



Зарегистрирован Федеральной службой по надзору
в сфере связи и массовых коммуникаций.

Свидетельство о регистрации

ПИ № ФС 77-35570

от 04.03.2009

Зарегистрирован Международным центром стандартной нумерации
серийных 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

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

доктор психологических наук, профессор	Н. Н. ВАСЯГИНА	(Екатеринбург, Россия)
кандидат психологических наук, доцент	С. А. ВОДЯХА	(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
I N RUSSIA

2020. № 4

EDITORIAL BOARD:

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

Doctor of Psychology, Professor	N. N. VASYAGINA	(Ekaterinburg, Russia)
Candidate of Psychology, Associate Professor	S. A. VODYAKHA	(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

СТРАТЕГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

- Коротаева Е. В., Кусова М. Л., Андрюнина А. С.**
Генезис становления и развития дошкольного образования России в XX–XXI вв.8
- Стариченко Б. Е.**
Цифровизация образования: реалии и проблемы.....16
- Утемисова Г. У., Васягина Н. Н.**
Актуальность исследования проблемы буллинга: современное состояние проблемы...27

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СТАТИСТИКА

- Водяха С. А., Водяха Ю. Е., Рябова Ю. А.**
Жизнестойкость креативных студентов.....35
- Горбунова И. В.**
Разработка и психометрический анализ опросника
«Структура деятельности директора школы» (ОСДДШ).....41

ШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- Дронова Н. А.**
Виртуальный музей как метод обучения школьников
и средство патриотического воспитания.....53
- Курлапов М. Н.**
Методика формирования навыков художественного общения младших школьников
в ансамбле скрипачей.....59

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- Блинова Т. Л., Наймушина К. Ю.**
Информационно-образовательная среда учителя.....65
- Ван-Чан-Жоу А. А., Руженцева Н. Б.**
Психолингвистический подход в методике преподавания РКИ
для носителей китайского языка.....75
- Деревянкина О. М.**
Применение модели совместного использования
методов «перевернутого обучения» и кейс-стади.....83
- Дзюба Е. В., Чубко Е. В.**
Ценностные доминанты в языковом сознании обучающихся
военно-инженерного вуза: по данным вербально-ассоциативного эксперимента.....92
- Дмитриенко Н. А., Коваленко Н. С., Васильева С. Л., Абрамова А. А.**
Социокультурная адаптация иностранных студентов
в образовательной среде университетов Томска.....100
- Ермолаева М. В., Сергеева Н. Н.**
Комплекс упражнений, направленный на обучение студентов неязыкового вуза
стратегиям работы с лексикой англоязычного дискурса
сферы гражданской защиты.....106
- Жданова Д. Е.**
Преподаватель как ключевой субъект учебного процесса
при применении технологии реверсивного обучения.....114
- Моисеева Л. В., Белоконова Н. А., Ермишина Е. Ю., Бадьина Т. А., Даулетова С.**
Эффективность дистанционной образовательной технологии изучения дисциплины
«Экологическая химия» студентами медицинского вуза.....121
- Серова Т. С., Коваленко М. П., Клепикова Ю. Б.**
Речемыслительная деятельность думания при референтном
и информативном чтении исходных текстов перевода и создании программы
их смыслового содержания.....129

Шан Цзиньюй, Давлетбаева Р. Г.

Развитие лингвокультурологической компетенции китайских студентов-филологов
в процессе обучения русскому языку.....140

Якушева Е. Г.

Обучение немецкому языку студентов неязыковых специальностей
с нулевым стартовым уровнем.....147

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ**Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э., Буковей Т. Д.**

Стратегии и технологии преодоления конфликтующих реальностей
в жизнедеятельности людей в возрасте поздней зрелости.....152

Усольцева В. В.

Особенности построения карьерного маршрута старшеклассниками
с разным уровнем самооценки.....162

Чумаков М. В., Чумакова Д. М.

Религиозность личности и суицидальные намерения
студентов университета.....169

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ**Глухих С. И., Уваров В. И.**

Региональные особенности инклюзивного образования в России
на примере Свердловской области.....176

Григоренко Н. Ю.

Оценка уровня коммуникативных возможностей детей раннего
и младшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.....184

Информация для авторов.....192

CONTENTS

EDUCATION STRATEGIES

- Korotaeva E. V., Kusova M. L., Andryunina A. S.**
Genesis of formation and development of preschool education in Russia in XX–XXI.....8
- Starichenko B. E.**
Digitalization of education: realities and problems.....16
- Utemisova G. U., Vasyagina N. N.**
Bullying research relevance: the current state of the problem.....27

PEDAGOGICAL STATISTICS

- Vodyakha S. A., Vodyakha Yu. E., Ryabova Yu. A.**
Hardiness of creative students.....35
- Gorbunova I. V.**
Psychometric analysis and maintenance of the questionnaire
“Structure of activity of the principal”41

SCHOOL EDUCATION

- Dronova N. A.**
Virtual museum as a method of teaching schoolchildren and a means
of patriotic education.....53
- Kurlapov M. N.**
Method of formation of younger schoolboys’ skills art dialogue in the violin ensemble.....59

PROFESSIONAL EDUCATION

- Blinova T. L., Naymushina K. Yu.**
Teacher’s information and educational environment.....65
- Van-Chan-Zhou A. A., Ruzentseva N. B.**
Psycholinguistic approach in the methods of teaching Russian as a foreign
for Chinese speakers.....75
- Derevyankina O. M.**
Application of the model of joint use
of “flipped class” methods and case study.....83
- Dziuba E. V., Chubko E. V.**
Value dominants in linguistic world view of the military engineering university students:
based on the verbal-associative experiment.....92
- Dmitrienko N. A., Kovalenko N. S., Vasilyeva S. L., Abramova A. A.**
Sociocultural adaptation among international students in Tomsk universities.....100
- Ermolaeva M. V., Sergeeva N. N.**
Exercises aimed at teaching strategies for working with the vocabulary
of English civil protection discourse to non-linguistic students.....106
- Zhdanova D. E.**
Teacher as a key subject of the educational process by the use
of flipped learning technology.....114
- Moiseeva L. V., Belokonova N. A., Ermishina E. Yu., Badyina T. A., Dauletova S.**
Efficiency of distance educational technology of studying the discipline
“Ecological chemistry” by students of medical university.....121
- Serova T. S., Kovalenko M. P., Klepikova Yu. B.**
Verbal and thinking activity in the process of referential and informational reading
of source texts and developing the program of their semantic content.....129
- Shang Jinyu, Davletbaeva R. G.**
Development of the linguacultural competence of Chinese students of Russian
in the process of teaching Russian.....140

