.
7. Chirsheva G. N. *Detskiy bilingvizm: odnovremennoe usvoenie dvukh yazykov.* — SPb. : Zlatoust, 2012. — 488 s.
8. Shakirova L. Z. *Osnovy metodiki prepodavaniya russkogo yazyka v tatarskoy shkole.* — Kazan' : Magarif, 1999. — 351 s.
9. Shakhnarovich A. M. *K probleme yazykovoy sposobnosti (mekhanizma)* // *Chelovecheskiy faktor v yazyke: yazyk i porozhdenie rechi.* — M. : Nauka, 1991. — S. 185–220.
10. Shvets V. M. *O metayazykovoy deyatel'nosti v rannem vozraste* // *Psikholingvistika i problemy detskoy rechi* — 2000 : materialy Ros. nauch. konf. — Cherepovets : ChGU, 2000. — S. 101–103.
11. Shcherba L. V. *Ob osobennostyakh prepodavaniya russkogo yazyka v natsional'nykh respublikakh i oblastyakh : tezisy doklada* // *Problemy izucheniya bilingvizma : kniga dlya chteniya* / sost. T. A. Kruglyakova. — SPb. : Zlatoust, 2014.
12. Bialystok E. *Metalinguistic awareness: The development of children's representations of language* // *Systems of representation in children: Development and use* / C. Pratt, A. Garton (eds.). — London : Wiley & Sons, 1993.
13. Clark E. V. *Awareness of language: Some evidence from what children say and do* // *The Child's Conception of Language* / A. Sinclair, R. J. Jarvella, W. J. M. Levelt (eds.). — Berlin : Springer Verl., 1978. — P. 17–43.
14. Lambert W. E. Persistent issues in bilingualism // *The Development of Second Language Proficiency* / B. Harley, P. Allen, J. Cummins, M. Swain (eds.). — Cambridge : Cambridge Univ. Pr., 1990.
15. Schmidt R. Consciousness, learning and interlanguage pragmatics // *Interlanguage pragmatics* / G. Kasper, S. Blum-Kulka (eds.). — New York : Oxford Univ. Pr., 1993. — P. 21–42.
16. Slobin D. I. Universals of grammatical development in children // *Advances in Psycholinguistic research* / W. J. M. Levelt, G. B. Flores d'Arcais (eds.). — Amsterdam : North-Holland, 1970.
17. Tunmer W. E., Pratt C., Herriman M. L. *Metalinguistic awareness in children* // *Theory, Research and Implications*. — Berlin ; Heidelberg ; New York ; Tokyo, 1984.

УДК 378.147
ББК 4448.026.843

DOI 10.26170/po19-01-05
ГРНТИ 14.85.31

Код ВАК 13.00.08

Грибан Олег Николаевич,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры рекламы и связей с общественностью, Институт социального образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26; e-mail: oleg@griban.ru

Грибан Ирина Владимировна,

кандидат исторических наук, доцент кафедры рекламы и связей с общественностью, директор центра культурно-образовательных проектов, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26; e-mail: gribanirina@gmail.com

**ТЕХНОЛОГИЯ СТРИМ-ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ:
СПОСОБЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ПРИМЕНЕНИЯ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: информатизация образования; информационные технологии; компьютерные технологии; видеоматериалы; студенты; стрим-обучение.

АННОТАЦИЯ. Рассматриваются информационные технологии, которые используются в процессе обучения, прежде всего технология стрим-обучения. Проанализирован зарубежный педагогический опыт применения технологии потокового вещания в сфере образования. Зарубежными исследователями подробно изучены вопросы применения стрим-медиа в образовании и их влияния на теорию и практику обучения. В частности, показаны способы использования имеющегося образовательного контента, а также изложены подходы к самостоятельному созданию медиа. Рассмотрены способы применения стрим-технологий в процессе обучения (выбор учебного видео преподавателем, которое просматривает вся группа обучающихся вместе на одном или нескольких экранах; применение видеоматериалов перед занятиями в качестве подготовки к обсуждению и выполнению аудиторных заданий; использование видео после учебного занятия для повторения учебного материала или для учеников, которые по какой-либо причине пропустили занятие; использование видео в качестве самостоятельного учебного материала. Видео может использоваться для свободной самостоятельной работы). Предложены собственные сценарии использования стрим-технологии при освоении дисциплин информационно-технологической направленности в сфере высшего образования (например: преподаватель записывает решение той или иной задачи с экрана своего компьютера, студенты просматривают видео и производят необходимые настройки на своих компьютерах, запоминавая последовательность действий; студенты записывают видео работы с каким-либо веб-сервисом, после чего выкладывают его для своих однокурсников и преподавателя, которые могут использовать опыт коллеги для собственного изучения веб-сервиса; студентам может быть предложено групповое задание, например, по созданию веб-сайта, в котором необходимо решить несколько задач: от разработки дизайна до настройки сервера, веб-программирования и последующей отладки). Указано место стрим-технологии в контексте структурных элементов использования новых информационных технологий в процессе обучения. Приведены примеры использования рассматриваемой технологии при дистанционном обучении, а также при проведении групповых видеоконференций.

Griban Oleg Nikolayevich,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department of Advertising and Public Relations, Institute of Social Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Griban Irina Vladimirovna,

Candidate of History, Associate Professor of Department of Advertising and Public Relations, Director of the Center of Cultural and Educational Projects, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

STREAM TECHNOLOGY IN LEARNING: IMPLEMENTATION AND PROSPECTS

KEYWORDS: informatization of education; information technologies; computer technologies; video materials; students; stream learning.

ABSTRACT. The article discusses information technologies that are used in the learning process, the technology of stream learning in particular. The foreign teaching experience in the use of streaming technology in education is analyzed. Foreign researchers studied in detail the use of stream-media in education and their impact on the theory and practice of learning. They described how to use the existing learning content and set out approaches to the independent creation of media. The ways of using stream technologies in the learning process are considered (the choice of instructional video by the teacher, which the group of students view together on one or several screens; the use of video materials before class as preparation for discussion and classroom assignments; the use of video after the lesson to review educational material or for students who, for whatever reason, have missed an activity; using video as a stand-alone educational material; video can be used for self-study). The article provides scenarios for the use of stream-technology in the development of information technology disciplines in higher education (for example: a teacher records the

solution of a task from his computer screen, students watch videos and make the necessary settings on their computers, remembering the sequence of actions; students record video with any web service, then post it for their classmates and the teacher, who can use the experience of colleagues for their own study of the web service, students may be asked to group task, for example, by setting up a website in which you must solve several problems: from design to server configuration, web programming and subsequent debugging). The place of stream technology is indicated in the context of the structural elements of the use of new information technologies in learning. Examples of the use of the considered technology for distance learning, as well as for group video conferencing are given.

Одним из факторов развития общества в XXI в. стала цифровизация, затронувшая все сферы жизнедеятельности человека. В условиях формирования информационного общества радикальные изменения происходят и в сфере образования. Так, в настоящее время в рамках национального проекта «Развитие образования» в России реализуется приоритетный федеральный проект «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» [7]. В Свердловской области также предпринимаются серьезные усилия по созданию цифровой образовательной среды (региональный проект «Современная цифровая образовательная среда Свердловской области»).

Вместе с тем анализ современного состояния системы подготовки педагогических кадров позволяет выявить ряд проблем, которые могут оказать негативное влияние на процесс цифровизации образования. Во-первых, достаточно высокое разнообразие современных технических средств и образовательных технологий далеко не всегда соответствует уровню информационной компетентности современных педагогов (особенно преподавателей «нетехнологических» дисциплин), что делает невозможным систематическое и эффективное использование новых технологий в учебном процессе. Во-вторых, одним из препятствий на пути к «Цифровой школе» является психологическая неготовность многих педагогов принимать инновации и отказываться от традиционных форм и методов обучения. В-третьих, реальные технические возможности педагогических вузов, которые готовят будущих учителей, зачастую существенно отстают от технического оснащения современной школы. В-четвертых, стоит отметить недостаточную вовлеченность будущих учителей в работу со специализированными электронными образовательными ресурсами, незнание с соответствующими педагогическими, эргономическими, технологическими требованиями, что препятствует получению актуальных данных по использованию современных технических устройств в сфере образования,

обмену передовым педагогическим опытом. Существенной проблемой является и отсутствие универсальных авторских методик преподавания с использованием ресурсов цифровой образовательной среды (например, применение в образовании современных мобильных устройств, гаджетов, интерактивного оборудования, технологий подкастинга, скринкастинга, стриминга и дополненной реальности, а также веб-сервисов, мобильных приложений и альтернативного программного обеспечения).

В связи с наличием перечисленных выше проблем перед педагогическими вузами в современных условиях встает задача по подготовке будущих учителей и переподготовке уже действующих педагогических кадров, способных быстро реагировать на изменения, происходящие в сфере образования, и адаптироваться к профессиональной деятельности в условиях цифровизации. Уральский государственный педагогический университет, являясь одним из старейших педагогических вузов региона и основным центром подготовки кадров для школ Екатеринбурга и Свердловской области, активно участвует в модернизационных процессах, которые происходят в настоящее время в сфере образования. В рамках данной статьи мы рассмотрим перспективы внедрения в образовательный процесс технологии стрим-обучения, которая, на наш взгляд, является одной из актуальных в настоящее время.

В современной педагогической науке на данный момент этой теме посвящено относительно небольшое количество исследований. Необходимо обратить внимание на работы Б. Г. Ангелопулоса, М. Н. Ишемгулова, Т. Кюнкеля, О. Г. Шарайко [5; 6; 10; 11]. В УрГПУ на протяжении нескольких лет процесс внедрения стрим-технологий изучают Б. Е. Стариченко, С. С. Арбузов [1; 2; 9].

Стрим-технология изначально возникла в среде любителей компьютерных игр [4; 6]. Чаще всего геймеры используют эту технологию для того, чтобы показать другим игрокам, как пройти тот или иной сложный участок игры. Работает это так: одни игроки записывают происходящее на своем экране

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта «Разработка педагогической концепции использования технологии стрим-обучения в вузе», № 18-313-00125.

© Грибан О. Н., Грибан И. В., 2019

компьютера и выкладывают это видео в сеть Интернет для других пользователей. Чем хороша такая практика? Во-первых, прежде чем сделать запись, необходимо пройти игровой этап несколько раз, чтобы показать другим игрокам максимально эффективный вариант решения игровой задачи (как известно, повторение способствует лучшему запоминанию и формированию специальных умений). Во-вторых, пользователи, которые просматривают созданный игроком контент, видят наглядное решение задачи и могут его повторить, используя успешный опыт предшественника. Как показывают комментарии под такими видеороликами, они действительно помогают другим игрокам. Получается, что такая деятельность является взаимовыгодной для обеих сторон, вовлеченных в создание нового контента посредством использования стрим-технологии.

Что касается сферы образования, то рассматриваемая технология показывает свою эффективность и здесь. С. С. Арбузов под технологией стрим-вещания в процессе обучения понимает «совокупность методов подготовки, трансляции и сохранения аудио-визуальной информации с экрана персонального цифрового устройства и веб-камеры при дистанционном обучении с использованием современных телекоммуникационных сервисов сети Интернет» [1, с. 7].

На наш взгляд, использование технологии стрим-обучения является перспективным не только при дистанционном обучении, но и при осуществлении «офлайн-вой» модели обучения.

Прежде чем предложить собственное видение использования технологии стрим-обучения, обратимся к зарубежному опыту. Необходимо подчеркнуть, что в зарубежной литературе использование стрим-технологии в процессе обучения активно обсуждается уже с начала 2000-х гг. [15]. Так, в докладе «Стрим-медиа в образовании и их влияние на теорию и практику обучения. Лучшие примеры и первые наблюдения за результатами», подготовленном в 2005 г. при поддержке Европейской комиссии, представлена следующая классификация *способов применения* стрим-медиа в процессе обучения [11]:

1. Использование уже имеющегося в наличии видео: потоковая передача коротких видеозаписей; потоковая передача продолжительных видео (документальные, обучающие и другие); поиск ценных с педагогической точки зрения стрим-медиа; обращение к онлайн-медиабанкам с учебными ресурсами.

2. Самостоятельное создание медиа (преподавателем и/или обучаемыми): графическое представление конкретной темы

и создание стрим-видео; представление внеаудиторного события и создание стрим-видео; представление короткого видеоклипа; создание коротких видеороликов посредством монтажа и обработки длинных видео; создание более продолжительных стрим-видео для педагогических целей; пополнение «виртуальной медиатеки» видеозаписями (преподаватель и студенты используют вместе их собственный ресурс) [11, р. 68].

По мнению авторов доклада, ключевым принципом при выборе способа работы с видео должен быть принцип целесообразности. Любое видео, которое длится дольше, чем 10–20 секунд, должно соответствовать педагогической концепции, только в этом случае с педагогической точки зрения это не будет бесполезной тратой времени. Фильм, который фактически не был предназначен для обучения, может представлять собой потенциальный источник, из которого можно сделать несколько коротких клипов. Авторы доклада подчеркивают, что медиа, которые в конечном счете являются лишь скрытой рекламой, предвзяты или содержат какие-то предрассудки, «бесполезно и без каких-либо дополнительных раздумий должны отправиться в мусорную корзину» [11, р. 69].

Это неизбежно приводит нас к следующей проблеме: как правильно выбрать педагогически ценный материал? Ответ должен найти преподаватель: он должен решить, что подходит. Речь идет не только о том, учатся ли студенты чему-то через потоковое видео или нет. Действительно сложный вопрос о целесообразности технологии стрим-обучения заключается в том, рационально ли было потрачено время на просмотр видеоматериала. Если преподаватель приходит к выводу, что педагогическая выгода от просмотра видео мала (потому что слишком много времени тратится на просмотр, а пользы мало), данный метод должен быть отклонен как неуместный.

В зарубежной литературе описываются следующие способы применения стрим-технологий в процессе обучения [12; 13; 14]:

- а) преподаватель выбирает одно видео, которое просматривает вся группа обучающихся вместе на одном или нескольких экранах. Видео предоставляет конкретную информацию, а затем студенты должны обсудить тему, затронутую в фильме, и ответить на вопросы по этому видеоматериалу. Видео также может содержать инструкции для конкретного эксперимента или опыта, который затем ученики выполняют в лаборатории. Опытные и креативные педагоги используют самые различные виды деятельности (например, пленарное обсуждение, групповая работа и т. д.);

б) видео может применяться перед занятиями в качестве подготовки к обсуждению и выполнению аудиторных заданий;

в) видео можно использовать после учебного занятия для повторения учебного материала или для учеников, которые по какой-либо причине пропустили занятие;

г) использование видео в качестве самостоятельного учебного материала.

Варианты (б), (в) и (г) допускаются только в том случае, если обучаемые имеют широкополосный доступ к сети Интернет дома или в свободное от основных занятий время (можно использовать компьютерные классы в учебном заведении). Если это условие выполняется, преподаватель может выбрать одно или предложить несколько подходящих видео, и студенты могут работать либо в группе, либо самостоятельно — в индивидуальном режиме.

Педагоги ФРГ при работе со стрим-технологией рекомендуют использовать рабочие листы с заданиями в качестве опорного материала. Каждая группа может иметь одну и ту же образовательную цель, но индивидуально решать, какие видео посмотреть для того, чтобы заполнить рабочие листы с заданиями. Рабочие листы необходимы (по крайней мере, в начале), потому что они концентрируют внимание студентов на изучении определенных частей видео. Кроме того, они помогают сосредоточиться на самых важных моментах видео;

д) видео может использоваться для свободной самостоятельной работы: в этом случае преподаватель предлагает тематическую область (например, видеозаписи для изучения истории рассматриваемого процесса или о перспективах развития), и каждый ученик или группа может решить, что посмотреть, для того чтобы выполнить задания в рамках заданной темы.

Еще один возможный вариант — когда преподаватель предлагает ряд тем, и каждая группа выбирает тему по своим собственным интересам и предпочтениям. Обучающиеся работают над выбранной темой и представляют информацию на пленарном заседании.

Таким образом, зарубежные коллеги достаточно основательно подходят к методическим вопросам применения технологии стрим-обучения. Как правило, описываются частные вопросы работы с рассматриваемой технологией, приводятся убедительные доводы в пользу использования потокового вещания в процессе обучения [11; 13; 15].

Нам видятся перспективными следующие сценарии использования стрим-технологии в сфере высшего образования, в частности, при освоении дисциплин ин-

формационно-технологической направленности: 1) преподаватель записывает решение той или иной задачи с экрана своего компьютера (например, настройку графического редактора для последующей оптимизации графики, используемой в сети Интернет), студенты просматривают видео и производят необходимые настройки на своих компьютерах, запоминая последовательность действий; 2) студенты записывают видео работы с каким-либо веб-сервисом (за время подготовки и записи запоминая последовательность действий), после чего выкладывают его для своих однокурсников и преподавателя, которые могут использовать опыт коллеги для самостоятельного изучения веб-сервиса; 3) студентам может быть предложено групповое задание, например, по созданию веб-сайта, в котором необходимо решить несколько задач: от разработки дизайна до настройки сервера, веб-программирования и последующей отладки. Каждый из участников записывает выполняемую им работу и выкладывает для изучения своим коллегам, которые начинают работать не только над решением своей части задачи, но и отлично понимают ее место во всем проекте и могут координировать взаимодействие различных элементов будущего веб-сайта. Помимо приведенных, может быть предложено и множество других сценариев, учитывающих психолого-возрастные особенности и уровень развития информационной компетентности обучаемых, технические возможности, а также преследуемые цели освоения того или иного курса.

Понимая перспективность использования технологии стрим-обучения, считаем важным рассмотреть данную технологию в контексте структурных элементов использования новых информационных технологий в процессе обучения: 1) собственно технологии (MediaWiki, геоинформационные технологии, технология дистанционного образования, технология организации видеоконференций, кейс-технология, технология распознавания речи); 2) программное обеспечение, где эти технологии реализованы (мультимедийные программные продукты, программы компьютерного тестирования и др.); 3) техническое обеспечение, позволяющее применять эти технологии на практике (компьютеры, проекторы, интерактивные доски, жидкокристаллические и LCD-телевизоры, кликеры). Подробно каждый из этих элементов был рассмотрен нами ранее [3].

Отметим, что технология стрим-обучения достаточно органично вписывается в эту структуру и может использоваться не только самостоятельно, но и совместно с

другими. Интеграция с другими технологиями позволяет сделать образовательный процесс более динамичным и интерактивным. Так, при *дистанционном* обучении стрим-технология дает возможность учащимся получить видеoinструкции от преподавателей для выполнения тех или иных заданий, просмотреть видеозаписи лекций, принять участие в вебинаре, а также отправить преподавателю скринкаст с выполненным домашним заданием. Частично эти возможности используют специализированные образовательные платформы (например, «HTML Academy», «Uniweb», «Нетология», «Универсариум»). Личный опыт обучения с помощью этих образовательных платформ позволяет сделать следующий вывод: изучение сложного учебного материала является не только увлекательным, но и эффективным, а сам процесс получения новых знаний динамичным и быстрым.

Одним из вариантов применения технологии стрим-обучения может быть проведение *групповой видеоконференции*. Современные информационные технологии позволяют общаться на расстоянии не только двум людям, но и группе (например, при дистанционном обучении — обучающимся из разных городов), что делает достаточно комфортным и удобным использование этого вида связи. Кроме того, групповая видеосвязь позволяет общаться с несколькими людьми одновременно. Для начала групповой видеосвязи нужно лишь подключение к сети Интернет, специальная программа («Skype», «Team Talk», «Conferendo», «TrueConf» и другие) и оборудование для общения — камера и микрофон. Например, в программе «Skype» есть функция групповой видеосвязи, предназначенная не только для семейного общения, но и для деловых переговоров или общения со студентами. Обычно видеоконференция проводится в отдельной комнате или учебной аудитории. Во время проведения видеоконференции можно не только обмениваться файлами — документами, изображениями или видеофайлами, но и проводить установочные лекции с использованием презентаций и многое другое.

Групповая видеосвязь имеет следующие преимущества: общение людей, находящихся на расстоянии (в том числе и возможность получения знаний людьми с ограниченными возможностями); возможность в считанные секунды отправлять фай-

лы; экономия на поездках в филиалы и в соответствии с этим повышение производительности труда и оптимизация затрат образовательного учреждения; комфортное и безопасное общение; контроль процесса получения знаний (во время видеурока родители или администрация образовательного учреждения могут подключаться к сеансу и контролировать поведение студентов и преподавателей); привлечение экспертов (на лекции можно приглашать экспертов из самых разных областей знаний); возможность сохранения записей видеоконференций для последующего просмотра слушателя и анализа преподавателем.

Основными правилами для организации видео-конференц-связи являются: наличие высокоскоростной связи; надежного и стабильного электрического питания оборудования; оптимального шумопоглощающего помещения; правильный выбор светового фона; наличие компетентного персонала; своевременное обновление оборудования. Отметим, что качество видеосвязи будет зависеть от выбранного собеседниками оборудования и скорости подключения к Интернету.

Таким образом, применение технологии стрим-обучения является перспективным, так как мы живем в эпоху доминирования визуальной информации. Каждый день мы сталкиваемся с потоком изображений и видео. Современные студенты не могут себе представить жизнь без телевидения, интерактивных видеоигр, потоковых видео на компьютерах, планшетах, мобильных телефонах. Система образования должна соответствовать ожиданиям молодого поколения. Если раньше было возможно привлечь внимание студентов просто красноречивым рассказом, то в XXI в. педагог с традиционным набором педагогических приемов вряд ли сможет надолго увлечь студентов. Даже если потоковое видео должно служить лишь для того, чтобы вернуть внимание студентов, его использование в вузе оправдано. Однако стрим-технология предлагает гораздо больше, чем просто актуализацию внимания. Потоковые медиа будут широко распространены в будущем и могут многое предложить для сферы образования. Наиболее перспективным в данный момент является применение стрим-технологии в преподавании дисциплин информационно-технологической направленности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арбузов С. С. Использование стрим-технологий при дистанционном обучении IT-дисциплинам // Педагогическое образование в России. — 2017. — № 6. — С. 6—12.

2. Арбузов С. С. Концептуальные подходы к применению технологии стрим-обучения в вузе // Информатизация образования: теория и практика : сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф. — Омск, 2017. — С. 85—88.
3. Грибан О. Н. Использование новых информационных технологий в процессе обучения: опыт и перспективы // Педагогическое образование в России. — 2014. — № 4. — С. 185—189.
4. Грибан О. Н. Трансформируя память: отражение Второй мировой войны в компьютерных играх // Педагогическое образование в России. — 2017. — № 2. — С. 33—39.
5. Ишемгулов М. Н. Правовой аспект в использовании «стрим-технологий» для документирования информации // Молодой ученый. — 2016. — № 17. — С. 195—198.
6. Клюенков В. Технологии в образовании: что будет обучать наших детей? [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.forbes.ru/tehnologii/342911-tehnologii-v-obrazovanii-cto-budet-obuchat-nashih-detey> (дата обращения: 04.08.2018).
7. Приоритетный проект «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://минобрнауки.рф/проекты/современная-цифровая-образовательная-среда> (дата обращения: 04.08.2018).
8. Редников Д. В., Казыханов А. А., Хлестова Д. Р. Использование современных технологий для повышения качества образования // Междунар. науч.-исследов. журн. — 2018. — № 1 (67). Ч. 4. — С. 66—70.
9. Стариченко Б. Е., Арбузов С. С. Применение скринкастинга при обучении IT-дисциплинам // Информатика и образование. — 2017. — № 2 (281). — С. 19—22.
10. Шарабайко О. Г. Стриминг технологии как средство для создания интерактивных электронных образовательных ресурсов // Сборники конференций НИЦ «Социосфера». — 2015. — № 42. — С. 56—58.
11. Angelopoulos B.G., Garyfallidou D. M., Ioannidis G. S. Streaming media in education // Proc International Conference ICL 2004: “Interactive Computer Aided Learning” / Auer M., Auer U. (eds.). — Kassel Univ. Pr., 2004.
12. Bijnens H., Bijnens M., Vanbuel M. Streaming media in the classroom. — Austria : EDUCATION HIGHWAY Innovation Centre, 2004. — 117 p.
13. George S. Ioannidis, Despina M. Garyfallidou. Streaming Media in der Bildung und ihr Einfluss auf Lehre und Lernen “Best Practice” — Beispiele und erste Beobachtungen ihrer Implementierung. — Erscheinungsjahr : Linz, 2005. — 165 s.
14. Kunkel T. Streaming media: Technologies Standards Applications. — Wiley, 2003. — 236 p.
15. Sadowski M. Das schnelle methoden. Digitale Medien mit Arbeitsmaterialien. — Berlin, 2014. — 80 s.
16. Yang Z., Liu Q. Research and development of web-based virtual online classroom // Computers & Education. 2005.

REFERENCES

1. Arbuzov S. S. Ispol'zovanie strim-tekhnologiy pri distantsionnom obuchenii IT-distiplinam // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. — 2017. — № 6. — С. 6—12.
2. Arbuzov S. S. Kontseptual'nye podkhody k primeneniyu tekhnologii strim-obucheniya v vuze // Informatizatsiya obrazovaniya: teoriya i praktika : sb. materialov Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. — Омск, 2017. — С. 85—88.
3. Griban O. N. Ispol'zovanie novykh informatsionnykh tekhnologiy v protsesse obucheniya: opyt i perspektivy // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. — 2014. — № 4. — С. 185—189.
4. Griban O. N. Transformiruya pamyat': otrazhenie Vtoroy mirovoy voyny v komp'yuternykh igrakh // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. — 2017. — № 2. — С. 33—39.
5. Ishemgulov M. N. Pravovoy aspekt v ispol'zovanii «strim-tekhnologiy» dlya dokumentirovaniya informatsii // Molodoy uchenyy. — 2016. — № 17. — С. 195—198.
6. Klyuenkov V. Tekhnologii v obrazovanii: chto budet obuchat' nashikh detey? [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://www.forbes.ru/tehnologii/342911-tehnologii-v-obrazovanii-cto-budet-obuchat-nashih-detey> (data obrashcheniya: 04.08.2018).
7. Prioritetnyy proekt «Sovremennaya tsifrovaya obrazovatel'naya sreda v Rossiyskoy Federatsii» [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <https://minobrnauki.rf/proekty/sovremennaya-tsifrovaya-obrazovatel'naya-sreda> (data obrashcheniya: 04.08.2018).
8. Rednikov D. V., Kazykhanov A. A., Khlestova D. R. Ispol'zovanie sovremennykh tekhnologiy dlya povysheniya kachestva obrazovaniya // Mezhdunar. nauch.-issledov. zhurn. — 2018. — № 1 (67). Ch. 4. — С. 66—70.
9. Starichenko B. E., Arbuzov S. S. Primenenie skrinkastinga pri obuchenii IT-distiplinam // Informatika i obrazovanie. — 2017. — № 2 (281). — С. 19—22.
10. Sharabayko O. G. Striming tekhnologii kak sredstvo dlya sozdaniya interaktivnykh elektronnykh obrazovatel'nykh resursov // Sborniki konferentsiy NITs «Sotsiosfera». — 2015. — № 42. — С. 56—58.
11. Angelopoulos B.G., Garyfallidou D. M., Ioannidis G. S. Streaming media in education // Proc International Conference ICL 2004: “Interactive Computer Aided Learning” / Auer M., Auer U. (eds.). — Kassel Univ. Pr., 2004.
12. Bijnens H., Bijnens M., Vanbuel M. Streaming media in the classroom. — Austria : EDUCATION HIGHWAY Innovation Centre, 2004. — 117 p.
13. George S. Ioannidis, Despina M. Garyfallidou. Streaming Media in der Bildung und ihr Einfluss auf Lehre und Lernen “Best Practice” — Beispiele und erste Beobachtungen ihrer Implementierung. — Erscheinungsjahr : Linz, 2005. — 165 s.
14. Kunkel T. Streaming media: Technologies Standards Applications. — Wiley, 2003. — 236 p.
15. Sadowski M. Das schnelle methoden. Digitale Medien mit Arbeitsmaterialien. — Berlin, 2014. — 80 s.
16. Yang Z., Liu Q. Research and development of web-based virtual online classroom // Computers & Education. 2005.

Ермолаева Мария Валерьевна,

аспирант, Институт иностранных языков, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26; e-mail: ermolaeva.maria2016@yandex.ru

СТРАТЕГИИ РАБОТЫ С ЛЕКСИКОЙ ИНОЯЗЫЧНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ДИСКУРСА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: трудности; трудности овладения лексикой; стратегии; тактики; учебные стратегии; стратегии работы с лексикой; профессионально ориентированный дискурс; англоязычный дискурс сферы гражданской защиты.

АННОТАЦИЯ. В данной статье рассматривается вопрос понятийного содержания термина «учебная стратегия» применительно к изучению иноязычной лексики. Автором проводится анализ различных подходов к определению сущности данного понятия. Для успешного овладения иноязычной лексикой профессиональной сферы, преодоления лексических трудностей при работе с иноязычными дискурсивными материалами необходимо применение специальных учебных стратегий. В исследовании выявлены трудности объективного и субъективного характера, препятствующие овладению иноязычной лексикой профессиональной сферы. Применительно к данному исследованию автором определены четыре этапа работы с лексическим материалом, в рамках которых применяются соответствующие стратегии: этап ознакомления с лексическими единицами и их первоначального закрепления, этап понимания и смыслового анализа лексических единиц, этап ситуативной коммуникации, этап контроля и коррекции. Под стратегиями работы с лексикой иноязычного профессионально ориентированного дискурса понимается совокупность речевых действий в процессе обучения, направленных на преодоление лексических трудностей и достижение определенных учебных результатов на каждом этапе работы с лексическим материалом. Стратегии реализуются посредством определенных тактик. Тактики работы с лексикой трактуются как речевые действия, направленные на развитие определенных лексических умений для дальнейшей профессионально ориентированной коммуникации. Представленная типология стратегий работы с лексикой профессионально ориентированного дискурса, разработанная с учетом этапов процесса работы с лексическим материалом, трудностей овладения лексикой англоязычного дискурса сферы гражданской защиты, является оптимальной для построения методики обучения студентов неязыкового вуза стратегиям работы с лексикой рассматриваемого профессионально ориентированного дискурса. Автором намечаются перспективы работы в данном направлении.

Ermolaeva Maria Valerievna,

Post-graduate Student, Institute of Foreign Languages, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

STRATEGIES FOR WORKING WITH THE VOCABULARY OF FOREIGN-LANGUAGE PROFESSIONALLY-ORIENTED DISCOURSE

KEYWORDS: difficulties; difficulties in vocabulary learning; strategies; tactics; learning strategies; strategies for working with vocabulary; professionally-oriented discourse; English civil protection discourse.

ABSTRACT. The article discusses the conceptual meaning of the term “learning strategies”. The author analyzes different approaches to the interpretation of the essence of this term. The difficulties of objective nature and subjective nature in learning vocabulary of professionally-oriented discourse are identified in this study. The paper presents four stages of working with lexical material: the stage of acquaintance with lexical units and their initial consolidation, the stage of understanding and semantic analysis of lexical units, the stage of situational communication, the stage of control and correction. The strategies for working with the vocabulary of foreign-language professionally-oriented discourse are defined as a set of speech actions used to overcome lexical difficulties and achieve certain learning results at each stage of working with lexical units. Strategies are implemented through tactics. Tactics for working with vocabulary are interpreted as speech actions performed to develop certain lexical skills for further professionally-oriented communication. The typology of strategies for working with the vocabulary of professionally-oriented discourse was developed in recognition of the stages of working with lexical material, difficulties in learning vocabulary of English civil protection discourse. In our view, this typology of strategies is the most suitable for the construction of methods of teaching strategies for working with vocabulary to the students of a non-linguistic university. The author outlines the prospects for work in this direction.

При изучении иностранного языка большинство студентов неязыкового вуза сталкиваются с различными трудностями. К трудностям, связанным с овладением лингвистическим материалом, можно отнести орфографические, фонетические, грамматические, лексические. Последние представляют

наибольший интерес в рамках данного исследования.

С целью преодоления лексических трудностей и развития учебной самостоятельности студентов неязыкового вуза при совершенствовании лексических умений, при восполнении пробелов в лексических знаниях в процессе и по окончании освое-

ния учебной дисциплины «Иностранный язык» студентам (выпускникам) необходимо уметь самостоятельно применять стратегии работы с лексикой в случаях обращения к иноязычным материалам профессиональной направленности.

Понятие «стратегия» используется в различных областях профессиональной деятельности, и его точное универсальное значение, по мысли Т. Н. Сухаревой, трудно установить, тем не менее оно заключается в себе мысль о планировании следующего действия [23, с. 3]. По мнению Н. Н. Сергеевой и Е. А. Ивановой, стратегии могут выступать средствами управления учебной деятельностью [20, с. 163].

Начиная с 80-х гг. XX в., в зарубежной теории преподавания иностранных языков произошел переход от методов, сконцентрированных на процессе обучения, к методам, ориентированным на развитие учебной самостоятельности обучаемых [4, с. 106], что подтверждается в ряде исследований (А. У. Chamot, J. Rubin, J. M. O'Malley, R. L. Oxford и др. [25; 26; 27]).

В зарубежной методической литературе освещаются различные подходы к определению понятия «учебные стратегии». Одно из первых определений данной категории было представлено Д. Рубин (J. Rubin). Трактовки данного понятия были также даны в исследованиях таких авторов, как П. Биммель (P. Bimmel), А. У. Шамо (A. U. Chamot), Д. М. О'Мэлли (J. M. O'Malley), Д. Нунан (D. Nunan), Р. Л. Оксфорд (R. L. Oxford), У. Рампильон (U. Rampillion) и др. Р. Л. Оксфорд определяет учебные стратегии как специальные действия или приемы, которые обучаемые могут использовать для достижения лучших результатов при овладении иностранным языком [26, с. 2]. Важная характеристика рассматриваемого понятия — планирование — также отмечается в научных работах зарубежных авторов (П. Биммель (P. Bimmel), Д. Каспер (J. Kasper), У. Рампильон (U. Rampillion), К. Фэрх (C. Faerch) и др.). В основном, различают когнитивные, метакогнитивные, социоаффективные стратегии [25]. В большинстве исследований приводятся учебные стратегии для работы с лексикой, направленные как на произвольное, так и на произвольное запоминание лексических единиц (Б. Доци (B. Dóczy), Д. Моир (J. Moir), И. С. П. Нейшин (I. S. P. Nation), Н. Шмит (N. Schmitt), А. Д. Сокмен (A. J. Sökmen) и др.).

Проблема разработки и применения стратегий при изучении иностранного языка также рассматривается в отечественной методической литературе (А. Н. Базуева, Т. Б. Вепрева, О. А. Галанова, А. А. Залевская, А. В. Зыкова, Е. А. Иванова, М. С. Ка-

линина, П. П. Литвинов, И. Ю. Мангус, И. Л. Медведева, Г. М. Парникова, Л. Ф. Роптанова, Н. Н. Сергеева, А. Е. Сиземина, Т. Н. Сухарева, А. Н. Шамо, А. В. Щепилова и др.). У исследователей имеются различные точки зрения относительно трактовки понятия «учебные стратегии». По мнению М. С. Калининой, в обобщенном варианте дефиниция учебных стратегий представлена как набор когнитивных операций, совокупность приемов и умений, осознанно и целенаправленно выбираемых студентами из числа возможных для достижения образовательных задач [13, с. 14]. Согласно мнению Т. А. Дворниковой и С. Н. Костроминной, учебные стратегии представляют собой устойчивый комплекс действий, целенаправленно организованных субъектом для решения различных типов учебных задач. Учебные стратегии складываются по мере автоматизации действий, ориентировочной и исполнительской активности обучаемых [6, с. 280]. Г. А. Кручинина отмечает, что учебные стратегии позволяют процессу обучения иностранному языку стать более легким, интересным, эффективным и результативным [15, с. 79].

По мнению Э. Г. Азимова и А. Н. Щукина, стратегия овладения языком представляет собой «комбинацию интеллектуальных приемов и усилий, которые применяются учащимися для понимания, запоминания и использования знаний о системе языка и формирования речевых навыков и умений» [2, с. 295]. А. В. Зыкова под индивидуальными стратегиями понимает интегрированную модель действий, направленных на формирование коммуникативной компетенции и позволяющих синтезировать комплекс психологических и интеллектуальных особенностей студентов с целью перехода на более высокий уровень владения иностранным языком [11, с. 13].

Вопрос обучения семантическим стратегиям (стратегиям словоупотребления) освещается в исследованиях Т. Н. Сухаревой, А. Н. Шамова, И. Л. Медведевой. Описанию стратегий работы над иноязычной лексикой в условиях вуза посвящены исследования Р. П. Аведовой, А. Е. Сиземинной, Е. Г. Молодых-Нагаевой, Л. Ф. Роптановой и др.

Р. П. Аведовой исследуется вопрос о стратегиях запоминания новых лексических единиц посредством преобразования информации в наиболее удобную для обучаемого форму с целью дальнейшего иноязычного общения [1, с. 181]. Л. Ф. Роптанова рассматривает вопрос активизации изучения лексики в языковом вузе путем рациональных стратегий [19].

Относительно запоминания и примене-

ния иноязычной лексики А. Н. Шамо́в трактует стратегии как «действия и операции, используемые учащимися с целью оптимизации процесса получения и хранения лексической информации, усвоения слов, извлечения их из памяти для решения речемыслительных задач в процессе употребления и восприятия иноязычной лексики» [24, с. 236–237].

Из вышесказанного следует, что под учебными стратегиями большинством авторов понимаются приемы, способы, совокупность действий, используемых обучаемыми для достижения определенной учебной цели. Исследователями отмечается, что основное назначение стратегий — повышение эффективности управления учебным процессом и его рационализация. Стратегии работы с лексикой предполагают осознанное планирование собственной деятельности обучаемыми для достижения поставленной цели на каждом этапе работы с лексическим материалом.

В исследованиях А. Н. Шамова, А. Е. Сиземиной, С. В. Козлова, Г. А. Кручининой, посвященных вопросу развития иноязычной лексической компетенции, отмечается значимая роль учебных стратегий. По мнению исследователей, стратегии реализуются посредством приемов, направленных на запоминание программного лексического материала, и системы лексически направленных упражнений. Учебные стратегии выступают действиями, организующими познавательную активность обучаемых [24, с. 305–321; 14, с. 18; 15, с. 90; 21, с. 14–15].

Вопрос обучения стратегиям работы с лексикой иноязычного профессионально ориентированного дискурса представляется актуальным, поскольку лексические знания, умения и навыки, приобретенные на основе работы с аутентичными материалами, могут эффективно применяться в официальном общении в процессе профессиональной деятельности [7, с. 11]. Считаем, что применение стратегий может предупреждать появление трудностей, возникающих при работе с лексическим материалом иноязычного профессионально ориентированного дискурса, способствовать развитию учебной самостоятельности студентов при овладении иноязычной лексикой. В ходе успешного выполнения заданий обучаемый может запомнить способы своего действия, операции, используемые ресурсы и перенести применяемую стратегию в другие ситуации [14, с. 18].

По мнению Т. Н. Сухаревой, процесс обучения стратегиям словоупотребления в неязыковом вузе требует специальной организации обучения, включающей систему заданий коммуникативной направленности, а также ряд заданий, расширяющих метакоммуникативные знания о факторах,

влияющих на выбор стратегии [23, с. 8].

Помимо применения стратегий, направленных на запоминание лексического материала, учеными рассматриваются мнемотехнические приемы. Согласно мысли Т. Бьюзена, мнемотехника — система приемов для быстрого и эффективного запоминания материала на основе создания связей и ассоциаций [3]. Применительно к обучению иноязычной лексике А. Н. Шамо́в к мнемотехническим приемам относит перекодирование, достраивание запоминаемого материала, сериацию, ассоциации, повторение [24, с. 306]. Под мнемотехническими приемами Е. В. Ерофеева понимает способы обработки лексической информации [8, с. 73]. Множественность терминов в науке ставит вопрос разграничения понятий «стратегия» и «прием». Мы согласны с А. Е. Сиземиной в том, что сложный структурный характер стратегии отличает ее от приема [21, с. 14].

В научной литературе нет единого мнения по поводу того, какая из стратегий является оптимальной для работы с иноязычной лексикой. У каждой стратегии имеются свои сторонники и оппоненты. Базовыми стратегиями работы с лексикой выступают поиск нового слова, его изучение и запоминание, или, иначе, семантизация и мнемотехники [17, с. 205]. Предлагаемые большинством авторов учебные стратегии работы с иноязычным лексическим материалом основываются на обращении к контексту. Традиционной формой работы выступает работа с письменным текстом, поскольку именно текст является основой обучения специальной лексике в неязыковом вузе [23, с. 83]. Помимо письменного текста, запоминание новой лексики также может обеспечиваться посредством предъявления обучаемым аудио- и видеоматериалов с последующим выполнением лексически направленных упражнений.

Для уточнения определения исследуемого понятия «стратегии работы с лексикой» необходимо учесть его важные характеристики. Следуя логике исследований по проблеме разработки учебных стратегий вышеуказанных зарубежных и отечественных авторов, применение стратегий обучаемыми должно происходить осознанно. Кроме того, стратегии должны иметь познавательный, универсальный характер, предполагать самоконтроль и самокоррекцию лексических умений и навыков.

На основе анализа теоретических подходов к определению понятия учебных стратегий и его содержательных характеристик применительно к изучению иноязычной лексики (Р. П. Аведова, Г. А. Кручинина, Е. Г. Молодых-Нагаева, А. Е. Сизе-

мина, Т. Н. Сухарева, А. Н. Шамов) было дано определение термина «стратегии работы с лексикой иноязычного профессионально ориентированного дискурса»: совокупность речевых действий в процессе обучения, направленных на преодоление лексических трудностей и достижение определенных учебных результатов на каждом этапе работы с лексическим материалом.

Основой разработки методической типологии стратегий работы с лексикой англоязычного профессионально ориентированного дискурса (на примере англоязычного дискурса сферы гражданской защиты) послужили концепция этапов формирования лексического навыка (С. Ф. Шатилов), идея этапов работы над лексическим материалом (Л. П. Павлова), методическая типология трудностей овладения лексикой англоязычного дискурса сферы гражданской защиты.

С учетом идеи личностно ориентированного критерия для определения трудностей при изучении иностранного языка (Н. Н. Сергеева) разработана методическая типология трудностей овладения лексикой вышеупомянутого дискурса, включающая описание трудностей объективного характера, вызванных лингводискурсивной спецификой изучаемого лексического материала, различиями в системах русского и английского языков (социокультурные реалии, наличие многозначных лексических единиц, устойчивые сочетания, дискурсивные формулы, имена собственные, сокращения, безэквивалентные лексические единицы, узкоспециальные термины и терминологические сочетания, стилистические коннотации и др.), и описание индивидуальных трудностей / трудностей субъективного характера (низкий уровень владения языковыми средствами, трудности поддержания мотивации при изучении лексического материала, трудности саморефлексии, восприятия, понимания и запоминания предъявленной информации и др.). Под трудностями работы с иноязычной лексикой профессионально ориентированного дискурса понимаем затруднения, возникающие у обучаемых при осуществлении речевой деятельности на иностранном языке, вызванные лингвистическими, собственно дискурсивными особенностями данного типа дискурса, условиями, применяемыми средствами обучения.

В нашем исследовании определены четыре этапа работы с лексическим материалом, в рамках которых применяются соответствующие стратегии: этап ознакомления с лексическими единицами и первоначального их закрепления; этап понимания и смыслового анализа лексических единиц; этап ситуативной коммуникации; этап кон-

троля и коррекции.

Гибкость стратегий обеспечивается посредством применения соответствующих тактик, представляющих собой речевые действия, направленные на развитие определенных лексических умений для дальнейшей профессионально ориентированной коммуникации. Представленные стратегии имеют универсальный характер, поскольку могут применяться при работе с аутентичными текстовыми, аудио- и видеоматериалами.

На первом этапе работы с лексикой профессионально ориентированного дискурса происходит ознакомление с лексическими единицами, их восприятие и первоначальное закрепление [22, с. 99], что предполагает применение стратегии первоначальной обработки лексических единиц, реализующейся через тактики определения тематического соответствия; восприятия на основе наглядности; письменной фиксации в индивидуальном глоссарии; заучивания списков слов из тематического словаря.

На втором этапе происходит смысловой анализ лексического материала, установление денотативных и ситуационных связей, накопление информации о контекстном употреблении изучаемого лексического материала, анализ структуры лексических единиц, извлечение, накопление фактической информации о семантических и грамматических особенностях изучаемого лексического материала. Данный этап предполагает применение стратегии идентификации, в основе которой лежат тактика поиска неизвестных лексических единиц в тексте и тактика применения словаря (словаря-тезауруса, собственного глоссария, различных электронных словарей). Кроме того, используется стратегия смыслового анализа, которая реализуется в тактиках поиска ключевых лексических единиц; определения темы и области применения текста; смысловой организации лексических единиц. На данном этапе также применяется стратегия развития индивидуального лексического поля на основе изучаемых языковых средств, предполагающая применение тактик контекстного анализа лексических единиц; комбинирования лексических единиц; лексических трансформаций.