Yakusheva E. G.	
German language teaching students of non-language specialties with beginner starting level.....	147

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL EDUCATION

Zeer E. F., Symaniuk E. E., Bukovey T. D.	
Strategies and technologies for overcoming conflicting realities in the life of people in late adulthood.....	152
Usoltseva V. V.	
Features of construction career course senior pupils with different self-esteem.....	162
Chumakov M. V., Chumakova D. M.	
Religiosity of personality and suicidal intentions of university students.....	169

INCLUSIVE EDUCATION

Glukhikh S. I., Uvarov V. I.	
Regional features of inclusive education in Russia on the example of Sverdlovsk region...	176
Grigorenko, N. Yu.	
Evaluation of the level of communicative capabilities of early and younger preschool age children with disorders of the autistic spectrum.....	184
Information for authors	192

УДК 373.21
ББК 4410.4

DOI 10.26170/ps20-04-01
ГРНТИ 14.23.01

Код ВАК 13.00.01

Коротаева Евгения Владиславовна,

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

Кусова Маргарита Львовна,

доктор филологических наук, профессор, проректор по образовательной деятельности, заведующий кафедрой русского языка и методики его преподавания в начальных классах, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: mlkusova@mail.ru

Андрюнина Анна Сергеевна,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра педагогики и психологии детства, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: shurunko@mail.ru

ГЕНЕЗИС СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ В XX–XXI вв.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: этапы становления образования; дошкольники; дошкольные образовательные организации; российское образование; дошкольное образование; развитие образования.

АННОТАЦИЯ. Активное развитие отечественной системы образования на современном этапе обусловлено определенными историческими и социальными процессами. С учетом этого предпринята попытка проанализировать генезис становления дошкольной ступени образования с середины XIX века до наших дней. Обычно в подобном анализе периодизация выстраивается с опорой на глубоко исторический подход к обозначению этапов: до 1917 г., 50–60-е гг. XX в. и т. д., что свойственно и работам по истории дошкольной педагогики. Здесь же предложена периодизация, отражающая в наименовании этапов содержание доминирующего на тот момент направления развития дошкольного образования на территории России. Представляется, что генезис дошкольного образования включает следующие этапы: *пропедевтический* (60-е гг. XIX в. – 1916 г.), где произошло зарождение и оформление дошкольного образования; *эмпирический* (1917–1940-е гг.), связанный со становлением общественного дошкольного воспитания в условиях новой государственной формации; *теоретико-методический* (50-е – 70-е гг.), в ходе которого была разработана и апробирована единая программа воспитания детей дошкольного возраста; *эмпирико-теоретический* (80-е гг. до начала 2000-х гг.), когда система дошкольного образования пережила нормативно-правовой кризис, приведший к новой концепции, к обновлению целевых установок в этой области. С начала двухтысячных годов реализуется *нормативно-методический* этап, в котором формируется правовое поле для осуществления качественной образовательной деятельности в дошкольных образовательных организациях. При этом высказывается мысль о необходимости разработки концепций методологического характера для аккумуляции имеющихся и определения перспективных направлений в развитии дошкольной педагогики. Предложенная периодизация напрямую связана с этапами социокультурного развития страны, отражает ключевые идеологические аспекты исторического этапа, подчеркивает особенности в подходах к воспитанию детей дошкольного возраста. Представленный материал не исчерпывает многообразия вопросов, связанных с изучением теории и практики дошкольного образования, но раскрывает еще одно направление для исследований в данной области.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Коротаева, Е. В. Генезис становления и развития дошкольного образования России в XX–XXI вв. / Е. В. Коротаева, М. Л. Кусова, А. С. Андрюнина. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2020. – № 4. – С. 8-15 – DOI: 10.26170/ps20-04-01.

Korotaeva Evgeniya Vladislavovna,

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

Kusova Margarita L'vovna,

Doctor of Philology, Professor, Vice-rector for Educational Activities, Head of the Department of Russian Language and Methods of Its Teaching in Primary Schools, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Andryunina Anna Sergeevna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department of Pedagogy and Psychology of Childhood, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

GENESIS OF FORMATION AND DEVELOPMENT OF PRESCHOOL EDUCATION IN RUSSIA IN XX–XXI

KEYWORDS: stages of formation of education; preschoolers; preschool educational organizations; Russian education: preschool education; development of education.

ABSTRACT. The active development of the domestic education system at the present stage is due to certain historical and social processes. With this in mind, an attempt was made to analyze the genesis of the formation of the preschool level of education from the middle of the 19th century to the present day. Usually, in such an analysis, periodization is built on the basis of a purely historical approach to the designation of stages: before 1917, 50–60s XX century and so on, which is also typical of works on the history of preschool pedagogy. Here, a periodization is proposed, reflecting in the name of the stages the content of the dominant at that time direction of development of preschool education in Russia. It seems that the genesis of preschool education includes the following stages: propaedeutic (60s of the XIX century – 1916), where the origin and formation of preschool education took place; empirical (1917–1940s), associated with the formation of public preschool education in a new state formation; theoretical and methodological (50s–70s), during which a unified program for the upbringing of preschool children was developed and tested; empirical-theoretical (80s to early 2000s), when the preschool education system experienced a regulatory and legal crisis, which led to a new concept, to renewed target attitudes in this area. Since the beginning of the 2000s, a regulatory and methodological stage has been implemented, in which the legal framework for the implementation of high-quality educational activities in preschool educational organizations is being formed. At the same time, the idea is expressed about the need to develop concepts of a methodological nature for the accumulation of existing and identification of promising directions in the development of preschool pedagogy. The proposed periodization is directly related to the stages of the country's social and cultural development, reflects the key ideological aspects of the historical stage, emphasizes the features in approaches to the upbringing of preschool children. The presented material does not exhaust the variety of issues related to the study of the theory and practice of preschool education, but reveals another direction for research in this area.

FOR CITATION: Korotaeva, E. V., Kusova, M. L., Andryunina, A. S. (2020). Genesis of Formation and Development of Preschool Education in Russia in XX–XXI. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 4, pp. 8–15. DOI: 10.26170/po20-04-01.

Дошкольная ступень изначально является базовой для системы образования. При этом каждая историческая эпоха так или иначе предопределяет целевую установку, принципы построения, особенности содержания и формы реализации образовательной деятельности в данный период. В связи с этим менялось и осознание роли дошкольного воспитания как начальной составляющей образовательной системы. Исследованием истории развития дошкольного образования занимался ряд ученых: Т. Н. Богуславская [1], А. Ю. Гранкин [5], Н. Б. Мчелидзе, А. А. Лебедеко, Е. А. Гребенщикова [10], О. М. Потаповская [15], В. А. Ротенберг, И. В. Чувашев, М. Ф. Шабаева [23], В. И. Ядэшко [25] и др. В их работах выделяются определенные периоды в развитии российской дошкольной педагогики. Эти периоды напрямую соотносятся с этапами развития российской истории, поэтому исследователи не дают им содержательные именованные названия.

Та же картина обнаруживается и в учебниках по дошкольной педагогике, в разделе, посвященном истории становления данной образовательной области. Наиболее популярным является следующее – историческое – членение процесса развития дошкольной педагогики в России; дошкольное образование от 1860 до 1917 гг.; состояние дошкольного образования в России вплоть до 1990-х гг.; современное состояние системы дошкольного образования (работы С. В. Ассауловой, Г. А. Айдашевой, Н. О. Пичугиной [14], Ю. С. Рубинчик [18], Е. В. Чмелевой [22] и др.).

Нами же предлагается иной подход к членению и обозначению периодов разви-

тия дошкольной педагогики на территории России, что в большей степени соответствует именно генезису, отражающему происхождение и последующий процесс развития, приведший к определенному состоянию, виду, явлению.

Учитывая общественно-политические события, общее развитие педагогической мысли того или иного периода, нормативно-правовое обеспечение дошкольного образования, уровень подготовки специалистов для данной области и другие условия, можно выделить следующие этапы становления дошкольной ступени в отечественном образовании:

- пропедевтический этап – 60-е гг. XIX в. – 1916 г.;
- эмпирический этап: 1917–1940-е гг.;
- теоретико-методический этап: 50-е – 70-е гг.;
- эмпирико-теоретический этап: 80-е – начало 2000-х гг.;
- нормативно-методический этап: с 2000-х гг. по н.в.

Дадим краткую характеристику каждому из представленных этапов.

Этап *пропедевтический* (60-е гг. XIX в. – 1916 г. XX в.), по сути, является начальной точкой в развитии «общественного» дошкольного воспитания. В эти годы были организованы первые детские сады на территории Российской Империи. В Санкт-Петербурге А. С. Симонович было организовано несколько детских садов для разных детей сословий. Опыт создания частных детских садов оказался удачным и был распространен и в других городах: Иркутск, Воронеж, Москва, Смоленск, Тбилиси. Новая форма воспитания поставила вопросы, свя-

занные с содержательными аспектами пребывания ребенка в детском саду, с подготовкой педагогических работников, которые должны были обеспечить не только «присмотр и уход», но и развитие детей и т. д. Эти вопросы поднимались в работах Е. Н. Водозовой, А. С. Симонович, Е. И. Тихеевой, Л. К. Шлегер и др.

Пропедевтический этап во многом предопределил направленность дальнейшего развития дошкольного образования в России. К началу XX в. в России были открыты дошкольные учреждения для разных слоев населения: к 1917 г. насчитывалось 250 платных и около 30 бесплатных детских садов.

Второй – *эмпирический* – этап укладывается во временные рамки с 1917 г. по 1940 г. Данный этап прежде всего связан с опытом (гр. *empeiria* – опыт) организации массового дошкольного образования, не имеющего аналогов, при этом являющегося частью образовательной системы новой государственной формации. Приоритетом стала необходимость подчинить содержание образования и воспитания решению идеологических проблем нового политического строя. Не случайно в программе РКП(б) от 1917 г. одной из задач диктатуры пролетариата значилось «создание сети дошкольных учреждений: яслей, садов, очагов» [16, с. 390].

На данном этапе развития дошкольной ступени были созданы специальные программы для детских садов, руководства для педагогов, открыты возможности для получения высшего профессионального образования воспитателями детских садов, проведены разнообразные психолого-педагогические исследования в этой области, заложены идеологические основы, определившие направленность развития общественного дошкольного воспитания на долгие годы (Ф. Н. Блехер, Н. К. Крупская, Д. В. Менджевицкая, Е. И. Радина, А. В. Суровцева, Е. И. Тихеева, Е. А. Флерина и др.).

Первый всероссийский съезд по дошкольному воспитанию (1919 г.) определил новые цели и задачи в организации дошкольного воспитания, особенности новых дошкольных учреждений (детский сад для детей 3–7 лет), подготовки дошкольных работников в соответствии с новыми формами общественного уклада, закреплявшего единство задач общественного и семейного воспитания, подчеркнул преимущество в вопросах воспитания будущих членов коммунистического общества: «Нам нужно воспитать не только человека, но и гражданина Советской республики, человека, который будет способен жить в будущей коммуне» [12] и т. д.

Впервые в мировой практике педагогов

для детских садов стали обучать на ступени высшего профессионального образования (то, что на сегодняшний день является нормативной практикой). Организовывались всероссийские съезды по вопросам дошкольного воспитания. В 1934 г. была утверждена «Программа и внутренний распорядок детского сада», которая четыре года спустя (в связи с происходящими политическими процессами в стране) сменилась «Руководством для воспитателя детского сада», где усиливалась роль педагога в воспитании детей: «с самых ранних лет общественников, развивать в них чувство товарищества, <...>, дружбу между ребятами разных национальностей, воспитывать у них крепкую волю, интерес к окружающей жизни, к труду и учебе» (Н. К. Крупская [9]).

Основой советской дошкольной педагогики стали трудовое, нравственное и патриотическое, физическое воспитание, эстетическое воспитание, развитие речи.

Накануне войны в 1940 году в стране имелось 24,5 тыс. детских садов, которые посещали свыше 1 млн. детей [25, с. 107]. В годы тяжелейшего испытания – Великой Отечественной войны – работа в этой области чрезвычайно усложнилась: разрушенные здания, эвакуация огромных масс населения, осада городов, занятость женщин на предприятиях, потеря связи детей и их родителей и т. д. Все это усилило потребность в дошкольных учреждениях, обозначило необходимость увеличения времени пребывания детей в детском саду (круглосуточно), привело к возникновению дошкольных интернатов и детских домов. Война разделила историю на «до» и «после». Однако общественный детский сад за годы войны утвердил свое положение в качестве базовой ступени по осуществлению задач развития ребенка в организованной общественной среде педагогами-специалистами. Не случайно в 1945 г. было издано обновленное «Руководство для воспитателей детских садов», которое стало основой для ведения образовательного процесса на пятнадцать лет. К концу 40-х годов в общественных дошкольных образовательных учреждениях насчитывалось более двух миллионов воспитанников.

Итак, на эмпирическом этапе ступень дошкольного образования стала частью советской образовательной системы. На протяжении всего времени шло не только активное накопление практического опыта в данной области, но и нарабатывался теоретический и нормативный базис дошкольной педагогики, ориентированной на воспитание в духе интернационального, трудового, коллективного воспитания подрастающего поколения.