На третьем этапе предполагается обращение к стратегии коммуникативного применения: происходит планирование речевого произведения (тактика планирования речевого произведения) при одновременной автоматизации необходимых лексических знаний, осуществляется выбор лексических единиц в соответствии с ситуационным контекстом посредством применения тактики лексического наполнения речевого произведения.

На четвертом этапе, стадии контроля и

коррекции, происходит соотнесение достигнутого результата с поставленной коммуникативной задачей, определение соответствия применяемых лексических единиц заданному ситуационному контексту, проверка соблюдения лексических и грамматических норм, что осуществляется благодаря стратегии контроля и коррекции, предполагающей тактики проверки речевого произведения, корректировки речевого произведения.

Представленная типология стратегий работы с лексикой англоязычного профессионально ориентированного дискурса, разработанная с учетом этапов процесса работы с лексическим материалом, трудностей овладения лексикой англоязычного дискурса сферы гражданской защиты, выступает наиболее оптимальной для построения методики обучения студентов неязы-

кового вуза стратегиям работы с лексикой рассматриваемого профессионально ориентированного дискурса.

Вслед за О. А. Галановой, за единицу обучения стратегиям работы с лексикой англоязычного дискурса сферы гражданской защиты принимаем особым образом организованное лексически направленное упражнение, предполагающее совершение личностью последовательности речевых действий [5, с. 182]. С этой целью целесообразным считаем разработку учебно-методического комплекса для обучения студентов неязыкового вуза стратегиям работы с лексикой англоязычного профессионально ориентированного дискурса (на примере англоязычного дискурса сферы гражданской защиты).

ЛИТЕРАТУРА

1. Аведова Р. П. Стратегии запоминания новых лексических единиц при изучении иностранного языка с позиции нейролингвистического программирования // *Филологические науки*. — 2016. — № 56. — Ч. 1. — С. 181–183.
2. Азимов Э. Г., Шукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). — М. : ИКАР, 2009. — 448 с.
3. Бьюзен Т. Скоростная память (пер. с англ.). — М. : Эйдос, 1995. — 128 с.
4. Вепрева Т. Б. Лексика в обучении иностранным языкам // *Вестн. Сев. (Арктич.) федер. ун-та*. — 2010. — № 6. — С. 104–107.
5. Галанова О. А. Обучение стратегиям научной дискуссии на иностранном языке в неязыковом вузе : дис. ... канд. пед. наук. — Пермь, 2003. — 239 с.
6. Дворникова Т. А., Костромина С. Н. Учебные стратегии как средство организации самостоятельной работы студентов // *Вестн. С.-Петербур. ун-та*. — 2007. — Вып. 4. — С. 278–284.
7. Елухина Н. В. Роль дискурса в межкультурной коммуникации и методика формирования дискурсивной компетенции // *Иностранные языки в школе*. — 2002. — № 3. — С. 9–13.
8. Ерофеева Е. В. Способы моторизации лексических единиц при изучении французского языка // *Актуальные проблемы германистики, романистики и русистики*. — 2018. — № 4. — С. 72–76.
9. Залевская А. А. Введение в психолингвистику : учеб. — М. : Директ-Медиа, 2013. — 561 с.
10. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. — М. : Просвещение, 1991. — 222 с.
11. Зыкова А. В. Методика расширения словарного запаса иноязычной лексики на основе индивидуальных стратегий обучения (на материале французского языка как второго иностранного в языковом вузе) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — М., 2010. — 26 с.
12. Иванов М. М. Техника эффективного запоминания в бизнесе, учебе, деловом общении и повседневной жизни. — М. : Менатеп-Информ, 1998. — 224 с.
13. Калинина М. С. Обучение студентов-лингвистов коммуникативным стратегиям полилогического общения (французский язык) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Н. Новгород, 2011. — 26 с.
14. Козлов С. В. Методика формирования иноязычной лексической компетенции на основе рефлексивной деятельности учащихся : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Н. Новгород, 2013. — 23 с.
15. Кручинина Г. А. Методика формирования иноязычных лексических навыков знаково-символическими средствами на начальном этапе : дис. ... канд. пед. наук. — Н. Новгород, 2014. — 147 с.
16. Митрофанова К. А. Обучение иноязычной лексике медицинской сферы студентов-медиков : дис. ... канд. пед. наук. — Екатеринбург, 2010. — 168 с.
17. Молодых-Нагаева Е. Г. Особенности работы с лексикой на практических занятиях по иностранному языку // *Теория и практика общественного развития*. — 2015. — № 19. — С. 204–206.
18. Павлова Л. П. Формирование лексической компетентности у студентов экономического вуза в процессе профессионально направленного обучения иностранному языку // *Вестн. Междунар. ин-та экономики и права*. — 2013. — № 4. — С. 48–55.
19. Рогганова Л. Ф. Активизация изучения лексики на 1 курсе языкового факультета (вуза) путем использования рациональных стратегий усвоения на этапе предъявления : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — М., 1991. — 16 с.
20. Сергеева Н. Н., Иванова Е. А. Стратегии преодоления трудностей овладения слухопроизводительным навыком иноязычной речи // *Педагогическое образование в России*. — 2012. — № 1 — С. 163–166.
21. Сиземина А. Е. Методика развития лексической компетенции студентов лингвистического вуза на основе формирования мотивационной базы обучения (английский язык) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Н. Новгород, 2009. — 23 с.
22. Ступницкий В. П. Психология : учеб. для бакалавров. — М. : Дашков и К, 2013. — 520 с.
23. Сухарева Т. Н. Формирование коммуникативных стратегий словоупотребления у студентов не-

языкового вуза (на материале английского языка) : дис. ... канд. пед. наук. — М., 2003. — 157 с.

24. Шапов А. Н. Когнитивный подход к обучению лексике: моделирование и реализация : моногр. — Н. Новгород : НГЛУ им. Н. А. Добролюбова, 2006. — 479 с.

25. O'Malley J. M., Chamot A. U. Learning Strategies in Second Language Acquisition. — Cambridge : Cambridge Univ. Pr., 1990. — 260 p.

26. Oxford R. L. Learning Styles & Strategies. — Oxford : GALA, 2003. — 25 p.

27. Rubin J. What the "Good" Language Learner can teach us / TESOL Quarterly. — 1975. — Vol. 9. — № 1. — P. 41–51.

REFERENCES

1. Avedova R. P. Strategii zapominaniya novykh leksicheskikh edinits pri izuchenii inostrannogo yazyka s pozitsii neyrolingvisticheskogo programmirovaniya // Filologicheskie nauki. — 2016. — № 56. — Ch. 1. — S. 181–183.

2. Azimov E. G., Shchukin A. N. Novyy slovar' metodicheskikh terminov i ponyatiy (teoriya i praktika obucheniya yazykam). — М. : IKAR, 2009. — 448 s.

3. B'yuzen T. Skorostnaya pamyat' (per. s angl.). — М. : Eydos, 1995. — 128 s.

4. Vepreva T. B. Leksika v obuchenii inostrannym yazykam // Vestn. Sev. (Arktich.) feder. un-ta. — 2010. — № 6. — S. 104–107.

5. Galanova O. A. Obuchenie strategiyam nauchnoy diskussii na inostrannom yazyke v neyazykovom vuze : dis. ... kand. ped. nauk. — Perm', 2003. — 239 s.

6. Dvornikova T. A., Kostromina S. N. Uchebnye strategii kak sredstvo organizatsii samostoyatel'noy raboty studentov // Vestn. S.-Peterb. un-ta. — 2007. — Vyp. 4. — S. 278–284.

7. Elukhina N. V. Rol' diskursa v mezhhkul'turnoy kommunikatsii i metodika formirovaniya diskursivnoy kompetentsii // Inostrannye yazyki v shkole. — 2002. — № 3. — S. 9–13.

8. Erofeeva E. V. Sposoby motorizatsii leksicheskikh edinits pri izuchenii frantsuzskogo yazyka // Aktual'nye problemy germanistiki, romanistiki i rusistiki. — 2018. — № 4. — S. 72–76.

9. Zalevskaya A. A. Vvedenie v psikholingvistiku : ucheb. — М. : Direkt-Media, 2013. — 561 s.

10. Zimnyaya I. A. Psikhologiya obucheniya inostrannym yazykam v shkole. — М. : Prosveshchenie, 1991. — 222 s.

11. Zykova A. V. Metodika rasshireniya slovarnogo zapasa inoyazychnoy leksiki na osnove individual'nykh strategiy obucheniya (na materiale frantsuzskogo yazyka kak vtorigo inostrannogo v yazykovom vuze) : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. — М., 2010. — 26 s.

12. Ivanov M. M. Tekhnika effektivnogo zapominaniya v biznese, uchebe, delovom obshchenii i povsednevnoy zhizni. — М. : Menatep-Inform, 1998. — 224 s.

13. Kalinina M. S. Obuchenie studentov-lingvistov kommunikativnym strategiyam polilogicheskogo obshcheniya (frantsuzskiy yazyk) : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. — N. Novgorod, 2011. — 26 s.

14. Kozlov S. V. Metodika formirovaniya inoyazychnoy leksicheskoy kompetentsii na osnove reflektivnoy deyatel'nosti uchashchikhsya : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. — N. Novgorod, 2013. — 23 s.

15. Kruchinina G. A. Metodika formirovaniya inoyazychnykh leksicheskikh navykov znakovosimvolicheskimi sredstvami na nachal'nom etape : dis. ... kand. ped. nauk. — N. Novgorod, 2014. — 147 s.

16. Mitrofanova K. A. Obuchenie inoyazychnoy leksike meditsinskoy sfery studentov-medikov : dis. ... kand. ped. nauk. — Ekaterinburg, 2010. — 168 s.

17. Molodykh-Nagaeva E. G. Osobennosti raboty s leksikoy na prakticheskikh zanyatiyakh po inostrannomu yazyku // Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya. — 2015. — № 19. — S. 204–206.

18. Pavlova L. P. Formirovanie leksicheskoy kompetentnosti u studentov ekonomicheskogo vuza v protsesse professional'no napravlenno obucheniya inostrannomu yazyku // Vestn. Mezhdunar. in-ta ekonomiki i prava. — 2013. — № 4. — S. 48–55.

19. Roptanova L. F. Aktivizatsiya izucheniya leksiki na 1 kurse yazykovogo fakul'teta (vuza) putem ispol'zovaniya ratsional'nykh strategiy usvoeniya na etape pred'yavleniya : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. — М., 1991. — 16 s.

20. Sergeeva N. N., Ivanova E. A. Strategii preodoleniya trudnostey ovladeniya slukhoproiznositel'nyim navykom inoyazychnoy rechi // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. — 2012. — № 1 — S. 163–166.

21. Sizemina A. E. Metodika razvitiya leksicheskoy kompetentsii studentov lingvisticheskogo vuza na osnove formirovaniya motivatsionnoy bazy obucheniya (angliyskiy yazyk) : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. — N. Novgorod, 2009. — 23 s.

22. Stupnitskiy V. P. Psikhologiya : ucheb. dlya bakalavrov. — М. : Dashkov i K, 2013. — 520 s.

23. Sukhareva T. N. Formirovanie kommunikativnykh strategiy slovopotrebleniya u studentov neyazykovogo vuza (na materiale angliyskogo yazyka) : dis. ... kand. ped. nauk. — М., 2003. — 157 s.

24. Shamov A. N. Kognitivnyy podkhod k obucheniyu leksike: modelirovanie i realizatsiya : monogr. — N. Novgorod : NGLU im. N. A. Dobrolyubova, 2006. — 479 s.

25. O'Malley J. M., Chamot A. U. Learning Strategies in Second Language Acquisition. — Cambridge : Cambridge Univ. Pr., 1990. — 260 p.

26. Oxford R. L. Learning Styles & Strategies. — Oxford : GALA, 2003. — 25 p.

27. Rubin J. What the "Good" Language Learner can teach us / TESOL Quarterly. — 1975. — Vol. 9. — № 1. — P. 41–51.

Зеленина Лилия Евгеньевна,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра профессионально-ориентированного языкового образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26; e-mail: zel-liliya@yandex.ru

Митрофанова Ксения Александровна,

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры медицинской физики, информатики и математики, Уральский государственный медицинский университет; 620028, Россия, г. Екатеринбург, ул. Репина, 3; e-mail: kmits@mail.ru

ОБУЧЕНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ В СФЕРЕ ЗДРАВООХРАНЕНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: межкультурные компетенции; студенты-медики; высшее медицинское образование; медицинские вузы; культурное многообразие; социальная справедливость.

АННОТАЦИЯ. В статье обосновывается необходимость обучения межкультурной коммуникации в учреждениях высшего образования. Общемировые тенденции, связанные со стиранием границ между государствами и более активным межнациональным взаимодействием, определяют вектор развития системы высшего образования. Также данные тенденции влияют на формирование современных систем здравоохранения. Растущие миграционные потоки ставят новые задачи перед специалистами медицинского профиля, такие как обеспечение доступной качественной медицинской помощи разным социально-культурным группам населения, применение принципов социальной справедливости при решении клинических проблем, обеспечение эффективной коммуникации между медицинским работником и пациентом в условиях культурного многообразия. Таким образом, современный медицинский вуз должен отвечать вызовам времени и подготовить специалистов в сфере здравоохранения к межкультурной коммуникации посредством развития у них межкультурной компетенции. В статье приведен опыт зарубежных исследователей по внедрению курсов обучения студентов межкультурной коммуникации. Данные курсы направлены на развитие у студентов культурной идентичности, межкультурной восприимчивости, осознания межкультурных различий и межкультурных коммуникативных навыков. Процесс обучения межкультурной коммуникации студентов медицинских специальностей включал создание и реализацию международных образовательных проектов, метод рассказывания, метод обучения через обслуживание, межкультурное взаимообучение и более традиционные методы, используемые при аудиторной и самостоятельной работе. Во всех описанных исследованиях отмечается положительное влияние обучения межкультурной коммуникации на развитие межкультурной компетенции студентов медицинских специальностей. Следовательно, перспективность данного направления в системе медицинского образования не вызывает сомнений, поскольку понимание межкультурных процессов в обществе специалистом сферы здравоохранения является залогом оказания качественной медицинской помощи.

Zelenina Liliya Evgen'evna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department of Professionally-oriented Linguistic Education, Institute of Foreign Languages, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Mitrofanova Ksenia Aleksandrovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department of Medical Physics, Informatics and Mathematics, Ural State Medical University, Ekaterinburg, Russia.

TEACHING INTERCULTURAL COMMUNICATION IN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL EDUCATION: TRAINING OF SPECIALISTS IN HEALTHCARE

KEYWORDS: intercultural competences; medical university students; higher medical education; medical universities; cultural diversity; social justice.

ABSTRACT. The paper describes the need to teach intercultural communication at higher education institutions. The global tendencies associated with blurring the borders between countries and more active international interaction determine the vector for the development of the higher education system. These tendencies influence the development of modern healthcare systems. The increased migration flows make medical specialists face new challenges such as provision of accessible high-quality medical care to various social and cultural population groups, application of the principles of social justice in solving clinical problems, and guarantee of efficient communication between the medical specialist and the patient in the culturally diverse environment. Thus, the modern medical school should meet the requirements of the time and train healthcare specialists in intercultural communication by developing their intercultural competence. The paper presents the experience of foreign researchers of implementation of intercultural communication courses for students. The courses are aimed at the development of cultural identity, intercultural perception, and awareness of intercultural differences and intercultural communication skills. The process of teaching medical students intercultural communication included the design and implementation of international educational projects, the method of storytelling, learning through service, intercultural peer learning, and more conventional teaching methods in the classroom and during self-study. All studies described in the given article show the positive impact of intercultural training on the development of in-

tercultural competence in medical students. Therefore, the urgency of intercultural communication training in the system of medical education is obvious, as the understanding of intercultural processes in society by the healthcare specialist guarantees the provision of high-quality medical care.

Высшее образование сегодня должно отражать изменения, вызванные многонациональным характером организации общества. Благодаря тенденциям глобализации и технологическому развитию в мире концепция межкультурной компетенции специалистов становится особенно актуальной. По мере того, как общество становится глобально независимым, студентам необходимо развивать определенные межкультурные навыки, которые преобразуются в компетенции, необходимые для работы и взаимодействия в мировых масштабах [11, с. 257]. В современных условиях социальная ответственность гражданина определяется межкультурной осознанностью и владением межкультурными коммуникативными навыками наряду с сильной академической подготовкой [13]. По меньшей мере современные выпускники будут профессионально взаимодействовать в разнообразных социальных условиях и соответственно нуждаются в развитии коммуникативной компетенции, позволяющей им общаться с разными социальными категориями людей и демонстрировать принципы социальной справедливости при решении сложных общественных проблем [7, с. 168].

Более того, характерные для населения многих стран демографические изменения требуют такого подхода к оказанию медицинской помощи, который позволил бы организациям здравоохранения избежать неравенства при выполнении своих функций, обеспечить равные права для всех групп населения и тем самым культурную безопасность как специалистов в сфере здравоохранения, так и пациентов [4, с. 318–319]. Врачи, работающие с мультикультурным населением, должны знать, как культура и язык могут влиять на коммуникацию врача и пациента и оказываемую медицинскую помощь, а также владеть навыками, необходимыми для определения разных потребностей пациента, и быть способными эффективно удовлетворять их. Такие навыки включают в себя способность понимать восприятие болезни самим пациентом, определять социально-культурную среду пациента, выявлять проблемы, которые могут повлиять на оказание медицинской помощи, способность эффективно общаться с пациентом при разном социально-культурном положении и при необходимости взаимодействовать с переводчиком.

Следовательно, возникает необходимость внедрения образовательных курсов и программ, направленных на обучение меж-

культурной коммуникации специалистов здравоохранения. Успешная инициатива по развитию межкультурной компетенции должна иметь длительное влияние на участников, обеспечивающее долгосрочные, в идеале постоянные изменения в отношениях, знаниях и навыках, результатом чего становится оказание оптимальной помощи независимо от культурной принадлежности пациента [9, с. 615]. Инициативы по развитию межкультурной компетенции прежде направлены на искоренение расовой и этнической дискриминации в сфере здравоохранения. Важно внедрять их как на индивидуальном, так и на организационном уровнях. Более того, необходимо разрабатывать методически оправданные системы оценки компетенций будущих специалистов [1, с. 113].

Необходимость рассматривать вопросы культурного и этнического разнообразия в медицинском образовании как способа повышения качества медицинской помощи уже осознана, соответствующие проблемы широко обсуждаются. В качестве инструмента, который поможет справиться с межкультурными проблемами, была предложена межкультурная компетенция. Рассматривая аспекты развития межкультурной компетенции, исследователи говорят о необходимости определения культурной идентичности как ключевой области изучения межкультурной коммуникации, в данном случае важно повысить самосознание культурной идентичности, которая позволит студентам исследовать свое этноцентристское мышление, свое социальное и экономическое положение в обществе и те преимущества, которыми они обладают [6, с. 134]. При разработке программ обучения межкультурной коммуникации важно также избегать акцента только на культурных различиях. Дискриминирующее отношение к разным группам населения является нечестным и должно быть минимизировано, следовательно сейчас сохранение и поддержание здоровья среди населения и искоренение неравенства являются ключевыми задачами всех национальных систем здравоохранения. Здесь важно внедрять глобальный подход к знакомству обучающихся с проблемами культурного неравенства в здравоохранении [8, с. 36].

В зарубежной литературе описаны курсы по формированию межкультурной компетенции, реализованные с применением разных методов и подходов и соответственно имеющие разные результаты. В одном исследовании, опираясь на идею о том, что

межкультурная коммуникация, помимо языка, фокусируется на социальных аспектах и образе мыслей, авторы предложили техники СМВМ (Center for Mind-Body Medicine), которые вносят существенный вклад в создание межкультурной атмосферы [14, с. 142–144]. Новый подход заключался в формировании небольших групп для проведения семинаров. Данные семинары были направлены на создание пространства для открытой дискуссии и помогли студентам сформировать свою точку зрения на проблему, принимая во внимание эмоции и предрассудки. Результатом проведения данных семинарских занятий стало увеличение взаимного уважения и эмоциональной поддержки среди членов группы, что, в свою очередь, способствовало достижению образовательных целей [14, с. 145]. Другие авторы использовали метод «рассказывания» (storytelling), чтобы вовлечь студентов в более глубокие размышления о том, что они изучают в рамках межкультурной коммуникации, подтолкнуть к осознанию собственной идентичности и поведения в разных социальных условиях [13]. На основании результатов опроса было показано, что «цифровое повествование» (digital storytelling) способствовало вовлечению студентов в серьезные и продуктивные дебаты, касающиеся вопросов обучения с использованием информационных технологий и культурных различий [13]. Еще одно пилотное исследование было проведено для изучения опыта студентов-медиков из Австралии и Индонезии, принимавших участие в двусторонней межкультурной образовательной деятельности с использованием электронных технологий, основанной на взаимобучении (RIPPLE) по вопросам глобального здоровья [5, с. 10]. Участники были случайным образом поделены на 11 межкультурных «виртуальных» групп. Данные группы взаимодействовали онлайн на протяжении двух недель, изучая выбранную ими тему по глобальному здоровью; каждая из групп описала полученный опыт в виде структурированного научно-исследовательского резюме.

Студенты-медики из обеих стран обнаружили пользу в совместной работе в небольших виртуальных группах, что позволило дополнить существующие методики обучения глобальному здоровью. Подобные инициативы способствуют развитию межкультурной компетенции, которая является важной частью ключевой, коммуникативной компетенции и позволяет врачам эффективно общаться с пациентами разной культурной принадлежности и адекватно лечить их. Другие исследователи реализовали проект межкультурного обучения через обслуживание (service-learning) [7, с. 167]. В целом

большинство студентов дали положительную оценку проекту. Вовлечение студентов посредством обучения через обслуживание может улучшить культурную толерантность, осознанность, критическое мышление студентов, повысить их внимание к проявлениям культурной гегемонии, а также способствовать развитию альтруизма. Польза от подобных проектов заключается прежде всего в том, что студенты могут практиковаться в коммуникации с теми, кто сильно на них не похож, тем самым развивая критическую эмпатию, навыки построения взаимоотношений и осознанность.

Касательно медицинской подготовки на уровне повышения квалификации аккредитационные комиссии требуют от выпускников демонстрации развитых компетенций, таких как чуткость и отзывчивость к пациентам разного происхождения, с учетом таких демографических характеристик, как пол, культура, религия и сексуальная ориентация [9, с. 614]. В связи с этим была предложена программа обучения для слушателей медицинских специальностей, в которой были поставлены три задачи: приобрести самоосознание влияния культуры как в личном, так и профессиональном планах; принять во внимание влияние культуры на отношения пациентов к здоровью, болезни, лечению и излечению; также развить межкультурные коммуникативные навыки для улучшения оказания медицинской помощи пациентам [9, с. 615]. Выпускники данной программы хотели упростить вопросы культуры до обсуждения того, что «можно» и «нельзя делать» при общении с пациентами. В конечном итоге создалось впечатление, что если они продемонстрируют хорошие межличностные и коммуникативные навыки, нет необходимости изучать специфические культурные навыки [9, с. 618]. В другом исследовании описывают разработку, внедрение и оценку образовательного модуля по человеческому многообразию [10, с. 233]. Задачи данного модуля: дать возможность студентам получить фактическую и практическую информацию о других культурах, изучить свое собственное отношение к культурному многообразию. Исследование показало статистически значимые изменения в отношениях студентов в сторону «положительных» к другим культурам за период обучения, что позволило считать данный опыт успешным [10, с. 239].

Учитывая то, что межкультурная коммуникация стала ключевым компонентом во множестве областей, был предложен эксперимент по проведению двух занятий по межкультурной коммуникации в двух группах японских студентов, изучавших английский язык [15, с. 162]. Согласно резуль-

татам, большинство студентов почувствовало, что выполнение заданий в ходе занятий по межкультурной коммуникации позволило им размышлять о себе самих, оценить свои взгляды и предрассудки, т. е. была подтверждена польза занятий по межкультурной коммуникации [15, с. 169]. Под влиянием глобализации и потребности в более глубоком понимании культуры межкультурная коммуникация становится той областью, которая требует пристального внимания в современной образовательной среде. Лингвистическая подготовка играет важную роль в формировании компетентного специалиста в здравоохранении, соответственно обучение иностранному языку (в частности английскому) может стать эффективным способом повышения уровня межкультурной компетенции студентов медицинских вузов [12, с. 128].

Обучение межкультурной коммуникации может также быть реализовано через межвузовские проекты. На протяжении нескольких лет успешно реализуется межвузовская олимпиада по иностранному языку, направленная на развитие межкультурной восприимчивости посредством создания творческого проекта в межнациональной команде [3, с. 101]. Также, например, обучение в области общественного здоровья должно учитывать глобальные перспективы, поскольку проблемы и решения в данной области имеют глобальные определяющие факторы и способствуют вовлечению студентов. Очевидным вариантом здесь является создание академической сети. Авторы внедрили проект международного парт-

нерства по вопросам общественного здоровья, который охватил университеты в Германии, Индии, Турции и Нигерии [8, с. 36]. Запущенный в 2005 г., он направлен на обмен информацией, проведение дискуссий о возможности адаптации к условиям конкретной страны концепций общественного здоровья, что способствовало структурному развитию университетов-участников и межкультурному диалогу.

Не вызывает сомнения ценность и перспективность гуманитарных наук в медицинском образовании и обучения межкультурной коммуникации в частности [2, с. 63–64]. Приобретение знаний о культурном разнообразии и развитие уважения к мнениям и особенностям восприятия других людей составляют сущность пациентоцентрированного подхода и могут помочь специалистам в сфере здравоохранения развить поддерживающие, скооперированные и эффективные отношения с пациентами. В свою очередь, предрассудки, неправильное понимание культурных норм и неверная интерпретация поведения пациентов могут привести к менее благоприятным исходам лечения для здоровья и меньшей удовлетворенности коммуникацией между врачом и пациентом. Безусловно, сложно иметь дело с теми, кто сильно от нас отличается. Для эффективного взаимодействия с людьми необходимо развивать культурную осознанность наших собственных взглядов и отношений, чувствительность к вопросам культуры и вырабатывать навыки, позволяющие справляться с трудными ситуациями во время коммуникации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Куликов С. Н., Митрофанова К. А., Ивачев П. В. Развитие системы дидактического тестирования результатов обучения в медицинском вузе // *Инновации в образовании*. — 2016. — № 2. — С. 111–123.
2. Митрофанова К. А. Перспективы гуманитарных наук в медицинском образовании // *Инновации в образовании*. — 2015. — № 4. — С. 60–72.
3. Митрофанова К. А., Гаврилюк О. А., Чемезов С. А. Межвузовская интернет-олимпиада по английскому языку среди студентов-медиков: опыт организации и проведения // *Дистанционное и виртуальное обучение*. — 2016. — № 1 (103). — С. 100–106.
4. Almutairi A. F., Dahinten V. S., Rodney P. Almutairi's Critical Cultural Competence model for a multicultural healthcare environment // *Nursing Inquiry*. — 2015. — Vol. 22. — № 4. — P. 317–325.
5. Ambrose M., Murray L., Handoyo N. E., Tunggal D., Cooling N. Learning global health: the pilot study of an online collaborative intercultural peer group activity involving medical students in Australia and Indonesia // *BMC Medical Education*. — 2017. — № 17. — P. 10.
6. Anderson-Lain K. Cultural identity forum: Enacting the self-awareness imperative in intercultural communication // *Communication Teacher*. — 2017. — Vol. 31. — № 3. — P. 131–136.
7. Bilthe S. J. Teaching intercultural communication through service-learning // *Communication. Teacher*. — 2016. — Vol. 30. — № 3. — P. 165–171.
8. Brozoska P., Akgun S., Antia B. E., Thankappan K. R., Nayar K. R., Razum O. Enhancing an international perspective in public health teaching through formalized university partnership // *Frontiers in Public Health*. — 2017. — Vol. 5. — Article 36.
9. Chun M. B. J. Pitfalls to avoid when introducing a cultural competency training initiative // *Medical Education*. — 2010. — № 44. — P. 613–620.
10. Dogra N. The development and evaluation of a program to teach cultural diversity to medical undergraduate students // *Medical Education*. — 2001. — № 35. — P. 232–241.
11. Engberg M. E., Davidson L. M., Manderino M., Jourian T. J. Examining the relationship between intercultural engagement and undergraduate students' global perspective // *Multicultural Education Review*. — 2016. — Vol. 8. — № 4. — P. 253–274.

12. Mitrofanova K. A., Andreyeva A. V., Teleshev V. A., Blyakhman F. A. Integration of English in Medical Informatics Course for Advanced Medical Education in Russia // *Proceedings of the 12th International Multi-Conference on Society, Cybernetics and Informatics: IMSCI 2018 (Orlando, Florida, USA, July 8–11, 2018)*. — 2018. — Vol. 2. — P. 127–132.
13. Ribeiro S. P. M. Developing intercultural awareness using digital storytelling [Electronic resource] // *Language and Intercultural Communication*. — 2016. — Mode of access: <http://dx.doi.org/10.1080/14708477.2015.1113752> (date of access: 15.09.2018).
14. Shalom Y. B., Grebelsy-Lichtman T., Alayan F. Intercultural encounters as a 'Mind Body' experience: a case study in Jerusalem // *Intercultural Education*. — 2018. — Vol. 29. — № 1. — P. 139–147.
15. Velasco D. Incorporating intercultural communication activities in English language class // *IAFOR Journ. of Language Learning*. — 2017. — Vol. 3. — № 2. — P. 161–172.

R E F E R E N C E S

1. Kulikov S. N., Mitrofanova K. A., Ivachev P. V. Razvitie sistemy didakticheskogo testirovaniya rezul'tatov obucheniya v meditsinskom vuze // *Innovatsii v obrazovanii*. — 2016. — № 2. — S. 111–123.
2. Mitrofanova K. A. Perspektivy gumanitarnykh nauk v meditsinskom obrazovanii // *Innovatsii v obrazovanii*. — 2015. — № 4. — S. 60–72.
3. Mitrofanova K. A., Gavrilyuk O. A., Chemezov S. A. Mezhvuzovskaya internet-olimpiada po angliyskomu yazyku sredi studentov-medikov: opyt organizatsii i provedeniya // *Dstantsionnoe i virtual'noe obuchenie*. — 2016. — № 1 (103). — S. 100–106.
4. Almutairi A. F., Dahinten V. S., Rodney P. Almutairi's Critical Cultural Competence model for a multicultural healthcare environment // *Nursing Inquiry*. — 2015. — Vol. 22. — № 4. — P. 317–325.
5. Ambrose M., Murray L., Handoyo N. E., Tunggal D., Cooling N. Learning global health: the pilot study of an online collaborative intercultural peer group activity involving medical students in Australia and Indonesia // *BMC Medical Education*. — 2017. — № 17. — P. 10.
6. Anderson-Lain K. Cultural identity forum: Enacting the self-awareness imperative in intercultural communication // *Communication Teacher*. — 2017. — Vol. 31. — № 3. — P. 131–136.
7. Bilthe S. J. Teaching intercultural communication through service-learning // *Communication Teacher*. — 2016. — Vol. 30. — № 3. — P. 165–171.
8. Brozoska P., Akgun S., Antia B. E., Thankappan K. R., Nayar K. R., Razum O. Enhancing an international perspective in public health teaching through formalized university partnership // *Frontiers in Public Health*. — 2017. — Vol. 5. — Article 36.
9. Chun M. B. J. Pitfalls to avoid when introducing a cultural competency training initiative // *Medical Education*. — 2010. — № 44. — P. 613–620.
10. Dogra N. The development and evaluation of a program to teach cultural diversity to medical undergraduate students // *Medical Education*. — 2001. — № 35. — P. 232–241.
11. Engberg M. E., Davidson L. M., Manderino M., Jourian T. J. Examining the relationship between intercultural engagement and undergraduate students' global perspective // *Multicultural Education Review*. — 2016. — Vol. 8. — № 4. — P. 253–274.
12. Mitrofanova K. A., Andreyeva A. V., Teleshev V. A., Blyakhman F. A. Integration of English in Medical Informatics Course for Advanced Medical Education in Russia // *Proceedings of the 12th International Multi-Conference on Society, Cybernetics and Informatics: IMSCI 2018 (Orlando, Florida, USA, July 8–11, 2018)*. — 2018. — Vol. 2. — P. 127–132.
13. Ribeiro S. P. M. Developing intercultural awareness using digital storytelling [Electronic resource] // *Language and Intercultural Communication*. — 2016. — Mode of access: <http://dx.doi.org/10.1080/14708477.2015.1113752> (date of access: 15.09.2018).
14. Shalom Y. B., Grebelsy-Lichtman T., Alayan F. Intercultural encounters as a 'Mind Body' experience: a case study in Jerusalem // *Intercultural Education*. — 2018. — Vol. 29. — № 1. — P. 139–147.
15. Velasco D. Incorporating intercultural communication activities in English language class // *IAFOR Journ. of Language Learning*. — 2017. — Vol. 3. — № 2. — P. 161–172.

Панасенков Никита Александрович,

аспирант, кафедра иностранных языков и перевода, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620002, Россия, г. Екатеринбург, ул. Мира, 19; e-mail: nickstallone777@gmail.com

**ОПЫТ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ ПОСТРЕДАКТИРОВАНИЮ
МАШИННОГО ПЕРЕВОДА (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛО-РУССКОГО ПЕРЕВОДА
С ПОМОЩЬЮ СИСТЕМ «GOOGLE TRANSLATE», «ЯНДЕКС ПЕРЕВОДЧИК» И «PROMT»)**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: машинный перевод; постредактирование; студенты-лингвисты; анкетирование; электронные словари.

АННОТАЦИЯ. Настоящее исследование представляет опыт обучения будущих лингвистов-переводчиков постредактированию машинного перевода на материале англо-русского перевода. Данный эксперимент был осуществлен при участии студентов 3 года обучения кафедры иностранных языков и перевода УрФУ в рамках курса «Новые информационные технологии в лингвистике». Основная цель данного курса — познакомить будущих специалистов с электронным инструментарием переводчика, который существенно облегчает поиск необходимой информации для решения конкретных переводческих задач. Одной из базовых переводческих технологий на сегодняшний день, помимо электронных словарей, является возможность предварительного машинного перевода текста. Переводчик может выбрать ту или иную систему автоматического перевода, с которой будет работать в дальнейшем. Соответственно прежде всего необходимо определиться с наиболее подходящей для работы системой машинного перевода. В частности, нами рассматривалось качество и адекватность компьютерного перевода, некоторые типичные ошибки и искажения, а также относительная скорость и эффективность самого процесса постредактирования. За основу взят перевод специализированных текстов разной направленности такими системами, как «Google Translate», «Яндекс Переводчик» и «Promt». В исследовании использовался метод анкетирования. В статье приведены комментарии и отзывы самих студентов о работе в той или иной системе машинного перевода, сделаны выводы об адекватности результатов такого перевода, а также о важности постредактирования и использования электронных словарей.

Panasenkov Nikita Aleksandrovich,

Post-graduate Student, Department of Foreign Languages and Translation, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia.

**EXPERIENCE OF TEACHING LINGUISTICS STUDENTS HOW TO POST-EDIT MACHINE-GENERATED
TRANSLATION (BASED ON ENGLISH-RUSSIAN TRANSLATIONS VIA GOOGLE TRANSLATE, YANDEX
TRANSLATE AND PROMT SYSTEMS)**

KEYWORDS: machine-generated translation; post-editing; linguistics students, questionnaire; electronic dictionaries.

ABSTRACT. The present study acquaints the readers with the experience of teaching future linguists how to post-edit machine translation on the material of English-Russian translations. The experiment was carried out on a sample of third year students of Department of Foreign Languages and Translation of the Ural Federal University in the course of "New Information Technologies in Linguistics". The main goal of this course is to acquaint future specialists with electronic toolkits of a translator that significantly simplify the search for the necessary information to perform specific translation tasks. One of the basic translation technologies today, in addition to electronic dictionaries, is the possibility of preliminary machine translation of the text. The translator can choose one or another automatic translation system that they are going to work with in the future. To this end, first of all, it is necessary to choose the most suitable machine translation system to work with. Specifically, we considered the quality and adequacy of automated translation, some typical errors and distortions, as well as the relative speed and efficiency of the post-editing process. The paper is based on the translation of specialized texts of different orientation via such systems as Google Translate, Yandex Translate and Promt. The questionnaire method is used in the study. The article contains the comments and the feedback from the students about their own work experience with one or another machine translation system, the conclusions about the adequacy of the results obtained, as well as about the importance of the post-editing process and the use of electronic dictionaries.

На сегодняшний день через Интернет ежедневно передаются огромные объемы информации. Разумеется, и требования к ней предъявляются высокие: актуальность, доступность, грамотное изложение. С учетом мультязычности пользователей Всемирной сети встает вопрос быстрого и качественного перевода массивов текстов. Так, А. Н. Усачева под-

черкивает, что сеть Интернет и доступ к информационным базам данных изменили профессию переводчика практически до неузнаваемости [15]. В таких условиях на передний план выходят системы машинного перевода, которые могут обеспечить перевод в более сжатые сроки, чем переводчик.

В самом общем виде программа машинного (автоматического) перевода само-

стоятельно осуществляет перевод текста с одного естественного языка на другой [8, с. 15]. Бытует мнение, что в недалеком будущем переводчики и вовсе могут остаться без работы: их вытеснят системы машинного перевода (МП). Действительно, за последние несколько лет системы машинного перевода совершили качественный скачок в своем развитии. В профессиональной среде специалисты отмечают «одно неоспоримое преимущество — значительная экономия времени» [10, с. 68] при переводе больших объемов информации. При этом МП целесообразно использовать при переводе специализированных текстов, где требуется единство стиля и терминологии, отсутствуют различные непонятные для машины культурные явления, идиомы, изобразительно-выразительные средства речи. Тем не менее такие системы имеют ряд недостатков, устранение которых требует участия человека-переводчика в процессе постредактирования [14].

Постредактирование — своего рода редактирование продукта автоматического перевода специалистом для получения перевода более высокого качества «с помощью минимальных усилий» [9, с. 66]. Как правило, постредакторами являются профессиональные лингвисты-переводчики, которые хорошо представляют себе все тонкости машинного перевода. Это позволяет им определить, что именно необходимо изменить в результате МП, усовершенствовав тем самым процесс перевода. Следовательно, для повышения конкурентоспособности лингвисту-переводчику необходимо овладеть навыками эффективной работы с большими объемами информации и умением решать профессиональные задачи при помощи современных компьютерных программ перевода. Поэтому обучение будущих специалистов правильному использованию таких программ является приоритетным направлением [11].

Исследование проводилось при участии студентов-бакалавров 3 курса кафедры иностранных языков и перевода УрФУ в рамках курса «Новые информационные технологии в лингвистике». Основная задача преподавателя — рассказать будущим специалистам об электронном инструментарии переводчика, который позволит существенно облегчить поиск необходимой информации в условиях конкретной рабочей ситуации, и продемонстрировать работу подобных программ. Одной из базовых переводческих технологий на сегодняшний день, помимо электронных словарей, является возможность предварительного машинного перевода текстов. Специалист может выбрать ту или иную систему автоматического перево-

да, с которой будет работать в дальнейшем. Соответственно прежде всего необходимо определиться с наиболее подходящей для работы системой машинного перевода.

На сегодняшний день самыми известными и наиболее используемыми являются такие, как «Яндекс Переводчик», «Promt» и «Google Translate». «Promt» относится к категории систем, работающих на основе грамматических правил (Rule-Based Machine Translation, RBMT). Данная технология базируется на сопоставлении лексических единиц и грамматических правил конкретных языков. Качество такого перевода находится в прямой зависимости от объемов лингвистических баз данных (словарей) и глубины описания естественных языков [10; 12; 14]. К преимуществам RBMT-систем можно отнести синтаксическую точность и предсказуемость результата; такие системы можно настроить на предметную область. Основным недостатком является необходимость поддержания и постоянного обновления баз данных.

«Яндекс Переводчик» и «Google Translate» относятся к статистическим системам МП (Statistical Machine Translation, SMT). Данная технология основана на поиске наиболее вероятного варианта перевода в двуязычных базах данных (корпусах). SMT имеет возможности «самообучения»: чем больше параллельных текстов и чем точнее они соответствуют друг другу, тем лучше результат перевода. В качестве преимуществ SMT-систем можно отметить гладкость перевода и переносимость технологии на любые языковые пары. Среди недостатков отмечают отсутствие корпусов у некоторых языков, неумение систем справляться с морфологией и синтаксисом, искажение информации [10; 12]. Более того, «Google Translate» находится в сильной позиции по отношению к другим системам, когда речь идет о переводе с/на английский, так как данный язык изначально лежал в основе системы и до сих пор является языком-посредником при работе с другими парами языков.

Суть эксперимента сводилась к следующему: студенты 3 курса в количестве 12 человек разделились на 3 группы по 4 человека; каждая из групп работала с одной из трех систем машинного перевода. У каждого студента была собственная статья на английском языке по теме, которую он сам выбрал для перевода (экономического, политического, технического и медицинского толка). Среднее количество знаков в статье (с пробелами) не превышало 4 тысяч (как правило, 3500—4000), а время выполнения задания ограничивалось одной парой (90 минут). Студентам предлагалось выполнить

постредактирование машинного перевода статей в соответствующей системе и ответить на вопросы. Ниже представлены наиболее интересные и полные ответы студентов по каждой из систем машинного перевода с примерами и пояснениями.

1. «Promt»

Общее впечатление от полученных результатов перевода. «Заметны черты, присущие системам машинного перевода (неправильный перевод цепочек слов, смысл некоторых предложений невозможно понять, необходимо обращаться к оригиналу)».

«В целом неплохой результат, но смысл некоторых предложений невозможно понять в принципе. Зачастую прослеживается **буквализм** (дословный перевод), что так или иначе затрудняет понимание и последующее постредактирование, приходится возвращаться к оригиналу, переводить с нуля. Например: “Silicon Valley may not hold onto its global superiority for much longer” — “Силиконовая долина может не держаться на ее глобальное превосходство для намного дольше”; “How does Chinese tech stack up against American tech?” — “Как приводит в порядок китайскую техническую стопку вверх против американской технологии?»; **несогласование в предложениях**: “China’s tech leaders love visiting California, and invest there, but are no longer awed by it” — “Технические лидеры Китая любят посещать Калифорнию, и вкладывают капитал там, но больше не внушаются страх ею”; **изменение смысла предложения**: “China’s e-commerce sales are double America’s” — “Продажи Китая удваивают...”».

Позитивные примеры в работе системы машинного перевода. «Promt неплохо **транскрибирует имена собственные**: “Peter Beaumont” — “Питер Бомонт”; “A paper by Michael Clemens and his colleague Hannah Postel” — “Статья Майкла Клеменса и его коллеги Ханна Постель”; “for the Washington DC-based Center for Global Development” — “Статья ... для находящегося в Вашингтоне, округ Колумбия Центра Глобального развития...”. Также можно отметить, что перевод некоторых предложений со сравнительно более простым синтаксисом не буквальны, звучит **аутентично**: “The paper calls for a rethink of strategies ... and argues for new policies” — “[статья] призывает к переосмыслению стратегий ... и приводит доводы в пользу новой политики”; “challenging the fundamental logic of such schemes” — “бросая вызов фундаментальной логике таких схем”».

«Переводчик **распознал и безошибочно перевел** некоторые **специальные термины**: “The venture-capital (VC) industry” — “промышленность венчурного ка-

питала”. Перевод некоторых предложений нуждался в **минимальном постредактировании**: “The plan covers a startlingly vast range of activities, including developing smart cities and autonomous cars and setting global tech standards” — “План касается поразительно обширного диапазона действий, включая развитие умных городов и автономных автомобилей и устанавливания глобальных технических норм”».

2. «Google Translate»

Общее впечатление от полученных результатов перевода. «В целом результат перевода получился довольно **понятным**. Следует отметить, что лимит знаков в переводчике (5000) достаточен для того, чтобы целиком перевести целую статью (хотя для более крупных объемов и этого будет мало). Иногда встречается **буквальный перевод** целых фраз».

«Текст получился связный, доступный для понимания основной мысли. Тем не менее многие **синтаксические конструкции** остались **типичными для английского языка**: “When would you meet false friends?” — “Когда вы встретите фальшивых друзей?”. Не распознал слово “doppelganger”, оставил без перевода».

«Понятный перевод, где большая часть текста нуждается только в небольшой доработке. В большинстве случаев грамматические конструкции переводятся корректно. Например: “The technique may work by strengthening nerve pathways that can damp down overactive parts of the brain.” — “Данный способ может сработать, укрепляя нервные пути, которые способны заглушать сверхактивные части мозга”».

Позитивные примеры в работе системы машинного перевода. «Машина грамотно составляет предложения, может **перевести целый абзац**: “The idea behind such projects is that large numbers of small, cheap drones could overwhelm defences that depend on single large jets or a small group of missiles. Incidents in Iraq and Syria have shown that small drones are difficult to shoot down with machine guns.” — “Идея таких проектов заключается в том, что большое количество небольших дешевых дронов может сокрушить оборону, которая зависит от одиночных крупных самолетов или небольшого ракетного комплекса. Инциденты в Ираке и Сирии показали, что маленькие дроны трудно сбивать с пулеметов”. Хорошо переводит **устойчивые фразы и выражения**: “according to reports” — “по имеющимся данным”; **имена собственные**: “Russian Ministry of Defence” — “Минобороны России”; **специальные термины**: “anti-aircraft defences” — “противовоздушная оборона”».