Вторую половину XX в. можно разде-

лить на 2 этапа: *теоретико-методический* (50-е – 70-е гг.) и *эмпирико-теоретический* (80-е – начало 2000-х гг.), что связано не только с внутренним развитием дошкольного образования, но с изменением внешних обстоятельств, связанных с кардинальными социально-экономическими и культурными изменениями, происходившими в стране.

Само название этапа «*теоретико-методический*» (50-е – 70-е гг.) определяет содержательную направленность развития дошкольного образования в этот период, когда вновь стала активно развиваться советская педагогика, ориентированная на воспитание будущего строителя коммунизма, а также психология, актуализирующая (после кризиса предвоенного десятилетия, военного времени, послевоенного строительства) наработки научных школ, запрещенных в 30-е годы. Это активизировало интерес к новым исследовательским направлениям – когнитивной и возрастной психологии (работы Л. И. Божович [2], В. В. Давыдова [6], М. А. Холодной [21] и др.), а в рамках возрастной психологии – к области дошкольного воспитания. На этом этапе были проведены фундаментальные исследования в области дошкольной педагогики в различных направлениях: Е. А. Флерина [20] (эстетическое воспитание и обучение родному языку), Д. Б. Эльконин [24] (игра), Л. А. Венгер [3], А. В. Запорожец [8], А. П. Усова [20] (сенсорное развитие), Н. А. Ветлугина [4] (эстетическое и музыкальное воспитание), Е. И. Радина [17], Р. И. Жуковская [8] (патриотическое воспитание) и т. д.

При этом не осталась без внимания и методическая составляющая работы воспитателя. Большую роль в этом сыграло новое, доработанное «Руководство для воспитателя детского сада» (1953 г.), где, помимо углубления программного материала, были предложены конкретные рекомендации по организации занятий с детьми дошкольного возраста.

С принятием в 1959 г. решения о создании нового типа дошкольного учреждения «ясли-детский сад» дошкольное образование в России получило статус непрерывного. Другими словами, дошкольное воспитание в Советском Союзе начиналось с 2-х месяцев и продолжалось до поступления в школу.

Новые «вводные» побудили к разработке «Программы воспитания (и обучения – в более поздних изданиях) в детском саду» (1962 г.), определившей содержание и формы воспитания и обучения детей от 2-х месяцев до 7 лет по различным областям. Эта программа претерпела 9 изданий, последнее из которых приходится на 1982 г., где она получила название «типовой».

Сформировавшаяся советская система дошкольного воспитания и разработанное программно-методическое обеспечение содержания, по своему подходу и всенародному охвату, стали уникальным явлением, поскольку на протяжении более чем 20 лет подавляющее большинство детей дошкольного возраста (до 58% от общего числа дошкольников) многонационального Советского Союза воспитывались по единой государственной системе «коммунистического воспитания» [11].

Таким образом, на данном этапе была решена одна из важнейших задач: создание организационных и психолого-педагогических условий в области дошкольного образования, полностью отвечающих общественному и государственному запросам.

Четвертый, *эмпирико-теоретический*, этап развития дошкольного образования обозначен границами от 80-х гг. XX в. до начала 2000-х гг. Отличительными характеристиками того времени стали изменения в общественно-политическом строе и включение России в мировой научно-педагогический процесс, что заметно активизировало развитие научной, методической, нормативно-правовой базы образования в целом, в том числе и дошкольной ступени.

В конце XX в. со сменой государственного курса изменилась форма собственности, рухнули границы, разделяющие «запад» и «восток» в экономике, культуре, науке. Так, идеи гуманистической психологии были с энтузиазмом восприняты отечественными теоретиками и практиками.

Соответственно с новыми направлениями в изучении ребенка был поднят вопрос о пересмотре основополагающих принципов дошкольной педагогики. А. В. Запорожцем [8], В. В. Давыдовым [6], Д. Б. Элькониним [24] были определены базовые положения о наследственных и социальных факторах в развитии ребенка и присвоения им общечеловеческих ценностей. В «Концепции дошкольного воспитания» (1989 г, авторы В. В. Давыдов, В. А. Петровский и др.) излагались основные позиции обновления содержания работы в детском саду, был намечен переход от учебно-дисциплинарной модели обучения к личностно-ориентированной, гуманистической, что способствовало переосмыслению содержания и форм образовательной деятельности в дошкольном образовании.

Однако стоит особо отметить внутреннюю противоречивость существования дошкольной ступени на данном этапе. Реальное положение детских садов можно было назвать кризисным. Дошкольное образование получало финансирование от государства по остаточному принципу; произошло

колоссальное сокращение детских садов. Охват детей учреждениями дошкольного воспитания того времени едва достигал 70%.

Но при этом не прекращалось развитие научно-теоретической и методической базы, что в определенной степени стимулировало, поддерживало и дошкольную педагогику, и дошкольное образование.

В 1991 г. принимается «Временное положение о дошкольных учреждениях», определившее основные функции ДОО (дошкольного образовательного учреждения): охрана и укрепление физического здоровья детей, обеспечение их интеллектуального и личностного развития, забота об эмоциональном благополучии каждого ребенка и др. Интеграция педагогики и психологии отразилась в положениях, где в противовес предшествующим установкам подчеркивалась важность формирования у детей чувства физической и психологической защищенности, раскованности, свободы, наслаждения игрой как проявления духовных и физических сил. Но теоретические установки «Концепции дошкольного воспитания» нуждались в оформлении соответствующей нормативно-правовой базы.

В 1995 г. постановлением Правительства РФ было утверждено «Типовое положение о дошкольном образовательном учреждении», где было закреплено за ДОО право на самостоятельный выбор программы из комплекса вариативных программ, рекомендованных государственными органами управления образованием, внесение изменений в них, а также на разработку собственных (авторских) программ в соответствии с требованиями государственного образовательного стандарта.

Описываемый этап обозначен как *эмпирико-теоретический*, поскольку наработки психолого-педагогических исследований того периода отражались в большом количестве комплексных и парциальных образовательных программ, реализуемых в детских садах. Министерством образования были рекомендованы к реализации такие комплексные программы, как: «Радуга» (лаборатория дошкольного воспитания НИИ общего образования, руководитель Т. Н. Доронова); «Развитие», «Одаренный ребенок» (разработаны коллективом научных сотрудников Детского центра Л. А. Венгера РАО); «Детство» (авторский коллектив РГПУ им. А.И. Герцена под руководством профессора В. И. Логиновой); «Из детства – в отрочество» (авторский коллектив под руководством Т. Н. Дороновой); «Истоки» (сотрудники центра «Дошкольное детство» им. А.В. Запорожца под руководством Л. А. Парамоновой) и многие другие.