«Переводчик выдал связный текст, который почти не пришлось редактировать. Большая часть предложений была переведена **корректно**: “Previous research has suggested that the nerve bundle joining these two regions is the main highway through which seizures spread from the temporal lobes to the rest of the brain” — “Преыдущие исследования предположили, что нервный пучок, соединяющий эти два региона мозга, является главной дорогой, через которую судороги распространяются от височных долей до остальных частей мозга”. Хорошо переводит некоторые **термины**: “linguistic interference” — “языковая интерференция”».

3. «Яндекс Переводчик»

Общее впечатление от полученных результатов перевода. «В целом перевод оказался **читаемым и понятным**. Порадовало, что у Яндекса очень хорошо работает функция распознавания текста по картинке и последующий перевод. Хотя не обошлось и без явных недостатков и **потери смысла**: “This sounds like easily-dismissible bunkum” — “Это звучит как легко отмахнуться болтовню”; “Both lead to seemingly intractable complications” — “Оба приводят к, казалось бы, непреодолимых трудностей”».

«Результат машинного перевода в Яндекс — **удовлетворительный**, насколько это возможно. Смысл некоторых предложений понятен даже без постредактирования, например: “In 1998, Benjamin Hart at the University of California, Davis, argued that this feeling is an evolved strategy to help fight a bacterial or viral attack: when you need time to rest and recuperate, fatigue is your friend” — “В 1998 году Бенджамин Харт из Калифорнийского университета в Дэвисе утверждал, что это чувство является развитой стратегией, помогающей бороться с бактериальной или вирусной атакой: когда вам нужно время отдохнуть и выздороветь, усталость — ваш друг”. По большей части Яндекс все же **не распознает аббревиатуры**, их пришлось искать и проверять в других источниках (например, в словаре multitran): “As well as resetting the SCN...” — “Помимо сброса SCN...” (SCN — супрахиазматическое ядро); “Epidemiological surveys do point to a relationship between fatigue and elevated levels of IL-6...” — “Эпидемиологические исследования указывают на связь между усталостью и повышенным уровнем IL-6...” (IL-6 — интерлейкин-6). Также в некоторых случаях есть **несогласованность в предложениях и буквализм**: “When dopamine is lost, as happens in Parkinson’s disease, for example, the depression and apathy that accompanies it can be crushing” — “Когда допамин потерян, как случается в заболева-

нии Паркинсон, например, депрессия и апатия которая сопровождает ее могут задувливать”».

Позитивные примеры в работе системы машинного перевода. «В большинстве случаев необходимости перепроверять значения терминов не было, например: “This would enable scientists to tweak genes the monkeys have that are linked to human disease, and then monitor how this alters the animals’ biology, comparing it against animals that are genetically identical except for the alterations. It could accelerate the hunt for genes and processes that go wrong in these diseases, and ways to correct them” — “Это позволило бы ученым изменить гены обезьян, которые связаны с человеческими болезнями, а затем контролировать, как это изменяет биологию животных, сравнивая ее с животными, которые генетически идентичны, за исключением модификаций. Это может ускорить поиски генов и процессов, которые протекают иначе при этих заболеваниях, и способы их исправления”».

«**Смысл** многих предложений **передан верно**: “Interestingly, people who fast regularly often report feeling more energetic than when they ate frequently” — “Интересно, что люди, которые регулярно постятся, часто сообщают, что чувствуют себя более энергичными, чем когда они часто ели”; “Animal studies have shown this effect in action. In one, Harrington gave mice a drug that causes low-level inflammation” — “Исследования на животных показали этот эффект в действии. В одном из них Харрингтон дал мышам препарат, который вызывает воспаление низкого уровня”».

Интересно отметить, что студенты, работавшие в системе «Prompt», не уложились в отведенное на занятия время, так как им требовалось внести большое количество редакторских правок, особенно по части синтаксиса; смысл многих предложений без обращения к оригиналу было невозможно понять. Остальные студенты отметили средний темп работы, многие предложения и целые абзацы практически не требовали никаких изменений. Все участники эксперимента периодически обращались к электронным словарям за точным переводом некоторых терминов (*multitran*), контекстуальным переводчикам (*linguee, reverso context*) и к поисковой системе «Google». В качестве основных недостатков систем указывались: буквальный перевод некоторых фраз и предложений, невозможность распознавания некоторых терминов и аббревиатур, неверно подобранные эквиваленты в русском и нарушения согласования в предложениях (синтаксические ошибки). Тем не менее абсолютное большинство сту-

дентов согласилось с мнением о том, что постредактирование намного быстрее, чем осуществление перевода с нуля, так как «позволяет сократить затраты и время на перевод больших объемов текста».

Таким образом, в результате нашего исследования мы пришли к следующим выводам:

1) современные системы МП стали незаменимыми помощниками при переводе больших объемов информации, так как позволяют экономить затраты времени и усилий;

2) несмотря на свой прогресс и прорывные технологии в области, в настоящее время машинный перевод может лишь облегчить и ускорить работу, но не заменить переводчика. Результаты машинного перевода почти всегда требуют постредактирования человеком;

3) то, насколько адекватными можно считать результаты автоматического пере-

вода, определяется не только качеством собственно редактирования, но и видом самой системы МП. Система на основе грамматических правил, как и ожидалось, отлично справилась с переводом отдельных устойчивых фраз и терминов, но не смогла «раскусить» синтаксис, тогда как статистический машинный перевод с успехом переводил целые предложения и абзацы, которые впоследствии практически не требовали правки. Однако иногда возникали проблемы с переводом и распознаванием отдельных слов и терминов: некоторые оставались без изменений, некоторые передавались с помощью транслитерации;

4) во многих случаях адекватный перевод специализированного текста невозможен только силами машинного перевода и усилиями человека-постредактора; необходимо дополнительно обращаться к электронным словарям и справочникам.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева А. Д., Меньшиков И. Л., Мокрушин А. А. Обзор систем машинного перевода // Молодой ученый. — 2013. — № 12 (59). — С. 64–66.
2. Бабина О. И. Языковая личность переводчика и машинный перевод // Вестн. ЧелГУ. — 2011. — № 24.
3. Вопияшина С. М., Мурдускина О. В. Обучение редактированию перевода как способ повышения качества подготовки лингвистов-переводчиков // БГЖ. — 2016. — № 4 (17).
4. Зубов А. В., Зубова И. И. Информационные технологии в лингвистике. — М.: Академия, 2004. — 208 с.
5. Кочеткова Н. С., Ревина Е. В. Особенности машинного перевода // Филологические науки. Вопросы теории и практики. — 2017. — № 6-2 (72).
6. Максютин О. В. К вопросу об обучении редактированию и саморедактированию перевода // Филологические науки. Вопросы теории и практики. — 2014. — № 4-3 (34). — С. 121–124.
7. Максютин О. В. Редактирование перевода как неотъемлемая часть современного стандарта качества // Вестн. Том. гос. пед. ун-та. — 2014. — № 4 (145). — С. 106–111.
8. Марчук Ю. Н. Проблемы машинного перевода. — М.: Наука, 1983. — 201 с.
9. Нечаева Н. В., Светова С. Ю. Постредактирование машинного перевода как актуальное направление подготовки переводчиков в вузах // Вопросы методики преподавания в вузе. — 2018. — Т. 7. — № 25. — С. 64–72.
10. Новожилова А. А. Машинные системы перевода: качество и возможности использования // Вестн. Волгогр. гос. ун-та. Сер. 2: Языкознание. — 2014. — № 3. — С. 67–73.
11. Новожилова А. А., Шовгенина Е. А. Обучение студентов-переводчиков работе с электронными ресурсами как основа их будущей конкурентоспособности и успешности // Вестн. Волгогр. гос. ун-та. Сер. 6, Университетское образование. — 2013. — № 14. — С. 70–76.
12. Официальный сайт компании ПРОМТ [Электронный ресурс] Что такое машинный перевод? — Режим доступа: http://www.promt.ru/company/technology/machine_translation/ (дата обращения: 20.11.2018).
13. Ртищева О. В. Достоинства и недостатки использования программ-переводчиков студентами неязыковых вузов в ходе изучения английского языка в сфере профессиональной коммуникации // Учен. зап. ОГУ. Сер.: Гуманитарные и социальные науки. — 2016. — № 4 (73).
14. Ртищева Н. Г. Оценка качества работы систем машинного перевода // Решетневские чтения. — 2017. — № 21-2.
15. Усачева А. Н. Перевод: от лингвистической теории к когнитивной модели // Вестн. Волгогр. гос. ун-та. Сер. 2, Языкознание. — 2011. — № 1 (13). — С. 131–137.
16. Шевчук В. Н. Информационные технологии в переводе. Электронные ресурсы переводчика. — М.: Зебра Е, 2013. — 384 с.
17. Hutchins W. J. Current commercial machine translation systems and computer-based translation tools: system types and their uses // International J. of Translation. — 2005. — Vol. 17. — № 1-2. — P. 5–38.

REFERENCES

1. Andreeva A. D., Men'shikov I. L., Mokrushin A. A. Obzor sistem mashinnogo perevoda // Molodoy uchenyy. — 2013. — № 12 (59). — S. 64–66.
2. Babina O. I. Yazykovaya lichnost' perevodchika i mashinnyy perevod // Vestn. ChelGU. — 2011. — № 24.
3. Vopyashina S. M., Murduskina O. V. Obuchenie redaktirovaniyu perevoda kak sposob povysheniya kachestva podgotovki lingvistov-perevodchikov // BGZh. — 2016. — № 4 (17).
4. Zubov A. V., Zubova I. I. Informatsionnye tekhnologii v lingvistike. — M.: Akademiya, 2004. — 208 s.

5. Kochetkova N. S., Revina E. V. Osobennosti mashinnogo perevoda // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. — 2017. — № 6-2 (72).
6. Maksyutina O. V. K voprosu ob obuchenii redaktirovaniyu i samoredaktirovaniyu perevoda // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. — 2014. — № 4-3 (34). — S. 121–124.
7. Maksyutina O. V. Redaktirovanie perevoda kak neot'emlemaya chast' sovremennogo standarta kachestva // Vestn. Tom. gos. ped. un-ta. — 2014. — № 4 (145). — S. 106–111.
8. Marchuk Yu. N. Problemy mashinnogo perevoda. — M. : Nauka, 1983. — 201 s.
9. Nechaeva N. V., Svetova S. Yu. Postredaktirovanie mashinnogo perevoda kak aktual'noe napravlenie podgotovki perevodchikov v vuzakh // Voprosy metodiki prepodavaniya v vuze. — 2018. — T. 7. — № 25. — S. 64–72.
10. Novozhilova A. A. Mashinnye sistemy perevoda: kachestvo i vozmozhnosti ispol'zovaniya // Vestn. Volgogr. gos. un-ta. Ser. 2: Yazykoznanie. — 2014. — № 3. — S. 67–73.
11. Novozhilova A. A., Shovgenina E. A. Obuchenie studentov-perevodchikov rabote s elektronnyimi resursami kak osnova ikh budushchey konkurentosposobnosti i uspeshnosti // Vestn. Volgogr. gos. un-ta. Ser. 6, Universitetskoe obrazovanie. — 2013. — № 14. — S. 70–76.
12. Ofitsial'nyy sayt kompanii PROMT [Elektronnyy resurs] Chto takoe mashinnyy perevod? — Rezhim dostupa: http://www.promt.ru/company/technology/machine_translation/ (data obrashcheniya: 20.11.2018).
13. Popkova O. V. Dostoinstva i nedostatki ispol'zovaniya programm-perevodchikov studentami neyazykovykh vuzov v khode izucheniya angliyskogo yazyka v sfere professional'noy kommunikatsii // Uchen. zap. OGU. Ser.: Gumanitarnye i sotsial'nye nauki. — 2016. — № 4 (73).
14. Rtishcheva N. G. Otsenka kachestva raboty sistem mashinnogo perevoda // Reshetnevskie chteniya. — 2017. — № 21-2.
15. Usacheva A. N. Perevod: ot lingvisticheskoy teorii k kognitivnoy modeli // Vestn. Volgogr. gos. un-ta. Ser. 2, Yazykoznanie. — 2011. — № 1 (13). — S. 131–137.
16. Shevchuk V. N. Informatsionnye tekhnologii v perevode. Elektronnye resursy perevodchika. — M. : Zebra E, 2013. — 384 s.
17. Hutchins W. J. Current commercial machine translation systems and computer-based translation tools: system types and their uses // International J. of Translation. — 2005. — Vol. 17. — № 1-2. — P. 5–38.

УДК 378.147:371.124:53
ББК 4448.985

DOI 10.26170/по19-01-09
ГРНТИ 14.35.09

Код ВАК 13.00.02

Попов Семен Евгеньевич,

доктор педагогических наук, кандидат технических наук, доцент, профессор кафедры естественных наук и физико-математического образования, Нижнетагильский филиал Российского государственного профессионально-педагогического университета; 622031, Россия, г. Нижний Тагил, ул. Красногвардейская, 57; e-mail: s-e-porov@yandex.ru

Терегулов Денис Федорович,

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры информационных технологий, Нижнетагильский филиал Российского государственного профессионально-педагогического университета; 622031, Россия, г. Нижний Тагил, ул. Красногвардейская, 57; e-mail: denaviat@yandex.ru

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИКИ К ПРОВЕДЕНИЮ НАТУРНО-ВЫЧИСЛИТЕЛЬНЫХ ЭКСПЕРИМЕНТОВ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: учебные физические эксперименты; натурные эксперименты; вычислительные эксперименты; дидактические принципы; подготовка будущих учителей; учителя физики.

АННОТАЦИЯ. В работе ставится и обсуждается проблема подготовки будущих учителей физики к постановке и проведению современного учебного физического эксперимента. Показано, что развитие инструментальной базы натурального эксперимента за счет компьютерных средств и внедрения информационных технологий, включение компьютерного моделирования (вычислительного эксперимента) в систему учебного физического эксперимента приводят к необходимости специального изучения дидактических аспектов комплексного использования натурального и вычислительного эксперимента. Дается определение натурно-вычислительного эксперимента как метода обучения физике, основанного на интеграции лабораторного эксперимента и компьютерного моделирования и позволяющего получать новые учебные результаты. Выявлены и обоснованы три основные формы сочетания натурального и вычислительного эксперимента: параллельное выполнение, последовательное выполнение и совмещенный (комплексный) натурно-вычислительный эксперимент. Утверждается, что различные аспекты подготовки будущих учителей физики к использованию как натурального, так и вычислительного эксперимента достаточно полно выражаются категорией «готовность». Обсуждаются компонентный состав готовности и уровни сформированности отдельных компонентов. Представлена структурно-функциональная модель процесса формирования готовности будущих учителей физики к использованию натурно-вычислительного эксперимента. Сформулированы принципы, которые регулируют как конструирование содержания обучения, так и организацию учебного процесса. Подчеркивается, что при отборе содержания обучения особую роль играет принцип обеспечения разнообразия сочетания натурального и вычислительного эксперимента. Он устанавливает необходимость включения в систему подготовки лабораторных работ, реализующих все базовые формы сочетания. Организацию лабораторного практикума следует осуществлять в соответствии с регулятивным принципом восхождения от натурального и вычислительного к интегрированному натурно-вычислительному эксперименту. Делается вывод о целесообразности и возможности разработки методики специальной подготовки будущих учителей физики к проведению натурно-вычислительных экспериментов.

Popov Semen Evgenievich,

Doctor of Pedagogy, Candidate of Engineering, Professor of Department of Sciences, Physical and Mathematical Education, Russian State Vocational Pedagogical University, Nizhny Tagil, Russia.

Teregulov Denis Fedorovich,

Candidate of Pedagogy, Senior Lecturer of Department of Information Technologies, Russian State Vocational Pedagogical University, Nizhny Tagil, Russia.

THEORETICAL ASPECTS OF TRAINING FUTURE TEACHERS OF PHYSICS TO CONDUCT NATURAL COMPUTATIONAL EXPERIMENTS

KEYWORDS: classroom physical experiments; natural experiments; computational experiments; didactic principles; training future teachers; physics teachers.

ABSTRACT. The article deals with the problem of training future physics teachers for the preparation and conduct of a modern educational experiment in physics. It shows that the development of the instrumental base of the natural experiment using computer tools and the introduction of information technologies, the inclusion of computer modeling (computational experiment) in the system of educational experiment in physics lead to the need for a special study of the didactic aspects of a comprehensive use of the natural and computational experiment. The authors define the natural computational experiment as a method of teaching physics based on the integration of laboratory experiment and computer simulation and allowing the teacher to obtain new educational results. Three basic forms of combination of a natural and computational experiment were identified and substantiated: parallel execution, sequential execution, and a combined (complex) natural computational experiment. It is argued that various aspects of training of future teachers of physics to use both natural and computational experiments are quite fully expressed by the category of "preparedness". The article discusses the composition of preparedness and the levels of formation of individual components. The authors present a structural-functional model of the process of formation of preparedness of future teachers of physics to use natural computational experiment and formulate the

principles that regulate both the design of the learning content and the organization of the education process. It is emphasized that the principle of providing a variety of combinations of natural and computational experiment plays a special role in the selection of the learning content. It establishes the need to include laboratory works that realize all the basic forms of combination in the system of training. The organization of the laboratory workshop should be carried out in accordance with the regulatory principle of ascent from the natural and computational to the integrated natural computational experiment. The article concludes that it is reasonable and possible to develop a method of special training of future teachers of physics to conduct natural computational experiments.

Непрерывное совершенствование учебного физического эксперимента (УФЭ) как на методическом, так и на технологическом уровнях предполагает внесение определенных изменений в экспериментальную подготовку будущего учителя физики. В таких условиях приоритетной задачей обучения в педагогическом вузе становится формирование готовности студента к проведению учебного физического эксперимента с учетом современных форм и перспективных направлений его развития.

В настоящее время учебный физический эксперимент представлен не только классическими натурными опытами, но и их компьютеризированными аналогами и вычислительными экспериментами. Анализ работ, посвященных поиску путей совершенствования учебного физического эксперимента на основе использования современных технических средств и соответствующих информационных технологий обучения, позволяет выделить три основных направления применения персональных компьютеров в учебном физическом эксперименте:

1) использование компьютера как части экспериментальной установки для сбора экспериментальных данных, изучения быстро протекающих процессов, фиксации трудноуловимых деталей явления, определения малых изменений в характеристиках физического объекта или процесса — автоматизация УФЭ;

2) применение компьютеров и других технических средств для математической обработки экспериментальных данных, вычисления погрешностей и представления результатов натурального эксперимента (НЭ);

3) использование технологии компьютерного моделирования физических явлений — вычислительный эксперимент (ВЭ).

Признание компьютерного моделирования как метода научного познания, повышение его роли в научных исследованиях не могло не сказаться на системе образования и учебном физическом эксперименте. Использование вычислительного эксперимента в значительной степени расширяет возможности экспериментального исследования физических явлений. При этом [2] у него есть и свои недостатки в сравнении с натурным экспериментом.

В попытках свести недостатки натурального и вычислительного эксперимента к минимуму и максимально эффективно использовать достоинства обоих видов физического эксперимента ряд авторов пришли к выводу о целесообразности совмещения натурального и вычислительного экспериментов [4; 7]. Так, О. Е. Данилов считает, что учебный вычислительный эксперимент не должен служить лишь заменой трудноосуществимому реальному физическому эксперименту. Он может использоваться с ним совместно, дополняя при этом натуральный эксперимент и облегчая задачу объяснения преподавателю с помощью современных вычислительных средств [3].

Е. И. Постникова отмечает, что на лекционных занятиях при демонстрации физических явлений и процессов целесообразно использовать сочетание натурной установки и компьютерной модели. Такое соединение «реального» и «виртуального» позволит студентам сравнить результаты различного вида демонстраций, лучше понять суть того или иного физического объекта, а значит, глубже осмыслить изучаемые процессы и явления [10]. Все это в конечном итоге должно повысить качество физического образования.

Авторы работы [6] приводят доводы в пользу взаимосвязанного сочетания виртуального, вычислительного и натурального эксперимента, но уже применительно к лабораторно-проектным работам практикума по физике. По их мнению, наилучший результат обучения достигается при одновременном параллельном использовании возможностей компьютерного лабораторного практикума и реальных лабораторных установок.

М. И. Старовиков указывает на важность «интеграции» натурального и вычислительного экспериментов. В соединении оба метода дают системный эффект повышения эффективности учебного исследования [11]. В качестве примера приводится описание организации и проведения натурно-вычислительного эксперимента, предусматривающего последовательное выполнение натурального и вычислительного экспериментов для двух работ: определения ускорения свободного падения и определения вязкости жидкости методом падающего шарика.

В последние годы наблюдается усиление интеграционных процессов в образовании. Интеграция как принцип осуществления образовательного процесса, основанный на взаимодополнении разных форм постижения действительности, в физике наиболее ярко проявляется в комплексном использовании натурального и вычислительного эксперимента. По мнению академика А. С. Кондратьева, «учитывая тенденции в развитии науки и образования, необходимо развивать методы обучения физике в рамках методологии компьютерного моделирования и натурно-вычислительного эксперимента» [5, с. 271].

Анализ научной и учебно-методической литературы по проблеме развития современного учебного физического эксперимента показывает возрастание интереса к сочетанию возможностей натурального и вычислительного экспериментов и убедительно демонстрирует востребованность в системе образования учителей физики, обладающих навыками организации и проведения таких экспериментов.

Представленные материалы позволяют заключить, что развитие инструментальной и технологической базы натурального эксперимента, включение компьютерного моделирования в систему учебного физического эксперимента приводят к необходимости специального изучения дидактических аспектов комплексного использования натурального и вычислительного эксперимента. Физический эксперимент, построенный на основе сочетания натурального и вычислительного экспериментов, обладает огромным потенциалом формирования готовности будущего учителя, связанной со свободным владением современной компьютерной техникой, технологией компьютерного моделирования и возможностью свободного перехода от одного вида физического эксперимента к другому. Подготовка учителей к использованию различных форм натурального и вычислительного экспериментов является актуальной задачей.

Вместе с тем имеется множество нерешенных проблем, связанных прежде всего с выявлением форм интеграции натурального и вычислительного эксперимента, с недостаточной разработанностью содержания обучения и методических решений, использование которых обеспечит успешную реализацию натурно-вычислительных экспериментов при обучении физике [15].

В проведенном исследовании принято следующее определение: **натурно-вычислительный эксперимент — это метод обучения физике, основанный на интеграции лабораторного эксперимента и компьютерного моделирования и**

позволяющий получать новые учебные результаты.

Учебно-экспериментальная работа на физико-математическом факультете позволила выявить три варианта организации процесса обучения физике на основе сочетания натурального и вычислительного эксперимента [14].

Параллельное выполнение натурального и вычислительного эксперимента.

Отличительной особенностью такой работы является возможность сравнения результатов натурального и вычислительного эксперимента. После этого могут быть сделаны выводы о достоверности итогов вычислительного эксперимента в случае совпадения результатов или о необходимости вернуться к этапу планирования эксперимента с целью выявления и устранения допущенных ошибок.

Во многих работах отмечается, что в случае технической и организационной возможности проведения обоих видов эксперимента предпочтение должно отдаваться натурному. И только если он неосуществим, то можно прибегнуть к компьютерному эксперименту. В то же время наивысшим показателем достоверности результатов вычислительного эксперимента является его сравнение с итогами аналогичного натурального эксперимента [8]. Поэтому любой курс, включающий в себя совокупность из нескольких вычислительных экспериментов, целесообразно начинать с работы по схеме параллельного натурно-вычислительного эксперимента.

Такая работа отлично дополнит теоретическую часть курса, послужит наглядной демонстрацией к сравнению технологии натурального и вычислительного эксперимента. В учебном процессе обращение к параллельному выполнению натурального и вычислительного экспериментов целесообразно на этапе знакомства обучаемых с технологией компьютерного моделирования.

Последовательное выполнение натурального и вычислительного эксперимента.

На практике подобная форма учебного физического исследования реализуется в виде двух последовательно (поочередно) выполняемых экспериментов. При этом роль второго может сводиться как к расширению границ применимости первого, так и к углублению содержательной стороны исследования.

Возможны две вариации предложенной формы:

- 1) проведение вычислительного эксперимента по результатам натурального;
- 2) постановка натурального эксперимента по завершении вычислительного.

В первом случае вычислительный экс-

перимент является вторичным и подбирается к уже проводимому в вузе классическому натурному эксперименту, дополняя его. Во втором по результатам вычислительного формируются основания для организации натурального эксперимента.

Совмещенный (комплексный) натурно-вычислительный эксперимент.

В некоторых случаях реализации натурального эксперимента препятствует возникновение на определенном этапе работы «неопределяемого» параметра. При этом уже полученных результатов может быть достаточно для организации вычислительного эксперимента с целью нахождения нужного параметра, после чего появляется возможность продолжения натурального опыта. Именно такое последовательное чередование натурального и вычислительного эксперимента происходит в научном физическом познании.

Учебные эксперименты, организованные по этой схеме, имеют в методологическом плане максимальное соответствие структуре современных научных экспериментов. Их включение в содержание обучения будущих учителей физики оправданно и целесообразно. Однако поиск и организация опытов подобного рода — сложная задача, поэтому их включение в содержание обучения носит ограниченный характер.

Различные аспекты подготовки будущих учителей физики к использованию как натурального, так и вычислительного эксперимента достаточно полно выражаются категорией «готовность». В структуру готовности включают четыре компонента: мотивационный, когнитивный, операционно-деятельностный и рефлексивный. Мотивационный компонент представляется целостной системой мотивов личности, составляющей основу для эффективного освоения современных форм УФЭ. Когнитивный компонент отражает разностороннюю теоретическую подготовленность студентов к выполнению учебного физического эксперимента. Операционно-деятельностный компонент — основной компонент готовности, проявляющийся в практической подготовленности к проведению физических экспериментов. Рефлексивный компонент определяет возможность объективно оценивать свой профессиональный уровень и проектировать условия его повышения.

Тем самым структура готовности будущего учителя физики к использованию современных технических средств и соответствующих информационных технологий в физическом эксперименте во многом аналогична структуре информационной и учебно-исследовательской компетентности учителя физики [12].

Диагностика сформированности представленных компонентов предполагает разделение готовности по степени сформированности на несколько уровней. Опираясь на таксономию усвоения учебной деятельности В. П. Беспалько [1], мы выделяем четыре уровня сформированности готовности к проведению натурно-вычислительного эксперимента: начальный, базовый, практический и профессиональный.

На начальном уровне происходит первичное накопление информации, способ деятельности исключительно репродуктивный. Данный уровень характерен для учащихся первого года обучения в педагогическом вузе.

Базовый уровень — уровень «репродукции», когда учащийся самостоятельно, без помощи извне воспроизводит и применяет информацию об объекте изучения, его свойствах, особенностях в ранее рассмотренных стандартных ситуациях, при этом его деятельность носит репродуктивный характер. Начиная с этого уровня и выше происходит осмысленное усвоение базовых способов деятельности, необходимых для работы учителю физики в соответствии с требованиями ФГОС ВО.

Для практического уровня характерно наличие у студентов умений применять усвоенную информацию в ходе своей практической деятельности и при решении нетиповых задач с получением субъективно новой информации. Продуктивная деятельность этого уровня достигается в рамках выполнения учебно-исследовательских заданий, построенных на основе сочетания натурального и вычислительного экспериментов.

Четвертый, высший уровень проявляется в возможности осуществления исследовательской и изобретательской деятельности учителя физики. Достижение профессионального уровня не является обязательным условием для успешной профессионально-педагогической деятельности, однако способствует повышению ее результативности.

Каждому из перечисленных выше уровней соответствует определенный набор содержательных компонентов готовности будущего учителя физики. Полный спектр содержательных и структурных компонентов в сочетании с иерархией уровней сформированности образуют модель готовности будущего учителя физики к проведению УФЭ с учетом современных методов, форм и технологий. Эта модель приводится, обосновывается и анализируется в нашей работе [12].

Процесс формирования готовности будущих учителей физики к использованию

натурно-вычислительного эксперимента (НВЭ) можно представить в виде структурно-функциональной модели, состоящей из четырех блоков [13]. Целевой блок отражает социальный заказ и требования ФГОС, определяет направленность методики обучения на достижение требуемого результата — формирование готовности будущих учителей физики к проведению натурно-вычислительного эксперимента. Теоретический блок отражает специфику, структуру и уровни сформированности готовности учителя физики, включает обоснование натурно-вычислительного эксперимента как средства формирования этой готовности, определяет основные принципы конструирования содержания обучения и организации учебного процесса. Процессуальный блок содержит описание основных средств формирования готовности — комплекс лабораторных работ и учебно-исследовательских проектов, раскрывает процесс использования данного комплекса для результативной подготовки студентов к постановке и проведению натурно-вычислительных экспериментов. Результативный блок содержит инструментарий (критерии, показатели, уровни и методы) по оцениванию готовности студентов к постановке и проведению НВЭ.

В результате анализа и обобщения дидактических принципов построения содержания образования, специфики подготовки будущих учителей физики к постановке и проведению НВЭ были сформулированы частнометодические принципы, которые регулируют как конструирование содержания обучения, так и организацию учебного процесса.

1. Принцип **генерализации** является конкретным воплощением комплекса дидактических принципов и предполагает выделение одной или нескольких центральных идей, вокруг которых выстраивается учебный материал. В нашем случае таковыми являются содержание физических теорий и возможность использования сочетания натурного и вычислительного эксперимента. На основе реализации различных форм сочетания натурного и вычислительного эксперимента передаются имеющиеся в физике теоретические знания, прививаются практические умения и навыки, демонстрируются самые существенные признаки и свойства изучаемых процессов в доступной для студентов форме.

2. Принцип **дополнительности** регулирует отбор содержания и формирование структуры курса как отдельной, дополнительной, не сводимой к другим дисциплины. Применение информационных технологий (универсальных математических

пакетов, численных методов, компьютерного моделирования) позволяет повысить уровень изучения физики. Принцип дополнительности предполагает отбор ранее недоступного материала, например, исследование нелинейных волновых процессов и освоение нового метода познания — натурно-вычислительного эксперимента, например, при изучении явления теплопроводности металлов в нестационарном режиме.

3. Принцип **этапности** обусловлен наличием в технологии современного комбинированного физического эксперимента вычислительной составляющей. Необходимость построения иерархии компьютерных моделей различных физических явлений требует разработки или принятия некоторой совокупности правил и подходов, называемых поэтапной технологией исследования физических объектов в вычислительном эксперименте [9]. Принцип этапности определяет необходимость включения теории математического компьютерного моделирования в содержание обучения будущих учителей физики.

4. Принцип **обеспечения разнообразия сочетания натурного и вычислительного эксперимента** подразумевает включение в подготовку будущего учителя физики лабораторных работ, реализующих все базовые формы сочетания: параллельная (НЭ || ВЭ), последовательная (НЭ→ВЭ или ВЭ→НЭ) и комплексная (интегрированный НВЭ). Благодаря внедрению персонального компьютера в учебный процесс и лабораторный физический практикум стало возможным по-новому организовывать учебный физический эксперимент и тем самым обеспечить повышение научного уровня и методологизацию обучения физике.

5. Принцип **восхождения от натурального и вычислительного к интегрированному натурно-вычислительному эксперименту** определяет последовательность проведения занятий в соответствии с выявленными формами интеграции экспериментов. На практике реализация данного принципа может быть осуществлена такой последовательностью выполнения лабораторных работ:

1. (НЭ || ВЭ).
2. (ВЭ→НЭ), (НЭ→ВЭ), (НЭ→ВЭ₁→ВЭ₂).
3. НВЭ.

Каждый принцип дополняется совокупностью критериев, конкретизирующих особенности его применения.

Таким образом, результаты данной части исследования позволяют сделать следующие выводы:

1. Развитие инструментальной и технологической базы натурального эксперимента, включение вычислительного экспери-

мента в систему современного учебного физического эксперимента привели к формированию натурно-вычислительного эксперимента как комплексного метода обучения физике. Современный учитель физики должен быть готов к проведению натурно-вычислительного эксперимента, поэтому натурно-вычислительный эксперимент необходимо включать в содержание подготовки будущего учителя физики.

2. Отбор содержания обучения нужно проводить на основе принципа обеспечения разнообразия сочетания натурального и вычислительного эксперимента. Деятельность студентов должна быть направлена на освоение основных форм сочетания натурального и вычислительного эксперимента (параллельное, последовательное, комплексное).

ЛИТЕРАТУРА

1. Беспалько В. П. Программированное обучение (дидактические основы). — М.: Высшая школа, 1970. — 300 с.
2. Воронин Ю. А., Чудиновский Р. М. Соотношение натурального и модельного экспериментов в физическом практикуме // Физическое образование в вузах. — 2003. — № 2. — Т. 9. — С. 59—75.
3. Данилов О. Е. Сочетание натурального и вычислительного экспериментов в обучении физике // Молодой ученый. — 2014. — № 19. — С. 10—11.
4. Заковряшина О. В. Дидактические условия интеграции виртуального и натурального физического эксперимента // Физика в школе. — 2012. — № 7. — С. 23—29.
5. Кондратьев А. С., Лаптев В. В., Ходанович А. И. Информационная методическая система обучения физике в школе: моногр. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2003. — 408 с.
6. Ларионов В. В., Писаренко С. Б., Лидер А. М. Лабораторно-проектные работы в системе физического практикума технических университетов // Физическое образование в вузах. — 2007. — Т. 13. — № 2. — С. 69—78.
7. Леонтьева Н. В. Применение ИКТ в натурном эксперименте лабораторного практикума по физике // Молодой ученый. — 2013. — № 6. — С. 700—703.
8. Попов С. Е. Компьютерные инструменты в формировании представлений о вероятностном описании поведения физических объектов // Педагогическое образование в России. — 2016. — № 9. — С. 51—56.
9. Попов С. Е. Методическая система подготовки учителя в области вычислительной физики: моногр. — Нижний Тагил: НТГСПА, 2005. — 227 с.
10. Постникова Е. И. Демонстрационный физический эксперимент с применением цифровых технологий как средство повышения эффективности обучения физике студентов технического университета: автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Томск, 2009. — 23 с.
11. Старовиков М. И., Старовикова И. В. Натурно-вычислительный эксперимент в лабораторном практикуме по физике // Открытое и дистанционное образование. — 2015. — № 1. — С. 70—77.
12. Терегулов Д. Ф. Модель информационной компетентности учителя физики // Фундаментальные исследования. — 2014. — № 12—10. — С. 2235—2239.
13. Терегулов Д. Ф. Подготовка будущих учителей к использованию натурно-вычислительного эксперимента при обучении физике: автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Екатеринбург, 2017. — 24 с.
14. Терегулов Д. Ф., Попов С. Е. Методика проведения занятий на основе сочетания натурального и вычислительного эксперимента // Современная высшая школа: инновационный аспект. — 2015. — № 4. — С. 114—122.
15. Терегулов Д. Ф., Попов С. Е. Сочетание натурального и вычислительного эксперимента в лабораторном физическом практикуме [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. — 2015. — № 1. — Режим доступа: www.science-education.ru.

REFERENCES

1. Bepal'ko V. P. Programmirovannoe obuchenie (didakticheskie osnovy). — M.: Vysshaya shkola, 1970. — 300 s.
2. Voronin Yu. A., Chudinovskiy R. M. Sootnoshenie naturnogo i model'nogo eksperimentov v fizicheskom praktikume // Fizicheskoe obrazovanie v vuzakh. — 2003. — № 2. — Т. 9. — С. 59—75.
3. Danilov O. E. Sochetanie naturnogo i vychislitel'nogo eksperimentov v obuchenii fizike // Molodoy uchenyy. — 2014. — № 19. — С. 10—11.
4. Zakovryashina O. V. Didakticheskie usloviya integratsii virtual'nogo i naturnogo fizicheskogo eksperimenta // Fizika v shkole. — 2012. — № 7. — С. 23—29.
5. Kondrat'ev A. S., Laptev V. V., Khodanovich A. I. Informatsionnaya metodicheskaya sistema obucheniya fizike v shkole: monogr. — SPb.: Izd-vo RGPU im. A. I. Gertsena, 2003. — 408 s.
6. Larionov V. V., Pisarenko S. B., Lider A. M. Laboratorno-proektnye raboty v sisteme fizicheskogo praktikumа tekhnicheskikh universitetov // Fizicheskoe obrazovanie v vuzakh. — 2007. — Т. 13. — № 2. — С. 69—78.

Параллельное выполнение обеспечивает возможность сравнения результатов натурального и вычислительного эксперимента, служит основой для дальнейшего изучения их интеграционных форм; последовательное позволяет получать более точные результаты эксперимента, расширить и углубить уровень знаний по физике; комплексное формирует представления о технологии постановки и проведения современных научных и учебных экспериментов.

3. Организацию лабораторного практикума следует осуществлять в соответствии с регулятивным принципом восхождения от натурального и вычислительного к интегрированному натурно-вычислительному эксперименту.

7. Leont'eva N. V. *Primenenie IKT v naturnom eksperimente laboratornogo praktikuma po fizike* // *Molodoy uchenyy*. — 2013. — № 6. — S. 700–703.
8. Popov S. E. *Komp'yuternye instrumenty v formirovani predstavlenny o veroyatnostnom opisani povedeniya fizicheskikh ob'ektov* // *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. — 2016. — № 9. — S. 51–56.
9. Popov S. E. *Metodicheskaya sistema podgotovki uchitelya v oblasti vychislitel'noy fiziki* : monogr. — Nizhnyy Tagil : NTGSPA, 2005. — 227 s.
10. Postnikova E. I. *Demonstratsionnyy fizicheskiy eksperiment s primeneniem tsifrovykh tekhnologiy kak sredstvo povysheniya effektivnosti obucheniya fizike studentov tekhnicheskogo universiteta* : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. — Tomsk, 2009. — 23 s.
11. Starovikov M. I., Starovikova I. V. *Naturno-vychislitel'nyy eksperiment v laboratornom praktikume po fizike* // *Otkrytoe i distantsionnoe obrazovanie*. — 2015. — № 1. — S. 70–77.
12. Teregulov D. F. *Model' informatsionnoy kompetentnosti uchitelya fiziki* // *Fundamental'nye issledovaniya*. — 2014. — № 12–10. — S. 2235–2239.
13. Teregulov D. F. *Podgotovka budushchikh uchiteley k ispol'zovaniyu naturno-vychislitel'nogo eksperimenta pri obuchenii fizike* : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. — Ekaterinburg, 2017. — 24 s.
14. Teregulov D. F., Popov S. E. *Metodika provedeniya zanyatiy na osnove sochetaniya naturnogo i vychislitel'nogo eksperimenta* // *Sovremennaya vysshaya shkola: innovatsionnyy aspekt*. — 2015. — № 4. — S. 114–122.
15. Teregulov D. F., Popov S. E. *Sochetanie naturnogo i vychislitel'nogo eksperimenta v laboratornom fizicheskom praktikume [Elektronnyy resurs]* // *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya*. — 2015. — № 1. — Rezhim dostupa: www.science-education.ru.

Руженцева Наталья Борисовна,

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

**МОНОКУЛЬТУРНЫЕ И ПОЛИКУЛЬТУРНЫЕ ПОЛИТИЧЕСКИЕ И ИСТОРИЧЕСКИЕ ТЕКСТЫ
В СИСТЕМЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО:
ДИДАКТИЧЕСКОЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: поликультурное образование; политические тексты; исторические тексты; информационная обработка; межкультурное взаимодействие; русский язык как иностранный; методика преподавания русского языка.

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена дидактическому представлению монокультурной и межкультурной информации в системе преподавания русского языка как иностранного. Расширение контактов между Россией и Китаем имеет следствием появление ряда китайско-российских изданий на русском языке, совместных публикаций, переводов текстов с китайского языка на русский. Этот материал включает большое число текстов историко-политической тематики, которые, на наш взгляд, недостаточно используются в методике преподавания РКИ (русского языка как иностранного), однако имеют потенциальные возможности для эффективной дидактической обработки. Политический и исторический тексты являются неотъемлемыми составляющими фонда знаний о прошлом и настоящем двух сопредельных стран, об их политике и экономике. Материал монокультурных текстов соотносится с пятью видами его дидактического представления, связанными с информационной, трансформационной, стилистической, редуцированной и лексико-грамматической обработкой текстов. Для каждого направления в статье приводятся задания, способствующие формированию как коммуникативной, так и историко-политической компетенции обучающихся в рамках одной культуры. Материал поликультурных текстов способствует, в свою очередь, формированию межкультурной компетенции. Отталкиваясь от типологии упражнений, разработанной А. Л. Бердичевским, И. А. Гиниатуллиным, И. П. Лысаковой и Е. И. Пассовым, автор статьи предлагает вариативную систему заданий, направленных на формирование умений и навыков, связанных с межкультурным чтением, пониманием, сравнением и применением нового межкультурного знания. Одновременно на материале этих заданий формируются умения и навыки, соотносимые с различными видами речевой деятельности. В целом монокультурные и поликультурные политические тексты, используемые в учебном процессе, помогают установлению диалога между двумя сопредельными странами, взаимопониманию между народами и государствами.

Ruzhentseva Natalya Borisovna,

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

**MONOCULTURAL AND POLYCULTURAL POLITICAL AND HISTORICAL TEXTS
IN THE SYSTEM OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE: DIDACTIC ASPECT**

KEYWORDS: polycultural education; political texts; historical texts; information procession; intercultural interaction; Russian as a foreign language; methods of teaching Russian.

ABSTRACT. The article is devoted to a didactic presentation of monocultural and polycultural information in the system of teaching Russian as a foreign language. The expansion of contacts between Russia and China brings about the emergence of a number of Chinese-Russian publications in Russian, co-authored publications, and translations from Chinese into Russian. This material includes a multitude of historico-political texts which, according to the author, fail to be properly used in the methods of teaching Russian as a foreign language though they possess high potential for effective didactic application. Political and historical texts make up an inseparable part of the corpus of knowledge about the past and the present of the two neighboring countries, about their policy and economy. The material of monocultural texts is related to the five kinds of its didactic presentation associated with informational, transformational, stylistic, reductional and lexico-grammatical procession of the texts. The article contains tasks for each kind of presentation facilitating the formation of both communicative and historico-political competence of the students within the framework of a certain culture. The material of polycultural texts promotes, in its turn, the formation of intercultural competence. Drawing on the typology of exercises worked out by A. L. Berdichevskiy, I. A. Giniatullin, I. P. Lysakova and E. I. Passov, the author of the article suggests a variable system of tasks aimed at formation of habits and skills associated with intercultural reading, comprehension, comparison and application of the new intercultural knowledge. Simultaneously, the habits and skills related to various kinds of speech are formed on the material of these exercises. On the whole, monocultural and polycultural political texts used in the education process help to establish dialogue between the two neighboring countries and to promote understanding between the nations and the people.

Статья выполнена за счет гранта 19-012-00465 А «Лингвополитическая персонология: дискурсивный поворот»

Межкультурная направленность обучения в последние годы становится ведущей в преподавании русского языка как иностранного. Связано это прежде всего с необходимостью межкультурной адаптации, включающей как знание особенностей коммуникативного поведения людей разных национальностей [12; 13 и др.], так и учет «степени интенсивности контактов, культурной компетентности индивида/группы, условий контактов, состояния общества, адаптационных способностей индивида/группы, степень дифференциации общества» [1].

Исходя из этого межкультурная направленность обучения реализуется прежде всего в работе обучающихся с текстом как носителем культурной и межкультурной информации, в том числе информации историко-политической. С точки зрения отношения текстов к межкультурной информации различаются тексты монокультурные и поликультурные. «Монокультурные тексты посвящены феноменам только одной культуры (страны изучаемого языка), содержание поликультурных текстов связано с культурой двух или нескольких стран, с контактами культур, с межкультурным взаимодействием» [5, с. 125]. Со своей стороны мы считаем, что монокультурные тексты связаны как с культурой страны изучаемого языка, так и с культурой родной страны обучающихся. Относится это прежде всего к страноведческим текстам, «посвященным описанию страны и ее жизни в различных аспектах (политическое устройство, система образования, жизнь и проблемы молодежи и т. п.)» [Там же].

Целью данной статьи является выявление и характеристика дидактических возможностей монокультурных и поликультурных политических текстов, релевантных как для формирования политической компетенции и межкультурного тезауруса, так и для обучения китайских студентов основным видам речевой деятельности. В целом политические тексты, принадлежащие к той или другой группе, предоставляют широкие возможности развития культурно-речевых и стилистических навыков и умений, совокупность которых включает «знаниевый, репродуктивный и продуктивно-творческий компоненты» [14, с. 10].

МОНОКУЛЬТУРНЫЕ ТЕКСТЫ

С нашей точки зрения, монокультурные политические тексты, отражающие политическое устройство России или политическое устройство родной страны обучающихся,

представлены в дидактическом материале (учебниках и учебных пособиях по РКИ для китайских студентов, изучающих русский язык) явно недостаточно. Чаще всего это отдельные сведения из области политической истории страны или фрагменты современной политической информации, ср.:

Фрагмент китайской политической истории

В Ханчжоу множество древних памятников — ведь история Китая такая долгая. На следующий день идем на могилу Юэ Фэя. Юэ Фэй — национальный герой Китая. Он жил в двенадцатом веке, во времена династии Сун. Когда войска государства Цзинь напали на страну, он повел армию на войну и мужественно сражался с врагом. Оклеветанный перед императором предателями, он был казнен. Лишь много времени спустя его признали невиновным и похоронили в этом месте. Сегодня могила и храм Юэ Фэя реставрированы и открыты для посетителей [10, с. 325].