Эти (и другие) программы заметно от-

личались друг от друга по структуре, объему, концептуальным подходам, что не вело к единству в стартовых возможностях детей при поступлении в школу. Поэтому данная ситуация нуждалась в определенном упорядочивании как в форме, так и в содержании.

В качестве определенного итога развития дошкольной ступени на данном этапе стоит отметить, что научно-исследовательская и образовательная практика во многом опережали нормативно-правовую базу. Поэтому назрела насущная необходимость в сопряжении теории и опыта (эмпирики), а также определении правовой базы для развития системы образования в условиях становления и развития Российской Федерации.

Это и стало основным направлением развития отечественной системы образования с начала XXI века. Данный этап в представленной нами периодизации обозначен как *нормативно-методический*.

Оформление системы образования в относительно новой формации, изменившийся социальный заказ общества, продвижение педагогической инноватики и т. д. требовали значительного обновления законодательства в области образования. Такая работа велась очень активно, потому что в названии этапа есть указание на *нормативность*.

«Концепция дошкольного воспитания» и «Временное положение о дошкольном учреждении» были признаны устаревшими. Их сменили сначала федеральные государственные требования (ФГТ) к структуре основной образовательной программы дошкольного образования (2009 г.), а затем федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) дошкольного образования (2013 г.), завершивший линейку стандартов, разработанных ко всем уровням отечественной образовательной системы.

Основные преобразования в области отечественного образования были закреплены законом «Об образовании в Российской Федерации», вступившем в силу с 1 сентября 2013 г. С введением этого закона дошкольное образование стало не подготовительной, но самостоятельной частью (уровнем) в системе российского образования.

При этом жизнь человека в XXI веке кардинально изменилась по сравнению с предыдущими историческими периодами. Глобализация, цифровизация, безопасность (экологическая, цивилизационная, информационная, социальная, индивидуальная), признание нового поколения (Z) и др. – все это требовало своего осмысления, осознания, адаптации, а также поиска адекватной методологии, позволяющей наметить оптимальные перспективы развития на будущее.

И было бы закономерно, если этап развития дошкольного образования был назван как нормативно-методологический. Но анализ образовательной ситуации в данной области свидетельствует о том, что доминанта нормативно-управленческого подхода в определенной степени сдерживает исследования, связанные с методологией дошкольной педагогики. Очевидно, что нормативные документы закрепляют в правовом поле требования, установки, основы деятельности в определенной области, и это позволяет оценить уровень достижений, а также согласовывать развитие этой области с сопряженными. Тогда как методология, неразрывно связанная с наукой, может, с одной стороны, фундаментально обосновывать имеющиеся достижения, осмысливать позитивные и негативные результаты деятельности, выявлять зоны риска, а также намечать перспективы возможного развития науки и практики.

Но анализ периодики дошкольного образования свидетельствует, что произошла подмена методологического подхода в этой области на методический. Последний осуществляется почти в полном соответствии с утвержденной нормативной документацией, которая выступает основой для оценки качества образовательной деятельности дошкольной образовательной организации (ДОО).

Все это прежде всего отражается в тематике публикаций ведущих журналов данной области: «Дошкольное воспитание». «Вестник дошкольного образования», «Дошкольная педагогика», «Детский сад: теория и практика» и др. Подавляющее большинство статей, представленных в журналах, напрямую соотносятся с формулировками дошкольного образовательного стандарта:

– проработка содержания познавательной, речевой, художественно-эстетической, физической областей развития детей,

– методические рекомендации по формированию эмоциональной сферы детей, социального развития, культуры поведения, адекватной самооценки и т. п.;

– методические копилки с конспектами занятий с дошкольниками, планами работы по различным направлениям – здоровьесбережение, нравственно-патриотическое воспитание, игровая деятельность, коррекционная работа, взаимодействие с семьей, сетевой формат, проектная деятельность и т. д.

Все перечисленное, безусловно, важно и востребовано в практике дошкольного образования. Однако это, действительно, методический, а не методологический уровень, который подразумевает «тип рационально-рефлексивного сознания, направленный на изучение, совершенствование и конструирование методов в различных сфе-

рах духовной и практической деятельности» [13]. Именно рациональной рефлексивности, как значимого свойства методологического подхода, сегодня не хватает образовательной теории и практики дошкольного образования. Педагоги вынуждены следовать нормативным предписаниям, порой не успевая анализировать их, осмысливать и предупреждать те ли иные риски, которые неизбежно возникают в процессе обучения и воспитания. К таким рискам можно отнести завышенные требования к результатам освоения образовательных программ, перенос методов воспитания, адекватных для старшего возраста, в младшие возрастные группы, формализм в подготовке педагогов к работе в новых обстоятельствах, постоянное участие в конкурсных программах, которые перестали быть событием, а превратились в крестовый поход за дипломами....

Однако очень бы хотелось, чтобы владел именно методологический подход в теории и практике дошкольного образования. Чтобы вновь появились ученые, работы которых можно было бы с полным правом назвать основополагающими для дошкольной педагогики.

Подытоживая исследование генезиса дошкольного образования в течение полутора столетий, отметим, что этот путь включает пять последовательных этапов. *Пропедевтический*, на котором произошло зарождение и оформление дошкольного образования; *эмпирический*, связанный с развитием общественного дошкольного воспитания в условиях новой государственности; *теоретико-методический*, в ходе которого была разработана и апробирована единая программа воспитания детей в детском саду, *эмпирико-теоретический*, когда система дошкольного образования, пережив содержательный и нормативно-правовой кризис, обрела новую концепцию и ориентиры. На данный момент реализуется *нормативно-методический* этап, создающий основательное правовое поле для реализации образовательной деятельности и образовательных услуг в дошкольных образовательных организациях.

Хотелось бы надеяться, что все же следующий этап будет связан именно с проработкой методологии теории и практики дошкольного образования, что трансформацией позитивных наработок в научно-практические концепции, с учетом специфики поколения цифрового века, будет обозначено дальнейшее развитие этой области во имя индивида, гражданина и общества.

Можно с полным правом утверждать, что дошкольное образование в отечественной системе образования занимает особое

положение. С одной стороны, здесь просматриваются явления, связанные с историей всего российского образования, однако на каждом этапе обнаруживаются специфические особенности, характерные для дошкольной ступени. Напомним высказывание Л. И. Божович о том, что именно «взрослый вводит ребенка в мир социальной действительности – общественно выработанных навыков, умений, способов практической деятельности, морали и т. д.» [2, с. 165]. Следовательно, успешность развития как отдельного индивида, так и всего

общества зависит именно от нас, взрослых, которые должны осознавать не только тактическую значимость дошкольной ступени образования, но также и стратегическую.

Безусловно, представленный материал не исчерпывает всего многообразия проблем и вопросов, связанных со становлением и развитием дошкольного образования в России, однако он раскрывает еще одно направление возможных и необходимых, непосредственных и опосредованных исследований в данной области педагогики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Богуславская, Т. Н. Основные подходы и направления оценки качества современного дошкольного образования / Т. Н. Богуславская // *Детский сад: теория и практика*. – 2016. – № 10. – С. 16-27.
2. Божович, Л. И. Проблемы формирования личности / Л. И. Божович. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1995. – 175 с.
3. Венгер, Л. А. Воспитание сенсорной культуры ребенка / Л. А. Венгер, Э. Г. Пилюгина. – М.: Просвещение, 1988. – 138 с.
4. Ветлугина, Н. А. Музыкальное воспитание в детском саду / Н. А. Ветлугина. – М.: Просвещение, 1981. – 240 с.
5. Гранкин, А. Ю. Развитие теории семейного воспитания в России (1917–1991) / А. Ю. Гранкин. – М.: ГосНИИ семьи и воспитания; Пятигорск: Изд-во ПГЛУ, 2002. – 450 с.
6. Давыдов, В. В. Как ребенок становится личностью / В. В. Давыдов // *Вестник практической психологии образования*. – 2012. – № 4. – С. 76-77.
7. Жуковская, Р. И. Игра и ее педагогическое значение / Р. И. Жуковская. – М.: Педагогика, 1975.
8. Запорожец, А. В. Развитие ощущения и восприятия в раннем дошкольном детстве / А. В. Запорожец // *Избранные психологические труды: в 2 т.* – М.: Просвещение, 1986. – Т. 1. – С. 91-99.
9. Крупская, Н. К. Педагогические сочинения в десяти томах: Общие вопросы педагогики. Организация народного образования в СССР / Н. К. Крупская. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. – Т. 2. – 736 с.
10. Мчедлидзе, Н. Б. История дошкольной зарубежной педагогики: Хрестоматия / сост. Н. Б. Мчедлидзе, А. А. Лебеденко, Е. А. Гребенщикова. – М.: Просвещение, 1974. – 464 с.
11. Об утверждении Временного положения о дошкольном детском учреждении – яслях-саде: постановление Совмина РСФСР от 08.03.1960 № 327. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».
12. Первый Всероссийский съезд по дошкольному воспитанию: Доклады, протоколы, резолюции. – М.: Гос. изд-во, 1921. – 224 с.
13. Петрий, П. В. Методология научного познания и исследования: содержание и современные представления / П. В. Петрий. – Текст: электронный // *Армия и общество*. – 2011. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodologiya-nauchnogo-poznaniya-i-issledovaniya-soderzhanie-i-sovremennye-predstavleniya/viewer> (дата обращения: 06.07.2020).
14. Пичугина, Н. О. Дошкольная педагогика: учебник / Н. О. Пичугина, Г. А. Айдашева, С. В. Ассаулова. – М.: Феникс, 2015. – 384 с.
15. Потаповская, О. М. Историко-педагогическая ретроспектива развития теории духовно-нравственного воспитания детей дошкольного возраста / О. М. Потаповская // *Вестник ПСТГУ IV: Педагогика. Психология*. – 2012. – Вып. 3. – С. 43-67.
16. Протоколы съездов и конференций Всесоюзной Коммунистической партии (б): Восьмой съезд РКП(б) 18–23 марта 1919 г. / под ред. Е. М. Ярославского. – М.: Партийное издательство (Партиздат), 1933. – 560 с.
17. Радина, Е. И. Ознакомление детей с явлениями общественной жизни / Е. И. Радина // *Известия АПН РСФСР*. – 1951. – Вып. 34. – С. 29-50.
18. Рубинчик, Ю. С. Этапы развития советской системы дошкольного образования / Ю. С. Рубинчик // *Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки*. – 2015. – Т. 2, № 11. – С. 321-324.
19. Теория и практика сенсорного воспитания в детском саду / под ред. А. П. Усовой. – М.: Просвещение, 1965. – 278 с.
20. Флерина, Е. А. Эстетическое воспитание дошкольника / Е. А. Флерина. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 334 с.
21. Холодная, М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М. А. Холодная. – М.: Юрайт, 2019. – 334 с.
22. Чмелева, Е. В. История педагогики: педагогика дошкольного детства в России конца XIX – начала XX века: учебное пособие для бакалавриата и магистратуры / Е. В. Чмелева. – М.: Юрайт, 2019. – 194 с.
23. Шабалева, М. Ф. История дошкольной педагогики / М. Ф. Шабалева, В. А. Ротенберг, И. В. Чувашев. – М.: Просвещение, 1989. – 352 с.
24. Эльконин, Д. Б. Детская психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Д. Б. Эльконин. – М.: Академия, 2007. – 384 с.
25. Ядэшко, В. И. Дошкольная педагогика: учеб. пособие для учащихся пед. уч-щ / В. И. Ядэшко, Ф. А. Сохин, Т. А. Ильина. – М.: Просвещение, 1986. – 107 с.