Фрагмент российской политической действительности

Севастополь: «Жемчужина Черного моря» до и после референдума

Всегда спокойный Севастополь привлек внимание всего мира в связи с референдумом о независимости Крыма и ситуации в Украине. В марте, особенно перед референдумом 16 марта, политический энтузиазм горожан достиг беспрецедентной высоты. Это неудивительно, ведь здесь находится Черноморский флот России и его основные базы, 80% горожан — русские, эта неразрывная связь с Россией помогла им принять решение о вхождении в ее состав, по историческим и геополитическим соображениям. Россия активно содействовала этому событию. 18 марта президент России Владимир Путин выступил с внеочередным посланием, а после окончания речи подписал договор с представителями Крыма и Севастополя о вхождении в состав Российской Федерации. Договор вступил в силу с момента подписания, таким образом в России появились 84-й и 85-й субъекты Федерации [14, с. 55—56].

С недостаточностью политических текстов как дидактического материала связано и их недостаточное дидактическое использование. Так, по тексту, приведенному в учебном пособии Н. Н. Сергеевой и А. И. Суетиной, поставлено лишь одно задание: «Выбери подходящее по смыслу слово, выражение, используй при переводе», хотя текстовая ткань политического сообщения о

референдуме в Севастополе имеет гораздо большие дидактические возможности.

В целом дидактический потенциал специализированных (политических, экономических и др.) текстов достаточно широк, о чем свидетельствует ряд учебных пособий по РКИ. Так, дидактическая обработка экономического текста «Теория рационального использования ресурсов» из учебного пособия «Русский язык для экономистов» [16], представленного в разделе «Работа над текстом: читаем, анализируем, пишем», предполагает постановку десяти заданий аналитического и порождающего характера. То же самое можно сказать об использовании политического текста в дидактических целях в учебном пособии для иностранных студентов С. А. Вишнякова. Текст «Вместе со всем человечеством», посвященный работе Международного конгресса памяти А. Д. Сахарова, использован для формирования коммуникативных навыков в рамках нескольких видов речевой деятельности (чтения, письма и говорения), а также для совершенствования практики перевода, ср. вопросы и задания к указанной статье:

Задание 1. Прочитайте статью.

Задание 2. Выпишите новые слова и словосочетания и переведите их на родной язык.

Задание 3. Как вы понимаете следующие выражения?

Выход из тоталитаризма; стоять с протянутой рукой; гарантировать изобилие; идеи с обратным знаком; нотки «сиротства»; избрать свой путь развития.

Задание 4. Передайте своими словами основное содержание статьи.

Задание 5. Задайте друг другу вопросы по содержанию статьи и обсудите ее.

Задание 6. Выскажите свое отношение к следующим тезисам.

1. Мы и только мы сами должны выйти из страшной системы, порожденной утопической идеей.

2. Мы желаем теперь войти в капитализм.

3. Мы ничьи и поэтому должны выбрать особый путь развития.

4. Нельзя не считаться с национальными особенностями, но путь в будущее один — поэтапное развитие со всем человечеством [8, с. 51—52].

Перейдем к другим потенциальным возможностям дидактической обработки политического монокультурного текста. В качестве материала мы выбрали фрагмент из учебного пособия «Страноведение Китая» (автор — профессор Сунь Вэньфан), написанного на китайском языке и переведенного на русский язык. На материале учебного текста, созданного в рамках, близ-

ких к требованиям научной речи, мы попытаемся показать дидактические возможности, связанные с информационной, трансформационной, стилистической, редуцированной и лексико-грамматической обработкой политического текста.

Внешняя политика

Китай в международных отношениях придерживается независимой самостоятельной и мирной внешней политики. Эта политика нацелена на создание долговременной мирной международной обстановки, благоприятствующей реформам, открытости и модернизации страны, на защиту мира во всем мире и содействию совместному развитию. Внешняя политика Китая включает следующие основополагающие принципы:

– *Независимость и самостоятельность. Китай независимо и самостоятельно разрабатывает свою позицию и политический курс по всем международным вопросам, исходя из реального положения дел, не подчиняясь нажиму какой бы то ни было державы и не вступая в союз ни с какими крупными державами или блоками стран.*

– *Защита мира во всем мире. Китай не участвует в гонке вооружений и военной экспансии, решительно выступает против любых проявлений гегемонизма, политики силы, агрессии и экспансии, решительно против тех, кто под предлогом национальных, религиозных, правозащитных и других проблем посягает на суверенитет и территориальную целостность других государств либо вмешивается в их внутренние дела.*

– *Установление отношений дружбы и сотрудничества. Китай устанавливает и развивает отношения дружбы и сотрудничества со всеми странами на основе пяти принципов мирного сосуществования, а именно: взаимного уважения, суверенитета и территориальной целостности, взаимного ненападения, невмешательства во внутренние дела друг друга, равенства и взаимной выгоды, мирного сосуществования. Китай строит свои отношения с другими странами независимо от их социального строя и идеологии [15, с. 77—78].*

ИНФОРМАЦИОННО-ДИДАКТИЧЕСКАЯ ОБРАБОТКА текста предполагает вычленение в нем прежде всего содержательно-фактуальной информации — СФИ [9], для чего предназначены тестовые задания (тест приводится в сокращении).

Тестовое задание

Установите, соответствует ли информация содержанию текста (ответ А — да, ответ Б — нет; табл. 1).

Таблица 1

Все граждане КНР равны перед законом	А	Б
Отношения дружбы и сотрудничества Китай устанавливает на основе пяти принципов	А	Б
Местные народные правительства являются государственными административными органами	А	Б
Китай — многонациональное государство, в котором существует несколько политических партий	А	Б
Китай не участвует в гонке вооружений и военной экспансии	А	Б
Китай строит отношения с другими странами независимо от их социального строя и идеологии	А	Б
Китай укрепляет консультации и сотрудничество с развивающимися странами	А	Б
Китай решительно против тех, кто посягает на суверенитет и территориальную целостность других государств	А	Б

Таблица 2

Название микротемы (подзаголовок)	Основная информация абзаца
Международная политика Китая	Международная политика Китая является независимой, самостоятельной и мирной

ТРАНСФОРМАЦИОННАЯ ОБРАБОТКА текста предполагает постановку заданий, нацеленных на формирование умений «выражать заданный смысл разными способами (способность к перефразированию)» [4, с. 65]. Такая постановка заданий типична для многих тестов по русскому языку как иностранному [см., напр.: 3].

Задание. Напишите другой вариант данных предложений, точно соответствующий им по смыслу:

1. Китай в международных отношениях придерживается независимой, самостоятельной и мирной внешней политики.
2. Внешняя политика Китая включает следующие основополагающие принципы.
3. Китай строит свои отношения с другими странами независимо от их социального строя и идеологии.

СТИЛИСТИЧЕСКАЯ ОБРАБОТКА текстов основывается на ряде принципов, сформулированных Н. Н. Сергеевой и А. И. Суетиной. Это «интегративность, лингвокультурологическая направленность и опора на имплицитные знания родного языка» [14, с. 11]. Стилистические задания многовариантны, однако ограниченный объем статьи позволяет нам привести лишь одно из них.

Задание. Разбейте длинное предложение на несколько простых.

Китай не участвует в гонке вооружений и военной экспансии, решительно выступает против любых проявлений гегемонизма, политики силы, агрессии и экспансии, решительно против тех, кто под

предлогом национальных, религиозных, правозащитных и других проблем посягает на суверенитет и территориальную целостность других государств либо вмешивается в их внутренние дела.

РЕДУКЦИОННАЯ ОБРАБОТКА текста определяется возможностью его редукции, под которой в политическом дискурсе понимается «установка политика на упрощение проблемной ситуации» [11, с. 4]. Под редукцией текста в более широком смысле этого термина понимается сжатие текста в таких его формах, как «план, конспект, реферат, схема, рисунок, график, диаграмма, таблица, карта» [2, с. 67].

Задание 1. Составьте два плана текста: вопросный и назывной.

Задание 2. Оформите вопросный и назывной планы текста в форме таблицы. Сравните эти планы. В чем заключается их сходство и различие?

Задание 3. Заполните таблицу (см. табл. 2), используя сокращенную информацию из каждого абзаца текста.

ЛЕКСИЧЕСКАЯ ОБРАБОТКА текста определяет возможность усвоения политической лексики и терминологии как вариантов политического языка, под которым понимается «не особый национальный язык, а ориентированный на сферу политики вариант национального (русского, английского или иного) языка» [17, с. 32].

Задания

1. Переведите слова и словосочетания и запомните их значения:

Международные отношения, внешняя политика, политический курс, международная обстановка, мир во всем мире, международные вопросы, гонка вооружений, военная экспансия, политика силы, суверенитет, агрессия, внутренние дела, отношения дружбы и сотрудничества, принципы мирного сосуществования, взаимное уважение, территориальная целостность, взаимное ненападение, невмешательство во внутренние дела, равенство и взаимная выгода, мирное сосуществование, социальный строй, идеология.

2. Составьте предложения с этими словами.

3. Заполните таблицу (табл. 3), написав однокоренные слова для существительных.

Таблица 3

Существительное	Однокоренные слова
Политика	
Мир	
Дружба	
Принципы	
Агрессия	
Уважение	
Равенство	

ГРАММАТИЧЕСКАЯ ОБРАБОТКА текста делается с опорой на самые трудные для иностранных студентов аспекты русской грамматики. К ним относятся предложно-падежная сочетаемость и координация слов в рамках предложения и текстового фрагмента. Нарушения этого типа элиминируют такое важнейшее качество речи, как ее связность.

Приведем задания на восстановление грамматической сочетаемости и коррекцию нарушений связности речи:

Задание 1. Восстановите словосочетание в правильной предложно-падежной форме.

- Китай устанавливает и развивает отношения дружбы и сотрудничества (все страны) мира.
- Китай строит отношения с другими странами независимо (они) идеологии.
- Китай не участвует (гонка вооружений).
- Китай самостоятельно разрабатывает свой политический курс (все международные вопросы).
- Эта политика нацелена (создание) мирной международной обстановки.
- Китай решительно выступает (политика силы).

Задание 2. Письменно перескажите текст. Затем проведите взаимопроверку письменных пересказов, исправив и объяснив ошибки друг другу.

Таким образом, политический монокультурный текст предоставляет хорошую, на наш взгляд, возможность его обработки (приспособления) к дидактическим целям. Приведенный список заданий является далеко не исчерпывающим и может быть дополнен и расширен прежде всего по таким направлениям формирования языковой компетенции, как «объем и глубина языковых тезаурусов — лексического и грамматического, уровень владения литературным языком и его нормами, умение продуцировать и понимать тексты различных типов на литературном языке» [7, с. 148].

ПОЛИКУЛЬТУРНЫЕ ТЕКСТЫ

Поликультурные тексты делятся на две большие группы — это «поликультурные конкретно-сопоставительные тексты, в содержании которых имеется сравнение культур или его элементы (описание каких-либо культурных контактов, сопоставительное описание или изображение каких-либо межкультурных различий, их разъяснение, указания на возможные следствия, рекомендации)» и «поликультурные нормативно-теоретические (“категориальные”) сопоставительные тексты» [5, с. 125–126]. Такие тексты редко представлены в учебном материале по РКИ и соотносятся, как правило, с бытовой тематикой («Праздники у разных народов», «Кухня разных народов» и т. п.), политические же поликультурные тексты в дидактическом материале почти полностью отсутствуют.

Между тем поликультурные политические тексты широко представлены в совместных китайско-российских изданиях на русском языке (журналы «Китай», «Дыхание Китая», «Партнеры»). Целью таких изданий является знакомство россиянина с культурой и традициями Китая, его политикой и экономикой. Очень часто текстовый материал этих изданий является именно поликультурным, отражающим различные аспекты культурных и политических контактов между Россией и Китаем, и может быть успешно использован в целях обучения. Упражнения, сделанные на поликультурном материале указанных изданий, помогают, с нашей точки зрения, выработать как навыки информационной, трансформационной, редуцированной, стилистической и лексико-грамматической обработки информации, о которых речь шла выше, так и межкультурные навыки обработки текста с точки зрения отражения в нем контактов между разными странами (политических, экономических, культурных и др.). Такие задания относятся к «межкультурно-ориен-

тированной текстологии как разделу методики межкультурного образования» [5, с. 126]. Типология межкультурных упражнений, разработанная процитированными авторами, включает «упражнения в понимании лексических и грамматических единиц с национально-культурной спецификой; упражнения в межкультурном чтении-наблюдении; упражнения в межкультурном сравнении; упражнения в применении нового межкультурного знания» [5, с. 127]. В свою очередь, содержание межкультурных упражнений является вариативным, коррелирующим с конкретным содержанием текста. Опираясь в целом на эту типологию, приведем варианты заданий и упражнений, сделанных на материале китайско-русских изданий.

УПРАЖНЕНИЯ В ПОНИМАНИИ ЛЕКСИЧЕСКИХ И ГРАММАТИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ С НАЦИОНАЛЬНО- КУЛЬТУРНОЙ СПЕЦИФИКОЙ

Вид текста — статья политического аналитика Е. М. Анташкевича «Откуда есть, пошло слово — Китай», озвученная на научном семинаре в Институте Дальнего Востока РАН (журнал «Китай», май 2015 г., № 5 (115)). Это текст исторической направленности, поликультурный, содержащий национально-культурную лексику и элементы сопоставления. Поэтому он может быть использован для нескольких видов упражнений

Специфическое название Срединной страны на Руси именов Китай эхом отдавалось у стен Московского Кремля именов Китай-город.

...Голос диктора в московском метро объявляет: “Осторожно, двери закрываются, следующая станция “Китай-город”. У молодой китаянки-переводчицы, сопровождающей группу туристов, увлажнились глаза, и в ответ на удивленные взгляды земляков она стала шептать, что, мол, русские так хорошо относятся к их родине, что даже в центре Москвы самый древний район, рядом с Кремлем, назвали таким лестным для китайского уха именов — “Китай”.

Вполне возможна и другая ситуация, когда гости из Поднебесной недоумевают, как же так, только что была Москва, а на следующей станции уже Китай, да еще город.

Обе ситуации, конечно, придуманы, но правда в том, что ни один китаец, если он не побывал в Москве или в России, не знает, что в России его называют “китайцем”, а не жителем Срединной страны или гражданином Чжунго. Более того, о том, что в “Китае” живут “китайцы”, не веда-

ет никто — ни в Азии, ни в Европе, ни в Америке, знают только в России...

В русском языке есть много слов, обозначающих искусственно возведенную преграду: стена, забор, тын, ограда, вал. Остановимся на последнем — на валу. Практически на протяжении всего средневековья русские города окружались для защиты земляным валом. Постепенно вал заменяли стенами, сначала деревянными, потом каменными. Однако оборонительное значение вала еще долго сохранялось. Так, в Москве, рядом с московским кромником (крепостью), с восточной стороны, горожане возвели земляной вал и обложили его связками орешника. Связки были толщиной до аршина (0,71 м) в диаметре и высотой до сажени (2,13 м), назывались они “кита” (!). Для обобщенного названия всего сооружения на славянский манер к слову “кита” был добавлен согласный “й”, получилось слово “китай” со значением “стена”. Это место в Москве и стало «Китай-городом», т. е. “Стеной-городом”.

Таким образом, понятие “стена” семантически объединило в мировоззрении русских две территории: маленький Китай-город в Москве и огромную, с многотысячелетней культурой Страну за Стеной — Срединное государство.

Задания

1. Выпишите из толкового словаря русского языка значения слов забор, тын, ограда, вал, аршин, сажень.

2. Переведите эти слова на родной язык. Все ли слова имеют эквиваленты в вашем родном языке?

3. Какие слова в вашем родном языке имеют значение «оградить (огородить)»? Дословно переведите их на русский язык и сопоставьте со значениями слов забор, ограда, тын, вал. В чем заключается сходство русских и китайских слов? В чем состоит их различие?

4. Ответьте на вопросы:

- Какое место называется Китай-городом?
- Почему китайские гости недоумевают, когда слышат о Китай-городе?
- Как называют себя жители Китая?
- Как название жителей Китая дословно переводится на русский язык?
- Как называют жителей Китая в Азии, Европе и в Америке?

УПРАЖНЕНИЯ В МЕЖКУЛЬТУРНОМ ЧТЕНИИ-НАБЛЮДЕНИИ

Вид текста — политическое интервью посла Китая в России Лю Гучана (журнал «Китай», нояб. 2006 г., № 11 (13)). Текст поликультурный, отражающий контакты между Россией и Китаем.

Год России в Китае проходит успешно с самого начала: уже было проведено около 200 мероприятий. Такие крупные события, как Открытие Года России в Китае, Российско-китайский экономический форум деловых кругов, Круглый стол представителей законодательных органов обеих стран, Фестиваль культуры России, Автопробег “Пекин — Москва”: маршрут дружбы”, Неделя Москвы в Пекине и Неделя Санкт-Петербурга в Шанхае, характеризовались большим масштабом, высоким уровнем и широким вниманием. Они сыграли важную роль в углублении стратегического взаимодействия, укреплении основы дружбы и расширении делового сотрудничества между Китаем и Россией. Кроме того, проводятся на разных уровнях разнообразные по форме и многокрасочные по содержанию мероприятия в сферах экономики и торговли, образования, здравоохранения, спорта, прессы, науки и техники, военного дела двух стран, а также мероприятия между регионами. Это значительно стимулирует стремление общественных кругов обеих стран к активизации сотрудничества, расширяет мысли о взаимодействии, углубляет взаимопонимание и сближает народы двух стран. В конце 2006 г., когда завершится Год России в Китае, состоятся Национальная выставка России, Неделя китайско-российских инвестиций и другие важные мероприятия. Премьер-министр России Михаил Фрадков посетит Китай и будет присутствовать на церемонии закрытия Года России в Китае. Мы вполне уверены, что Год России в Китае увенчается успехом.

Задание. Прочитайте текст. Выпишите из него слова и выражения, обозначающие взаимодействие, сотрудничество между Россией и Китаем. Составьте предложения с этими словами и выражениями.

УПРАЖНЕНИЯ В ПРИМЕНЕНИИ НОВОГО МЕЖКУЛЬТУРНОГО ЗНАНИЯ

Вид текста — выступление Д. Медведева «Вспоминая Год Китая в России» (журнал «Партнеры», дек. 2007 г., № 64). В тексте отражены существующие межкультурные контакты и намечаются перспективные пути китайско-российского сотрудничества.

Среди экономических достижений, приуроченных к Году Китая в России, можно отнести открытие движения по второму пути ширококолейной железной дороги Маньчжурия — Забайкальск. Ввод в эксплуатацию этой железной дороги существенно повысит способность транзитных перевозок грузов через КПП Маньчжурии. Железная дорога протяженно-

стью в 6,8 км проходит через китайско-российскую границу параллельно узкоколейному пути. КПП Маньчжурия — крупнейший в Китае железнодорожный контрольно-пропускной переход, через который пропускается более 60 процентов товаров в рамках китайско-российской торговли. По статистике, в 2006 г. общий объем грузооборота составил здесь 21,71 млн тонн, а в этом году данный показатель предположительно превысит 26 млн тонн.

Пограничному экономическому сотрудничеству в ходе мероприятий, посвященных Году Китая в России, было также уделено немало времени. Как сообщила провинциальная Канцелярия по иностранным делам, провинция Хэйлуцзян уделила в этом году повышенное внимание проведению Дней провинции Хэйлуцзян в соседних российских регионах, в частности в Приморском крае, Хабаровском крае, Амурской области, Еврейской автономной области, Читинской области, а также организовала мероприятия в Москве, Новосибирской области, Республике Саха, чтобы содействовать развитию обменов и сотрудничества между провинцией Хэйлуцзян и российскими регионами. Успешно прошли мероприятия по привлечению российских инвестиций, проводились серийные мероприятия в области науки и техники, культуры и спорта. В Хабаровске в сентябре этого года прошло 3-е заседание комитета международного экономического сотрудничества и взаимодействия между городами Хабаровск и Харбин. Харбин и Хабаровск — города-побратимы с 1993 года.

Задание. Ответьте на вопросы:

1. К каким сферам международного сотрудничества относится информация текста?
2. Представителям каких профессий в Китае могут быть интересны сведения, полученные из данного текста? Почему?
3. Какие еще города России и Китая являются городами-побратимами?
4. В каких мероприятиях по обмену (образовательному, культурному и т. д.) вы бы хотели принять участие?
5. Какой личный вклад в развитие отношений между Россией и Китаем вы бы хотели внести?

УПРАЖНЕНИЯ В МЕЖКУЛЬТУРНОМ СРАВНЕНИИ

Вид текста — редакционный комментарий к рубрике «Политреалии» (журнал «Китай», май 2015 г., № 5 (115)). В тексте реализована стратегия сопоставления образа «светлого будущего» (прочных контактов между народами и государствами) с обра-

зом «темного прошлого» (разобщенностью народов и государств).

28 марта китайское правительство опубликовало документ «Перспективы и действия по продвижению совместного строительства в рамках Экономического шелкового пути и Морского шелкового пути XXI в. («Один пояс — один путь»). 15 апреля был утвержден список потенциальных членов-учредителей Азиатского банка инфраструктурных инвестиций (АБИИ). В него вошли 57 стран, 37 из которых расположены в Азии. Все это свидетельствует о том, что уже реализуется концепция формирования «сообщества единой судьбы», провозглашенная Китаем.

Председатель КНР Си Цзиньпин в ходе визитов в страны Центральной и Юго-Восточной Азии в сентябре — октябре 2013 года выдвинул стратегию совместного создания «Одного пояса и одного пути»... Выступая 28 марта на Боаском азиатском форуме с докладом «Новое будущее Азии: шаг к сообществу единой судьбы», председатель КНР Си Цзиньпин подчеркнул, что страны Азии, постепенно преодолевая отчужденность, продиктованную разницей в идеологии и общественном строе, уходят от закрытости и замкнутости. Они избавляются от сомнений и разобщенности, развивают отношения, основанные на взаимном признании и доверии, то есть все больше осознают себя сообществом, члены которого связаны единой судьбой.

Четкая формулировка, озвученная высшим руководителем Китая, была с энтузиазмом встречена всеми участниками форума. По мнению многих государств, в концепции о «сообществе общей судьбы» находят воплощение как исторический опыт, так и восточная мудрость развития. Ее реализация позволит каждой стране занять свое место в регионе, а в свою очередь, стабильное продвижение стратегии «Один пояс и один путь», создание АБИИ позволят открыть дополнительный потенциал развития и еще более укрепить связи между странами Азии.

Задания

1. Подберите антонимы (слова и выражения) к словам:

Отчужденность
Разница
Закрытость
Замкнутость
Сомнение
Разобщенность

2. Подберите синонимы (слова и выражения) к словам:

Совместный
Сообщество

Единый
Доверие
Связи

3. Сформулируйте основной тезис данного текста. Тезис должен включать сопоставление прошлого и будущего в отношениях народов и государств.

4. Подберите аргументы к сформулированному вами тезису, опираясь на материал текста и используя свои собственные знания и представления.

Таким образом, политические и исторические тексты активно пополняют фонд знаний обучающихся о прошлом и настоящем двух сопредельных стран. Они способствуют углублению и расширению культурологического тезауруса и представляют собой хороший материал не только для традиционной дидактической обработки, но и для формирования межкультурной компетенции в рамках того или иного национально ориентированного «стиля овладения языком» [6, с. 94]. Дидактическая обработка таких текстов дает возможность сформировать целый ряд умений и навыков, релевантных для обучения РКИ.

Это прежде всего общие умения и навыки: рецептивные умения, связанные с пониманием лексических и грамматических единиц с национально-культурной спецификой, а также с определением смысловой структуры всего текста и логики развертывания монологического высказывания; репродуктивные умения, связанные с формированием способностей к перефразированию, к извлечению из текста определенной информации о субъектах или о событиях, а также к сокращению темы путем отсека ненужной или избыточной информации; продуктивные умения, связанные с созданием высказывания на определенную тему.

Кроме того, политические и исторические тексты являются прекрасным материалом для формирования частных умений и навыков: лексических (расширение лексического тезауруса), грамматических (обучение связи слов в рамках словосочетания и связи простых предложений в рамках целого текста), стилистических (корректное, соответствующее нормам и законам русского текстообразования оформление текстов на русском языке), а также умений и навыков, релевантных для практики перевода.

Наконец, указанная группа текстов служит для повышения собственно межкультурной компетенции, чему способствуют сопоставительные умения и умения, соотносимые с применением нового межкультурного знания.

В целом монокультурные и поликультурные политические и исторические тек-

сты, используемые в обучении РКИ, способствуют установлению диалога между разными странами, взаимопониманию между

народами и государствами и созданию положительного образа России в глазах наших ближних и дальних соседей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Амбарова П. А. Межкультурные коммуникации. История. Теория. Методология. — Екатеринбург : УГТУ-УПИ, 2001. — 91 с.
2. Анопочкина Р. Х. Грани текста. — М. : Русский язык. Курсы, 2010. — 208 с.
3. Антонова Ю. А., Руженцева Н. Б., Ли Минь. Тестовые задания по стилистике и культуре речи / Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 2011.
4. Апресян Ю. Д. Английские синонимы и синонимический словарь // Англо-русский синонимический словарь. — М. : Русский язык, 1979. — 544 с.
5. Бердичевский А. Л., Гиниатуллин И. А., Лысакова И. П., Пассов Е. И. Методика межкультурного образования средствами русского языка как иностранного. Методы. Приемы. Результаты. — М. : Русский язык. Курсы, 2011. — 184 с.
6. Булыгина Л. Д. Реализация и развитие этнокультурного потенциала китайских учащихся в полинациональных группах // Русско-китайские языковые связи и проблемы междивизиационной коммуникации в современном мире. — Омск : ОмГУ, 2009. — С. 94—97.
7. Виноградов С. И. Нормативный и коммуникативно-прагматический аспекты культуры речи // Культура русской речи и эффективность общения. — М. : Норма-Инфра, 1996. — С. 121—152.
8. Вишняков С. А. Русский язык как иностранный. — М. : Флинта : Наука, 2001. — 128 с.
9. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. — М. : Наука, 1981. — 140 с.
10. Жэнь Ли, Цзян Цунъе, Залманова Т. С., Римская-Корсакова Н. Н. Учебник русского языка (Восток). Ч. 4. — Пекин : Пекин. ун-т иностранных языков ; М. : Ин-т русского языка им. А. С. Пушкина, 1995. — 410 с.
11. Миронова П. О. Стратегия редукционизма в современном политическом дискурсе: когнитивно-прагматический аспект : автореф. дис. ... канд. филол. наук. — Екатеринбург, 2003. — 23 с.
12. Орлова О. Г. Стереотипы о России и русских. — Кемерово : Кемеровск. гос. ун-т, 2011. — 154 с.
13. Прохоров Ю. Е., Стернин И. А. Русские: коммуникативное поведение. — М. : Флинта : Наука, 2007. — 328 с.
14. Сергеева Н. Н., Суетина А. И. Практикум по формированию стилистических умений / Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 2015. — 75 с.
15. Сунь Вэньфан. Страноведение Китая. — Чанчунь : ЦИРЯ, 2009. — 258 с.
16. Филатова Е. А., Черенкова И. С., Луценко О. В. Русский язык для экономистов-1. — М. : Русский язык. Курсы, 2009. — 176 с.
17. Чуудинов А. П. Политическая лингвистика. — М. : Флинта : Наука, 2006. — 256 с.

REFERENCES

1. Ambarova P. A. Mezkhul'turnye kommunikatsii. Istoriya. Teoriya. Metodologiya. — Ekaterinburg : UG-TU-UPI, 2001. — 91 s.
2. Anopochkina R. Kh. Grani teksta. — M. : Russkiy yazyk. Kursy, 2010. — 208 s.
3. Antonova Yu. A., Ruzhentseva N. B., Li Min'. Testovye zadaniya po stilistike i kul'ture rechi / Ural. gos. ped. un-t. — Ekaterinburg, 2011.
4. Apresyanyu. D. Angliyskie sinonimy i sinonimicheskiy slovar' // Anglo-russkiy sinonimicheskiy slovar'. — M. : Russkiy yazyk, 1979. — 544 s.
5. Berdichevskiy A. L., Giniatullin I. A., Lysakova I. P., Passov E. I. Metodika mezhkul'turnogo obrazovaniya sredstvami russkogo yazyka kak inostrannogo. Metody. Priemy. Rezul'taty. — M. : Russkiy yazyk. Kursy, 2011. — 184 s.
6. Bulygina L. D. Realizatsiya i razvitie etnokul'turnogo potentsiala kitayskikh uchashchikhsya v polinatsional'nykh gruppakh // Russko-kitayskie yazykovye svyazi i problemy mezhtsivilizatsionnoy kommunikatsii v sovremennom mire. — Omsk : OmGU, 2009. — S. 94—97.
7. Vinogradov S. I. Normativnyy i kommunikativno-pragmaticheskiy aspekty kul'tury rechi // Kul'tura russkoy rechi i effektivnost' obshcheniya. — M. : Norma-Infra, 1996. — S. 121—152.
8. Vishnyakov S. A. Russkiy yazyk kak inostrannyy. — M. : Flinta : Nauka, 2001. — 128 s.
9. Gal'perin I. R. Tekst kak ob"ekt lingvisticheskogo issledovaniya. — M. : Nauka, 1981. — 140 s.
10. Zhen' Li, Tszyan Tsun'e, Zalmanova T. S., Rimskaya-Korsakova N. N. Uchebnik russkogo yazyka (Vostok). Ch. 4. — Pekin : Pekin. un-t inostrannykh yazykov ; M. : In-t russkogo yazyka im. A. S. Pushkina, 1995. — 410 s.
11. Mironova P. O. Strategiya reduktsionizma v sovremennom politicheskom diskurse: kognitivno-pragmaticheskiy aspekt : avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. — Ekaterinburg, 2003. — 23 s.
12. Orlova O. G. Stereotipy o Rossii i russkikh. — Kemerovo : Kemerovsk. gos. un-t, 2011. — 154 s.
13. Prokhorov Yu. E., Sternin I. A. Russkie: kommunikativnoe povedenie. — M. : Flinta : Nauka, 2007. — 328 s.
14. Sergeeva N. N., Suetina A. I. Praktikum po formirovaniyu stilisticheskikh umeniy / Ural. gos. ped. un-t. — Ekaterinburg, 2015. — 75 s.
15. Sun' Ven'fan. Stranovedenie Kitaya. — Chanchun' : TsIRYa, 2009. — 258 s.
16. Filatova E. A., Cherenkova I. S., Lutsenko O. V. Russkiy yazyk dlya ekonomistov-1. — M. : Russkiy yazyk. Kursy, 2009. — 176 s.
17. Chudinov A. P. Politicheskaya lingvistika. — M. : Flinta : Nauka, 2006. — 256 s.

УДК 378.17
ББК 4448.043

DOI 10.26170/po19-01-11
ГРНТИ 77.03.05; 14.35.01

Код ВАК 13.00.04

Цыбиков Дашинима Владимирович,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры физического воспитания, Бурятский государственный университет; 670000, Россия, г. Улан-Удэ, ул. Смолина, 24а; e-mail: dvikov64@mail.ru

Доржиева Раджана Валерьевна,

старший преподаватель кафедры физического воспитания, Бурятский государственный университет; 670000, Россия, г. Улан-Удэ, ул. Смолина, 24а; e-mail: lara.dorzhieva@yandex.ru

Орлова Ирина Валентиновна,

старший преподаватель кафедры физического воспитания, Бурятский государственный университет; 670000, Россия, г. Улан-Удэ, ул. Смолина, 24а; e-mail: ir_valor@mail.ru

**ИНТЕГРАЦИЯ ДВИГАТЕЛЬНОЙ И ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА
КАК УСЛОВИЕ СНИЖЕНИЯ ПОКАЗАТЕЛЕЙ БИОЛОГИЧЕСКОГО ВОЗРАСТА**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: физическое воспитание студентов; биологический возраст; познавательная деятельность; студенты; здоровьесберегающие образовательные технологии; двигательная активность.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматриваются особенности учета показателей биологического возраста в организации образовательного процесса по физическому воспитанию среди студентов вуза. Для практики физического воспитания определение биологического возраста по двигательному критерию является основополагающим элементом. Поэтому авторы исследования обращают внимание на карту «Проверь себя» (Ю. Н. Вавилов), которая оптимальна для выявления показателей биологического возраста. Цель исследования — поиск и анализ эффективных методов снижения показателей биологического возраста студентов вуза на основе интеграции двигательной и познавательной деятельности в образовательном процессе в рамках курса физического воспитания. В работе использованы следующие методы исследования: анализ научно-методической литературы, тестирование физической подготовленности, изучение продуктов деятельности студентов, методы математической статистики. В качестве респондентов выступили первокурсники двух факультетов, двигательная деятельность которых была направлена на снижение показателей биологического возраста. Респондентов предварительно ознакомили с особенностями работы с картой «Проверь себя»: расчетом общего уровня физической кондиции (ОУФК), составлением диаграммы и определением биологического возраста (БВ). Наряду с этим была предложена специально разработанная программа снижения показателей биологического возраста, а также предоставлена возможность выбора одного из альтернативных планов работы в этом направлении. Анализ результатов двигательной деятельности был ориентирован на установление среднegrupповой динамики исследуемого показателя, который продемонстрировал снижение. Познавательная деятельность в рамках курса была ориентирована на формирование знаний, умений и навыков, необходимых для работы с картой «Проверь себя». Было установлено, что процесс физического воспитания, основанный на снижении показателей биологического возраста, позволяет улучшить не только двигательную активность, но и познавательную деятельность студентов вуза.

Tsybikov Dashinima Vladimirovich,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Physical Education, Buryat State University, Ulan-Ude, Russia.

Dorzhieva Radzhana Valeryevna,

Senior Lecturer, Department of Physical Education, Buryat State University, Ulan-Ude, Russia.

Orlova Irina Valentinovna,

Senior Lecturer, Department of Physical Education, Buryat State University, Ulan-Ude, Russia.

**INTEGRATION OF MOTOR AND COGNITIVE ACTIVITY OF UNIVERSITY STUDENTS
AS A REDUCING FACTOR OF BIOLOGICAL AGE INDICATORS**

KEYWORDS: physical education of students; biological age; cognitive activity; students; health preserving educational technologies; motor activity.

ABSTRACT. The article deals with the importance of the indicators of biological age for organization of the education process of physical education of university students. In practical physical education, determination of biological age via motor criteria is a basic element. Therefore, the authors of the article turn their attention to the chart “Test Yourself” (by Yu.N. Vavilov), which seems to be an optimal tool for determining biological age indicators. The purpose of the study is to find and analyze the effective methods of reduction of the indicators of the biological age of university students based on the integration of motor and cognitive activities in the process of physical education. The following research methods were used: analysis of scientific and methodological literature, physical fitness tests, and the methods of mathematical statistics. The sample included first-year students from two different faculties, whose motor activities were aimed at reducing the indicators of biological age. The respondents had been acquainted with the following aspects of the “Test Yourself” chart: calculation of the general level of physical condition and chart drawing and determination of the indicators of biological age. Furthermore, the students were asked to follow a developed program for reducing the indicators of biological age and were given a chance to choose an alternative plan

of action in this direction. The analysis of the result of the students' motor activity was oriented towards the establishment of the group average value of this indicator, which demonstrated a tendency to decrease. The cognitive activity within the course was oriented towards the formation of knowledge, skills and habits necessary to work with the "Test Yourself" chart. It was found out that the process of physical education aimed at reduction of the indicators of biological age makes it possible to increase not only the physical activity of university students but also the cognitive one.

Введение

Организация образовательного процесса по физическому воспитанию среди студентов предполагает не только формирование профессиональных компетенций, но и целенаправленную работу по сохранению и укреплению здоровья учащихся, расширению их функциональных возможностей, развитию физических качеств. В настоящее время ряд ученых отмечает целесообразность совершенствования системы физического воспитания студентов вуза [4; 8; 12; 13; 16]. При этом особое внимание уделяется воспитанию устойчивой потребности в самостоятельных занятиях физическими упражнениями [1; 2; 15 и др.]. Однако, несмотря на все старания ученых и педагогов, актуальной остается проблема повышения двигательной активности современной молодежи [9; 10; 11; 15].

Известно, что у студентов спортивные интересы и потребности весьма разнообразны и многие находятся в поиске наиболее подходящего им варианта занятий. В этой связи в качестве альтернативы следует предложить снижение показателей биологического возраста (БВ) посредством целенаправленных занятий физическими упражнениями. Следует отметить, что людям свойственно выглядеть моложе своих лет, особенно в студенческом возрасте. Поэтому это свойство человеческой природы можно использовать для повышения их двигательной активности.

Биологический возраст (БВ) — это достигнутый отдельным индивидом уровень развития морфологических структур и связанных с ним функциональных явлений жизнедеятельности организма, определяемый средним хронологическим возрастом той группы, которой он соответствует по уровню своего развития [3]. Общеизвестно, что существующие методики определения показателей БВ основываются на различных критериях: костный возраст, зубная зрелость, половое созревание и т. д. Методика проф. Ю. Н. Вавилова с соавторами «Проверь себя: методика комплексной оценки физического развития и физической подготовленности» [14] позволяет определять БВ по двигательному критерию, что позволяет не только оценить «двигательный ресурс» человека, но и активизировать двигательную и познавательную деятельность студентов вуза.

Цель исследования — выявление методики снижения показателей биологического возраста студентов на основе интеграции двигательной и познавательной деятельности в образовательном процессе по физическому воспитанию.

Методы и организация исследования

В настоящей работе были использованы следующие методы исследования: анализ научно-методической литературы, тестирование физической подготовленности, изучение результатов деятельности студентов, математико-статистическая обработка данных.

Исследование проводилось на базе Бурятского госуниверситета в процессе обучения студентов-первокурсников дисциплине «Элективные курсы по физической культуре и спорту». В эксперименте приняли участие юноши физико-технического факультета (ФТФ) и факультета биологии, географии и землепользования (ФБГиЗ) очной формы обучения (по 20 человек с каждого факультета), которые в течение четырех недель были вовлечены в физкультурно-спортивную деятельность, направленную на снижение показателей БВ. Следует отметить, что исходные данные были получены в начале месяца (сентябрь), а итоговые — в конце.

В рамках исследования физическая подготовленность студентов определялась на основе показателей карты «Проверь себя» (двигательная деятельность). При этом полученные результаты явились основанием для расчета общего уровня физической кондиции (ОУФК), составления диаграммы и определения БВ (познавательная деятельность).

Перед началом исследования авторы предварительно ознакомили студентов с особенностями работы по карте «Проверь себя» [6; 14]. Также были предложены научно-методические источники для расчета полученных данных [5; 7; 18].

Для самоподготовки студентов к контрольному тестированию была предложена индивидуальная программа снижения показателей БВ [19]. Следует отметить, что в зависимости от индивидуальных предпочтений была предоставлена возможность выбора альтернативного плана работы в этом направлении.

Таблица 1

**Структура оценочной шкалы двигательной деятельности
(возраст – 18,6 лет)**

Уровень физической подготовленности					Оценка уровня
Оптимальный уровень			Дефицит развития качеств		
Высокий	Выше среднего	Средний	Ниже среднего	Низкий	Качественная
Ниже 4,0	4,1–6,0	6,1–8,0	8,1–10,0	10,1 и выше	Биологическая
5 баллов	4 балла	3 балла	2 балла	1 балл	Балльная

Таблица 2

**Структура оценочной шкалы познавательной деятельности
(возраст – 18,6 лет)**

Уровень познавательной деятельности					Оценка уровня
Творческий	Повышенный	Базовый	Репродуктивный	Информационный	по В. И. Тесленко
Высокий	Выше среднего	Средний	Ниже среднего	Низкий	Качественная
5 баллов	4 балла	3 балла	2 балла	1 балл	Балльная

При выборе методов оценки физкультурно-спортивной деятельности мы руководствовались следующими обстоятельствами:

- двигательная деятельность на основе данной методики является многокомпонентным образованием и включает научно-методическое сопровождение участников исследования (методические рекомендации по подбору нагрузки, помощь в разработке индивидуального плана, изучение результатов деятельности студентов и т. д.);
- возникает сложность в оценке результатов самостоятельного выполнения физических упражнений, а также в выборе адекватной физической нагрузки;
- трудно подобрать соответствующие способы оценки познавательной деятельности.

Перечисленные обстоятельства позволили разработать шкалу оценки двигательной и познавательной деятельности студентов, структура которой представлена в табл. 1 и табл. 2. Таблица 1 отображает структуру оценочной шкалы двигательной деятельности. Она представлена оценкой уровня двигательной деятельности: *качественный* – это вербальная оценка уровня физической подготовленности, где показатели «низкий» и «ниже среднего» характеризуют низкий уровень физической подготовленности, а «средний», «выше среднего» и «высокий» – оптимальный уровень физической подготовленности; *биологический* – это единица измерения, которая позволяет определить, в какой степени БВ превышает паспортный (хронологический) возраст (ПВ), а также уровень физической подготовленности; *балльный* – это оценка уровня физической подготовленности по воз-

растающей шкале от 1 до 5, где 1 соответствует низкому уровню физической подготовленности, 2 – ниже среднего, 3 – средний, 4 – выше среднего и 5 – высокий.

В табл. 2 представлена структура оценочной шкалы познавательной деятельности со следующими уровнями: *информационный* – получение информации об особенностях работы с картой «Проверь себя»: расчет ОУФК, составление диаграммы и определение БВ; *репродуктивный* – усвоение и воспроизведение полученной информации; *базовый* – работа с результатами физической подготовленности посредством расчета ОУФК, составления диаграммы и определения БВ; *повышенный* – уровень усвоения учебного материала, который позволяет оказывать помощь отстающим студентам; *творческий* – высокий уровень усвоения учебного материала, который позволяет не только оказывать помощь отстающим студентам, но и определять пути снижения показателей БВ [17] (в нашей модификации).

Следует отметить, что полученные результаты оценивались в баллах, которые явились основой для определения уровня снижения показателей биологического возраста.

**Результаты исследования
и их обсуждение**

Анализ исходных данных, полученных на основе карты «Проверь себя», свидетельствует, что физическая подготовленность первокурсников не соответствует норме возрастных показателей, кроме упражнения «подъем туловища». В табл. 3 представлены

исходные данные физической подготовленности: 1 — виды физических упражнений; 2 — возраст респондентов; 3 — количество респондентов; 4 — оценка индивидуального уровня физической кондиции (ОИУФК) для 18 лет (для мужчин); 5 — исходные данные физической подготовленности первокурсников; 6 — возраст, соответствующий результату, показанному в видах физических упражнений; 7 — разница между биологическим и паспортным возрастом (БВ — ПВ); 8 — баллы за разницу между биологическим и паспортным возрастом (БВ — ПВ).

Представленные в табл. 3 данные позволяют определить, что биологический возраст равен 29,3 при паспортном возрасте

18,6. Разница между БВ и ПВ составляет 10,7, что, согласно структуре оценочной шкалы двигательной деятельности, представленной в табл. 1, соответствует низкому уровню. При этом балльная оценка — 3 балла, которая соответствует среднему уровню. Качественная оценка — «низкий», так как низкий уровень биологической оценки начинается от 10,1 и выше. В нашем исследовании разница между БВ и ПВ составляет 10,7, что намного превышает ПВ. Следовательно, физическая подготовленность студентов первого курса находится на низком уровне развития.

В табл. 4 представлен итоговый уровень физической подготовленности студентов первого курса.

Таблица 3

Исходный уровень физической подготовленности юношей первого курса

Виды физических упражнений	Возраст (ПВ)	N	Студенты первого курса			Разница (БВ — ПВ)	Баллы
			ОИУФК	$X \pm m$	Диапазон возраста (БВ)		
1	2	3	4	5	6	7	8
Сгибание и разгибание рук	18,6	40	42	$31,2 \pm 2,0$	39—40	20,4	1
Прыжок в длину с места			233	$222,4 \pm 4,9$	26—29	7,4	3
Подъем туловища			24	$27,8 \pm 0,6$	19	0,4	5
Вис			55	$47,4 \pm 2,5$	26—29	7,4	3
Наклон			11	$8,7 \pm 0,7$	21	2,4	5
Бег 1000 м			203	$262,2 \pm 6,4$	45—49	26,4	1
Средние арифметические показатели биологического возраста						29,3	10,7

Таблица 4

Итоговый уровень физической подготовленности юношей первого курса

Виды физических упражнений	Возраст (ПВ)	N	Студенты первого курса			Разница (БВ — ПВ)	Баллы
			ОИУФК	$X \pm m$	Диапазон возраста (БВ)		
1	2	3	4	5	6	7	8
Сгибание и разгибание рук	18,6	40	42	$35,7 \pm 2,4$	35—39	17,0	1
Прыжок в длину с места			233	$225,2 \pm 3,6$	26—29	7,4	3
Подъем туловища			24	$29,3 \pm 0,8$	19	0,4	5
Вис			55	$58,2 \pm 3,7$	19	0,4	5
Наклон			11	$9,3 \pm 0,4$	21	2,4	5
Бег 1000 м			203	$236,2 \pm 8,7$	35—39	17,0	1
Средние арифметические показатели биологического возраста						25,8	7,7

Таблица 5

Оценка познавательной деятельности студентов первого курса

Уровень познавательной деятельности	Оценка познавательной деятельности, %				
	5 баллов	4 балла	3 балла	2 балла	1 балл
	Высокий	Выше среднего	Средний	Ниже среднего	Низкий
Творческий	12,0	18,0	27,0	25,0	18,0
Повышенный	15,0	16,5	27,5	25,0	16,0
Базовый	17,5	20,0	25,0	25,0	12,5
Репродуктивный	17,0	20,0	25,0	23,0	15,0
Информационный	18,0	47,5	19,5	10,0	5,0
Итого:	79,5	122	124	108	66,5

Представленные в табл. 4 данные позволяют определить, что биологический возраст равен 25,8 при паспортном возрасте 18,6. Разница между БВ и ПВ составляет 7,7. Согласно структуре оценочной шкалы двигательной деятельности, представленной в таблице 1, это соответствует среднему уровню. При этом балльная оценка — 3,3 балла, которая также соответствует среднему уровню. Качественная оценка — «средний», так как средний уровень биологической оценки находится в диапазоне 6,1 — 8,0. При этом разница между БВ и ПВ составляет 7,7, что также превышает ПВ. Следовательно, рост уровня физической подготовленности студентов первого курса приводит к достижению среднего уровня развития, что заметно лучше, чем при исходном тестировании.

Общеизвестно, что усвоение учебного материала в вузе требует определенных усилий как со стороны преподавателя, так и со стороны студента. В этой связи авторы исследования предварительно ознакомили студентов с особенностями работы с картой «Проверь себя», так как она предусматри-

вает расчет ОУФК, составление диаграммы и определение БВ, благодаря чему оценивается познавательная деятельность респондентов.

В табл. 5 представлена оценка познавательной деятельности в процентах с отображением всех уровней. В итоге наиболее частотной оказалась оценка 3 балла (124%), качественная оценка — «средний». Далее следовала оценка 4 балла (122%), качественная оценка — «выше среднего»; оценка 2 балла (108%), определяемая как «ниже среднего»; затем оценка 5 баллов (79,5%) — «высокий» и оценка в 1 балл (66,5%) — «низкий».

Представленные в табл. 5 данные позволяют сделать вывод, что студенты нефизкультурных вузов не уделяют должного внимания физкультурным знаниям. Однако среди них много студентов, которые самостоятельно занимаются физическими упражнениями, посещают спортивные секции, имеют высокий уровень физической подготовки и выступают за сборные команды в соревнованиях доступного уровня.

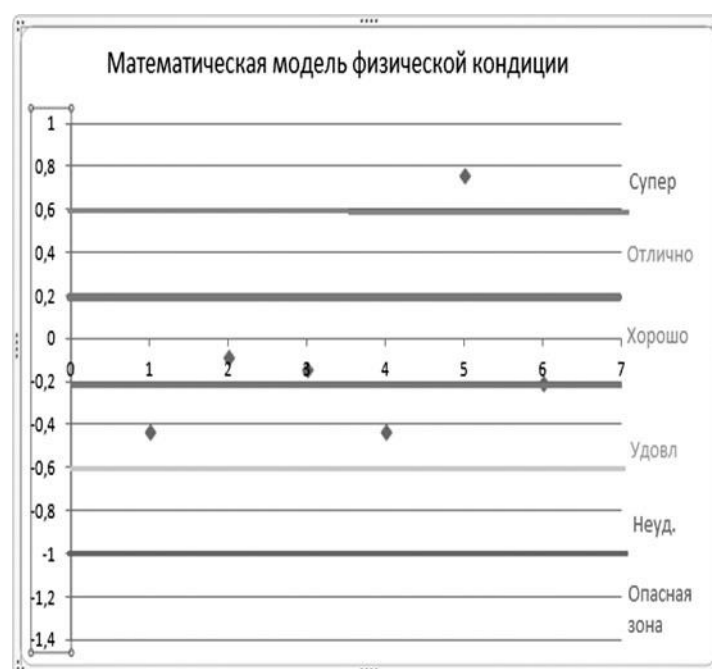


Рис. 1. Математическая модель физической подготовленности

Результаты расчета ОУФК позволяют оценить физическую подготовленность в виде следующих вариантов: супер (0,6 и выше), отлично (от 0,2 до 0,6), хорошо (от -0,2 до 0,2), удовлетворительно (от -0,6 до -0,2), неудовлетворительно (от -1,0 до -0,6), опасная зона (от -1,0 и ниже). Также они дают возможность составить диаграмму, которую следует рассматривать как математическую модель физической подготовленности: 1 — сгибание и разгибание рук; 2 — прыжок в длину с места; 3 — подъем туловища (брюшной пресс); 4 — вис на перекладине; 5 — наклон; 6 — бег 1000 м (рис. 1).

Представленная математическая модель позволяет получить достоверную информацию о плюсах и минусах физического развития, а также оценить уровень физической подготовленности по отдельным видам упражнений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Астафьев В. С., Аглеев В. Ф., Гасков А. В. Воспитание устойчивой потребности к самостоятельным занятиям физическими упражнениями будущих учителей : учеб. пособие. — Улан-Удэ : Изд-во Бурят. госуниверситета, 2010. — 132 с.
2. Бекмансуров Х. А. Выбор пути физического совершенства и здоровья. — Елабуга : Андерсен, 2010. — 352 с.
3. Биологический возраст и методы его определения : моногр. / В. Е. Древин, Е. И. Новикова, Е. Ю. Надежкина, Г. А. Савин, О. С. Филимонова, Е. Г. Савина. — Волгоград : ФГБОУ ВПО «Волгоград. ГАУ», 2015. — 144 с.
4. Булгакова О. В., Шубин Д. А., Пономарев В. В. Влияние фитнес-технологий на физическое развитие и функциональную подготовленность студенток вуза // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. — 2015. — № 4. — С. 48—49.
5. Вавилов Ю. Н., Вавилов К. Ю. Научно-практические предпосылки спортивно-оздоровительной программы для детей и молодежи // Теория и практика физической культуры. — 1995. — № 4. — С. 54—60.
6. Вавилов Ю. Н. Карта — «Проверь себя» (к индивидуальной системе самосовершенствования человека) // Теория и практика физической культуры. — 1997. — № 9. — С. 58—63.
7. Вавилов Ю. Н., Какорина Е. П., Вавилов К. Ю. Президентские соревнования // Физкультура в школе. — 1997. — № 6. — С. 51—57.
8. Галимова А. Г., Кудрявцев М. Д., Глубокий В. А., Галимов Г. Я. Обоснование содержания высокоинтенсивного функционального тренинга // Вестн. Бурят. гос. ун-та. — 2017. — № 1. — С. 143—148.
9. Линькова Н. А., Скутина Т. А. Интересы и потребности студентов в сфере физической культуры // Валеологические проблемы здоровьесформирования подростков, молодежи, населения : матер. 10-й Международ. науч.-практ. конфер. — Екатеринбург : РГППУ, 2014. — С. 287—289.
10. Логунов В. И. Основные направления формирования потребности в систематических занятиях физическими упражнениями у студентов технического вуза // Теор. и практ. физ. культуры. — 2008. — № 6. — С. 32—34.
11. Маляренко Т. Н. Валеологические аспекты вузовского образования // Валеология. — 1996. — № 2. — С. 18—27.
12. Осипов А. Ю., Кудрявцев М. Д., Крамида И. Е., Ермаков С. С., Кузьмин В. А., Сидоров Л. К. Современные методики кардио-силового тренинга в физическом воспитании студенческой молодежи // Физическое воспитание студентов. — 2016. — № 6. — С. 34—39.
13. Подоруев Ю. В., Пихаев Р. Р., Заппаров Р. И. Система фитнеса в процессе физического воспитания студентов // Уч. зап. ун-та им. П. Ф. Лесгафта. — 2017. — № 9 (151). — С. 218—223.
14. Проверь себя: методика комплексной оценки физического развития и физической подготовленности [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://ktmls.narod.ru/news2009/informatika09/test.html>.
15. Румба О. Г. Система педагогического регулирования двигательной активности студентов специальных медицинских групп : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. — СПб., 2011. — 52 с.
16. Сайтов Р. М., Лисицкая Т. С. Функционально-круговая тренировка в оздоровительном фитнесе // Теория и практика физической культуры. — 2013. — № 12. — С. 99—104.
17. Тесленко В. И. Концептуальное осмысление оценки и измерения результатов обучения // Психология обучения. — 2010. — № 1. — С. 23—32.
18. Физическая культура в образовательном процессе вуза : учеб.-метод. пособие / сост. Д. В. Цыбиков, А. П. Атутов, С. В. Эрхеев. — Улан-Удэ : Изд-во Бурят. госуниверситета, 2018. — 100 с.
19. Цыбиков Д. В., Доржиева Л. Г. Индивидуальная программа физической подготовки как средство повышения двигательной активности // Восток — Запад: современные процессы развития физической

Заключение

На сегодня актуальной остается проблема повышения двигательной активности современной молодежи. Поэтому для совершенствования системы физического воспитания студентов вуза возникает необходимость поиска путей удовлетворения интересов и потребностей подрастающего поколения. Полученные результаты дают основание полагать, что возможность снижения показателей биологического возраста станет объективной причиной занятий физической культурой и спортом.

Таким образом, авторы исследования в качестве одной из альтернатив повышения двигательной активности предлагают снижение показателей биологического возраста посредством целенаправленных занятий физическими упражнениями.

культуры, спорта, туризма и оздоровительных технологий : материалы 4-й Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, посвящ. 50-летию образования ФФКСиТ БГУ. — Улан-Удэ : Изд-во Бурят. госуниверситета, 2010. — С. 50—55.

REFERENCES

1. Astaf'ev V. S., Agleev V. F., Gas'kov A. V. Vospitanie ustoychivoy potrebnosti k samostoyatel'nym zanyatiyam fizicheskimi uprazhneniyami budushchikh uchiteley : ucheb. posobie. — Ulan-Ude : Izd-vo Buryat. gosuniversiteta, 2010. — 132 s.
2. Bekmansurov Kh. A. Vybory puti fizicheskogo sovershenstva i zdorov'ya. — Elabuga : Andersen, 2010. — 352 s.
3. Biologicheskii vozrast i metody ego opredeleniya : monogr. / V. E. Drevin, E. I. Novikova, E. Yu. Nadezhkina, G. A. Savin, O. S. Filimonova, E. G. Savina. — Volgograd : FGBOU VPO «Volgograd. GAU», 2015. — 144 s.
4. Bulgakova O. V., Shubin D. A., Ponomarev V. V. Vliyaniye fitnes-tekhnologiy na fizicheskoye razvitiye i funktsional'nuyu podgotovlennost' studentok vuza // Fizicheskaya kul'tura: vospitanie, obrazovanie, trenirovka. — 2015. — № 4. — S. 48—49.
5. Vavilov Yu. N., Vavilov K. Yu. Nauchno-prakticheskie predposylki sportivno-ozdorovitel'noy programmy dlya detey i molodezhi // Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury. — 1995. — № 4. — S. 54—60.
6. Vavilov Yu. N. Karta — «Prover' sebya» (k individual'noy sisteme samosovershenstvovaniya cheloveka) // Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury. — 1997. — № 9. — S. 58—63.
7. Vavilov Yu. N., Kakorina E. P., Vavilov K. Yu. Prezidentskie sorevnovaniya // Fizkul'tura v shkole. — 1997. — № 6. — S. 51—57.
8. Galimova A. G., Kudryavtsev M. D., Glubokiy V. A., Galimov G. Ya. Obosnovaniye sodержaniya vysokointensivnogo funktsional'nogo treninga // Vestn. Buryat. gos. un-ta. — 2017. — № 1. — S. 143—148.
9. Lin'kova N. A., Skutina T. A. Interesy i potrebnosti studentov v sfere fizicheskoy kul'tury // Valeologicheskie problemy zdorov'eformirovaniya podrostkov, molodezhi, naseleniya : mater. 10-y Mezhdunar. nauch.-prakt. konfer. — Ekaterinburg : RGPPU, 2014. — S. 287—289.
10. Logunov V. I. Osnovnyye napravleniya formirovaniya potrebnosti v sistematicheskikh zanyatiyakh fizicheskimi uprazhneniyami u studentov tekhnicheskogo vuza // Teor. i prakt. fiz. kul'tury. — 2008. — № 6. — S. 32—34.
11. Malyarenko T. N. Valeologicheskie aspekty vuzovskogo obrazovaniya // Valeologiya. — 1996. — № 2. — S. 18—27.
12. Osipov A. Yu., Kudryavtsev M. D., Kramida I. E., Ermakov S. S., Kuz'min V. A., Sidorov L. K. Sovremennyye metodiki kardio-silovogo treninga v fizicheskom vospitanii studencheskoy molodezhi // Fizicheskoye vospitanie studentov. — 2016. — № 6. — S. 34—39.
13. Podoruev Yu. V., Pikhaev R. R., Zapparov R. I. Sistema fitnesa v protsesse fizicheskogo vospitaniya studentov // Uch. zap. un-ta im. P. F. Lesgafta. — 2017. — № 9 (151). — S. 218—223.
14. Prover' sebya: metodika kompleksnoy otsenki fizicheskogo razvitiya i fizicheskoy podgotovlennosti [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://ktmls.narod.ru/news2009/informatika09/test.html>.
15. Rumba O. G. Sistema pedagogicheskogo regulirovaniya dvigatel'noy aktivnosti studentov spetsial'nykh meditsinskikh grupp : avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk : 13.00.04. — SPb., 2011. — 52 s.
16. Saitov R. M., Lisitskaya T. S. Funktsional'no-krugovaya trenirovka v ozdorovitel'nom fitnese // Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury. — 2013. — № 12. — S. 99—104.
17. Teslenko V. I. Kontseptual'noye osmyslenie otsenki i izmereniya rezul'tatov obucheniya // Psikhologiya obucheniya. — 2010. — № 1. — S. 23—32.
18. Fizicheskaya kul'tura v obrazovatel'nom protsesse vuza : ucheb.-metod. posobie / sost. D. V. Tsybikov, A. P. Atutov, S. V. Erkhhev. — Ulan-Ude : Izd-vo Buryat. gosuniversiteta, 2018. — 100 s.
19. Tsybikov D. V., Dorzhieva L. G. Individual'naya programma fizicheskoy podgotovki kak sredstvo povysheniya dvigatel'noy aktivnosti // Vostok — Zapad: sovremennyye protsessy razvitiya fizicheskoy kul'tury, sporta, turizma i ozdorovitel'nykh tekhnologiy : materialy 4-y Vseros. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem, posvyashch. 50-letiyu obrazovaniya FFKSiT BGU. — Ulan-Ude : Izd-vo Buryat. gosuniversiteta, 2010. — S. 50—55.

Юсупова Ляля Гайнулловна,

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

Кабанов Александр Михайлович,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и перевода, Уральский федеральный университет им. первого Президента Б. Н. Ельцина; 620013, Россия, г. Екатеринбург, ул. Мира, 19, каб. 11-517; e-mail: a.m.kabanov@urfu.ru

Желтова Елена Петровна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных и русского языков, Санкт-Петербургский государственный университет телекоммуникаций им. проф. М. А. Бонч-Бруевича; 193232, Россия, Санкт-Петербург, пр-т Большевиков, 22, каб. 307/2; e-mail: elena_gzheltova@mail.ru

**РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ УСТНОЙ РЕЧИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ
У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: методика преподавания иностранных языков; межкультурное обучение; электронные курсы; информационные технологии; интерактивные технологии; аудиторные занятия; самостоятельная работа студентов; оптимизация учебного процесса; ситуация успеха; студенты; методика иностранных языков в вузе; иностранные языки; неязыковые вузы.

АННОТАЦИЯ. По результатам анализа методологических и педагогических исследований в статье выделяются проблемы методики проведения аудиторных и внеаудиторных занятий по иностранному языку у владеющих им на базовом уровне студентов неязыковых вузов. В современных условиях на первый план выходит проблема сокращения часов аудиторных занятий и увеличения числа студентов в академических группах. Авторы статьи предлагают некоторые элементы решения этой проблемы за счет развития творческой деятельности студентов с использованием интерактивных методов обучения иностранным языкам, а именно: чтения и перевода тематических текстов; аудирования; ролевых игр; тематических диалогов; проектов; Case-Study; Portfolio; Self-Presentation. Цель статьи заключается в поиске способов интенсификации процесса обучения, оптимизации работы студентов и преподавателей, организации самостоятельной работы и быстрого усвоения учебного материала.

Изложенные результаты были получены в ходе экспериментальной работы, проведенной в различных академических группах студентов базового уровня изучения иностранного языка в четырех вузах Свердловской области и Санкт-Петербурга. Все студенты обучаются на технических направлениях и проходят курс обучения иностранному языку с элементами электронного обучения с целью более качественного усвоения знаний на платформе системы дистанционного образования (*lms.spbgut.ru*). Соответственно изначально студенты находятся в равных условиях и имеют примерно одинаковые базовые навыки владения иностранным языком (базовый курс среднего образования).

Авторы указывают пути дальнейшего совершенствования методик преподавания учебного материала по курсам иностранного языка в вузе на современном высокотехнологичном уровне. Особенностью предложенных элементов методики является организация работы в академической группе студентов и решение проблем нехватки времени для работы в аудитории и самостоятельно. Также мы предлагаем использование электронных ресурсов для повышения качества обучения. Предложенные общие принципы помогут организовать учебный процесс практически по любой учебной дисциплине.

Yusupova Lyalya Gaynullovna,

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

Kabanov Aleksandr Mikhaylovich,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Foreign Languages and Translation, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia.

Zheltova Elena Petrovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Foreign and Russian Languages, Saint Petersburg State University of Telecommunications named after Bonch-Bruevich, Saint Petersburg, Russia.

**DEVELOPMENT OF ORAL COMMUNICATION SKILLS IN STUDENTS
OF NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES**

KEYWORDS: methods of teaching foreign languages; intercultural teaching; electronic courses; information technologies; interactive technologies; classes; independent work of the students; optimization of the learning process; situation of success; students; methods of teaching foreign languages at a higher education institution; foreign languages; non-linguistic universities.

ABSTRACT. The article singles out the issues of the methods of conducting classes and out-of-class activities in a foreign language with the base level students of non-linguistic universities based on the results of analysis of methodological and pedagogical studies. Under the modern conditions, the problem of reduc-

tion of the number of academic hours and the increase in the number of students in a group comes to the forefront. The authors of the article suggest elements of the problem solution via the development of the students' creative activity using interactive methods of teaching foreign languages, and specifically: reading and translation of topical texts; listening comprehension; role-play games; topical dialogues; projects; case-study; portfolio; self-presentation.

The aim of the article is to search for the ways of intensification of the process of teaching, optimization of the work of the students and teachers, organization of independent work and fast acquisition of the academic material.

The results described were obtained in the course of experimental work conducted in various academic groups of students of the base level of study of a foreign language in four higher education institutions of Sverdlovsk Oblast and Saint Petersburg. All the students receive higher technical education and take a course of foreign language study with elements of e-learning with the purpose of better acquisition of knowledge on the platform of distant education (lms.spbgut.ru.). Naturally, at the beginning of their study, the students demonstrate approximately the same level of knowledge of the foreign language (basic level of secondary education).

The authors identify the ways for further development of the methods of teaching a foreign language at different stages of higher education at a modern highly technological level. The suggested elements of the method are specifically characterized by the organization of the students' work in the academic group and the solution to the problem of lack of academic time allotted to in- and out-of-class activity. The authors also suggest using electronic resources to raise the level of teaching. The general principles suggested by the authors may help organize the academic process in practically any discipline.

Владение иностранным языком становится не просто приоритетным навыком для специалистов всех уровней, но и необходимостью в современных условиях развития науки и техники. Обмен технологиями, которые стимулируются проведением многочисленных выставок различных уровней, инвестиции в иностранные проекты и привлечение капитала других стран делает необходимым общение между специалистами не через переводчиков. Соответственно знание иностранного языка становится обязательным при приеме на работу.

В современных условиях многие сферы промышленного и народного хозяйства сталкиваются с таким понятием, как «оптимизация». Подобная задача была поставлена и в высшей школе. Если раньше мы имели 68–72 часа иностранного языка в семестр для неязыковых направлений, то сейчас эта цифра колеблется в районе 46–54 часов, а на втором курсе и вовсе 30–36. Предполагается, что развитие информационно-коммуникационных технологий, внедренных в образовательный процесс, сможет компенсировать сокращение учебных часов за счет увеличения качества организации обучения, эффективности подачи учебного материала и разработки современных электронных учебных пособий.

В подобных условиях особо остро стоит вопрос развития навыков устной речи у студентов неязыковых специальностей в вузах.

Кроме ограниченного количества часов, отводимых на аудиторное занятие, проблема усугубляется двумя факторами.

1. В академической группе присутствуют студенты с разным уровнем начальной языковой подготовки. Перед поступлением на неязыковые специальности школьники редко ставят задачи тщательного изу-

чения иностранного языка. Они делают упор на предметы, которые необходимы для прохождения конкурсного отбора в университет. Также абитуриенты прибывают в вуз из малых городов и сельских школ, где качество языковой подготовки находится на недостаточно высоком уровне. Таким образом, в течение первого и второго семестров необходима корректировка знаний студентов академической группы, т. е. «подтягивание слабых в языковом плане студентов до уровня более сильных».

2. Количество студентов в группе более 20 человек. Если раньше, в 1980–1990-е гг., академическая группа студентов делилась на подгруппы, которые практически равномерно распределялись по основным иностранным языкам (английский, французский и немецкий), то на современном этапе английский язык проник во все сферы человеческой деятельности и стал языком международного общения. Интерес людей к немецкому и французскому языку резко упал. В школах идет сокращение, часто и ликвидация преподавания немецкого и французского языков. Поэтому и в вузах мы сталкиваемся с тем, что основная масса студентов изучает английский язык. Деления на подгруппы в современном неязыковом вузе не происходит, так как это потребовало бы увеличения учебной нагрузки на преподавателей.

Решая поставленные проблемы, для развития навыков устной речи у студентов мы предлагаем следующие приемы.

Работа с текстами для ознакомительного и обучающего чтения

Устная работа с учебным текстом, кроме стандартного набора составляющих (чтение, перевод, работа с вокабуляром и т. д.), может быть дополнена творческой составляющей на

основе применения интерактивных методов обучения, например, ролевой игры. С этой целью студентам предлагается дать задание в паре или группе: составить диалог, разыграть сценку по мотивам информации текста и при этом использовать возможные доступные средства иллюстрации, такие как фотографии, картинки, видео и аудиоматериал из Интернета и т. д.

Так, например, в одной академической группе студентам был предложен текст на английском языке с описанием паровой турбины. По итогам работы с текстом в качестве закрепления изученной терминологии и с целью развития навыков устной речи студенты должны были представить ряд технических разработок турбин от лица «вымышленных» предприятий на английском языке. После всех презентаций они задавали вопросы «конкурентам», указывали на их «технические просчеты» и доказывали приоритет своей продукции. Все необходимые иллюстрации (фотографии, чертежи и т. д.) находятся в свободном доступе в сети Интернет, что позволяет разнообразить высказывания, сделать их наглядными и понятными для восприятия (рис. 1).

Время на подготовку можно устанавливать произвольно, в зависимости от предполагаемой продолжительности занятия. В нашем случае давалось 15 минут, так как основная работа с текстом уже была проведена на предыдущих занятиях. Зачет по данному заданию ставился тем студентам, которые непосредственно принимали участие в дискуссии, а именно говорили на иностранном языке. По итогам 95% студентов в группе справились с поставленной задачей. Остальные студенты получили альтернативные задания, также направленные на развитие навыков устной речи (моноло-

гичное высказывание, устное составление вопросов к тексту и т. д.).

Роль преподавателя при подготовке студентов состоит в следующем:

- внимательно прислушиваться к обсуждению студентов в группе с целью выявить ошибки и недочеты, объяснить некоторые проблемные моменты;
- определять студентов, которые «отмалчиваются» и не принимают участие в работе, и стараться вовлечь их в творческий процесс;
- ставить дополнительные задачи или вносить изменения в разговор, чтобы дискуссия приобретала более целенаправленный и познавательный характер;
- отвечать на вопросы студентов и ориентировать их в учебном материале;
- создавать ситуацию успеха.

Сами студенты отнеслись к данному заданию позитивно. Состязательная борьба и дух соперничества благотворно сказались на данной работе. Кроме того, полученная информация позитивно повлияла и на приобретение профессиональных знаний по специальности.

В дальнейшем мы заметили, что студенты уже сами предлагают сделать устную работу по тексту именно в группах, проявляя при этом все больше творческих способностей. Также студенты старались разнообразить и индивидуальное представление устного высказывания. Приведем два ярких примера.

1. К тексту «London, its History and Development» два студента составили диалог в виде живой беседы, имитируя прогулку по городу. На интерактивный экран они проецировали различные фотографии и на их фоне рассуждали об особенностях архитектуры и истории.

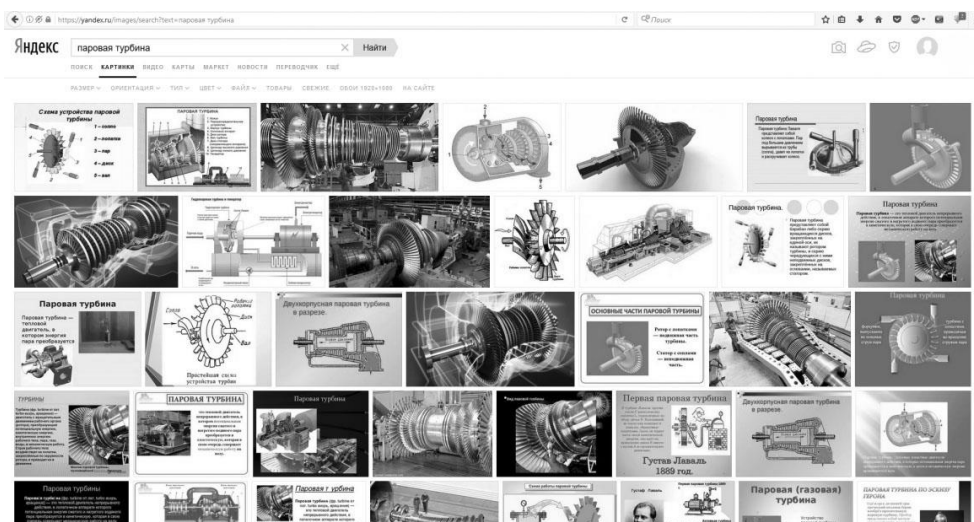


Рис. 1. Пример страницы с результатами поиска в системе «Яндекс» картинок по запросу «Паровая турбина»



Рис. 2. Монологическое выступление студента и немая сценка на тему текста

Подготовка этого представления заняла примерно 15 минут — от идеи до воплощения. Фотографии учащиеся взяли, как было указано выше, из поисковой системы «Яндекс-картинки». Диалог был составлен с использованием вокабуляра текста.

Перечислим положительные моменты такой презентации пересказа текста:

- в процесс пересказа была вовлечена вся группа студентов. Диалог рассказывался не с места, а перед аудиторией;
- фотографии демонстрировались на экране и служили иллюстрациями к содержанию диалога. Даже если речь для кого-то была не совсем понятна, визуальная часть позволяла компенсировать это;
- допущенные ошибки и неточности обсуждались непосредственно по окончании диалога;
- выступление перед аудиторией часто представляет для студентов значительные затруднения. Положительные эмоции и командный дух позволяют их преодолеть.

2. В целях экономии времени на аудиторных занятиях студентам в качестве домашнего задания было предложено записать устный пересказ текста «Hong Kong» на видео с последующей загрузкой файлов на сетевой диск для проверки преподавателем. В этом задании оценивалась непосредственно монологическая речь студента. Тем не менее неожиданно для преподавателя в этом задании тоже проявились творческие способности и командная работа студентов. Так, при пересказе текста за спиной говорящего разыгрывалась немая сценка на тему выступления (рис. 2).

Преподаватель дал позитивную оценку такому «креативу», так как:

- результат соответствовал заданию (была сделана видеозапись монологической речи);
- задание было индивидуальным, но студенты работали в группе, т. е. могли помочь с подсказками в трудных моментах и скорректировать неточности в речи;
- студенты, у которых недостаточно навыков в пересказе текста, могли слышать выполненное устное задание и тем самым уменьшить количество ошибок в своем ответе;
- подготовка не была скучной и рутинной, студенты получили положительные эмоции, что благотворно сказалось на выполнении задания.

Чтобы стимулировать и развивать положительные идеи среди студентов, данный видеоролик был продемонстрирован в учебных группах с озвучиванием положительной оценки преподавателя.

Таким образом, давая свободу проявления творчества, мы получили положительные результаты в том, что у студентов появилось стремление выполнить то или иное задание, оно перестало восприниматься ими как рутинное. Положительные эмоции, ситуации успеха способствуют лучшему усвоению учебного материала.

В результате через некоторое время качество выполнения заданий стало выше, а количество неуспевающих студентов сократилось.

Разговорные темы (Topics)

Выступление на разговорную тему должно стать результатом усвоенного учебного материала и продемонстрировать кругозор. Тем не менее сейчас тенденция такова, что студенты заучивают готовые тексты и темы, а затем воспроизводят их преподавателю. С помощью контрольных вопросов к высказыванию можно часто выявить случаи, когда студент не понимает, о чем говорит, не может построить новое, не выученное заранее предложение, т. е. не может свободно расуждать на иностранном языке.



Рис. 3. Студенты рассказывают о современной жизни Великобритании в образах Ш. Холмса и доктора Ватсона

Разговорные темы являются итоговой работой в семестре, поэтому у студентов, как правило, не остается времени на их качественную подготовку. Как результат, выполнение задания производится не на должном уровне, а презентация выступления проходит формально.

Выполнять подобные виды заданий не интересно. Добросовестно подготовить монолог с необходимыми высказываниями для большинства студентов непосильная задача. В технических вузах иностранный язык не является приоритетным предметом и требования преподавателя часто игнорируются. Соответственно, чтобы приблизить выполнение задания к требуемому уровню, необходимо дать студентам свободу творчества, привнести азарт в рамках задания.

Так, в ряде учебных групп мы заинтересовались мнением студентов о том, как бы они хотели представить выполненное задание по разговорным темам. Большинство студентов заявили, что готовы снять короткометражный фильм. Преподаватель, ухватившись за эту идею, предложил провести в итоге кинофестиваль, таким образом привнес элемент азарта.

Сегодня для производства небольшого любительского фильма не нужны ни навыки кинопроизводства, ни дорогое профессиональное оборудование. Достаточно смартфона и бесплатных приложений монтажа видео.

Тем не менее студентам были даны некоторые ограничения, а именно:

- сюжет фильма должен соответствовать теме задания, т. е. в процессе и в результате выполнения задания необходимо показать суть проблемы;
- в кадре обязательно должно быть лицо говорящего, чтобы исключить закадровое чтение. Студенты должны говорить, а не читать;

- в диалогах и монологах должен быть употреблен необходимый объем изученного вокабуляра. Соответственно, всего одна-две фразы, сказанные участником событий, не учитываются при выставлении итоговой оценки;

- вместе с фильмом надо представить его развернутый план на иностранном языке. Полноценного сценария требовать не имеет смысла, так как сам сценарий — это отдельное задание. Студенты не пишут сценарий. В лучшем случае они придумывают общий сюжет и наполняют его спонтанными идеями. Соответственно для формирования общей канвы достаточно развернутого плана.

Приведем два примера.

1. Студентам было дано задание подготовить устную тему и рассказать о современной жизни Великобритании. Одной из идей стал диалог на сюжет из цикла рассказов А. Конан Дойля «Приключения Шерлока Холмса» (рис. 3).

Сам диалог содержал мнения, рассуждения и споры о сегодняшней жизни британцев, озвучиваемые в манере книжных героев. Студенты обсудили роль парламента и королевы страны, представили разные точки зрения, которые существуют в обществе.

В качестве камина, перед которым вели свои беседы Ш. Холмс и доктор Ватсон, использовался ноутбук с анимацией горящего пламени. Пиджак, шарф, газета и декоративная трубка — простой реквизит для подготовки этого видеоролика. Манера подачи устного материала и оригинальная идея вызвали большой интерес к диалогу и стимулировали других студентов к созданию чего-то похожего.

2. Еще один пример видеоролика — это также диалог двух студентов, один из которых, по задумке авторов, приехал из Великобритании и делится впечатлениями.

Он показывает фотографии на экране ноутбука и рассказывал о достопримечательностях. Диалог был насыщен вопросами, эмоциями, мимикой и жестами, что сделало его живым и интересным для просмотра (рис. 4).

Итак, творческая составляющая превращает обычную работу в увлекательное занятие и стимулирует выработку интересных идей. Студенты могут видеть себя со стороны и тем самым работать над своими недочетами.

На аудиторных занятиях мы сократили время на подготовку к устным заданиям, поскольку работая в группе, студенты могли восполнить недостающие знания в ходе обсуждений: более подготовленные студенты консультировали тех, кто владел иностранным языком не на должном уровне.

В рамках данной статьи хотелось бы показать, как организована также и внеаудиторная работа в контексте межкультурного обучения в Уральском государственном горном университете (г. Екатеринбург)

и Санкт-Петербургском государственном университете телекоммуникаций им. проф. М. А. Бонч-Бруевича (г. Санкт-Петербург). Что касается УГГУ, в университете стало доброй традицией ежегодное проведение фестиваля дружбы народов «Россия — великая наша держава». Информация об этом мероприятии представлена на официальном сайте Уральского государственного горного университета (<http://pressa.ursmu.ru/7641.html>). Студенты разных народов и культур, обучающиеся в университете, могут продемонстрировать свои музыкальные таланты (рис. 5—6).

Также студенты УГГУ принимают активное участие в ежегодной Всероссийской научно-практической конференции «Студент — магистрант — аспирант», которая проводится в рамках Горнопромышленной декады. Они представляют свои научные доклады на русском, английском, немецком и французском языках (<http://pressa.ursmu.ru/37200.html>) (рис. 7—8).

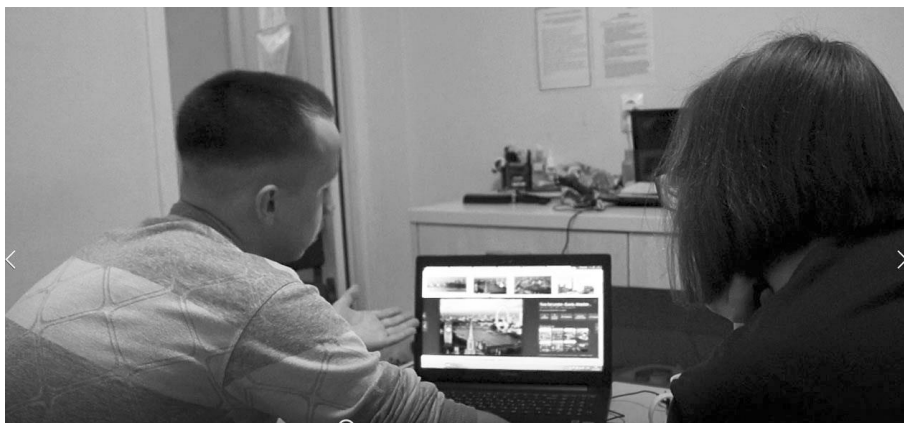


Рис. 4. Диалог студентов о современной жизни Великобритании



Рис. 5. Ректор УГГУ проф. А. В. Душин приветствует участников Фестиваля



Рис. 6. Выступают студенты из КНР, обучающиеся в Уральском государственном горном университете



Рис. 7. Участница конференции Дуань Дзеин выступает с докладом на русском языке «Становление межкультурной коммуникации»



Рис. 8. Участница конференции Ангелина Идрисова, выступившая с докладом на немецком языке, и ее научный руководитель канд. пед. наук, доц. Л. Г. Юсупова



Рис. 9. Выступление студентов «Eco-Contest»

В Санкт-Петербургском государственном университете телекоммуникаций им. проф. М. А. Бонч-Бруевича ежегодно проводится «Неделя иностранных языков», активное участие в подготовке и проведении которой принимают студенты. «Неделя иностранных языков — 2018» включала викторины по страноведению, КВН, конкурс чтецов и исполнителей песен, конкурс переводов. Отзывы студентов о данном мероприятии были опубликованы в Интернете [7].

Викторина по страноведению проводилась в два этапа и посвящалась страноведческому и культурному аспектам. КВН проводился в виде состязания команд разных факультетов, их представления, выполнения домашнего задания (рис. 9). Конкурс

чтецов, исполнителей песен (на английском и немецком языках) по теме «Feelings and Sensations» предполагал презентацию любого поэтического произведения на иностранном языке, представляющего художественную ценность. Выступление могло сопровождаться видеорядом, звуковым аккомпанементом. Критерии оценки и требования к выступлениям: грамотная речь; соблюдение правил произношения и интонирования английского языка; артистизм исполнения; глубина проникновения в образную систему и смысловую структуру текста. Студенты должны были подготовить слайд в *ppt* с указанием названия произведения и даты создания, автора, портрета автора либо другой информации на усмотрение исполнителя (рис. 10).



Рис. 10. Конкурс чтецов, исполнителей песен

Анкетирование студентов выявило, что новая форма организации учебного процесса, включающая самостоятельную работу, позволила студентам более полно реализовать свои образовательные потребности, а именно способствовала более эффективному развитию их навыков устной речи на иностранном языке. У студентов заметно повысилась мотивация к изучению иностранного языка; развились умения поиска информации и работы с ней; учащиеся стали качественнее работать с текстом, быстрее анализировать информацию, сортировать ее для решения заданной задачи, выбирать оптимальное решение.

По окончании учебного года было проведено устное и письменное контрольное тестирование по пройденному материалу. В экспериментальных группах средний балл за тест и устный экзамен увеличился на 9 пунктов, а в контрольных группах — на 4 пункта. По экспериментальным группам прирост учебных достижений составил 18%, в то время как в контрольных лишь 7%. Следует отметить, что студенты экспериментальных групп отличались умением планировать свою деятельность, продемонстрировали повышение ответственности и дисциплинированности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Желтова Е. П. Развитие межкультурной компетенции студентов технического университета в процессе изучения иностранного языка [Электронный ресурс] : дис. ... канд. пед. наук. — Магнитогорск, 2006. — 228 с. — Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/razvitie-mezhkulturnoi-kompetentsii-studentov-tehnicheskogo-universiteta-v-protseste-izuche> (дата обращения: 18.09.2018).
2. Желтова Е. П. Ситуационная методика обучения иностранному языку в техническом вузе: практический аспект. Профессиональные компетенции в высшей школе : коллектив. моногр. / отв. ред. А. Ю. Нагорнова, Т. Б. Михеева. — Ульяновск : Зебра, 2018. — С. 294—301. — 414 с.
3. Кабанов А. М. Электронный учебник как средство повышения качества обучения иностранному языку в техническом университете : автореф. ... канд. пед. наук. — Екатеринбург, 2009. — 22 с.
4. Кабанов А. М. Электронный учебник как средство повышения качества обучения иностранному языку в техническом университете : дис. ... канд. пед. наук. — Екатеринбург, 2009. — 192 с.
5. Кабанов А. М., Рубан Г. А. [и др.]. Современные аспекты педагогической работы : коллектив. моногр. : в 3 кн. / под общ. ред. С. В. Куприенко. — Одесса : SWorld, 2013. — Кн. 1. — С. 18—141.
6. Логинова Л. Г. Сущность результата дополнительного образования детей : мат-лы 11 Междунар. науч.-практ. конф. / под ред. А. В. Кислякова, А. В. Щербакова. — Челябинск : ЧИППКРО, 2015.
7. Неделя иностранных языков [Электронный ресурс] // YouTube. — 2018. — 16 апр. — Режим доступа: <https://youtu.be/VYcweyUrefY>.
8. Юсупова Л. Г. Modeling of the foreign language training process [Electronic resource] // The University Proceedings of the 2nd European Conference on Education and Applied Psychology II «East West» Association for Advanced Studies and Higher Education. — GmbH. Vienna, 2014. — P. 298. — Mode of access: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22562240>.
9. Юсупова Л. Г. Развитие готовности студентов неязыковых направлений университета к межкультурной коммуникации [Электронный ресурс] : моногр. — Уфа : РИЦ Башкир. гос. ун-та, 2012. — 104 с. — Режим доступа: elibrary.ru/item.asp?id=20078405.
10. Юсупова Л. Г. Развитие готовности студентов неязыковых специальностей вуза к межкультурной коммуникации [Электронный ресурс] : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Челябинск, 2008. — 24 с. — Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15921996>.
11. Юсупова Л. Г. Развитие готовности студентов неязыковых специальностей вуза к межкультурной коммуникации [Электронный ресурс] : дис. ... канд. пед. наук. — Челябинск, 2008. — 177 с. — Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=16183997>.

12. Юсупова Л. Г., Песина С. А. Роль языка в межкультурной коммуникации [Электронный ресурс] // Образование и наука в современных условиях : материалы 2-й Междунар. науч.-практ. конф (Чебоксары, 2015). — С. 298. — Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24918106>.
13. Экономика и политика России и государств ближнего зарубежья: аналитический обзор — 2007 / Рос. акад. наук, Ин-т мировой экономики и междунар. отношений. — М. : ИМЭМО, 2007.
14. Официальные периодические издания: электронный путеводитель / Рос. нац. б-ка, Центр правовой информации. — СПб., 2005—2007.
15. Educational Benefits of Online Learning [Electronic resource] (1998) // CalPoly.edu. — Mode of access: http://www.blackboardsupport.calpoly.edu/content/faculty/handouts/Ben_Online.pdf (date of access: 29.03.2013).
16. Moore M., Anderson W. Handbook of Distance Education [Electronic resource]. — 2nd ed. — Psychology Press, 2012. — Mode of access: http://www.books.google.ru/books?id-_IqeYfDp_WGIC&printsec=frontcover&hl=ru&source=gbsge_summary-r&cad=0#v=onepage&q&f=false (date of access: Oct. 2014).
17. Polat E., Moiseyeva M., Petrov A. Pedagogical Technologies of Distance Learning. — М. : Academy, 2006.

REFERENCES

1. Zheltova E. P. Razvitie mezhkul'turnoy kompetentsii studentov tekhnicheskogo universiteta v protsesse izucheniya inostrannogo yazyka [Elektronnyy resurs] : dis. ... kand. ped. nauk. — Magnitogorsk, 2006. — 228 с. — Rezhim dostupa: <http://www.dissercat.com/content/razvitie-mezhkulturnoi-kompetentsii-studentov-tekhniche-skogo-universiteta-v-protsesse-izuche> (data obrashcheniya: 18.09.2018).
2. Zheltova E. P. Situatsionnaya metodika obucheniya inostrannomu yazyku v tekhnicheskom vuze: prakticheskiy aspekt. Professional'nye kompetentsii v vysshey shkole : kollektiv. monogr. / otv. red. A. Yu. Nagornova, T. B. Mikheeva. — Ul'yanovsk : Zebra, 2018. — S. 294—301. — 414 s.
3. Kabanov A. M. Elektronnyy uchebnyy kak sredstvo povysheniya kachestva obucheniya inostrannomu yazyku v tekhnicheskom universitete : avtoref. ... kand. ped. nauk. — Ekaterinburg, 2009. — 22 s.
4. Kabanov A. M. Elektronnyy uchebnyy kak sredstvo povysheniya kachestva obucheniya inostrannomu yazyku v tekhnicheskom universitete : dis. ... kand. ped. nauk. — Ekaterinburg, 2009. — 192 s.
5. Kabanov A. M., Ruban G. A. [i dr.]. Sovremennyye aspekty pedagogicheskoy raboty : kollektiv. monogr. : v 3 kn. / pod obshch red. S. V. Kuprienko. — Odessa : SWorld, 2013. — Kn. 1. — С. 18—141.
6. Loginova L. G. Sushchnost' rezul'tata dopolnitelnogo obrazovaniya detey : mat-ly 11 Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. / pod red. A. V. Kislyakova, A. B. Shcherbakova. — Chelyabinsk : ChIPPKRO, 2015.
7. Nedelya inostrannykh yazykov [Elektronnyy resurs] // YouTube. — 2018. — 16 apr. — Rezhim dostupa: <https://youtu.be/BYcweyUrefY>.
8. Yusupova L. G. Modeling of the foreign language training process [Electronic resource] // The University Proceedings of the 2nd European Conference on Education and Applied Psychology II «East West» Association for Advanced Studies and Higher Education. — GmbH. Vienna, 2014. — P. 298. — Mode of access: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22562240>.
9. Yusupova L. G. Razvitie gotovnosti studentov neyazykovykh napravleniy universiteta k mezhkul'turnoy kommunikatsii [Elektronnyy resurs] : monogr. — Ufa : RITs Bashkir.gos. un-ta, 2012. — 104 s. — Rezhim dostupa: elibrary.ru/item.asp?id=20078405.
10. Yusupova L. G. Razvitie gotovnosti studentov neyazykovykh spetsial'nostey vuza k mezhkul'turnoy kommunikatsii [Elektronnyy resurs] : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. — Chelyabinsk, 2008. — 24 s. — Rezhim dostupa: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15921996>.
11. Yusupova L. G. Razvitie gotovnosti studentov neyazykovykh spetsial'nostey vuza k mezhkul'turnoy kommunikatsii [Elektronnyy resurs] : dis. ... kand. ped. nauk. — Chelyabinsk, 2008. — 177 с. — Rezhim dostupa: <https://elibrary.ru/item.asp?id=16183997>.
12. Yusupova L. G., Pesina S. A. Rol' yazyka v mezhkul'turnoy kommunikatsii [Elektronnyy resurs] // Obrazovanie i nauka v sovremennykh usloviyakh : materialy 2-y Mezhdunar. nauch.-prakt. konf (Cheboksary, 2015). — С. 298. — Rezhim dostupa: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24918106>.
13. Ekonomika i politika Rossii i gosudarstv blizhnego zarubezh'ya: analiticheskiy obzor — 2007 / Ros. akad. nauk, In-t mirovoy ekonomiki i mezhdunar. otnosheniy. — М. : IMEMO, 2007.
14. Ofitsial'nye periodicheskie izdaniya: elektronnyy putevoditel' / Ros. nats. b-ka, Tsentr pravovoy informatsii. — SPb., 2005—2007.
15. Educational Benefits of Online Learning [Electronic resource] (1998) // CalPoly.edu. — Mode of access: http://www.blackboardsupport.calpoly.edu/content/faculty/handouts/Ben_Online.pdf (date of access: 29.03.2013).
16. Moore M., Anderson W. Handbook of Distance Education [Electronic resource]. — 2nd ed. — Psychology Press, 2012. — Mode of access: http://www.books.google.ru/books?id-_IqeYfDp_WGIC&printsec=frontcover&hl=ru&source=gbsge_summary-r&cad=0#v=onepage&q&f=false (date of access: Oct. 2014).
17. Polat E., Moiseyeva M., Petrov A. Pedagogical Technologies of Distance Learning. — М. : Academy, 2006.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 37.013.42:159.922.736.4
ББК 4466.46+Ю9415-8

DOI 10.26170/ps19-01-13
ГРНТИ 14.07.03

Код ВАК 13.00.01; 19.00.07

Васягина Наталия Николаевна,

доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой психологии образования, Институт психологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26, к. 387; e-mail: vasyagina_n@mail.ru

Сычёва Наталия Борисовна,

соискатель кафедры психологии образования, Институт психологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26, к. 387; e-mail: energi81@list.ru

ОСОБЕННОСТИ САМОРАЗРУШАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: саморазрушающее поведение; типы поведения; виды поведения; подростки.