REFERENCES

1. Boguslavskaya, T. N. (2016). Osnovnye podkhody i napravleniya otsenki kachestva sovremennogo doshkol'nogo obrazovaniya [The main approaches and directions for assessing the quality of modern preschool education]. In *Detskiy sad: teoriya i praktika*. No. 10, pp. 16-27.
2. Bozhovich, L. I. (1995). *Problemy formirovaniya lichnosti* [Personality formation problems]. Moscow, Institut prakticheskoy psikhologii, Voronezh, MODEK. 175 p.
3. Venger, L. A., Pilyugina, E. G. (1988). *Vospitanie sensornoy kul'tury rebenka* [Fostering a child's sensory culture]. Moscow, Prosveshchenie. 138 p.
4. Vetlugina, N. A. (1981). *Muzykal'noe vospitanie v detskom sadu* [Music education in kindergarten]. Moscow, Prosveshchenie. 240 p.
5. Grankin, A. Yu. (2002). *Razvitie teorii semeynogo vospitaniya v Rossii (1917–1991)* [Development of the theory of family education in Russia (1917–1991)]. Moscow, GosNII sem'i i vospitaniya, Pyatigorsk, Izd-vo PGLU. 450 p.
6. Davydov, V. V. (2012). Kak rebenok stanovitsya lichnost'yu [How a child becomes a person]. In *Vestnik prakticheskoy psikhologii obrazovaniya*. No. 4, pp. 76-77.
7. Zhukovskaya, R. I. (1975). *Igra i ee pedagogicheskoe znachenie* [Play and its pedagogical meaning]. Moscow, Pedagogika.
8. Zaporozhets, A. V. (1986). Razvitie oshchushcheniya i vospriyatiya v rannem doshkol'nom detstve [Development of sensation and perception in early preschool childhood]. In *Izbrannyye psikhologicheskie trudy: v 2 t.* Moscow, Prosveshchenie. Vol. 1, pp. 91-99.
9. Krupskaya, N. K. (1958). *Pedagogicheskie sochineniya v desyati tomakh: Obshchie voprosy pedagogiki. Organizatsiya narodnogo obrazovaniya v SSSR* [Pedagogical works in ten volumes: General questions of pedagogy. Organization of public education in the USSR]. Moscow, Izd-vo APN RSFSR. Vol. 2. 736 p.
10. Mchedlidze, N. B., Lebedenko, A. A., Grebenshchikova, E. A. (1974). *Istoriya doshkol'noy zarubezhnoy pedagogiki: Khrestomatiya* [History of preschool foreign pedagogy]. Moscow, Prosveshchenie. 464 p.
11. *Ob utverzhenii Vremennogo polozheniya o doshkol'nom detskom uchrezhdenii – yaslyakh-sade: postanovlenie Sovmina RSFSR ot 08.03.1960 № 327* [On the approval of the Temporary Regulations on a preschool childcare institution – nursery-kindergarten: Resolution of the Council of Ministers of the RSFSR dated 03.08.1960 No. 327].
12. *Pervyy Vserossiyskiy s'ezd po doshkol'nomu vospitaniyu: Doklady, protokoly, rezolyutsii* [First all-Russian congress on preschool education: reports, minutes, resolutions]. (1921). Moscow, Gos. izd-vo. 224 p.
13. Petriy, P. V. (2011). Metodologiya nauchnogo poznaniya i issledovaniya: sodержanie i sovremennyye predstavleniya [Methodology of scientific knowledge and research: content and modern ideas]. In *Armiya i obshchestvo*. No. 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodologiya-nauchnogo-poznaniya-i-issledovaniya-soderzhanie-i-sovremennyye-predstavleniya/viewer> (mode of access: 06.07.2020).
14. Pichugina, N. O., Aydasheva, G. A., Assaulova, S. V. (2015). *Doshkol'naya pedagogika* [Preschool pedagogy]. Moscow, Feniks. 384 p.
15. Potapovskaya, O. M. (2012). Istoriko-pedagogicheskaya retrospektiva razvitiya teorii dukhovno-nravstvennogo vospitaniya detey doshkol'nogo vozrasta [Historical and pedagogical retrospective of the development of the theory of spiritual and moral education of preschool children]. In *Vestnik PSTGU IV: Pedagogika. Psikhologiya*. Issue 3, pp. 43-67.
16. Yaroslavskii, E. M. (Ed.). (1933). *Protokoly s'ezdov i konferentsiy Vsesoyuznoy Kommunisticheskoy partii (b): Vos'moy s'ezd RKP(b) 18–23 marta 1919 g.* [Minutes of congresses and conferences of the All-Union Communist Party (b): Eighth Congress of the RCP (b) March 18–23, 1919]. Moscow, Partiynoe izdatel'stvo (Partizdat). 560 p.
17. Radina, E. I. (1951). Oznakomlenie detey s yavleniyami obshchestvennoy zhizni [Familiarization of children with the phenomena of social life]. In *Izvestiya APN RSFSR*. Issue 34, pp. 29-50.
18. Rubinchik, Yu. S. (2015). Etapy razvitiya sovetskoy sistemy doshkol'nogo obrazovaniya [Stages of development of the Soviet system of preschool education]. In *Gumanitarnyye, sotsial'no-ekonomicheskie i obshchestvennyye nauki*. Vol. 2. No. 11, pp. 321-324.
19. Usova, A. P. (Ed.). (1965). *Teoriya i praktika sensornogo vospitaniya v detskom sadu* [Theory and practice of sensory education in kindergarten]. Moscow, Prosveshchenie. 278 p.
20. Flerina, E. A. (1961). *Esteticheskoe vospitanie doshkol'nika* [Aesthetic education of a preschooler]. Moscow, Izd-vo APN RSFSR. 334 p.
21. Kholodnaya, M. A. (2019). *Psikhologiya intellekta. Paradoksy issledovaniya* [The psychology of intelligence. Research paradoxes]. Moscow, Yurayt. 334 p.
22. Chmeleva, E. V. (2019). *Istoriya pedagogiki: pedagogika doshkol'nogo detstva v Rossii kontsa XIX – nachala XX veka* [History of pedagogy: pedagogy of preschool childhood in Russia in the late 20th – early 20th centuries]. Moscow, Yurayt. 194 p.
23. Shabaeva, M. F., Rotenberg, V. A., Chuvashhev, I. V. (1989). *Istoriya doshkol'noy pedagogiki* [History of preschool pedagogy]. Moscow, Prosveshchenie. 352 p.
24. El'konin, D. B. (2007). *Detskaya psikhologiya* [Child psychology]. Moscow, Akademiya. 384 p.
25. Yadeshko, V. I., Sokhin, F. A., Il'ina, T. A. (1986). *Doshkol'naya pedagogika* [Preschool pedagogy]. Moscow, Prosveshchenie. 107 p.

Стариченко Борис Евгеньевич,

доктор педагогических наук, профессор кафедры информатики, информационных технологий и методики обучения информатике, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: b.starichenko@gmail.com

ЦИФРОВИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: РЕАЛИИ И ПРОБЛЕМЫ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: цифровизация образования; цифровая трансформация образования; цифровые технологии в образовании; электронное обучение; дистанционное обучение; MOOK; подготовка педагогических кадров.

АННОТАЦИЯ. Статью следует рассматривать как продолжение публикации автора в предыдущем номере журнала «Педагогическое образование в России» (№ 3) «Цифровизация образования: иллюзии и ожидания». Настоящая статья посвящена обсуждению имеющихся результатов цифровизации отечественной общеобразовательной и высшей школы. Результаты для общеобразовательной школы приводятся на основе определения цифровой трансформации образования, данного в одном из программных документов НИУ ВШЭ как достижение каждым обучаемым необходимых образовательных результатов за счет современных информационных технологий и, в частности, цифровой образовательной среды. Для школ наиболее последовательно и полно такая среда реализована и в течение нескольких лет используется в рамках проекта «Московская электронная школа» (МЭШ) во всех школах г. Москвы. Описываются основные компоненты среды: технологическая инфраструктура, общегородской электронный журнал и дневник, библиотека электронных материалов. При этом заметного роста качества обучения не получено, хотя выявилось значительное количество спорных и даже отрицательных моментов. Подобный анализ цифровизации высшего образования показывает, что фактически в настоящее время она свелась к административно-принудительному насаждению в вузах дистанционных массовых онлайн курсов (MOOK), хотя, как показывает опыт зарубежных университетов, MOOK весьма слабо интегрируются в формальное высшее образование. Место MOOK – повышение квалификации и дополнительное образование, основанные на высокой внутренней мотивации обучаемых. Обсуждаются проблемы цифровизации образования и их источники. По мнению автора, ключевым в настоящее время является вопрос готовности действующих педагогов к применению цифровых образовательных технологий в работе с учащимися и, безусловно, формирование этой готовности у будущих педагогов при обучении в педвузах.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Стариченко, Б. Е. Цифровизация образования: реалии и проблемы / Б. Е. Стариченко. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2020. – № 4. – С. 16-26. – DOI: 10.26170/po20-04-02.