АННОТАЦИЯ. Феномен саморазрушающего поведения (СРП) в психологической науке изучен недостаточно. Однако данная проблема стоит довольно остро и требует тщательного рассмотрения. С СРП ежедневно сталкиваются подростки, их родители и педагоги. Для создания эффективной модели профилактики СРП у обучающихся необходимо детальное изучение особенностей этого явления, выявление связей и степени обусловленности различными факторами. В данной статье приводятся результаты сравнительного анализа особенностей СРП обучающихся в зависимости от пола, возраста и типа образовательного учреждения. Анализ результатов осуществлялся на основе математико-статистической обработки данных с использованием статистического пакета «IBM SPSS Statistics 10.0». В результате исследования были выявлены особенности саморазрушающего поведения обучающихся в зависимости от пола, возраста и типа образовательного учреждения. В исследовании приняли участие 130 подростков, обучающихся в различных типах образовательных учреждений Свердловской области. Было установлено, что возраст 13–14 лет является критическим: в данном возрасте у большинства подростков наблюдаются склонности к нарушению норм и правил, склонности к агрессии и насилию, склонности к противоправному поведению, склонность решать проблемы посредством насилия, тенденция использовать унижение партнера как средство стабилизации самооценки. Анализ показал, что различные типы и виды СРП более распространены среди подростков женского пола. Полученные результаты свидетельствуют о том, что распространенность СРП среди образовательных учреждений, расположенных в мегаполисе, больше, чем в областных школах. Возможно, это происходит по причине большей доступности информации, которая может быть воспринята неадекватно возрасту, для подростков из городов. Полученные в исследовании результаты могут быть использованы для разработки комплексной профилактической программы СРП в условиях образовательного учреждения.

Vasyagina Natalia Nikolaevna,

Doctor of Psychology, Professor, Head of Department of Psychology of Education, Institute of Psychology, Ural State Pedagogical University; Ekaterinburg, Russia.

Sycheva Nataliya Borisovna,

Degree Applicant of Department of Psychology of Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

SPECIFIC FEATURES OF SELF-DESTRUCTIVE BEHAVIOR OF STUDENTS

KEYWORDS: self-destructive behavior; types of behavior; kinds of behavior; teenagers.

ABSTRACT. The phenomenon of self-destructive behavior (SDB) has not been thoroughly studied in psychology yet. Still the issue is rather urgent and needs detailed investigation. Teenagers, their parents and teachers come across SDB every day. In order to create an efficient model of SDB prevention in students, it is necessary to undertake a comprehensive study of this phenomenon and to figure out various factors and relations causing it. The article provides the results of a comparative study of the peculiarities of SDB with reference to gender, age and type of education institution. The results have been analyzed on the basis of mathematical-statistic data processing using the software package IBM SPSS Statistics 10.0. The study has revealed the peculiarities of self-destructive behavior of students depending on the gender, age and type of education institution. The sample included 130 teenagers attending various education institutions of Sverdlovsk Region. It was found out that the ages of 13-14 years were critical: at these ages, the majority of teenagers demonstrate a tendency towards violation of norms and rules, aggression and violence, delinquency, resolution of problems through violence, and humiliation of the partner as a means of self-assessment stabilization. The analysis has shown that various types and kinds of SDB are more widespread among female teenagers. The results obtained testify to the fact that the incidence of SDB in education institutions in large cities is higher than in rural schools. This may be due to the abundance of information which can be inadequately interpreted by the teenagers from the cities. The results of the study may be used for designing a complex program of prevention of SDB under the conditions of an education institution.

Введение

Саморазрушающее поведение (далее СРП) является достаточно распространенным явлением среди обучающихся. Согласно статистическим данным и проведенным нами ранее исследованиям, более 80% школьников демонстрируют те или иные формы СРП в различных сочетаниях [11]. Однако до сих пор не существует единого понимания сути данного феномена, не раскрыты механизмы его возникновения, в полной мере не выявлены детерминирующие его факторы, не изучена специфика отдельных типов и видов СРП. Рассмотрение зависимости особенностей СРП от половозрастных факторов и типов образовательного учреждения, предпринятое в статье, позволит приблизиться к пониманию сути данного психологического феномена, наметить новые перспективы его изучения, создать эффективную модель профилактики подобного поведения.

Анализ литературы показал, что хотя проблема СРП не раз попадала в фокус внимания отечественных и зарубежных ученых (А. Н. Алехин, А. Г. Амбрумова, О. О. Андронникова, В. С. Афанасьев, Н. Н. Васягина, Я. И. Гилянский, Т. А. Донских, Е. А. Змановская, А. В. Ипатов, Ю. А. Клейберг, Ц. П. Короленко, А. Е. Личко, В. Д. Менделевич, К. Меннингер, Р. О'Коннор, Ю. В. Попов, Н. Файберроу, Л. Б. Шнейдер, В. М. Ялтонский и др.), соответствующая область исследований до сих пор не имеет устоявшейся терминологии. Как правило, социально неодобряемые, выходящие за пределы нормы формы поведения авторы обозначают с помощью таких определений, как «девиантное», «деструктивное», «аутодеструктивное», «саморазрушающее», «отклоняющееся», «аддиктивное». Во многих работах составные термины с данными элементами подменяют друг друга, выступают как синонимы.

Термин «саморазрушающее поведение» впервые использовал в 1980 г. американский ученый Норман Фейбероу в своей книге «Многоликое самоубийство». Автор отнес к саморазрушающему типу такие формы поведения человека, целью которых не является добровольная смерть, хотя они ведут к социальной, психологической и физической дезадаптации, деградации личности. К разновидностям СРП автор относил алкоголизм, наркоманию, токсикоманию; неоправданный риск; асоциальное, делинквентное поведение; анозогнозическое поведение при наличии жизнеопасной соматической патологии; любые другие намеренные (или неосознанные) действия, ве-

дущие к разрушению физического или психического здоровья. Самоубийство, по мнению автора, является крайней формой СРП [15].

По мнению отечественного ученого В. Д. Менделевич, саморазрушающим (аутодеструктивным) поведением является разновидность патохарактерологического, психопатологического и аддиктивного типов девиантного поведения. Таким образом, автор определяет изучаемый нами вид поведения как более узкое понятие, которое является подвидом девиантного поведения. Суть его заключается в том, что система поступков человека направлена не на развитие и личностный рост и не на гармоничное взаимодействие с реальностью, а на деструкцию личности [7].

Е. В. Змановская, создавая типологию деструктивного поведения по направленности и степени выраженности деструктивности, выделяет следующие разновидности поведения: антисоциальное (активно-деструктивное) — просоциальное (относительно-деструктивное, адаптированное к нормам антисоциальной группы) — асоциальное (пассивно-деструктивное) — саморазрушительное (пассивно-аутодеструктивное) — самоубивающее (активно-аутодеструктивное). Из классификации, предложенной автором, мы видим, что саморазрушающее поведение выделяется как одна из форм деструктивного поведения [4].

Другой отечественный ученый, Ю. В. Попов, говорит о том, что саморазрушающее поведение — это в большей степени нарушение развития личности, трудновосполняемая утрата духовности, нравственности, приводящая в конечном счете к дисфункции личности и социальной дезадаптации различной степени, а не только и не столько нанесение физического ущерба организму.

Таким образом, теоретический анализ литературы показал, что вопрос СРП изучен не достаточно, определения, данные авторами, не конкретны, опираясь на них, сложно идентифицировать изучаемый нами вид поведения, а также отличить его от некоторых других поведенческих феноменов.

Для уточнения понятия «саморазрушающее поведение» мы опирались на модели поведенческого акта, предложенные в работах А. А. Крылова и Г. В. Старшенбаума, а также на труды Ю. В. Попова [5; 9; 10]. Проанализировав указанные источники, под СРП мы условились понимать деструктивные привычки, действия и состояния человека, возникающие как ответ на воздействия физической и социальной среды, сопровождающиеся негативными эмо-

циональными реакциями: тревоги, агрессии (направленной вовне или аутоагрессии), вины, страха, стыда, чувством неполноценности, приводящие к разрушению собственной личностной структуры, обесцениванию собственной личности, деформации ключевых компонентов личности (таких как самоуважение, самопонимание, самоинтересованность), деградации личности, деформации сформировавшихся в онтогенезе психических образов, искажению реальности, а также разрушению психического и физического здоровья, продвижению человека к более ранней физической смерти в сравнении с заданным генетически сроком. Суицид является крайней формой СРП.

Одним из дискуссионных при обсуждении проблемы саморазрушающего поведения является вопрос о его видах и типах. Отечественные авторы, изучающие данную проблему, относят некоторые формы СРП к девиантному или другим видам поведенческих отклонений. Например, В. Д. Менделевич считает СРП одной из форм девиантного поведения, а Е. В. Змановская причисляет его к одному из видов деструктивного [4].

Однако более полно и логично, на наш взгляд, представление типологии саморазрушающего поведения в концепции Ю. В. Попова. Автор выделяет четыре типа СРП. К первому типу относятся такие действия и поступки, которые могут представлять угрозу для жизни индивидуума (суицидальное поведение). При высокой склонности к суицидальным реакциям люди, как правило, находятся в состоянии острого внутреннего или внешнего конфликта и срочно нуждаются в медико-психологической помощи. Личности, имеющие суицидальные склонности выше среднего уровня, демонстрируют высокую готовность к суицидальным реакциям. Для них при нарушениях адаптации возможна попытка суицида. Индивиды, имеющие среднюю склонность к суицидальным реакциям, также не отличаются высокой психической устойчивостью. Только у людей, чья склонность к суицидальным реакциям выражена на уровне ниже среднего, попытка суицида возникает лишь на фоне длительной психической травматизации и при реактивных состояниях психики. Те личности, для которых характерен низкий уровень склонности к суицидальным реакциям, не прибегают к такой крайней степени проявления СРП, как суицид.

Ко второму типу, по мнению Ю. В. Попова, следует относить такое поведение, которое приносит физический ущерб организму (от «нездорового» образа жизни — до

аутоагрессии и самоповреждений). К данному типу можно отнести следующие виды СРП: склонность к аддиктивному поведению, обуславливающему вред физическому здоровью. Люди, у которых выражена предрасположенность к формированию аддиктивного поведения, стремятся к уходу от реальности посредством изменения своего психического состояния. Это проявляется в склонности к иллюзорно-компенсаторному способу решения личных проблем, в ориентации человека на чувственную сторону жизни, в наличии «сенсорной жажды», гедонистически ориентированных норм и ценностей. К данному виду относятся такие типы поведения, как употребление ПАВ, увлечение экстремальными видами спорта, пищевая зависимость.

Еще один вид СРП, наносящего ущерб физическому здоровью, — это склонность к самоповреждающему поведению. Для данных личностей характерны тенденция к соматизации тревоги, склонность к реализации комплекса вины в поведенческих реакциях, низкая ценность собственной жизни, наличие садомазохистских тенденций. Такие люди также склонны к риску, часто нуждаются в острых ощущениях, не всегда думают о последствиях своих действий.

По мнению автора, наиболее широко распространен третий тип СРП, к которому относится поведение, не отвечающее общечеловеческим нормам поведения и нравственности, разрушающее духовный мир человека (делинквентное поведение, сексуальная распущенность и т. д.). К данному типу относится склонность к преодолению норм и правил. Люди, обладающие выраженной склонностью к преодолению норм и правил, имеют неконформистские установки, противопоставляют собственные нормы групповым, постоянно ищут трудности, которые можно было бы преодолеть. Также к этому типу относится склонность к агрессии и насилию. Для людей, чье поведение относится к данному виду, характерна агрессивная направленность во взаимодействии с другими людьми, склонность решать проблемы посредством насилия, присутствуют тенденции использовать унижение партнера как средство стабилизации самооценки, а также садистические тенденции. Еще один вид СРП, который можно выделить в рамках третьего типа, — это склонность к противоправному поведению. Люди, обладающие данной склонностью, имеют так называемый «делинквентный потенциал», который при определенных обстоятельствах может реализовываться в их жизни.

К четвертому типу СРП относится поведение, которое наносит ущерб будущему социальному статусу, но не обусловлено при-

чинами первых трех типов. В рамках этого типа можно выделить склонность к аддиктивному поведению, наносящую вред будущему социальному статусу. Возможны следующие разновидности: интернет-зависимость (компьютерные игры, неконтролируемое общение в социальных сетях), ТВ-зависимость, шопоголизм, трудоголизм. При длительном стрессе описанные склонности могут переходить в болезненные зависимости. Еще один вид СРП, который можно выделить в рамках этого типа, — это отсутствие школьной мотивации. Подростки с низкой учебной мотивацией имеют негативное отношение к учебной среде. У них не был вовремя сформирован мотив к учебной деятельности и вообще нахождения в образовательной среде. Низкий уровень учебной мотивации может негативно влиять на отношения учеников с учителями и родителями. У таких обучающихся будет низкая успеваемость, им будет сложнее определиться с будущей профессией [9; 11].

Для исследования особенностей СРП нами были использованы следующие методики: «Методика определения склонности к суицидальным реакциям СР 45», «Методика диагностики склонности к отклоняющемуся поведению» (А. Н. Орел), «Интегрированный тест на выявление приверженности к аддикции и аддиктивному поведению» (М. Н. Телепов, Н. Н. Телепова), «Методика оценки школьной мотивации» Н. Г. Лускановой [6; 12; 14].

Целью нашего исследования было выявление различий в типах и видах СРП в зависимости от пола (девочки — мальчики), возраста (13—14, 14—15 лет), типа образовательного учреждения (школа, гимназия, колледж), места расположения образовательного учреждения (мегаполис — районный центр) [1; 15].

В исследовании приняли участие 130 подростков, обучающихся в различных типах образовательных учреждений Свердловской области (г. Екатеринбург, г. Артемовский). Средний возраст респондентов — 14 лет, среди них 42 мальчика, 88 девочек.

Для выявления различий в типах СРП нами был проведен сравнительный анализ этих типов по следующим дифференцирующим признакам: полу, возрасту, типу образовательного учреждения. Анализ проводился с помощью критерия Фишера (Ф). Группы сравнивались попарно. Математико-статистическая обработка данных проводилась с использованием статистического пакета «IBM SPSS Statistics 10.0». Достоверность различий оценивали на уровне значимости 5%.

Результаты исследования

В ходе анализа нами обнаружены значимые различия по показателям пола, возраста и типа образовательного учреждения. Результаты сравнительного анализа представлены в таблице 1.

Таблица 1

Типы и виды СРП	Параметры			
	ВОЗРАСТ 1) младший подросток 2) старший подросток	ПОЛ 1) женский 2) мужской	Тип образ. организации 1) гимназия 2) школа 3) колледж	Тип урбанизации 1) высокая урбанизация (ВУ) 2) низкая урбанизация (НУ)
1. СРП, представляющее угрозу для жизни		Девушек > юношей $\Phi_{эмп} = 2,03$, при $p \leq 0,05$	В школе > в колледже $\Phi_{эмп} = 1,92$, при $p \leq 0,05$	
2. СРП, наносящее ущерб физ. здоровью		Девушек > юношей $\Phi_{эмп} = 5,09$, при $p \leq 0,01$		
– склонность к АП, наносящая ущерб физ. здоровью (употребление ПАВ, пищевая аддикция, экстрим)		Девушек > юношей $\Phi_{эмп} = 2,61$, при $p \leq 0,01$		ВУ > НУ $\Phi_{эмп} = 3,2$, при $p \leq 0,01$
– склонность к самоповреждающему поведению		Девушек > юношей $\Phi_{эмп} = 3,63$, при $p \leq 0,01$		ВУ < НУ $\Phi_{эмп} = 5,03$, при $p \leq 0,01$
3. СРП, противоречащее общечеловеческим нормам и правилам	13-14 > 15-16 $\Phi_{эмп} = 1,73$, при $p \leq 0,05$	Девушек > юношей $\Phi_{эмп} = 3,88$, при $p \leq 0,01$	В школе > В колледже $\Phi_{эмп} = 2,0$, при $p \leq 0,05$	ВУ > НУ $\Phi_{эмп} = 8,4$, при $p \leq 0,01$
– склонность к нарушению норм и правил		Девушек > юношей $\Phi_{эмп} = 2,86$, при $p \leq 0,01$		ВУ > НУ $\Phi_{эмп} = 4,88$, при $p \leq 0,01$

Типы и виды СРП	Параметры			
	ВОЗРАСТ 1) младший подросток 2) старший подросток	ПОЛ 1) женский 2) мужской	Тип образ. организации 1) гимназия 2) школа 3) колледж	Тип урбанизации 1) высокая урбанизация (ВУ) 2) низкая урбанизация (НУ)
– склонность к агрессии и насилию		Девушек > юношей $\Phi_{эмп} = 2,78$, при $p \leq 0,01$		ВУ > НУ $\Phi_{эмп} = 4,62$, при $p \leq 0,01$
– склонность к противоправному поведению		Девушек > юношей $\Phi_{эмп} = 4,31$, при $p \leq 0,01$		ВУ > НУ $\Phi_{эмп} = 4,98$, при $p \leq 0,01$
4. СРП, наносящее вред будущему соц. статусу	13-14 > 15-16 $\Phi_{эмп} = 2,22$, при $p \leq 0,05$	Девушек > юношей $\Phi_{эмп} = 4,11$, при $p \leq 0,01$	В гимназии > в колледже $\Phi_{эмп} = 1,73$, при $p \leq 0,05$ В школе > в колледже $\Phi_{эмп} = 2,96$, при $p \leq 0,01$	ВУ > НУ $\Phi_{эмп} = 6,32$, при $p \leq 0,01$
– аддиктивное поведение, наносящее ущерб будущему соц. статусу (интернет-зависимость, трудоголизм, шопоголизм, ТВ-зависимость)	13-14 > 15-16 $\Phi_{эмп} = 1,79$, при $p \leq 0,05$	Девушек > юношей $\Phi_{эмп} = 2,63$, при $p \leq 0,01$	В школе > в колледже $\Phi_{эмп} = 2,19$, при $p \leq 0,05$	ВУ > НУ $\Phi_{эмп} = 4,8$, при $p \leq 0,01$
– отсутствие школьной мотивации		Девушек > юношей $\Phi_{эмп} = 3,2$, при $p \leq 0,01$	В школе > в колледже $\Phi_{эмп} = 1,98$, при $p \leq 0,05$	ВУ > НУ $\Phi_{эмп} = 4,1$, при $p \leq 0,01$

При сравнении показателей саморазрушающего поведения у респондентов разного пола было выявлено, что СРП, не отвечающее общечеловеческим нормам и правилам ($\Phi_{эмп} = 1,73$ при $p \leq 0,05$), СРП, наносящее вред будущему социальному статусу ($\Phi_{эмп} = 2,22$ при $p \leq 0,05$), а также вид такой СРП, как аддиктивное поведение, наносящее вред будущему социальному статусу ($\Phi_{эмп} = 1,79$ при $p \leq 0,05$), встречаются чаще в возрасте 13–14, чем в возрасте 15–16 лет. Эти результаты свидетельствуют о том, что возраст 13–14 лет является критическим. В данном возрасте у большинства подростков наблюдаются склонности к нарушению норм и правил, к агрессии и насилию, противоправному поведению, относящиеся к типу СРП, которое не отвечает общечеловеческим нормам и правилам. Для данных обучающихся характерна чрезвычайная выраженность неконформистских тенденций, присутствие агрессии во взаимодействии с другими людьми, склонность решать проблемы посредством насилия, тенденция использовать унижение партнера как средство стабилизации самооценки.

Кроме того, в возрасте 13–14 лет у многих обучающихся преимущественно выражена склонность к аддиктивному поведению, наносящая ущерб будущему социальному статусу, относящаяся к типу СРП, которое наносит ущерб будущему социальному статусу. К данной склонности относятся интернет-зависимость, ТВ-зависимость, шопоголизм, трудоголизм. Такие подростки серьезно вредят себе, уходя от выполнения

ежедневных обязанностей за счет виртуальной реальности: компьютерных игр, социальных сетей и прочего, теряя связь с реальной жизнью и мотивацию к дальнейшему личностному росту и развитию.

При сравнении показателей СРП по полу также были выявлены достоверные различия. Девушек с СРП, которое представляет угрозу для жизни ($\Phi_{эмп} = 2,03$ при $p \leq 0,05$), с СРП, наносящим ущерб физическому здоровью ($\Phi_{эмп} = 5,09$ при $p \leq 0,01$), с СРП, не отвечающим общечеловеческим нормам и правилам ($\Phi_{эмп} = 3,88$ при $p \leq 0,01$), и СРП, которое наносит ущерб будущему социальному статусу ($\Phi_{эмп} = 4,11$ при $p \leq 0,01$), достоверно больше, чем юношей. Соответственно типам, различия были выявлены и в видах СРП, относящихся к данным типам. Девушек со склонностью к аддиктивному поведению, наносящему ущерб физическому здоровью ($\Phi_{эмп} = 2,61$ при $p \leq 0,01$), к самоповреждающему поведению ($\Phi_{эмп} = 3,63$ при $p \leq 0,01$), к преодолению норм и правил ($\Phi_{эмп} = 2,86$ при $p \leq 0,01$), к агрессии и насилию ($\Phi_{эмп} = 2,78$ при $p \leq 0,01$), к противоправному поведению ($\Phi_{эмп} = 4,31$ при $p \leq 0,01$), к аддиктивному поведению, наносящему ущерб будущему социальному статусу ($\Phi_{эмп} = 2,63$ при $p \leq 0,05$), также достоверно больше, чем юношей.

Сравнение по половому признаку показало достоверные различия по всем типам и видам СРП. Кроме того, по всем показателям девушек оказалось достоверно больше, чем юношей. Это может говорить о том, что различные типы и виды СРП бо-

лее распространены среди подростков женского пола.

При дальнейшем сравнении показателей в зависимости от типа образовательного учреждения (школа, гимназия, колледж) было выявлено, что СРП, которое представляет угрозу для жизни индивидуума ($\Phi_{эмп} = 1,92$ при $p \leq 0,05$), СРП, которое не отвечает общечеловеческим нормам и правилам ($\Phi_{эмп} = 2,0$ при $p \leq 0,05$), СРП, наносящее ущерб будущему социальному статусу ($\Phi_{эмп} = 2,96$ при $p \leq 0,01$), достоверно больше представлено у обучающихся в школе, чем в колледже. А СРП, наносящее ущерб будущему социальному статусу ($\Phi_{эмп} = 1,73$ при $p \leq 0,05$), достоверно больше у тех, кто обучается в гимназии, чем в колледже.

Данные результаты свидетельствуют о том, что именно в общеобразовательной школе больше представлены различные типы СРП, в сравнении с другими типами образовательных организаций. Таким образом, именно в данных типах образовательных учреждений более остро стоит вопрос профилактики различных типов СРП. Однако следует отметить, что в гимназии больше, чем в колледже, обучается респондентов с СРП, которое наносит ущерб будущему социальному статусу. Данные результаты говорят о том, что у респондентов из гимназии более распространена склонность к аддиктивному поведению, наносящая ущерб будущему социальному статусу. Например, гимназисты более подвержены различным типам интернет-зависимости. Пытаясь уклониться от решения проблем, они могут и погрузиться в учебу, тем самым уходя от адекватного социального взаимодействия со сверстниками и педагогами.

При сравнении учащихся ОУ, расположенных в районах с разным уровнем урбанизации (мегаполис — районный центр), также были выявлены различия. Обучающихся с таким видом СРП, как аддиктивное поведение, наносящее ущерб физическому здоровью ($\Phi_{эмп} = 3,2$ при $p \leq 0,01$), со склонностью к преодолению норм и правил ($\Phi_{эмп} = 4,88$ при $p \leq 0,01$), со склонностью к агрессии и насилию ($\Phi_{эмп} = 4,62$ при $p \leq 0,01$), со склонностью к противоправному поведению ($\Phi_{эмп} = 4,98$ при $p \leq 0,01$), с аддиктивным поведением, наносящим ущерб будущему социальному статусу ($\Phi_{эмп} = 4,8$ при $p \leq 0,01$), с отсутствием школьной мотивации ($\Phi_{эмп} = 4,1$ при $p \leq 0,01$), достоверно больше в образовательных учреждениях, которые расположены в мегаполисе. А вот респондентов с самоповреждающим поведением ($\Phi_{эмп} = 5,03$ при $p \leq 0,01$) достоверно больше в школе, которая находится в районном центре.

Полученные результаты свидетель-

ствуют о том, что распространенность СРП среди образовательных учреждений, расположенных в мегаполисе, больше, чем в областных школах. Возможно, это происходит по причине большей доступности информации, которая может быть воспринята неадекватно возрасту, для подростков из городов. Учащимся из небольших областных образовательных учреждений менее доступна сеть вай-фай, Интернет, а также различные торговые центры с игровыми автоматами и разнообразными товарами потребления, которые могут стать потенциальными источниками аддикций.

Выводы

Саморазрушающее поведение есть совокупность деструктивных привычек, действий и состояний, приводящих к разрушению личностной структуры психического и физического здоровья обучающихся. Наиболее значимыми факторами, детерминирующими возникновение и закрепление саморазрушающего поведения, являются неблагоприятные воздействия образовательной и семейной среды.

Характеристики саморазрушающего поведения обучающихся определяются их половозрастными особенностями. Вариативность СРП и степень его выраженности существенно выше в группе девочек по сравнению с мальчиками, что позволяет констатировать, что подростки женского пола более склонны к саморазрушению, чем подростки мужского пола.

Разные виды саморазрушающего поведения обучающихся имеют неодинаковую выраженность на разных возрастных этапах развития. Если СРП, не отвечающее общечеловеческим нормам и правилам, и СРП, наносящее ущерб будущему социальному статусу, чаще встречается в младшем подростковом возрасте, то СРП, наносящее физический ущерб организму и несущее угрозу для жизни (суицидальное поведение), более актуально для обучающихся старшего подросткового возраста. Наиболее чувствительным периодом актуализации СРП является возраст 13—14 лет, поэтому обучающиеся данной возрастной группы нуждаются в особом внимании и психологическом сопровождении.

Частота встречаемости саморазрушающего поведения у обучающихся в образовательных организациях разного типа неодинакова. Репертуар саморазрушающего поведения значительно шире, а его интенсивность — выше у обучающихся в образовательных организациях типа «школа». У обучающихся в гимназиях, несмотря на отсутствие интенсивно выраженных типов СРП, по сравнению с другими типами образовательных организаций зафиксировано

преобладание саморазрушающего поведения, наносящего ущерб будущему социальному статусу. Наиболее благоприятная ситуация, сопряженная с минимальной выраженностью СРП у обучающихся, выявлена в колледжах. При сохранении описанных тенденций вероятность саморазрушающего поведения увеличивается по мере увеличения уровня урбанизации района, в котором расположена образовательная организация.

Результаты, полученные в настоящем исследовании, могут быть учтены при психолого-педагогическом сопровождении обучающихся в условиях образовательной организации и положены в основу индивидуальной профилактической работы, направленной на предупреждение и нивелирование саморазрушающего поведения у обучающихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баева И. А. Психологическая безопасность в образовании : моногр. — СПб. : СОЮЗ, 2002.
2. Васягина Н. Н. Делинквентность подростков: причины, особенности, профилактика // Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология : сб. статей по материалам Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. — 2016. — С. 15—23.
3. Васягина Н. Н. Межведомственное взаимодействие и социальное партнерство в профилактике делинквентного поведения подростков // Педагогическое образование в России. — 2016. — № 9. — С. 117—122.
4. Змановская Е. В. Девиантология. — М. : Академия, 2003. — 288 с.
5. Крылов А. А. Психология. — М. : Проспект, 2005. — 496 с.
6. Лусканова Н. Г. Пути психологической коррекции аномалий развития личности // Здоровье, развитие, личность. — М. : Медицина, 1990.
7. Менделевич В. Д. Психология девиантного поведения. — СПб. : Речь, 2005. — 445 с.
8. О'Коннор Р. Психология вредных привычек. — М. : Манн, Иванов и Фербер, 2015. — 256 с.
9. Попов Ю. В. Границы и типы саморазрушающего поведения у детей и подростков // Саморазрушающее поведение у подростков. — Л., 1991. — С. 5—9.
10. Старшенбаум Г. В. Аддиктология: психология и психотерапия зависимостей. — М. : Когито-Центр, 2006. — 285 с.
11. Сычёва Н. Б. Типы и виды саморазрушающего поведения обучающихся // Педагогическое образование в России. — 2018. — № 3. — С. 75—81.
12. Телепов М. Н., Телепова Н. Н. Интегрированный тест на выявление приверженности аддикции и аддиктивному поведению : метод. рекомендации. — Самара : СФ ГБОУ ВПО МГПУ, 2014. — 29 с.
13. Технологии психологической помощи в кризисных и чрезвычайных ситуациях : учеб.-метод. комплекс / И. А. Горьковская, А. А. Баканова, Т. В. Маликова, Р. А. Тимошенко, А. Е. Краснов. — СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. — 249 с.
14. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. — М. : Изд-во Ин-а психотерапии, 2002. — С. 362—370.
15. Farberow N. L. Indirect self-destructive behavior: Classification and characteristics // The Many Faces of Suicide / Norman L. Farberow (ed.). — New York : McGraw-Hill Book Company, 1980.

REFERENCES

1. Baeva I. A. Psikhologicheskaya bezopasnost' v obrazovanii : monogr. — SPb. : SOYuZ, 2002.
2. Vasyagina N. N. Delinkventnost' podrostkov: prichiny, osobennosti, profilaktika // Integratsiya nauki i obrazovaniya v XXI veke: psikhologiya, pedagogika, defektologiya : sb. statey po materialam Vseros. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem. — 2016. — S. 15—23.
3. Vasyagina N. N. Mezhhvedomstvennoe vzaimodeystvie i sotsial'noe partnerstvo v profilaktike delinkventnogo povedeniya podrostkov // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. — 2016. — № 9. — S. 117—122.
4. Zmanovskaya E. V. Deviantologiya. — M. : Akademiya, 2003. — 288 s.
5. Krylov A. A. Psikhologiya. — M. : Prospekt, 2005. — 496 s.
6. Luskanova N. G. Puti psikhologicheskoy korrektsii anomalii razvitiya lichnosti // Zdorov'e, razvitie, lichnost'. — M. : Meditsina, 1990.
7. Mendelevich V. D. Psikhologiya deviantnogo povedeniya. — SPb. : Rech', 2005. — 445 s.
8. O'Konnor R. Psikhologiya vrednykh privyчек. — M. : Mann, Ivanov i Ferber, 2015. — 256 s.
9. Popov Yu. V. Granitsy i tipy samorazrushayushchego povedeniya u detey i podrostkov // Samorazrushayushchee povedenie u podrostkov. — L., 1991. — S. 5—9.
10. Starshenbaum G. V. Addiktologiya: psikhologiya i psikhoterapiya zavisimostey. — M. : Kogito-Tsentr, 2006. — 285 s.
11. Sycheva N. B. Tipy i vidy samorazrushayushchego povedeniya obuchayushchikhsya // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. — 2018. — № 3. — S. 75—81.
12. Telepov M. N., Telepova N. N. Integrirovanny test na vyyavlenie priverzhennosti addiktsii i addiktivnomu povedeniyu : metod. rekomendatsii. — Samara : SF GBOU VPO MGPU, 2014. — 29 s.
13. Tekhnologii psikhologicheskoy pomoshchi v krizisnykh i chrezvychaynykh situatsiyakh : ucheb.-metod. kompleks / I. A. Gor'kovskaya, A. A. Bakanova, T. V. Malikova, R. A. Timoshenko, A. E. Krasnov. — SPb. : RGPU im. A. I. Gertsena, 2008. — 249 s.
14. Fetiskin N. P., Kozlov V. V., Manuylov G. M. Sotsial'no-psikhologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malykh grupp. — M. : Izd-vo In-a psikhoterapii, 2002. — С. 362—370.
15. Farberow N. L. Indirect self-destructive behavior: Classification and characteristics // The Many Faces of Suicide / Norman L. Farberow (ed.). — New York : McGraw-Hill Book Company, 1980.

Ливак Наталия Степановна,

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии труда и инженерной психологии, Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева; 660037, Россия, г. Красноярск, пр-т им. газеты «Красноярский рабочий», д. 31; e-mail: nlivak@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПСИХОЛОГА В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: педагоги-психологи; профессиональные стандарты; компетентностный подход; коммуникативные компетенции.

АННОТАЦИЯ. В системе образования актуальна проблема развития и внедрения профессиональных образовательных программ обучения педагогов-психологов. В данной статье рассматривается проблема формирования и развития коммуникативной компетенции психолога в сфере среднего образования, а также проводится контент-анализ проективных методик по определению уровня осведомленности школьников старших классов о деятельности психолога. Акцент делается на особенностях коммуникативной компетентности психологов, рассматриваемой как главная, ключевая компетентность, которой должен обладать психолог. Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования предъявляют высокие требования к профессиональным компетенциям современного психолога, что особенно важно для учреждений, ведущих образовательную деятельность. В стандарте четко прописаны требования к трудовым функциям, образованию и опыту работы психолога. Стандартом определяются такие направления, как непосредственное консультирование обучающихся, педагогов и родителей по возникающим психологическим проблемам и другим профессиональным вопросам; просветительская работа в области современных психологических исследований; информирование о различных видах психологической помощи. При этом реалии современного образовательного процесса характеризуются противоречиями. Главное противоречие заключается в том, что на практике деятельность психолога по большей части сводится к ведению различной документации, написанию планов и отчетов, составлению протоколов, журналов и т. п. и в меньшей степени включает непосредственное взаимодействие психолога и участников образовательного процесса, т. е. выполнение его основных трудовых функций. Современная система образования основана на компетентностном подходе, что поставило задачу формирования, развития и идентификации профессиональных компетенций психолога в образовании. Профессиональная деятельность психолога в средней школе должна быть сосредоточена на учениках, создании психолого-педагогических условий для их развития в школьной окружающей среде, а также на решении социальных и психологических проблем.

Livak Nataliya Stepanovna,

Candidate of Psychology, Associate Professor of Department of Occupational and Engineering Psychology, Siberian State University of Science and Technologies named after Academician M. F. Reshetnev, Krasnoyarsk, Russia.

SPECIFIC FEATURES OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF PSYCHOLOGIST IN THE SPHERE OF EDUCATION

KEYWORDS: pedagogues-psychologists; professional standards; competence-based approach; communicative competences.

ABSTRACT. The problem of development and introduction of professional educational programs of training pedagogues-psychologists is urgent in the education system. The given article considers the problem of formation and development of communicative competence of psychologist in the sphere of secondary education, as well as the content analysis of projective methods of detection of the level of awareness of senior school children about the activity of the school psychologist. The emphasis is placed on the specific features of the communicative competence of psychologists, considered as the main, key competence which the psychologist is to possess. Federal state educational standards of general education place great demands on professional competences of the modern psychologist, which is especially important for the institutions realizing educational activity. The requirements to the professional functions, education and experience of the psychologist are saliently stated in the standard. The standard determines such areas as direct counseling of students, teachers and parents on the emerging psychological problems and other professional questions; popularizing activity in the field of modern psychological researches; and providing information about different types of psychological assistance. And the realities of the modern education process are characterized by certain contradictions. The main contradiction consists in the fact that in real practice, the professional activity of the psychologist mostly comes down to maintaining various documentation, writing of plans and reports, protocols, registers, etc., and, to a much lesser degree, to direct interaction between the psychologist and the other participants of the education process, i.e. to the performance of their main professional functions. The modern education system is based on the competence-based approach, which sets the task of formation, development and identification of professional competences of the pedagogues-psychologist. The professional activity of the secondary school psychologist should focus on the pupils, on the creation of psycho-pedagogical conditions for their development in the school environment, and also on the solution of social and psychological problems.

Изучению проблем соответствия качественного выполнения трудовых функций в профессиональной деятельности психологов требованиям стандартов посвящены труды таких исследователей, как Ю. М. Забродин, Э. В. Пахальян и др. Остро стоит вопрос о дефиците компетенций для осуществления трудовых функций.

Проблематика данной деятельности определена тем, что уникальный контакт между психологом и учеником школы, который сам по себе дает сильный толчок к развитию самого ребенка, малоизучен, так как функции самого психолога ограничиваются только написанием отчетов и проведением стандартизированных психологических диагностик. Непосредственно входить в контакт с учеником не всегда представляется возможным. Это обуславливается не только загруженностью бумажной работой, но и недостаточно развитой коммуникативной компетенцией самого психолога.

В психолого-педагогической науке, как правило, дифференцируют понятия «профессиональная компетентность» и «профессиональные знания». Понятие «профессиональная компетентность» определяет особенность предмета деятельности через способность к выполнению профессиональных обязанностей. Уровень компетентности — особенности результатов образовательной практики для конкретного человека. Компетентность состоит в том, для чего это необходимо (образовательный стандарт, программа обучения, заказчик служб образования, требования работодателя и т. д.), и интерпретируется как конечное изображение результата, который должен быть достигнут в ходе образования [2].

Некоторые исследователи полагают, что компетентность не сводится к знаниям, а существует в способностях сделать что-то успешно, применить в жизни это знание. Так, Д. А. Иванов уточняет, что компетентность — это особенность, определяемая в результате оценки эффективности действий человека, направленных к разрешению определенного круга задач или проблем, значимых для конкретного сообщества [6]. Компетентность в данном случае понимается как способность. По нашему мнению, термин «компетентность» описывает сложную систему действий, включая способности и другие компоненты действия, обеспечивающие возможность достигнуть желательного результата и соответствовать профессиональным требованиям. При этом компетентность также включает умение применить знание, личные качества для реализации успешной деятельности в определенной области, действия и качество предмета деятельности.

В психологии при изучении коммуникативной компетентности используются два подхода: теоретический и практический. В рамках теоретического подхода исследователи рассматривают понятие коммуникативной компетентности, процессы, условия и факторы, определяющие ее изменение, развивают теоретические понятия и модели коммуникативной компетентности, определяют ее место и роль в эффективной коммуникации и взаимодействии, выявляют его структуру. Одни авторы рассматривают коммуникативную компетентность как отдельную особенность личности (Л. А. Петровская, Е. В. Сидоренко, Л. А. Цветкова, О. И. Муравьева, И. В. Макаровская), другие — как часть более широкого понятия (В. Н. Куницына, В. А. Спивек), третьи — как часть других сфер знания и в то же время как отдельную особенность личности (Ю. М. Жуков), четвертые — как отдельное качество и определенное условие сознания группы людей (Ю. Н. Емельянов).

Представители практического подхода сосредотачивают внимание на развитии и улучшении коммуникативной компетентности. Были выявлены три пути развития компетенций:

1) разработаны методы развития коммуникативных способностей (Л. А. Петровская, В. П. Захарова, Н. Ю. Хряцева, А. С. Прутченков, Е. В. Сидоренко, С. И. Макшанов);

2) разработаны программы повышения коммуникативной компетентности (Г. Н. Николаева, Е. М. Горюнова, И. К. Гаврилова и т. д.);

3) разработаны практические рекомендации для эффективной коммуникации (И. Атватер, Ю. С. Крижанская, В. П. Третьяков).

Выделяют различные типы коммуникативной компетентности:

1) продуктивный и репродуктивный (Л. А. Петровская);

2) первичный и вторичный (Ю. Т. Осипова);

3) общий и профессиональный (Ю. Н. Емельянов);

4) компетентность слушания и компетентность заявления (И. В. Макаровская).

Э. Ф. Зир, И. Г. Климкович, А. В. Хуторской, Н. В. Яковлева и другие авторы рассматривают компетентность через призму деятельности. Возможно, в этом отношении термины «компетентность», «коммуникативная компетентность», «профессиональная компетентность» используются в научных работах в качестве синонимов.

Согласно наиболее общепризнанной трактовке, коммуникативная компетентность психолога как специалиста может

быть охарактеризована как определенный уровень формирования личного и профессионального опыта в аспекте взаимодействия с людьми, требующего развитых коммуникативных способностей для успешного функционирования в профессиональной среде.

Уровень коммуникативной компетентности, достаточной для эффективной профессиональной деятельности психолога, состоит из следующих способностей:

- умения дать социальный и психологический прогноз коммуникативной ситуации;
- обратиться к коммуникационной программе, основываясь на оригинальности коммуникативной ситуации;
- осуществлять социальный и психологический контроль над коммуникационными процессами;
- устанавливать контакт на различном психологическом расстоянии;
- гибко подходить к корректировке психологического положения.

Заслуживает внимания концепция Е. А. Климова, который выделил следующие главные особенности коммуникативной компетентности психолога сферы образования: способность направить на учебную деятельность; способность выслушать; коммуникативная культура; умение отследить проявления чувств и характера человека, его поведения, быть внимательным к его способностям, представлениям, внутреннему миру, но не приписывать ему собственные черты; подход, основанный на уверенности в том, что человек всегда может стать лучше; эмпатия; способность находить выход в необычных ситуациях; высокая степень самообладания [14].

Главными источниками приобретения коммуникативной компетентности считаются развитие языковых навыков коммуникации, опыт межличностного общения в деловой сфере, повседневных и специальных коммуникативных ситуациях; знания, общая эрудиция и обучение коммуникации научными методами. На этом фундаменте формируется комплекс составляющих коммуникативную компетентность индивидуума знаний о коммуникации и ее навыков.

Резюмируя вышеизложенное, мы определяем, что коммуникативная компетентность — ведущая профессиональная компетенция психолога, которая включает:

- 1) высокий уровень владения речью, позволяющий человеку в ходе коммуникации свободно себя чувствовать и без потерь передавать информацию;
- 2) способность активного слушания, обеспечения обратной связи;
- 3) понимание невербального языка коммуникации;
- 4) способность правильно оценить собеседника как индивидуальность и выбрать оптимальную коммуникативную стратегию в зависимости от этой оценки;
- 5) способность вести себя соответственно ситуации и использовать ее специфические особенности для достижения собственных коммуникативных целей;
- 6) умение вызвать у собеседника положительное восприятие своей индивидуальности.

Предполагается, что в образовательном учреждении обучающиеся в достаточной степени осведомлены о специфике деятельности психолога-педагога, соответственно о его трудовых функциях, для реализации которых необходима сформированная коммуникативная компетенция. В своем исследовании мы провели контент-анализ мнений по данному вопросу: с помощью проективной методики «Если бы я был(а) психологом» сделали попытку выявить осведомленность школьников о специфике деятельности психолога.

Для контент-анализа потребовались ответы на открытые вопросы:

1. Чем можно объяснить то, что современные подростки не ходят к психологу?
2. Как Вы считаете, каким должен быть школьный психолог и какими качествами он должен обладать?

Контент-анализ ответов позволил выявить общие тенденции динамики представлений о коммуникативной компетенции психолога путем установления относящихся к данной проблеме дефинитивных признаков. Эти признаки, раскрывающие заявленную тему, представлены в табл. 1.

Таблица 1

Компоненты дефиниций ответов по вопросу 1

Слово/фраза	Количество повторений в текстах	Частота повторений в текстах, %
Проблема (проблемы, проблемой)	17	29,82
Подросток	10	17,54
Психолог	9	15,79
Боятся (бояться)	8	14,04
Переживание (переживать)	4	7,02
Стеснение	4	7,02
Помочь	3	5,26
Доверие	2	3,51

Компоненты дефиниций ответов по вопросу 2

Слово/фраза	Количество повторений в текстах	Частота повторений в текстах, %
Понимать (понимание)	6	25,00
Добрый (добром, доброта)	3	12,50
Доверие	3	12,50
Общий язык	3	12,50
Открытый	3	12,50
Искренний (искренность)	2	8,33
Помочь (помощь)	2	8,33
Терпеливый	2	8,33

Наибольший процент (29,82%, см. табл. 1) приходится на слово «проблема»: принято считать, что к психологу обращаются с проблемами. Далее выделяем понятия «подросток» (17,54%) и «психолог» (15,79%). Для нас они не будут играть важной роли, так как эти слова содержатся в самом вопросе и являются частями таких фраз, как «Я считаю, что подросток не ходит к психологу, потому что...» Можно обратить внимание на то, что, как пишет большинство, подростки замкнуты в себе и поход к психологу показался бы им постыдным. Так, некоторые боятся посещать кабинет психолога из-за неодобрения социума, т. е. друзей, семьи и учителей, при этом подросток опасается, что результаты беседы в кабинете будут озвучены родителям или станут известны совсем посторонним людям.

При ответе на второй вопрос (см. табл. 2) наибольший процент (25%) приходится на слово «понимать». Согласно толковому словарю русского языка, «понимание» определяется как способность человека «осмысливать, постигать содержание, смысл, значение чего-нибудь» [10, с. 561]. Подростки во взаимодействии с психологом рассчитывают на внимание и понимание своих проблем, их личного восприятия и осмысления. Далее, респонденты отмечают, что психолог должен быть «добрым» (12,5%), также фигурирует слово «доверие» (12,5%): психолог должен вызывать доверие и обладать положительными человеческими качествами, в которые входит и доброта, и искренность (12,5%), и терпеливость (8,33%).

Если обратиться непосредственно к самим ответам на вопросы, то можно отметить, что, как писали подростки, психолог должен быть объективным по отношению к ситуации, уметь находить общий язык с ребенком и стремиться помочь ему в решении его личных проблем. При этом ни в одном из ответов на вопрос не была задета тема психодиагностики. То есть пояснения детей относились в основном к сфере коммуникативной компетенции, а именно содержали

такие требования к психологу, что он, к примеру, должен быть коммуникабельным, понимающим, интересоваться современной молодежью.

Таким образом, мы можем говорить о том, что современные подростки рассматривают деятельность психолога как требующую коммуникативной компетенции. Особо хотим подчеркнуть, что учащиеся вообще не затрагивали тему психодиагностики, а также работы с отчетами и документацией в принципе: школьники главным образом воспринимают работу данного специалиста непосредственно с точки зрения общения ученика и психолога-педагога.

Второй методикой выявления представлений о психологах-педагогах стал свободный рисунок на тему «Если бы я был(а) психологом». При анализе рисунков было отмечено, что на большинстве из них (76%) был изображен кабинет с двумя фигурами — психолога и клиента. При этом отмечено: «Если бы я был психологом, то приходил бы в класс и вел: беседы/исследования/рассказывал о психологии», т. е. по результатам этого задания мы также можем сказать, что дети видят в психологе в первую очередь коммуниканта, собеседника, а не работника администрации или человека, который посвятил себя работе с документами.

Таким образом, проведенный анализ позволяет утверждать, что профессиональная деятельность психолога в средней школе рассматривается в ракурсе его коммуникативной компетенции, а не формализованных отчетов. Обобщая результаты, формулируем следующие выводы: психолог в образовательном процессе воспринимается как специалист, для которого важна прежде всего коммуникативная компетентность. Следовательно, с учетом реализации трудового функционала в соответствии с требованиями ФГОС психологу в школе необходимо в большей степени акцентировать внимание на коммуникативной стороне профессиональной деятельности.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе. — М. : Совершенство, 1997. — 299 с.
2. Буртовая Н. Б. Коммуникативная компетентность личности и социально-психологические факторы ее развития: на примере студентов — будущих педагогов-психологов : дис. ... канд. психол. наук. — Томск, 2004. — 176 с.
3. Дубровина И. В. Руководство практического психолога: психическое здоровье детей. — 4-е изд. — Екатеринбург : Деловая книга, 2000. — 176 с.
4. Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение. — Л. : Изд-во ЛГУ, 1985. — 168 с.
5. Зимняя И. А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека // Высшее образование сегодня. — 2000. — № 11. — С. 14—20.
6. Иванов Д. А. Компетентности и компетентностный подход в современном образовании. — М. : Чистые пруды, 2007. — 32 с.
7. Кошель Н. Н. Профессиональная компетентность как базовая категория последипломного образования // Адукацыя і выхаванне. — 2005. — № 9. — С. 8—15.
8. Куницина В. Н., Казаринова Н. В., Погольша В. М. Межличностное общение : учеб. для вузов. — СПб. : Питер, 2001. — 544 с.
9. Микляева Н. В. Работа педагога-психолога в ДОУ : метод. пособие. — М. : Айрис-пресс, 2005. — 384 с.
10. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка / Рос. акад. наук, Ин-т рус. яз. им. В. В. Виноградова. — 4-е изд., доп. — М. : Азбуковник, 1997. — 944 с. — ISBN 5-89285-003-X.
11. Педагог-психолог в сфере образования: профессиональный стандарт [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://nsportal.ru/sites/default/files/2016/01/15/prof_standart_psychologist.pdf.
12. Пономарев И. Б., Трубочкин В. П. Введение в специальность и обучение практического психолога ОВД. — М., 1995. — 31 с.
13. Руденский Е. В. Социальная психология : курс лекций для вузов. — М. : ИНФРА-М ; Новосибирск : НГАЭиУ, 1999. — 224 с.
14. Слободчикова В. И. Антропологическая перспектива отечественного образования. — М. ; Екатеринбург, 2009. — 264 с.
15. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 030300 «Психология». — М., 2010.
16. Чиркова Т. И. Психологическая служба в детском саду. — М. : Педагогическое о-во России, 2001. — 224 с.
17. Шаграева О. А., Козлова С. А. Детский практический психолог. — М., 2004. — 672 с.

R E F E R E N C E S

1. Bityanova M. R. Organizatsiya psikhologicheskoy raboty v shkole. — M. : Sovershenstvo, 1997. — 299 s.
2. Burtovaya N. B. Kommunikativnaya kompetentnost' lichnosti i sotsial'no-psikhologicheskie faktory ee razvitiya: na primere studentov — budushchikh pedagogov-psikhologov : dis. ... kand. psikhol. nauk. — Tomsk, 2004. — 176 s.
3. Dubrovina I. V. Rukovodstvo prakticheskogo psikhologa: psikhicheskoe zdorov'e detey. — 4-e izd. — Ekaterinburg : Delovaya kniga, 2000. — 176 s.
4. Emel'yanov Yu. N. Aktivnoe sotsial'no-psikhologicheskoe obuchenie. — L. : Izd-vo LGU, 1985. — 168 s.
5. Zimnyaya I. A. Obshchaya kul'tura i sotsial'no-professional'naya kompetentnost' cheloveka // Vysshee obrazovanie segodnya. — 2000. — № 11. — S. 14—20.
6. Ivanov D. A. Kompetentnosti i kompetentnostnyy podkhod v sovremennom obrazovanii. — M. : Chistye prudy, 2007. — 32 s.
7. Koshel' N. N. Professional'naya kompetentnost' kak bazovaya kategoriya poslediplomnogo obrazovaniya // Adukatsyya i vykhavanne. — 2005. — № 9. — S. 8—15.
8. Kunitsina V. N., Kazarinova N. V., Pogol'sha V. M. Mezhlichnostnoe obshchenie : ucheb. dlya vuzov. — SPb. : Piter, 2001. — 544 s.
9. Miklyaeva N. V. Rabota pedagoga-psikhologa v DOU : metod. posobie. — M. : Ayris-press, 2005. — 384 s.
10. Ozhegov S. I., Shvedova N. Yu. Tolkovyy slovar' russkogo yazyka / Ros. akad. nauk, In-t rus. yaz. im. V. V. Vinogradova. — 4-e izd., dop. — M. : Azbukovnik, 1997. — 944 s. — ISBN 5-89285-003-X.
11. Pedagog-psikholog v sfere obrazovaniya: professional'nyy standart [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: http://nsportal.ru/sites/default/files/2016/01/15/prof_standart_psychologist.pdf.
12. Ponomarev I. B., Trubochkin V. P. Vvedenie v spetsial'nost' i obuchenie prakticheskogo psikhologa OVD. — M., 1995. — 31 s.
13. Rudenskiy E. V. Sotsial'naya psikhologiya : kurs lektsiy dlya vuzov. — M. : INFRA-M ; Novosibirsk : NGAЕiU, 1999. — 224 s.
14. Slobodchikova V. I. Antropologicheskaya perspektiva otechestvennogo obrazovaniya. — M. ; Ekaterinburg, 2009. — 264 s.
15. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart vysshego professional'nogo obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 030300 «Psikhologiya». — M., 2010.
16. Chirkova T. I. Psikhologicheskaya sluzhba v detskom sadu. — M. : Pedagogicheskoe o-vo Rossii, 2001. — 224 s.
17. Shagraeva O. A., Kozlova S. A. Detskiy prakticheskii psikholog. — M., 2004. — 672 s.

Никифорова Дарья Михайловна,

старший преподаватель кафедры акмеологии и психологии среды, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: nikiforova_dm@mail.ru

Бойко Анна Дмитриевна,

старший преподаватель кафедры акмеологии и психологии среды, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: oreen@bk.ru

РАЗРАБОТКА ПРОГРАММЫ ПО ОПТИМИЗАЦИИ БЕЗОПАСНОГО ЗАЩИТНОГО И СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: безопасное поведение; защитное поведение; совладающее поведение; психологическая защита; копинг; тренинги; образовательная среда.

АННОТАЦИЯ. В статье обсуждается проблема безопасности защитного и совладающего поведения, которое обеспечивает психологическую безопасность образовательной среды и ее субъектов. Поднимается вопрос недостатка практических инструментов по формированию и оптимизации безопасного защитного и совладающего поведения. Целью работы является разработка и апробация программы социально-психологического тренинга по оптимизации защитного и совладающего поведения студентов в образовательной среде. На основании ранее проведенных исследований (число участников — 338), по результатам которых выделены четыре безопасных/небезопасных типа поведения: альтруистичное, виктимное, невротичное, адаптивное — и построена модель безопасного и небезопасного защитного и совладающего поведения студентов в образовательной среде, разработана программа социально-психологического тренинга. Программа тренинга реализуется в несколько этапов: подготовительный этап — проведение первичной диагностики защитного и совладающего поведения; основной этап — реализация тренинга; заключительный этап — выходная диагностика; посттренинговое сопровождение в форме индивидуальных консультаций. После тренинга проводится оценка эффективности программы в соответствии с выделенными критериями эффективности. Программа тренинга апробирована на группе магистрантов первого года обучения Института психологии УрГПУ (10 человек, г. Екатеринбург). Разработанная программа показала свою эффективность: участники стали чувствовать себя более защищенно в образовательной среде, расширили репертуар стратегий совладания с трудными ситуациями, повысилась сплоченность в группе, а также улучшился ее психологический климат. Программу тренинга можно использовать для повышения психологической безопасности студентов и преподавателей, для формирования безопасной образовательной среды средних и высших профессиональных учебных заведений, для повышения сплоченности групп нового набора, как элемент адаптационных мероприятий для первокурсников.

Nikiforova Dar'ya Mikhailovna,

Senior Lecturer of Department of Acmeology and Environmental Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Boyko Anna Dmitriyevna,

Senior Lecturer of Department of Acmeology and Environmental Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

DEVELOPMENT OF A PROGRAM OF OPTIMIZATION OF SAFE DEFENSIVE AND COPING STUDENTS' BEHAVIOR IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

KEYWORDS: safe behavior; defensive behavior; coping behavior; psychological defense; coping; training; educational environment.

ABSTRACT. The article discusses the problem of safety of defensive and coping behavior, which ensures the psychological security of the educational environment and its subjects. The question of the lack of practical tools for the formation and optimization of safe defensive and coping behavior is raised. The aim of the study is to develop and approbate a program of socio-psychological training to optimize the defensive and coping behavior of students in the educational environment. Taking into account the results previous studies (n = 338), which identified four safe / unsafe types of behavior: altruistic, victimized, neurotic, and adaptive, the model of safe and unsafe defensive and coping students' behavior in the educational environment was built; a program of socio-psychological training was developed. The training program is implemented in several stages: the preparatory stage — primary diagnostics of defensive and coping behavior; the basic stage — implementation of training; the final stage — summative diagnostics; post-training support in the form of individual counseling. After the training, the program is evaluated in accordance with the identified performance criteria. The training program was tested in a group of first-year master's degree students at the Institute of Psychology of the USPU (n = 10, Ekaterinburg). The developed program showed its effectiveness: the participants began to feel more secure in the educational environment and enriched the repertoire of their strategies for coping with difficult situations; the group grew more cohesive, and its psychological climate improved. The training program can be used to increase the psychological safety of students and teachers, to create a safe educational environment in secondary and higher vocational schools, to increase the cohesion of newly enrolled groups of students, as an element of adaptation measures for first-year students.

Постановка проблемы и обоснование актуальности

Безопасность является одной из основных общечеловеческих ценностей, которой посвящено большое количество работ в различных отраслях науки, изучающих вопросы взаимодействия живых организмов и окружающей среды, а также становление, развитие человека и его существование в культурной и природной среде. Так, например, различные аспекты безопасности изучаются в психологии, социологии, медицине, гигиене, безопасности жизнедеятельности, экологии и других науках. В общем смысле *безопасность* определяется как состояние защищенности жизненно важных интересов личности, общества и государства от внутренних и внешних угроз [4, с. 162]. Исследователи отмечают, что в последнее время акцент изучения проблем безопасности смещается с государства и общества на отдельного индивида, личность [7]. Все больше внимания уделяется вопросу психологической безопасности в разрезе таких аспектов, как характеристики психологической безопасности (К. С. Холуева, Н. А. Лызь, Т. М. Краснянская), факторы ее обеспечения (И. А. Баева, А. В. Лобанова, С. Ю. Мохова), методы оценки (С. В. Пазухина, С. А. Богомаз, Ю. И. Попова) и др. Рассматривая психологическую безопасность как состояние сохранности психики, следует понимать ее как поддержание равновесия между негативным воздействием окружающей среды на человека и его устойчивостью, жизнестойкостью, возможностями собственных ресурсов и защитных факторов среды [5, с. 133]. Психологическая безопасность базируется на единстве защищенности и развития личности в условиях достижения их гибкого, динамического сочетания [6, с. 62].

Вопрос психологической безопасности является важным и актуальным в теории и практике образования. Находясь в опасности, человек не может сосредоточиться на решении других проблем и удовлетворении иных потребностей. Если человек находится в образовательной среде и чувствует себя небезопасно, то у него могут возникнуть затруднения в адаптации к ней, что потенциально может привести к снижению способности к восприятию и освоению необходимой информации, новых компетенций, что повысит вероятность недостаточного удовлетворения образовательных и социальных потребностей личности. Психологиче-

ская безопасность в образовательной среде изучается с разных позиций. В зависимости от субъекта безопасности исследуют психологическую безопасность педагогов (Л. В. Миллер, М. Б. Калашникова, С. В. Обмачевская), а также учащихся, студентов (Л. М. Митина, Р. В. Агузумцян); в зависимости от типа образовательного учреждения изучают психологическую безопасность в дошкольных учреждениях (М. С. Мириманова, О. В. Суворова, М. В. Погодаева, В. И. Долгова), общеобразовательных учреждениях (И. А. Баева, Е. Б. Лактионова), школах-интернатах (Н. Т. Магомедова, Ю. А. Королева), колледжах и вузах (Е. Ю. Закотнова, Г. С. Корытова, А. В. Литвинова), также исследуют различные компоненты психологической безопасности (И. А. Баева, А. Ю. Коджаспиров, О. Ю. Зотова и др.). Одним из компонентов, который может обеспечить психологическую безопасность личности в образовательной среде, является конструктивное, безопасное защитное и совладающее поведение. При этом до сих пор без внимания остается *аспект безопасности* психологических защит и копинга: часто защитное и совладающее поведение может быть *небезопасно* для субъекта и его социального окружения [11]. Например, реализуя асоциальные и агрессивные стратегии совладания со сложной ситуацией, обучающиеся своим поведением нарушают безопасность других студентов и педагогов, а также собственную безопасность. Поэтому важно не только изучать защитное и совладающее поведение, его безопасность/небезопасность, но и разрабатывать инструменты для формирования, коррекции и оптимизации безопасного защитного и совладающего поведения.

Проблема исследования заключается в том, что, с одной стороны, вопросу безопасности образовательной среды и ее субъектов придается большое значение, с другой — при этом остается неисследованным вопрос безопасности защитного и совладающего поведения студентов и преподавателей, что приводит к недостатку практических инструментов по его формированию и оптимизации. Исходя из проблемы, **целью работы** является разработка и апробация программы по оптимизации безопасного защитного и совладающего поведения студентов в образовательной среде.

Анализ исследований по рассматриваемой проблеме

Проблема безопасности образовательной среды находит свое отражение в совре-

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научно-исследовательского проекта «Внешние и внутренние факторы безопасности защитного и совладающего поведения личности в образовательной среде», проект № 16-36-01057-ОГН.

менных российских и зарубежных исследованиях. Так, в США большое количество публикаций посвящено вопросу безопасности школы, ее среды и климата [13; 14; 18]. Т. DeAngelis пишет, что большинство школ в США не способствуют хорошему психическому здоровью и крепким межличностным связям. Автор указывает, что только 29% учащихся средних классов говорят о том, что в их школах существует благоприятная обстановка. Еще 30% школьников указывают, что они реализуют рискованное поведение, такое как употребление наркотиков, алкоголя, насилие, попытки суицида и др. [14]. В то же время Д. Смит (D. Smith), П. Гвендолин (P. Gwendolyn), М. Марраччини (M. Marraccini) и З. Бриер (Z. Brier) в своих исследованиях доказывают, что учащиеся школ с благоприятной образовательной средой реже прибегают к рискованному поведению [13; 17; 18]. Для формирования безопасной школьной среды в США внедряются программы SEL (социально-эмоционального развития), целью которых является улучшение школьного климата [14]. Они также реализуются более чем в 25 странах мира. В России под руководством Е. А. Сергеев разработана программа «Социально-эмоциональное развитие детей» [19]. Программа направлена в том числе на повышение безопасности детей в школе, на позитивное социальное поведение и взаимоотношения с людьми, а также снижение агрессивного поведения и буллинга.

В отечественных исследованиях основной акцент сделан на изучение защитного и совладающего поведения обучающихся и педагогов [8; 9]. Так, например, М. В. Макарова исследует совладающее поведение студентов в зависимости от удовлетворенности образовательной средой и отмечает, что на выбор стратегий совладающего поведения влияет не только удовлетворенность средой, но и другие факторы: личностный, социокультурный и пр. [9]. М. В. Луева в своей работе говорит о том, что школа с ее возрастающими требованиями не позволяет в полной мере удовлетворять потребности учеников, тем самым порождая у них тревожность, а совладающее поведение, в свою очередь, может контролировать это состояние [8]. И. В. Арндачук изучает копинг-стратегии студентов как факторы преодоления рисков образовательной среды вуза. Студенты среди основных рисков отмечают невозможность хорошо отдохнуть, недосыпание, зачетные недели, экзамены и др. Основными копинг-стратегиями являются просоциальные копинги [1]. Ф. И. Валиева и Е. В. Руснак изучают копинг-стратегии преподавателей разных возрастных групп. Они пишут о том, что деятельность педагога является в наше время стрессовой, а знание и

использование копинг-стратегий позволяет снизить профессиональную дезадаптацию молодых сотрудников [3]. Е. Дидаскалу (E. Didaskalou) с соавторами приводит данные исследования, согласно которым учащиеся средних школ Южной Австралии используют копинг-стратегии для того, чтобы справиться с издевательствами [15]. Е. Фрайденберг (E. Frydenberg) определяет копинг как набор мыслей, чувств и действий, говорит о том, что он измерим и может быть операционализирован, учитывает влияние индивидуальных и контекстуальных факторов, а также может быть оптимизирован путем обучения навыкам [16]. Российские авторы описывают различные технологии развития совладающего поведения. М. В. Луева предлагает формировать совладающее поведение различными методами психотерапии, например арт-терапией [8]. А. А. Бехтер разработана программа по оптимизации совладающего поведения путем развития рефлексивности [2]. Е. С. Старченковой предложена технология активного обучения конструктивному совладающему поведению в профессионально трудных ситуациях для разных этапов профессионализации [12]. Анализируя современные исследования, можно сказать, что психологическая безопасность образовательной среды, а также защитное и совладающее поведение в образовательной среде активно изучаются в российских и зарубежных публикациях, но *аспект безопасности* защитного и совладающего поведения в образовательной среде остается нерассмотренным, как и программы по его формированию и оптимизации.

Разработка программы тренинга

Для изучения защитного и совладающего поведения студентов ранее были проведены исследования (количество участников — 338), по результатам которых выделены четыре типа поведения: альтруистичное, виктимное, невротичное, адаптивное [10], а также построена модель безопасного и небезопасного защитного и совладающего поведения студентов в образовательной среде. Полученные типы поведения разделяются на безопасные и небезопасные (рис. 1). Для оптимизации защитного и совладающего поведения студентов в образовательной среде разработана *программа социально-психологического тренинга*. Тренинг рассчитан на 10–12 участников — студентов и преподавателей профессиональных учебных заведений. Программа тренинга состоит из 10 встреч по 3 часа, реализуется в форме регулярного курса (1–2 раза в неделю по 3 часа в день), после которого в течение месяца происходит посттренинговое сопровождение участников. Тренинг со студентами проводится в учебных группах для их сплочения и повышения

эффективности групповой работы.



Рис. 1. Модель безопасного и небезопасного защитного и совладающего поведения студентов в образовательной среде

В ходе тренинга участники получают информацию о феноменах защитного и совладающего поведения, психологических защитах, копинг-стратегиях, стрессе, эмоциях, агрессии, конфликтах, ответственно-

сти и других явлениях, обучаются анализировать и распознавать свои эмоции, контролировать проявления агрессии, решать конфликты, находить и использовать безопасные стратегии защит и совладания,

применять способы релаксации и визуализации. При проведении программы тренинга используются следующие техники и приемы работы: психологические упражнения, игры, упражнения с метафорическими ассоциативными картами, мини-лекции, беседы, сюжетно-ролевые игры, групповые дискуссии, обсуждение конкретных жизненных ситуаций, анализ просмотренных видеосюжетов, рефлексия различных состояний, самодиагностика и диагностика, конструирование безопасных моделей поведения и т. д. Упражнения и техники, используемые в тренинге, проходили апробацию на следующих респондентах: руководители и педагоги центров развития детей, детских садов, школ, колледжей г. Екатеринбург и Свердловской области, студенты и магистранты вузов г. Екатеринбург и г. Челябинска (всего 184 человека).

Программа тренинга реализуется в несколько этапов.

1. Подготовительный этап: проведение первичной диагностики защитного и совладающего поведения.
2. Основной этап: реализация тренинга.
3. Заключительный этап: выходная диагностика.
4. Посттренинговое сопровождение и анализ эффективности тренинга.

На подготовительном этапе происходит знакомство тренера с участниками тренинга, установление раппорта, формирование безопасного пространства, сбор ожиданий участников, а также проводится входная диагностика защитного и совладающего поведения и диагностика безопасности образовательной среды. Для диагностики используются следующие методики: опросник «Индекс жизненного стиля» Р. Плутчика; опросник «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» С. Хобфолл в адаптации Н. Е. Водопьяновой, Е. С. Старченковой; модифицированный опросник «Диспозиции защитного и совладающего поведения в образовательной среде» А. Д. Бойко; модифицированная анкета безопасности образовательной среды школы И. А. Баевой.

Основной этап реализации тренинга состоит из 8 занятий.

На первом занятии «Знакомство. Введение в проблему» происходит знакомство участников, их сплочение, тренер формирует безопасное пространство для работы группы. Для введения в проблему тренинга проходит групповая дискуссия на тему «Безопасность в образовательной среде», где обсуждаются вопросы: «Сталкивались ли Вы с нарушением вашей безопасности в образовательной среде?», «Приходилось ли Вам самим нарушать безопасность

других людей?», «Что Вы понимаете под безопасностью?», «Достаточно ли у Вас стратегий совладания со стрессом в образовательной среде?» и др.

Второе занятие «Защиты и совладание» направлено на самопознание и самодиагностику особенностей защитных механизмов и копинг-стратегий. Для этого используется проективная рисуночная методика Е. С. Романовой, Т. И. Сытько «Человек под дождем» с дальнейшим обсуждением используемых стратегий защитного и совладающего поведения, а также их безопасности. Затем в формате мини-лекции дается общая информация о защитном и совладающем поведении, его безопасности.

Третье занятие «Эмоции и копинг» расширяет знания участников об эмоциях и чувствах, их связи с психологическими защитами и копингом, студенты учатся анализировать свои актуальные эмоции и состояния, а также распознавать и выражать эмоции и чувства у себя и других. Упражнения «Мое настроение», «Ассоциации к эмоциям и чувствам» выполняются с использованием метафорических карт. Также проводится беседа о связи психологических защит и копинга с эмоциями, важности осознания своих эмоций и чувств.

Четвертое занятие «Управление эмоциями» нацелено на активизацию распознавания эмоций у себя и других, нахождение ресурсов для управления эмоциями, а также расширение репертуара способов управления эмоциями и чувствами. На этом занятии проводится беседа «Умеете ли вы управлять своими эмоциями?», а также ряд упражнений с метафорическими картами: «Линейка эмоций», «Расскажи историю», «Сочинение сказки», «Подарок». Метафорические карты позволяют создавать безопасную атмосферу, способствующую раскрытию участников, легче преодолевать сопротивление защит и быстрее осознавать испытываемые эмоции и чувства.

На пятом занятии «Агрессия» проводится дискуссия об агрессии, ее видах и способах выражения. Затем участникам предлагается диагностическое упражнение «Рисунков гнева» и упражнение «Выброси свой гнев» с целью анализа собственного состояния и формирования навыка безопасного выражения негативных эмоций. Проводится совместный просмотр видеофрагментов из фильмов (например, «Класс», «Школа коррекции», «Чучело») и обсуждаются примеры небезопасного поведения и способов совладания с трудными ситуациями, а также воздействие факторов образовательной среды. Также выполняются упражнения «Разожми кулак», «Неуверенные, уверенные и агрессивные ответы», которые позволяют форми-

ровать и отрабатывать варианты безопасного взаимодействия в процессе коммуникации.

Шестое занятие «Стресс. Стрессоустойчивость. Релаксация». Проводится мини-лекция о стрессе и стрессоустойчивости, где обсуждаются понятие стресса, его виды, признаки, причины, способы повышения стрессоустойчивости. Затем участники знакомятся с техниками, позволяющими справиться со стрессом, обучаются навыкам релаксации: «Техника глубокого дыхания», «Техника мышечной разрядки», «Маска релаксанта», «Релаксация», «Визуализация “Пляж”». Для проведения этого занятия важно умение тренера создавать безопасную тренинговую среду, что позволяет участникам в полной мере ощутить на себе эффект расслабления, который потом можно будет перенести в реальную ситуацию.

Седьмое занятие «Конфликты. Способы поведения в конфликтных ситуациях». На занятии участники расширяют представления о конфликте, его функциях и поведении в конфликтной ситуации, учатся анализировать поведение в конфликте, находить оптимальные решения в конфликтных ситуациях, а также отрабатывают эффективные и безопасные способы поведения в конфликте. Студенты в мини-группах составляют портрет конфликтной личности, в парах обсуждают возможные варианты решения конфликтов в образовательной среде, затем проигрывают возможные конфликты и варианты поведения в них.

Восьмое занятие «Ответственность». На занятии происходит актуализация представлений об ответственности человека (дискуссия на тему личной ответственности). Упражнения «Слепой и поводырь», «Пересадка сердца», «Как рождаются слухи» позволяют проводить анализ своих действий и их влияния на других людей, отрабатывать принятие ответственности за свое поведение. Затем участникам предлагается упражнение с видеосъемкой, где необходимо проиграть несколько конфликтных ситуаций, а затем совместно проанализировать стратегии и безопасность используемого поведения. После этого упражнения обязательно проведение шеринга, т. е. особого вида обратной связи, который используется на тренинге для того, чтобы каждый из участников мог осознать свои эмоции и чувства, проанализировать и закрепить полученный опыт, а также поставить цели на будущее. Перед проведением упражнения важно получить согласие у всех участников на видеосъемку.

На заключительном этапе тренинга подводятся итоги работы, осуществляется обратная связь с участниками, проводится выходная диагностика с использованием

тех же методик, что и при входной диагностике, а также заполняются анкеты оценки эффективности тренинга.

Посттренинговое сопровождение состоит из индивидуального консультирования по вопросам применения стратегий защитного и совладающего поведения, возможных сложностей, с которыми сталкиваются участники тренинга в образовательной среде. Консультирование проводится с использованием инструмента арт-терапии — метафорических ассоциативных карт.

По окончании сопровождения проводится оценка эффективности программы в соответствии с выделенными *критериями эффективности* социально-психологического тренинга по оптимизации защитного и совладающего поведения:

- повышение информированности участников о способах безопасного защитного и совладающего поведения;
- расширение репертуара используемых стратегий защитного и совладающего поведения;
- увеличение частоты использования безопасных способов защитного и совладающего поведения;
- сплочение учебной группы студентов.

Описание результатов апробации программы тренинга

Программа социально-психологического тренинга по оптимизации защитного и совладающего поведения была апробирована на группе магистрантов (10 человек) первого года обучения по программе «Управление персоналом образовательной организации» Института психологии УрГПУ (г. Екатеринбург). Для оценки эффективности тренинга был реализован квазиэкспериментальный план с одной группой участников. На подготовительном и заключительном этапах программы тренинга была проведена диагностика с использованием следующих методик: опросник «Индекс жизненного стиля» Р. Плутчика; опросник «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» С. Хобфолл в адаптации Н. Е. Водопьяновой, Е. С. Старченковой; модифицированный опросник «Диспозиции защитного и совладающего поведения в образовательной среде» А. Д. Бойко; модифицированная анкета безопасности образовательной среды школы И. А. Баевой, а также анкета оценки эффективности тренинга.

Для анализа полученных данных проводилась математико-статистическая обработка данных с использованием программы IBM SPSS Statistics 22. Использовалась описательная статистика, для сравнительного анализа исследуемых показателей до и после тренинга применялся непараметриче-

ский критерий — Т-критерий Вилкоксона, для качественного анализа данных был задействован метод контент-анализа.

В результате проведенного сравнительного анализа стратегий защитного и совладающего поведения до и после тренинга статистически значимых изменений обнаружено не было, на уровне тенденции ($p = 0,066$) отмечено увеличение показателя психологической защиты «замещение». Возможно, это связано с тем, что для коррекции сформированных и длительное время используемых стратегий защитного и совладающего поведения, а также для того, чтобы новые для участников тренинга формы поведения были усвоены, отработаны и применялись в повседневной жизни, требуется больше времени.

По результатам анкетирования количество участников, чувствующих себя защищенными от угроз, унижений, оскорблений и других неблагоприятных факторов в образовательной среде, увеличилось до 92% (8% респондентов затрудняются с ответом), тогда как до тренинга 13% участников чувствовали себя незащищенными в образовательной среде, а 23% затруднялись с ответом.

По результатам оценок эффективности тренинга, полученных на заключительном этапе работы с помощью анкетирования, все участники (100%) считают информацию, данную на тренинге, полезной и важной, а также смогут применять полученные навыки в повседневной жизни. Магистранты остались довольны тренингом и работой тренера (100%). Участники пишут, что узнали в ходе проведения тренинга «о стрессе и способах борьбы с ним», «способы защиты в стрессе и конфликтных ситуациях», о «конфликтах и об их урегулирова-

нии», «о безопасности» и т. п. Научились на тренинге «расслабляться и успокаиваться», «отгораживаться от негативных воздействий», «бороться со стрессом и контролировать негативные эмоции», «выпускать свои эмоции не вредя окружающим». Также после окончания тренинга было отмечено увеличение сплоченности учебной группы, повышение эффективности учебной деятельности и улучшение психологического климата в коллективе.

Выводы исследования

В результате проведенного исследования можно сделать вывод, что разработанная программа по оптимизации безопасного защитного и совладающего поведения студентов в образовательной среде показала свою эффективность: участники стали чувствовать себя более защищенно в образовательной среде, расширили репертуар стратегий совладания с трудными ситуациями, повысилась сплоченность в группе, а также улучшился ее психологический климат. Дальнейшая работа над программой предполагает увеличение количества групп участников, проведение программы тренинга с группами педагогов, введение контрольной группы для оценки эффективности тренинга.

Разработанную программу тренинга можно использовать для повышения психологической безопасности студентов и преподавателей, для формирования безопасной образовательной среды средних и высших профессиональных учебных заведений, для повышения сплоченности групп нового набора, как элемент адаптационных мероприятий для первокурсников.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арендчук И. В. Копинг-стратегии студентов как факторы преодоления рисков образовательной среды вуза // Национальная ассоциация ученых. — 2015. — № 5 (10). — С. 87—90.
2. Бехтер А. А. Оптимизация совладающего поведения специалиста путем развития рефлексивности личности (эмпирическое исследование) // Акмеология. — 2014. — № 1. — С. 138—144.
3. Валиева Ф. И., Руснак Е. В. Особенности использования копинговых стратегий в образовательной среде // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки. — 2013. — № 184. — С. 98—104.
4. Возжеников А. В. Национальная безопасность: теория, политика, стратегия. — М., 2000. — 234 с.
5. Зотова О. Ю. Современные отечественные концепции психологии безопасности // Человеческий капитал. — 2016. — № 4. — С. 133—134.
6. Краснянская Т. М., Тылец В. Г. Индивидуальные траектории психологической безопасности личности: понятие и типы // Psihologie. Pedagogie specială. Asistență Socială. — 2015. — № 4. — С. 61—69.
7. Краснянская Т. М., Тылец В. Г. Психологический анализ уровня безопасности человека // Изв. Гомельск. гос. ун-та им. Ф. Скорины. — 2016. — № 2 (95). — С. 31—36.
8. Луева М. В. Представления о совладающем поведении в контексте современного образования // Наука и школа. — 2015. — № 1. — С. 195—200.
9. Макарова М. В. Совладающее поведение студентов в зависимости от удовлетворенности психологической образовательной средой (на примере ФБГОУИ ВО МГГЭУ) [Электронный ресурс] // Психолог. — 2015. — № 3. — С. 102—125. — Режим доступа: http://e-notabene.ru/psp/article_15383.html (дата обращения: 06.12.2018).
10. Никифорова Д. М. К вопросу о безопасности защитного и совладающего поведения студентов в образовательной среде [Электронный ресурс] // СПЖ. — 2016. — № 62. — С. 113—126. — Режим доступа: http://journals.tsu.ru/psychology/&journal_page=archive&id=1505&article_id=33133 (дата обращения: 06.12.2018).
11. Никифорова Д. М. Модель защитного и совладающего поведения личности в образовательной

среде // Материалы съезда Рос. психол. о-ва / сост. Л. В. Артищева ; под ред. А. О. Прохорова, Л. М. Попова, Л. Ф. Баяновой и др. — Казань : Изд-во Казан. ун-та. — 2017. — Т. 2. — С. 417–418.

12. Старченкова Е. С. Программа обучения конструктивному совладающему поведению в профессионально трудных ситуациях // Вестн. С.-Петерб. ун-та. Сер. 16. Психология. Педагогика. — 2016. — № 2. — С. 122–134.

13. Gwendolyn P. K. Improving school climate to reduce student health risks // Monitor on Psychology. — 2015. — Vol. 46. — No. 10. — P. 54.

14. DeAngelis T. Social awareness + emotional skills = successful kids // Monitor on Psychology. — 2010. — Vol. 41. — No. 4. — P. 46.

15. Didaskalou E., Skrzypiec G., Andreou E., Slee P. Taking action against victimisation: Australian middle school students' experiences // Journ. of Psychologists and Counsellors in Schools. — 2017. — No. 27 (1). — P. 105–122.

16. Frydenberg E. Coping and the challenge of resilience. — Palgrave Macmillan, 2017. — 255 p.

17. Marraccini M. E., Brier Z. M. School Connectedness and Suicidal Thoughts and Behaviors: A Systematic Meta-Analysis // School Psychology Quarterly. — 2017. — Vol. 32. — No. 1. — P. 5–21.

18. Smith D. What makes teens feel connected to their schools? // Monitor on Psychology. — 2002. — Vol. 33. — No. 7. — P. 13.

19. Vbudushee [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://www.vbudushee.ru/programs.html> (дата обращения: 05.12.2018).

REFERENCES

1. Arendachuk I. V. Koping-strategii studentov kak faktory preodoleniya riskov obrazovatel'noy sredy vuza // Natsional'naya assotsiatsiya uchenykh. — 2015. — № 5 (10). — S. 87–90.

2. Bekhter A. A. Optimizatsiya sovladayushchego povedeniya spetsialista putem razvitiya refleksivnosti lichnosti (empiricheskoe issledovanie) // Akmeologiya. — 2014. — № 1. — S. 138–144.

3. Valieva F. I., Rusnak E. V. Osobennosti ispol'zovaniya kopingovykh strategiy v obrazovatel'noy sredе // Nauchno-tekhnicheskie vedomosti Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo politekhnicheskogo universiteta. Gumanitarnye i obshchestvennye nauki. — 2013. — № 184. — S. 98–104.

4. Vozzhenikov A. V. Natsional'naya bezopasnost': teoriya, politika, strategiya. — M., 2000. — 234 s.

5. Zotova O. Yu. Sovremennyye otechestvennye kontseptsii psikhologii bezopasnosti // Chelovecheskiy kapital. — 2016. — № 4. — S. 133–134.

6. Krasnyanskaya T. M., Tylets V. G. Individual'nye traektorii psikhologicheskoy bezopasnosti lichnosti: ponyatie i tipy // Psihologie. Pedagogie specială. Asistență Socială. — 2015. — № 4. — S. 61–69.

7. Krasnyanskaya T. M., Tylets V. G. Psikhologicheskii analiz urovney bezopasnosti cheloveka // Izv. Gorn'sk. gos. un-ta im. F. Skoriny. — 2016. — № 2 (95). — S. 31–36.

8. Lueva M. V. Predstavleniya o sovladayushchem povedenii v kontekste sovremennogo obrazovaniya // Nauka i shkola. — 2015. — № 1. — S. 195–200.

9. Makarova M. V. Sovladayushchee povedenie studentov v zavisimosti ot udovletvorennosti psikhologicheskoy obrazovatel'noy sredoy (na primere FBGOUI VO MGGEU) [Elektronnyy resurs] // Psikholog. — 2015. — № 3. — S. 102–125. — Rezhim dostupa: http://e-notabene.ru/psp/article_15383.html (дата обращения: 06.12.2018).

10. Nikiforova D. M. K voprosu o bezopasnosti zashchitnogo i sovladayushchego povedeniya studentov v obrazovatel'noy sredе [Elektronnyy resurs] // SPZh. — 2016. — № 62. — S. 113–126. — Rezhim dostupa: http://journals.tsu.ru/psychology/&journal_page=archive&id=1505&article_id=33133 (дата обращения: 06.12.2018).

11. Nikiforova D. M. Model' zashchitnogo i sovladayushchego povedeniya lichnosti v obrazovatel'noy sredе // Materialy s'ezda Ros. psikhol. o-va / sost. L. V. Artishcheva ; pod red. A. O. Prokhorova, L. M. Popova, L. F. Bayanovoy i dr. — Kazan' : Izd-vo Kazan. un-ta. — 2017. — Т. 2. — С. 417–418.

12. Starchenkova E. S. Programma obucheniya konstruktivnomu sovladayushchemu povedeniyu v professional'no trudnykh situatsiyakh // Vestn. S.-Peterb. un-ta. Ser. 16. Psikhologiya. Pedagogika. — 2016. — № 2. — С. 122–134.

13. Gwendolyn P. K. Improving school climate to reduce student health risks // Monitor on Psychology. — 2015. — Vol. 46. — No. 10. — P. 54.

14. DeAngelis T. Social awareness + emotional skills = successful kids // Monitor on Psychology. — 2010. — Vol. 41. — No. 4. — P. 46.

15. Didaskalou E., Skrzypiec G., Andreou E., Slee P. Taking action against victimisation: Australian middle school students' experiences // Journ. of Psychologists and Counsellors in Schools. — 2017. — No. 27 (1). — P. 105–122.

16. Frydenberg E. Coping and the challenge of resilience. — Palgrave Macmillan, 2017. — 255 p.

17. Marraccini M. E., Brier Z. M. School Connectedness and Suicidal Thoughts and Behaviors: A Systematic Meta-Analysis // School Psychology Quarterly. — 2017. — Vol. 32. — No. 1. — P. 5–21.

18. Smith D. What makes teens feel connected to their schools? // Monitor on Psychology. — 2002. — Vol. 33. — No. 7. — P. 13.

19. Vbudushee [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <https://www.vbudushee.ru/programs.html> (дата обращения: 05.12.2018).

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 376.1
ББК 4424.46

DOI 10.26170/po19-01-16
ГРНТИ 14.29.01; 14.01.75

Код ВАК 13.00.01

Мансуров Сергей Александрович,

директор муниципального автономного общеобразовательного учреждения «Основная общеобразовательная школа № 11» п. Большой Исток; 624006, Россия, п. Большой Исток, ул. Степана Разина, д. 11/а; e-mail: s.mansurov2013@yandex.ru

Тенкачева Татьяна Рашитовна,

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

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: дети с ограниченными возможностями здоровья; ограниченные возможности здоровья; образовательные организации; управленческая деятельность; управление образованием; инклюзивное образование; инклюзия; особые образовательные потребности.

АННОТАЦИЯ. Сегрегация (изоляция) детей с различными отклонениями в развитии была достаточно распространенным явлением в течение долгого времени, что было определено государственным заказом и подтверждено в целом неплохими и достаточно стабильными результатами обучения детей в данных учреждениях. На сегодняшний день перспективная научная мысль провозглашает интегрированное образование как один из путей оптимального стратегического направления в плане обучения и воспитания детей с отклонениями в состоянии здоровья и детей, не имеющих таких отклонений, в условиях создания дополнительных специализированных образовательных возможностей социально-средового назначения. Проблема такого образования неоднократно обсуждалась и продолжает обсуждаться в кругу компетентных лиц. Принимая данное направление в качестве обладающего позитивным потенциалом, исходят из того, что мировая практика показывает: дети, которые с раннего возраста научились доброжелательному взаимодействию и социальному сотрудничеству на основе толерантности, не считают лиц с отклонениями какими-либо неполноценными или стоящими на ступень ниже по определенному признаку. В статье актуализируется проблема управленческой деятельности в образовательной организации в рамках инклюзивного образования. Автор рассматривает основные принципы управления через формирование инклюзивной образовательной среды, в которой реализуются особые требования к ее открытости, заключающейся в способности системы и образовательной организации изменяться соответственно запросам внешних обстоятельств. Именно такое выполнение управленческих функций сможет обеспечить успешность социальной адаптации и коррекционно-развивающей деятельности с обучающимися, имеющими ограниченные возможности здоровья. При регулировании на основании этих принципов управление образовательной организацией в условиях инклюзивного образования позиционируется как одна из альтернативных форм регулирования интеграционных вопросов внутри государственной системы образования. Современная российская система инклюзивного образования требует качественно нового психолого-педагогического сопровождения и разработки интегративных подходов к лицам с особыми образовательными потребностями. В ее основе заложена необходимость определения и учета системы показаний для осуществления инклюзии в общеобразовательных учреждениях, что в контексте управленческой деятельности, помимо организации деятельности административного и преподавательского корпуса, включает также разработку форм и содержания специализированной поддержки лиц рассматриваемой категории, а также разработку и реализацию вариативных индивидуальных программ обучения, воспитания и развития.

Mansurov Sergey Aleksandrovich,

Headmaster of Basic General Education School No 11, Bol'shoy Istok, Russia.

Tenkacheva Tat'yana Rashitovna,

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

MANAGEMENT OF EDUCATION INSTITUTION UNDER THE CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION

KEYWORDS: children with disabilities; learning disabilities; education institutions; management; education management; inclusive education; inclusion; special educational needs.

ABSTRACT. Segregation (isolation) of children with various developmental disorders has been quite common for a long time, which has been determined by the state order and confirmed, in general, by quite good and fairly stable education outcomes obtained by these institutions. Today, the progressive scientific thought proclaims integrated education as one of the optimal strategic directions in terms of training and education of children with disabilities and children without such deviations in terms of creating additional specialized educational opportunities for social and environmental purposes. The problem of such education has been repeatedly discussed and continues to be discussed among experts. Taking this trend as a positive one, it is assumed that world practice shows that children who learned friendly interaction and so-

cial cooperation on the basis of tolerance from an early age do not consider children with disabilities to be inferior or below a certain level. The article addresses the problem of management of an education institution in the framework of inclusive education. The authors examine the basic principles of management through the formation of an inclusive educational environment which realizes special requirements for its openness, consisting in the ability of the system and education organization to change in order to meet the demands of external circumstances. It is this functioning of the managerial function that will be able to ensure the success of social adaptation and rehabilitation-educational work with students with disabilities. With regulation on the basis of these principles, management of an education institution in an inclusive educational environment is positioned as one of the alternative forms of regulating integration issues within the state education system. The Russian modern system of inclusive education requires a qualitatively new psychological and pedagogical support and the development of integrative approaches to persons with special educational needs. It is based on the need to define and take into account the system of evidence for the implementation of inclusion in education institutions, which, in the context of management activities, in addition to organizing the activities of the administrative and teaching staff, also includes the development of forms and content of specialized support for individuals in this category, as well as the development and implementation of variable individual programs of training, education and development.

На сегодняшний день инклюзивное образование представляет собой особую часть системы общего отечественного образования, которая подразумевает в своем структурно-компонентном составе наличие специфических условий максимального удовлетворения равных образовательных возможностей для лиц, имеющих особые потребности в воспитании и обучении [9].

Так как совершенствование системы инклюзивного образования признается на современном социокультурном этапе одним из наиболее приоритетных направлений государственных программ развития образования в стране и регионах, актуальность проблемы создания комфортной воспитательно-образовательной среды в рамках стратегии управления соответствующим образовательным учреждением неуклонно возрастает [2; 6].

В настоящее время в нашей стране насчитывается около 2 млн детей с ограниченными возможностями здоровья, из которых около 745 тыс. являются детьми-инвалидами. Это далеко не обнадеживающий результат, при этом остается неизменной тенденция к увеличению численности детей, принадлежащих к этой группе. Подобная ситуация свидетельствует о масштабности данной проблемы, что диктует необходимость реорганизации системы социальной защиты, социальной интеграции, инклюзии и в том числе социальной образовательной среды для таких детей, а также принятия на федеральном уровне комплекса соответствующих мер и управленческих решений [11; 12].

До недавнего времени к лицам указанной категории основная часть социума занимала достаточно специфическую позицию: они вытеснялись за пределы общеобразовательной системы, за рамки привычных социокультурных отношений. Сегрегация (изоляция) данной категории обучающихся с различными отклонениями в развитии длительное время была достаточно

распространенным явлением, что было определено государственным заказом и подтверждено в общем-то неплохими и достаточно стабильными результатами, получаемыми в среде данных учреждений. Положительные результаты подтверждались и зачастую довольно благополучной перспективой получения выпускниками таких учреждений дальнейшего среднего профессионального образования [1; 7; 10].

Система образования ориентировалась на социализацию в данной среде лиц с отклонениями в состоянии здоровья и демонстрировала стабильную и благополучную картину развития.

В некоторой степени и сегодня продолжают утверждать, что такое специальное образование представляет собой стабильный устойчивый тип социальной структуры и форму социализирующей практики, которая в определенной мере влияет на организацию порядка в функционировании и управлении специализированными образовательными учреждениями [3; 5].

За многолетнюю историю дифференцированного образования в нашей стране была создана мощная сеть коррекционных образовательных учреждений (I–VIII вида) для детей с различными нарушениями в развитии. Система такого школьного образования была представлена в России учреждениями численностью в две тысячи, где проходили специальное обучение около 500–600 тыс. детей вышеуказанных категорий. Остальная часть этих граждан чаще всего воспитывалась в домашних условиях в связи с тем, что сервис систем социальной реабилитации и образования был достаточно ограничен. Это привело к возникновению соответствующей проблемы: ущемлению прав детей особых категорий в отношении доступности и равноценности образования, а также права на сохранение своей индивидуальности. Вследствие этого традиция сегрегирования лиц с отклонениями в состоянии здоровья стала серьезным фак-

тором дальнейшего углубления социальной дифференциации и социального неравенства, что, как известно, противоречит социальным и духовно-моральным ценностям цивилизованного общества и является нарушением прав человека.

В настоящее время к решению данной проблемы в различных аспектах обращаются специалисты разных областей знания. По мнению представителей ряда научных направлений, решение указанной проблемы лежит в области гражданского образования и рассматривается как обучение толерантности, диалогу культур и т. п. в рамках инклюзивного образования на базе образовательных учреждений, чья политика управления претерпевает ряд специфических изменений [11; 12].

На сегодняшний день перспективная научная мысль провозглашает инклюзивное образование одним из путей оптимального стратегического направления в плане обучения и воспитания детей с отклонениями в состоянии здоровья.

Проблема такого образования неоднократно обсуждалась и продолжает обсуждаться в кругу компетентных лиц. Принимая данное направление в качестве положительного, исходят из того, что мировая практика показывает: дети, которые с раннего возраста научились доброжелательному взаимодействию и социальному сотрудничеству на основе толерантности, не считают детей с отклонениями какими-либо неполноценными или стоящими на ступень ниже по определенному признаку. Наблюдения показывают, что обычные дети принимают сверстников с отклонениями как друзей и напарников, нуждающихся в определенном виде социальной и любой другой помощи. Такое отношение между детьми является основой гуманизации социальных отношений в обществе будущего. Дети учатся проявлению помощи, уважению личностных прав и свобод, признанию индивидуальности каждого человека.

Таким образом, после наблюдения, обсуждения и изучения подобного зарубежного опыта соответствующее направление признано достойным распространения в отечественной системе образования, где есть альтернативные методы, эффективность которых является уже неоднократно доказанной.

Статистический анализ современных данных показывает, что требование социально-образовательной интеграции лиц с ограниченными возможностями здоровья успешно реализовано во многих учреждениях всех субъектов РФ. Наиболее показателен опыт образовательной интеграции в таких городах, как Москва, Санкт-Петербург, Новосибирск, Челябинск, Томск, Красноярск и др.

Можно утверждать, что образовательная интеграция — явление относительно новое, хотя опыт данной образовательной политики обладает богатой историей. Инклюзивное образование реализуется и в государственных, и в негосударственных образовательных учреждениях. Однако сложность данного процесса в образовательной среде России характеризуется тем, что на данный момент политика государства не является достаточно четкой и последовательной в этом направлении.

Построение эффективной системы управления образовательной организацией, в которой ведется сопровождение данной категории лиц, связано на сегодняшний день с задачами формирования особой образовательной среды, позволяющей избежать «переадресации» проблем лиц с отклонениями в состоянии здоровья внешним службам, в связи с чем направления организации управленческой деятельности подразумевают включенность в образовательный процесс таких отделов и служб, как сопроводительно-ассистивная, диагностическая и медико-биологическая, коррекционная и коррекционно-развивающая, специализированно-методическая, морально-психологическая, психолого-педагогическая, физкультурно-оздоровительная и др. [3; 4; 5].

Управленческий аспект деятельности образовательной организации в условиях инклюзивного образования реализуется через создание социально комфортных психолого-педагогических условий для лиц с отклонениями в состоянии здоровья, обеспечение нормального их развития, характеризующегося поступательной положительной динамикой коррекции психических функций, что является одним из важнейших стратегических направлений образовательной интеграции.

Управление коррекционно-развивающим процессом лиц с ограниченными возможностями здоровья должно охватывать широкий круг вопросов, начиная с разработки основных направлений психолого-педагогической службы образовательного учреждения до комплексной диагностики психического развития обучающихся. Данный процесс в условиях обычных образовательных учреждений усложняется тем, что, помимо уделения основного внимания коррекционно-развивающей деятельности с данной категорией лиц, педагогам и административному корпусу приходится оказывать воздействие на отношение обычных обучающихся к обучающимся с отклонениями в состоянии здоровья и своевременно корректировать отклонения в этой сфере [8].

Сопровождающая работа педагогов и психологов должна быть направлена на со-

здание прежде всего благоприятных социально-психологических условий для успешной коррекционно-развивающей и обучающей деятельности, успешной социальной адаптации и положительного поступательного психического развития, что позволяет реализовать адаптационные механизмы в условиях инклюзивной образовательной среды.

Тем не менее, осуществляя управление образовательной организацией в условиях инклюзии, необходимо учитывать еще и ряд возможных противоречий и конфликтов. В связи с этим следует обратить внимание и на то, что гибкость и адаптивность образовательной среды не может быть бесконечной. Чтобы сохранить первоначальные цели, образовательная среда предъявляет к данной категории обучающихся ряд требований, касающихся их знаний, умений и навыков, а также наличия определенных интеллектуальных предпосылок. С учетом данных факторов, управленческие решения должны быть продуманны и сбалансированы: необходимо и соблюсти логику образовательного процесса, и обеспечить приспособление к нему обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [8; 9].

Психолого-педагогическое сопровождение в условиях инклюзивного образования, как правило, осуществляется с помощью педагогических средств и форм учебно-воспитательного взаимодействия. Такое сопровождение признается более комфортным в образовательном и коррекционно-развивающем процессах, нежели прямое вмешательство психолога во внутренний мир ребенка и его семейные отношения. В связи с этим педагогу отводится особая роль в психолого-педагогическом сопровождении. Он становится соратником-реализатором в разработке и осуществлении его управленческой стратегии.

Как специфическая для управленческой деятельности в образовательном

учреждении в условиях инклюзивного образования реализуется функция консультативной поддержки и педагогов, и родителей или законных представителей лиц с ОВЗ.

Обязательным является также управление развитием связей и взаимодействием с государственными, учебно-методическими объединениями с целью обеспечения инклюзивной деятельности образовательного учреждения, включая и материально-техническое оснащение учебного заведения.

Говоря об экономической целесообразности и эффективности управления образовательными учреждениями в условиях инклюзивного образования, следует отметить, что ранее в отечественных образовательных учреждениях была принята спонтанная интеграция таких категорий граждан. Затем стала распространяться инклюзия на базе одного образовательного учреждения. Сейчас же система образования нацелена на разработку, организацию и внедрение различных моделей инклюзивного обучения, которые бы функционировали на разных уровнях: региональных, муниципальных, районных [3; 9; 12].

Таким образом, данная система подразумевает соответствие материально-технической, предметно-развивающей и образовательно-воспитательной сред возможностям, потребностям и способностям лиц с ограниченными возможностями здоровья; обеспечивается психолого-педагогическим сопровождением специалистов, взаимодействующих с близкими родственниками обучающегося, а также специалистами других направлений, которые курируют развитие и адаптацию лиц данной категории. Кроме того, такая система должна иметь стабильную методическую и организационную поддержку органов образования, отвечающих за профессиональную компетентность специалистов, обеспечивающих процессы инклюзивного образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Близнюк А. В. Модернизация управления образованием, приоритеты и основные управленческие проблемы [Электронный ресурс]. — 2016. — Режим доступа: <https://nsportal.ru/shkola/gaznoe>.
2. Богданова Н. П. Вопросы организации инклюзивного образования в дошкольной образовательной организации // Молодой ученый. — 2016. — № 13.3. — С. 5—7.
3. Герасимов А. В. Методологические аспекты управления инклюзивным образованием в вузах // Вестн. РГГУ. Сер. «Экономика. Управление. Право». — 2016. — № 2 (4). — С. 46—53.
4. Грабчук К. М. Инклюзивные процессы в образовательных организациях высшего и среднего профессионального образования // Науч. вестн. Юж. ин-та менеджмента. — 2017. — № 2. — С. 115—119.
5. Михальченко К. А. Инклюзивное образование — проблемы и пути решения // Теория и практика образования в современном мире : материалы Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февр. 2012 г.). — СПб. : Реноме, 2012. — С. 77—79.
6. Садова Е. М. Возможности инклюзивного образования в формировании управленческой компетентности руководителя школы-интерната // Концепт : науч.-метод. электрон. журн. — 2016. — Т. 11. — С. 836—840.
7. Самохин И. С., Соколова Н. Л., Сергеева М. Г. Содержание основных понятий инклюзивного образования // Научный диалог. — 2016. — № 9 (57). — С. 311—327.
8. Селиванова Ю. В., Щетинина Е. Б. Готовность преподавателей к обучению студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья // Сибирский педагогический журн. — 2017. — № 2. — С. 65—70.

9. Шалтеев Е. Р. Система управления организацией образования в условиях осуществления инклюзивного и специального образования [Электронный ресурс]. — 2017. — Режим доступа: <https://infourok.ru/sistema-upravleniya-organizatsiey-obrazovaniya-v-uslovi>.
10. Шигапова А. И. Управленческие проблемы реализации концепции инклюзивного образования [Электронный ресурс]. — 2017. — Режим доступа: <https://nsportal.ru/shkola/raznoe/library/2017/06/>.
11. Ярская В. Н. Стратегии модернизации российского образования // Образование и молодежная политика в современной России : материалы Всерос. конф. — СПб., 2002. — С. 155—159.
12. Ярская В. Н. Социальная политика в контексте глобализации // Статьи российских социологов для участников русского форума на 15-м Всемир. конгр. социологов в Брисбейне (Австралия, 7—13 июля). — М. : РИЦ ИСПИРАН, 2002. — С. 140—145.

REFERENCES

1. Bliznyuk A. V. Modernizatsiya upravleniya obrazovaniem, priority i osnovnye upravlencheskie problemy [Elektronnyy resurs]. — 2016. — Rezhim dostupa: <https://nsportal.ru/shkola/raznoe>.
2. Bogdanova N. P. Voprosy organizatsii inklyuzivnogo obrazovaniya v doshkol'noy obrazovatel'noy organizatsii // Molodoy uchenyy. — 2016. — № 13.3. — S. 5—7.
3. Gerasimov A. V. Metodologicheskie aspekty upravleniya inklyuzivnym obrazovaniem v vuzakh // Vestn. RGGU. Ser. «Ekonomika. Upravlenie. Pravo». — 2016. — № 2 (4). — S. 46—53.
4. Grabchuk K. M. Inklyuzivnye protsessy v obrazovatel'nykh organizatsiyakh vysshego i srednego professional'nogo obrazovaniya // Nauch. vestn. Yuzh. in-ta menedzhmenta. — 2017. — № 2. — S. 115—119.
5. Mikhail'chenko K. A. Inklyuzivnoe obrazovanie — problemy i puti resheniya // Teoriya i praktika obrazovaniya v sovremennom mire : materialy Mezhdunar. nauch. konf. (g. Sankt-Peterburg, fevr. 2012 g.). — SPb. : Renome, 2012. — S. 77—79.
6. Sadova E. M. Vozmozhnosti inklyuzivnogo obrazovaniya v formirovanii upravlencheskoy kompetentnosti rukovoditelya shkoly-internata // Kontsept : nauch.-metod. elektron. zhurn. — 2016. — T. 11. — S. 836—840.
7. Samokhin I. S., Sokolova N. L., Sergeeva M. G. Soderzhanie osnovnykh ponyatiy inklyuzivnogo obrazovaniya // Nauchnyy dialog. — 2016. — № 9 (57). — S. 311—327.
8. Selivanova Yu. V., Shchetinina E. B. Gotovnost' prepodavateley k obucheniyu studentov s invalidnost'yu i ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya // Sibirskiy pedagogicheskiy zhurn. — 2017. — № 2. — S. 65—70.
9. Shalteev E. R. Sistema upravleniya organizatsiey obrazovaniya v usloviyakh osushchestvleniya inklyuzivnogo i spetsial'nogo obrazovaniya [Elektronnyy resurs]. — 2017. — Rezhim dostupa: <https://infourok.ru/sistema-upravleniya-organizatsiey-obrazovaniya-v-uslovi>.
10. Shigapova A. I. Upravlencheskie problemy realizatsii kontseptsii inklyuzivnogo obrazovaniya [Elektronnyy resurs]. — 2017. — Rezhim dostupa: <https://nsportal.ru/shkola/raznoe/library/2017/06/>.
11. Yarskaya V. N. Strategii modernizatsii rossiyskogo obrazovaniya // Obrazovanie i molodezhnaya politika v sovremennoy Rossii : materialy Vseros. konf. — SPb., 2002. — S. 155—159.
12. Yarskaya V. N. Sotsial'naya politika v kontekste globalizatsii // Stat'i rossiyskikh sotsiologov dlya uchastnikov russkogo foruma na 15-m Vsemir. kongr. sotsiologov v Brisbeyne (Avstraliya, 7—13 iyulya). — M. : RITs ISPIRAN, 2002. — S. 140—145.

УДК 378.124
ББК 4448.042

DOI 10.26170/po19-01-17
ГРНТИ 14.35.01; 14.37.01

Код ВАК 13.00.01

Дири Марта Игоревна,

аспирант кафедры «Психология и педагогика», Самарский государственный технический университет; 443100, Россия, г. Самара, ул. Молодогвардейская, 244; e-mail: martha_2002@mail.ru

Юсупова Ольга Викторовна,

доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой высшей математики, Самарский государственный технический университет; 443100, Россия, г. Самара, ул. Молодогвардейская, 244; e-mail: us63@rambler.ru

Михелькевич Валентин Николаевич,

доктор технических наук, профессор кафедры «Психология и педагогика», Самарский государственный технический университет; 443100, Россия, г. Самара, ул. Молодогвардейская, 244.

**ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ СИСТЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ
ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА К РАЗРАБОТКЕ И ИСПОЛЬЗОВАНИЮ
ИННОВАЦИОННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ
В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: педагогическая система; повышение квалификации; инновационные технологии; педагогические технологии; инновационная педагогика; преподаватели вузов; технические вузы.

АННОТАЦИЯ. В данной статье рассматривается теоретическая модель педагогической системы формирования готовности преподавателей технического вуза к разработке и использованию инновационных педагогических технологий в системе дополнительного образования. Показана актуальность, теоретическая значимость и практическая ценность рассматриваемой теоретической модели. Актуальность разработки теоретической модели обусловлена тем, что она является для разработчиков и педагогов системы дополнительного образования алгоритмом и навигатором в последовательности выполнения действий и процедур в организации учебного процесса. Описаны теоретико-методологические основания и условия, с учетом которых была разработана теоретическая модель педагогической системы формирования готовности преподавателей технического вуза к разработке и использованию инновационных педагогических технологий в системе дополнительного образования. Предложены необходимые и достаточные условия формирования готовности преподавателей технического вуза к разработке и использованию инновационных педагогических технологий в системе дополнительного образования как интегративного феномена, состоящего из семи функциональных компонентов. Дано описание структуры теоретической модели формирования готовности преподавателей технического вуза к разработке и использованию инновационных педагогических технологий в системе дополнительного образования, состоящей из одиннадцати функционально-содержательных блоков, каждый из которых имеет свое локальное предназначение, цели и ценности. Приведены данные о практической реализации предложенной теоретической модели. Представлены рекомендации по использованию теоретической модели в системе повышения квалификации преподавателей.

Diri Marta Igorevna,

Post-graduate Student, Department of Psychology and Pedagogy, Samara State Technical University, Samara, Russia.

Yusupova Ol'ga Viktorovna,

Doctor of Pedagogy, Associate Professor, Head of Department of Higher Mathematics, Samara State Technical University, Samara, Russia.

Mikhel'kevich Valentin Nikolayevich,

Doctor of Engineering, Professor, Department of Psychology and Pedagogy, Samara State Technical University, Samara, Russia.

**THEORETICAL MODEL OF FORMATION OF TECHNICAL UNIVERSITY TEACHERS' SKILLS
TO DESIGN AND USE INNOVATIVE PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES
IN THE SYSTEM OF SUPPLEMENTARY EDUCATION**

KEYWORDS: pedagogical system; advanced training; innovative technologies; pedagogical technologies; innovative pedagogy; higher school teachers; technical universities.

ABSTRACT. This article discusses the theoretical model of formation of technical university teachers' skills to design and use innovative educational technologies in the system of supplementary education. The urgency, theoretical significance and practical value of the theoretical model considered are shown. This theoretical model is an algorithm and a navigator in the sequence of actions and procedures in the organization of the educational process for teachers of the supplementary education system. Theoretical and meth-

odological foundations and conditions are described, according to which the theoretical model of formation of technical university teachers' skills to design and use innovative educational technologies in the system of additional education has been worked out. The necessary and sufficient conditions of formation of technical teachers' skills to develop and use innovative educational technologies have been proposed. The article presents the author's interpretation of the definition of the concept of "preparedness" of technical university teachers for design and use of innovative educational technologies in the system of supplementary education, which is defined as an integrative phenomenon consisting of seven functional components. A description of the structure of the theoretical model of formation of technical university teachers' skills to work out and use innovative educational technologies in supplementary education, consisting of eleven functional and content units, each of which has its own local purpose, goals and values is given. The data on the practical implementation of the presented theoretical model are given. The recommendations on the use of the theoretical model in the system of advanced training of teachers are presented.

Введение

В условиях существующих противоречий между, с одной стороны, повышенными требованиями к качеству профессиональной подготовки специалистов и, с другой — недостаточной эффективностью традиционно используемых педагогических технологий, а также необходимостью перехода на дистанционное и инклюзивное образование обострилась актуальность использования преподавателями инновационных педагогических технологий [1; 14]. В связи с этим в системе повышения квалификации преподавателей ставится задача их подготовки к разработке и использованию высокоинтенсивных, креативных и других инновационных педагогических технологий.

Итак, для развития и формирования у преподавателей технического вуза готовности к разработке и использованию инновационных педагогических технологий необходимо разработать и практически реализовать целостную педагогическую систему. Работу по проектированию и реализации такой системы целесообразно начинать с создания теоретической модели формирования готовности преподавателей технического вуза к разработке и использованию инновационных педагогических технологий, поскольку моделирование позволяет еще на стадии проектирования выявить и исследовать дидактические и организационно-методические характеристики и свойства, психолого-педагогические возможности, ценности и недостатки, оценить значимость каждого из звеньев системы в совокупном результате ее функционирования [5].

В отечественной и зарубежной педагогической литературе содержится ряд определений понятия «моделирование», авторы которых трактуют его либо как метод исследования объектов на моделях аналогов определенного фрагмента природной или социальной действительности, либо как

процесс построения и изучения модели реально существующих предметов, объектов и явлений. В самом общем виде можно сказать, что педагогическое моделирование — это разработка и создание формальной модели педагогического процесса или его составляющих, отражающей основные идеи, методы, формы, средства, приемы и технологические решения, которые подлежат в дальнейшем экспериментальному изучению в условиях реального педагогического процесса [12].

Моделирование по определению осуществляется с помощью модели. Модель (от лат. *modulus* — мера, образец) — это упрощенный мысленный или знаковый образ какого-то объекта или системы объектов, используемый в качестве их «заменителя» и средства оперирования. А. И. Богатырев определяет модель как искусственно созданный объект в виде схемы, физических конструкций, знаковых форм или формул, который, будучи тождественным исследуемому объекту или явлению, отражает и воспроизводит в более простом и обобщенном виде структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между его элементами [2].

По определению В. В. Краевского, модель — это результат абстрактного обобщения практического опыта, а не прямой результат эксперимента [10]. Развернутое определение дает Г. П. Щедровицкий, который называет моделью «прототип ориентированного в будущее действия», считая, что «модель — это высокоспециализированные части нашего технологического оснащения, специфические функции которых состоят в создании будущего. Модель не просто некоторая сущность, а скорее способ действия, который представляет эту сущность. В этом смысле модель — это воплощение целей и в то же время инструмент воплощения этих целей. Модель одновременно учитывает цель и гарантирует ее реализацию» [16].

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

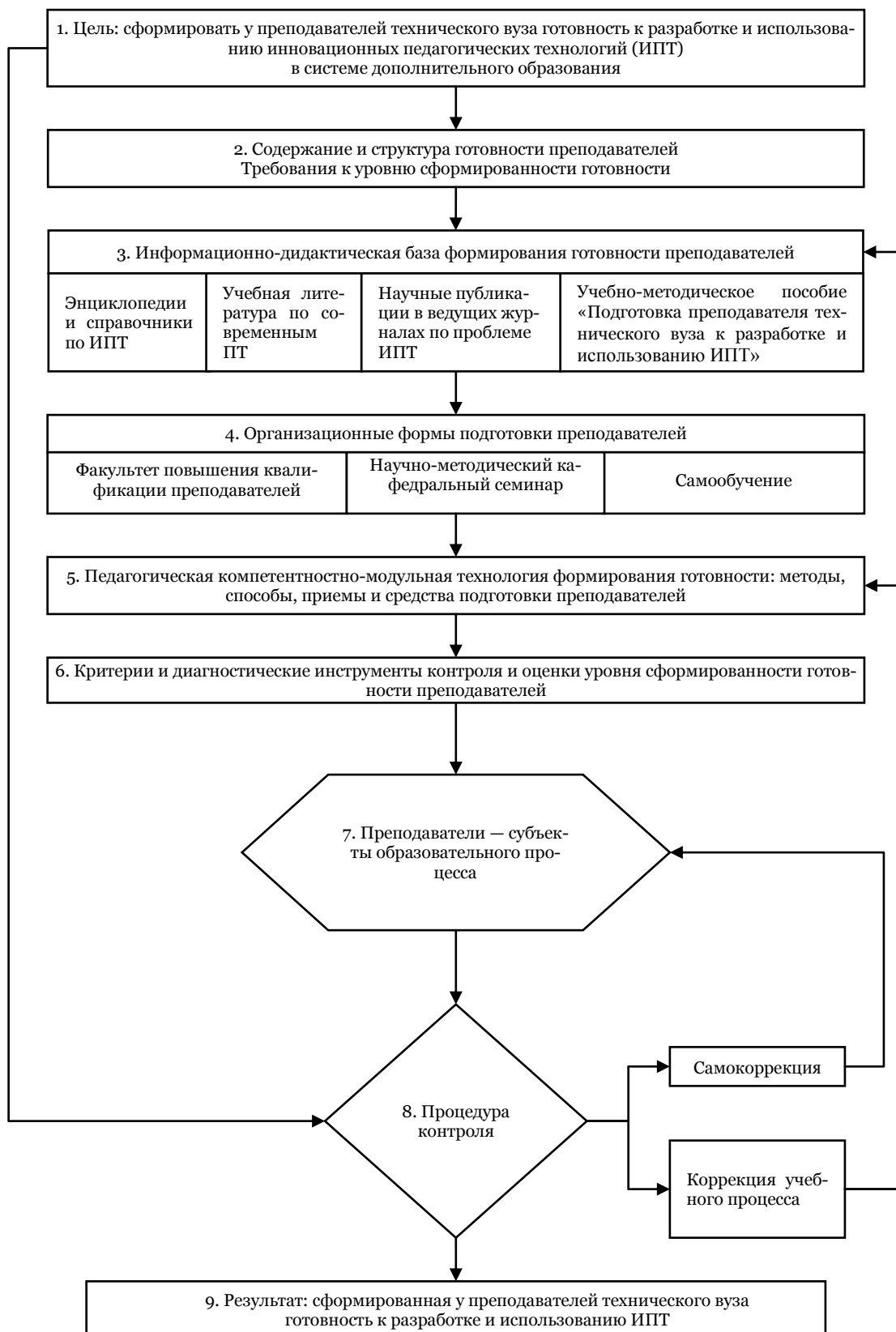


Рис. 1. Теоретическая модель системы формирования готовности преподавателей технического вуза к разработке и использованию инновационных педагогических технологий в системе дополнительного образования

Результаты исследования

При разработке теоретической модели системы формирования у преподавателей технического вуза готовности к разработке и использованию инновационных педагогических технологий в системе дополнительного образования учитываются следующие условия и положения:

- между моделью и оригиналом должны быть отношения сходства, адекватного соответствия, форма которых явно выражена и зафиксирована;
- модель в процессе научного познания при соблюдении условия репрезентативности является заместителем изучаемой педагогической системы;
- изучение модели системы позволяет получить информацию об оригинале (условие экстраполяции) [4; 12].

На основе представленных выше теоретико-методологических оснований была разработана теоретическая модель педагогической системы формирования у преподавателей технического вуза готовности к разработке и использованию инновационных педагогических технологий в системе дополнительного образования, представленная на рис. 1.

Из рисунка видно, что педагогическая система формирования у преподавателей технического вуза готовности к разработке и использованию инновационных педагогических технологий в системе дополнительного образования в своей структуре содержит одиннадцать взаимосвязанных по преимуществу логической последовательности проектирования и практической реализации блоков, начиная с блока целеполагания (1) и заканчивая блоком 9, отражающим результат функционирования системы. При этом каждый блок имеет свою локальную цель, функцию и ценность.

Первым, исходным звеном модели системы является звено целеполагания (1). Причем целеполагание здесь отражает, с одной стороны, потребности высшего образования в преподавателях, готовых к разработке и использованию инновационных педагогических технологий, а с другой — ожидаемый результат функционирования педагогической системы, т. е. формирование у преподавателей готовности к разработке и использованию инновационных педагогических технологий в системе дополнительного образования.

Звено 2 — обоснование и конкретизация целевых индикаторов. В этом звене разрабатываются содержание, состав и структура готовности преподавателей к разработке и использованию инновационных педагогических технологий, научно обосновываются требования к уровню сформированности готовности и ее компо-

нентов. При этом под готовностью преподавателя технического вуза к разработке и использованию инновационных педагогических технологий понимается интегративный многокомпонентный феномен, адекватно отражающий его способность на основе своего педагогического опыта, приобретенных знаний, умений, навыков и личностных профессионально значимых качеств:

- использовать знания закономерностей эволюционного прогрессивного развития педагогических технологий для выявления, на каком этапе жизненного цикла (адаптация, прогрессивное развитие, рутинное использование, стагнация, реактивация) функционирует та или иная традиционная/исходная педагогическая технология n -го поколения;

- использовать традиционные/известные и разрабатывать инновационные, отвечающие вызовам времени, критерии развития педагогических технологий для анализа и оценки эффективности функционирования традиционных/исходных педагогических технологий n -го поколения и выбора типа инновационных педагогических технологий $(n+1)$ -го поколения;

- выявлять противоречия между предельно достигнутыми результатами/целями образовательного процесса при реализации традиционной/исходной педагогической технологии n -го поколения и прогнозируемыми и диагностируемыми результатами/целями образовательного процесса, которые предполагается получить при реализации некой инновационной педагогической технологии $(n+1)$ -го поколения, и на их основе формулировать проблему для разработки и использования инновационной педагогической технологии;

- принимать решения по предварительному выбору из российских и зарубежных фондов современных и «ретроинновационных» педагогических технологий таких аналогов технологий, которые бы по своей типологии и дидактическому потенциалу отвечали требованиям, сформулированным в проблеме, т. е. полностью устранили возникшие социально-дидактические противоречия как по целевому предназначению инновации, так и по ожидаемому результату от ее реализации, а именно по численному повышению выражения критерия развития;

- осуществлять решение так называемой минимаксной оптимизационной задачи по научно обоснованному выбору из числа предварительно отобранных наиболее эффективных аналогов инновационных педагогических технологий методом сравнительно-сопоставительного, или компаративного, морфологического, матричного и SWOT (до-

стоинства, недостатки, возможности и риски) — анализа. Иными словами, преподаватель должен выбрать одну такую технологию, которая бы при ее апробации и практической реализации минимизировала расходы и максимизировала результаты по принятому критерию развития при минимуме временных, информационных и материально-технических издержек на ее реализацию;

- планировать и проводить констатирующий и формирующий педагогические эксперименты по выявлению и экспериментальному подтверждению эффективности разработанной/авторской и реализованной преподавателем инновационной педагогической технологии;

- подготавливать и оформлять аргументированные научно-методические отчеты, презентации, научные статьи и доклады по результатам разработки и апробации инновационных педагогических технологий, их использования в образовательном процессе, т. е. формулировать и представлять собственную разработанную инновационную педагогическую технологию в виде учебно-методического пособия, научных статей с соблюдением норм и правил авторского права.

Подготовка может быть реализована либо в системе дополнительного образования на факультете повышения квалификации преподавателей или на кафедральном семинаре, либо в режиме самоуправляемой, самостоятельной деятельности педагога [8].

Следующим, третьим звеном теоретической модели является информационно-дидактическая база формирования готовности преподавателей технического вуза к разработке и использованию инновационных педагогических технологий. Доминирующими компонентами информационно-дидактической базы, в процессе освоения которой у преподавателей формируется готовность, являются:

- энциклопедии и справочники по инновационным педагогическим технологиям [15];

- учебная литература по современным педагогическим технологиям [3; 13];

- научные публикации в ведущих журналах по проблеме инновационных педагогических технологий;

- учебно-методическое пособие «Подготовка преподавателей технического вуза к разработке и использованию инновационных педагогических технологий», которое является теоретическим и методологическим ядром подготовки преподавателей в системе дополнительного образования.

Звено 4 модели системы — организационные формы подготовки преподавателей к разработке и использованию инновационных педагогических технологий; этот пункт

может быть реализован либо в системе дополнительного образования на факультете повышения квалификации преподавателей, либо на научно-методическом кафедральном семинаре, либо в режиме самообучения.

Звено 5 модели системы — компетентностно-модульная педагогическая технология формирования готовности преподавателей технического вуза к разработке и использованию инновационных педагогических технологий. В этом звене рассматриваются и теоретически обосновываются методы, способы, приемы и средства, обеспечивающие получение необходимых знаний преподавателями в процессе подготовки при максимальной результативности и минимальном расходе ресурсов [6; 7]. При этом используется одна из наиболее эффективных и широко практикуемых технологий подготовки преподавателей — компетентностно-модульная технология.

Следующее, шестое звено модели системы — это критериально-диагностический аппарат. В этом звене представлены критерии и показатели сформированности готовности преподавателей к разработке и использованию инновационных педагогических технологий, средства контроля и оценивания готовности, методики проведения констатирующего и формирующего экспериментов [9].

Звено 8 модели системы — «Процедура контроля» — отражает методику процесса проведения педагогического эксперимента по измерению и оценке уровня сформированности готовности преподавателей технического вуза к разработке и использованию инновационных педагогических технологий. В результате выполнения этих процедур могут иметь место два альтернативных варианта:

- «да» — если результаты эксперимента соответствуют установленным требованиям к уровням сформированности готовности преподавателей, то результат считается положительным (звено 9);

- «нет» — если уровень сформированности того или иного показателя у преподавателя окажется ниже установленного порогового, то такой преподаватель должен произвести самокоррекцию подготовки (звено 10) для достижения поставленной цели.

В случае же отклонения от нормы значительного числа преподавателей эксперты-методисты должны проанализировать, не является ли это следствием недостаточной эффективности использования той или иной педагогической технологии либо недостаточности организационно-методического обеспечения, а в случае обнаружения такого недостатка произвести соответствующую коррекцию учебного процесса (звено 11).

Выводы

Представленная теоретическая модель педагогической системы формирования готовности преподавателей технического вуза к разработке и использованию инновационных педагогических технологий в системе дополнительного образования является для разработчиков аналогичных систем алгоритмом и навигатором в определении семантической последовательности разработки отдельных элементов системы, характера и уровней связи между ними, она позволяет выявить влияние каждого из элементов системы на устойчивость всей системы, а так-

же в силу своей наглядности способствует целостному восприятию самого процесса формирования готовности преподавателей к разработке и использованию инновационных педагогических технологий [11]. Представленная модель была апробирована на факультете повышения квалификации преподавателей СамГТУ и подтвердила свою эффективность и целесообразность использования. Данная модель может представлять интерес для руководителей, методистов и преподавателей в системе повышения квалификации педагогов высшей технической школы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии. — М. : ИРПОМО РФ, 1995. — 336 с.
2. Богатырев А. И., Устинова И. М. Теоретические основы педагогического моделирования: сущность и эффективность [Электронный ресурс] / Издат. дом «Образование и наука». — Режим доступа: http://www.rusnauka.com/SND/Pedagogica/2_bogatyrev%20a.i.doc.htm. (дата обращения: 11.11.2018).
3. Бордовская Н. В. Современные образовательные технологии : учеб. пособие / коллектив авторов ; под ред. Н. В. Бордовской. — 3-е изд., стер. — М. : КНОРУС, 2016. — 432 с.
4. Буренина В. И., Кочетова Н. Г. Модель развития творческого потенциала преподавателя технического вуза // Самар. науч. вестн. — 2017. — Т. 6. — № 3 (20). — С. 270—274.
5. Галицков С. Я., Михелькевич В. Н., Назаров М. А., Болховецкий А. С. Моделирование как метод формирования образного восприятия // Актуальные проблемы естественно-научного и математического образования : материалы Междунар. науч.-практ. конф. — Самара : Изд-во СГСПУ, 2016. — С. 14—17.
6. Галицков С. Я., Михелькевич В. Н. Проектирование: технологии обучения : учеб. пособие. — Самара : СГАСУ, 2014. — 104 с.
7. Гуцол Ю. В. Интенсивные технологии формирования готовности к иноязычному общению у студентов бакалавриата по направлению «Электроэнергетика и электротехника» : моногр. — Самара : Изд-во СамГТУ, 2017. — 151 с.
8. Дири М. И. Подготовка преподавателей технического вуза к разработке и использованию инновационных педагогических технологий // Тезисы 3-й науч.-практ. конф. с междунар. участием «Нефтегазовый комплекс: проблемы и инновации». — Самара : СамГТУ, 2018. — С. 184.
9. Кравцов П. Г., Михелькевич В. Н. Традиции и инновации в оценивании результатов функционально-ориентированной подготовки выпускников технических вузов // Новая стратегия оценивания учебной деятельности : сб. науч. ст. — Самара : СамГТУ : АСИ, 2016. — С. 343—348.
10. Краевский В. В., Полонский В. М. Методология для педагога: теория и практика : учеб. пособие / под ред. П. И. Пидкасистого ; Рос. акад. образования, Волгоград. гос. пед. ун-т. — Волгоград : Перемена, 2001. — 323 с.
11. Лисовская А. И., Овчинникова Л. П., Михелькевич В. Н. Моделирование системы формирования готовности к творческой профессионально-ориентированной проектной деятельности у учащихся в системе дополнительного образования // Мир педагогики и психологии : междунар. науч.-практ. журн. — 2018. — № 9 (26). — С. 34—42.
12. Михелькевич В. Н., Мякинкова С. Н. Теоретическая модель педагогической системы формирования информационно-коммуникативной компетенции студентов — будущих специалистов по связям с общественностью // Самар. науч. вестн. — 2017. — Т. 6. — № 2 (19). — С. 233—237.
13. Михелькевич В. Н., Нестеренко В. М., Кравцов П. Г. Инновационные педагогические технологии : учеб. пособие / Самар. гос. техн. ун-т. — Самара, 2004. — 91 с.
14. Овчинникова Л. П. Теоретические модели управления самостоятельной работой студентов-заочников // Вектор науки Тольяттинск. гос. ун-та. Сер.: Педагогика, психология. — 2012. — № 4 (11). — С. 210—213.
15. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. : учеб.-метод. пособие нового поколения. — М. : НИИ школьных технологий, 2006. — 816 с.
16. Щедровицкий Г. П. Система педагогических исследований (методологический анализ) // Педагогика и логика / Г. П. Щедровицкий, Н. И. Непомнящая, Н. Г. Алексеев. — М. : Касталь, 1993. — 412 с.

REFERENCES

1. Bepal'ko V. P. Pedagogika i progressivnye tekhnologii. — M. : IRPOMO RF, 1995. — 336 s.
2. Bogatyrev A. I., Ustinova I. M. Teoreticheskie osnovy pedagogicheskogo modelirovaniya: sushchnost' i effektivnost' [Elektronnyy resurs] / Izdat. dom «Obrazovanie i nauka». — Rezhim dostupa: http://www.rusnauka.com/SND/Pedagogica/2_bogatyrev%20a.i.doc.htm. (data obrashcheniya: 11.11.2018).
3. Bordovskaya N. V. Sovremennye obrazovatel'nye tekhnologii : ucheb. posobie / kollektiv avtorov ; pod red. N. V. Bordovskoy. — 3-e izd., ster. — M. : KNORUS, 2016. — 432 s.
4. Burenina V. I., Kochetova N. G. Model' razvitiya tvorcheskogo potentsiala prepodavatelya tekhnicheskogo vuza // Samar. nauch. vestn. — 2017. — T. 6. — № 3 (20). — S. 270—274.

5. Galitskov S. Ya., Mikhel'kevich V. N., Nazarov M. A., Bolkhovetskiy A. S. Modelirovanie kak metod formirovaniya obraznogo vospriyatiya // Aktual'nye problemy estestvenno-nauchnogo i matematicheskogo obrazovaniya : materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. — Samara : Izd-vo SGSPU, 2016. — S. 14—17.
6. Galitskov S. Ya., Mikhel'kevich V. N. Proektirovanie: tekhnologii obucheniya : ucheb. posobie. — Samara : SGASU, 2014. — 104 s.
7. Gutsol Yu. V. Intensivnye tekhnologii formirovaniya gotovnosti k inoyazychnomu obshcheniyu u studentov bakalavriata po napravleniyu «Elektroenergetika i elektrotehnika» : monogr. — Samara : Izd-vo SamGTU, 2017. — 151 s.
8. Diri M. I. Podgotovka prepodavateley tekhnicheskogo vuza k razrabotke i ispol'zovaniyu innovatsionnykh pedagogicheskikh tekhnologiy // Tezisy 3-y nauch.-prakt. konf. c mezhdunar. uchastiem «Neftegazovyy kompleks: problemy i innovatsii». — Samara : SamGTU, 2018. — S. 184.
9. Kravtsov P. G., Mikhel'kevich V. N. Traditsii i innovatsii v otsenivanii rezul'tatov funktsional'no-orientirovannoy podgotovki vypusnikov tekhnicheskikh vuzov // Novaya strategiya otsenivaniya uchebnoy deyatel'nosti : sb. nauch. st. — Samara : SamGTU : ASI, 2016. — S. 343—348.
10. Kraevskiy V. V., Polonskiy V. M. Metodologiya dlya pedagoga: teoriya i praktika : ucheb. posobie / pod red. P. I. Pidakasistogo ; Ros. akad. obrazovaniya, Volgograd. gos. ped. un-t. — Volgograd : Peremena, 2001. — 323 s.
11. Lisovskaya A. I., Ovchinnikova L. P., Mikhel'kevich V. N. Modelirovanie sistemy formirovaniya gotovnosti k tvorcheskoy professional'no-orientirovannoy proektnoy deyatel'nosti u uchashchikhsya v sisteme dopolnitelnogo obrazovaniya // Mir pedagogiki i psikhologii : mezhdunar. nauch.-prakt. zhurn. — 2018. — № 9 (26). — S. 34—42.
12. Mikhel'kevich V. N., Myakin'kova S. N. Teoreticheskaya model' pedagogicheskoy sistemy formirovaniya informatsionno-kommunikativnoy kompetentsii studentov — budushchikh spetsialistov po svyazyam s obshchestvennost'yu // Samar. nauch. vestn. — 2017. — T. 6. — № 2 (19). — S. 233—237.
13. Mikhel'kevich V. N., Nesterenko V. M., Kravtsov P. G. Innovatsionnye pedagogicheskie tekhnologii : ucheb. posobie / Samar. gos. tekhn. un-t. — Samara, 2004. — 91 s.
14. Ovchinnikova L. P. Teoreticheskie modeli upravleniya samostoyatel'noy rabotoy studentov-zaochnikov // Vektor nauki Tol'yattinsk. gos. un-ta. Ser.: Pedagogika, psikhologiya. — 2012. — № 4 (11). — S. 210—213.
15. Selevko G. K. Entsiklopediya obrazovatel'nykh tekhnologiy : v 2 t. : ucheb.-metod. posobie novogo pokoleniya. — M. : NII shkol'nykh tekhnologiy, 2006. — 816 s.
16. Shchedrovitskiy G. P. Sistema pedagogicheskikh issledovaniy (metodologicheskiiy analiz) // Pedagogika i logika / G. P. Shchedrovitskiy, N. I. Nepomnyashchaya, N. G. Alekseev. — M. : Kastal', 1993. — 412 s.

Информация для авторов

Редакция журнала «Педагогическое образование в России» принимает к рассмотрению статьи, соответствующие тематике журнала и ранее не публиковавшиеся, по следующим рубрикам:

1. 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.

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.

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/подрубика журнала.

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 (выбрать с тире) – <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.



(343) 336-14-52

Адясова Оксана Александровна

АДРЕС РЕДАКЦИИ

620017, Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 106

E-mail: pedobraz@uspu.me

Научное издание

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ
2019. № 1

Редактор: Д. О. Морозов
Компьютерная верстка Д. О. Морозова

Знак информационной продукции 16+
Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77-35570 от 04.03.2009.
Подписано в печать 25.01.19. Формат 60×84/8.
Бумага для множ. ап. Гарнитура «Georgia». Печать на ризографе.
Уч.-изд. л. 13,3. Усл. п. л. 14,7. Тираж 500 экз. Заказ № 5012

Тираж отпечатан в отделе множительной техники
Уральского государственного педагогического университета
620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26.
E-mail: uspu@uspu.me