Starichenko Boris Evgenievich,

Doctor of Pedagogy, Professor of the Department of Informational and Communicational Technologies in Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

DIGITALIZATION OF EDUCATION: REALITIES AND PROBLEMS

KEYWORDS: digitalization of education; digital transformation of education; digital technologies in education; e-learning; distance learning; training of teaching staff.

ABSTRACT. The article should be considered as a continuation of the author's publication in the previous issue of the journal "Pedagogical Education in Russia" (No. 3) "Digitalization of Education: Illusions and Expectations". This article is devoted to a discussion of the available digitalization results of the national secondary and higher schools. The results for the comprehensive school are based on the definition of the digital transformation of education, given in one of the program documents of the Higher School of Economics as the achievement by each learner of the necessary educational results through modern information technologies and, in particular, the digital educational environment. For schools, this environment has been implemented most consistently and fully and has been used for several years as part of the Moscow Electronic School (MES) project in all schools of Moscow. The main components of the environment are described: technological infrastructure, citywide electronic journal and diary, library of electronic materials. At the same time, a noticeable increase in the quality of training was not obtained, although a significant number of controversial and even negative points were revealed. A similar analysis of the digitalization of higher education shows that, in fact, at present it has been reduced to administratively-forced introduction in universities of distance mass online courses (MOOCs), although, as the experience of foreign universities shows, MOOCs are very poorly integrated into formal higher education. The place of MOOCs is advanced training and additional education based on high internal motivation of learners. The problems of digitalization of education and their sources are discussed. According to the author, the key issue at present is the readiness of acting teachers to use digital educational technologies in working with learners and, of course, the formation of this readiness by future teachers when studying at pedagogical universities.

FOR CITATION: Starichenko, B. E. (2020). Digitalization of Education: Realities and Problems. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 4, pp. 16-26. DOI: 10.26170/po20-04-02.

Цель написания статьи. Трудно найти человека, связанного с практическим формальным образованием, кого в последние месяцы не задела бы проблемы электронного дистанционного обучения. Эти проблемы возникли неожиданно и крупномасштабно, поскольку организовывать его пришлось для всех школьников и студентов одновременно, и привлечены к нему были все преподаватели, в том числе те, кто до этого с данными технологиями знакомы не были и не стремились познакомиться. По-видимому, будет признано, что на каком-то уровне с проблемами справились и учебный год завершили, но едва ли кто-то и из учащихся, и из педагогов испытал от этого удовлетворение.

Указанная вспышка вынужденного обращения к электронному обучению случилась на фоне происходящего последние два-три года обсуждения программ цифровизации образования всех уровней. Теперь это обсуждение из абстрактной дискуссии может переместиться в сторону сопоставления практических результатов цифровизации с ожиданиями и планами. Предыдущая статья автора так и называлась «Цифровизация образования: иллюзии и ожидания» [20] и была, в основном, посвящена анализу и происхождению базового термина «цифровизация образования», выяснению отношения к нему основополагающих (программных) документов, которые определяют стратегию развития образования в ближайшие годы, а также рассмотрению программ цифровой трансформации образования, предложенные НИУ ВШЭ [4; 16]. Данную статью следует расценивать как продолжение предыдущей; в ней автор ставит целью обсуждение имеющего в России (и частично, в зарубежных странах) практического опыта электронного обучения, на которое, в конечном счете, нацелена цифровизация образования.

По аналогии с определением понятия «цифровая экономика», которое приводится в «Стратегии развития информационного общества в России на 2017–2030 годы» [13, Раздел I, ст. 4, с. 4], в предыдущей статье автором было дано определение понятию «цифровое образование» как учебной и воспитательной деятельности, основанной на преимущественно цифровой форме представления информации учебного и управленческого характера, а также на актуальных технологиях ее хранения и обработки, позволяющих существенно повысить качество образовательного процесса и управление им на всех уровнях. Тогда цифровизация образования трактовалась как переход (трансформация) от традиционного образования к цифровому. Предложив данные опреде-

ления, автор будет их придерживаться и в дальнейших своих построениях.

Реалии цифровизации общеобразовательной школы. В докладе «Проблемы и перспективы цифровой трансформации образования в России и Китае» ее сущность определяется как «достижение каждым обучаемым необходимых образовательных результатов за счет персонализации образовательного процесса на основе использования растущего потенциала ЦТ, включая применение методов искусственного интеллекта, средств виртуальной реальности; развития в учебных заведениях цифровой образовательной среды; обеспечения общедоступного широкополосного доступа к Интернету, работы с большими данными» [16, с. 36].

Исходя из этого определения, результатом цифровой трансформации следует считать повышение индивидуальных качественных показателей образовательного процесса, а цифровая образовательная среда, т. е. инфраструктура, образовательный контент и программное обеспечение, построенное, в том числе, на искусственном интеллекте, виртуальной реальности и больших данных, являются условиями достижения этих результатов.

В России наиболее полно перечисленные условия в настоящее время реализованы в рамках проекта «Московская электронная школа» (МЭШ), который с сентября 2016 года носил пилотный характер и апробировался в 8 школах Москвы, а с 2018 охватил все московские школы. Проект весьма поучителен, поскольку его результаты позволяют построить ряд важных заключений.

Задачи проекта МЭШ:

- внедрение информационных технологий в образовательный процесс;
- повышение уровня ИКТ-компетенции педагогического состава;
- создание новых форм образовательного контента;
- обновление IT-инфраструктуры города в части образования.

«Технологически МЭШ – это облачная интернет-платформа, содержащая все необходимые образовательные материалы, инструменты для их создания и редактирования, а также конструктор цифровой основной образовательной программы. Она обеспечивает автоматизацию большинства организационных, методических и педагогических задач, решаемых в современной крупной образовательной организации, делает содержание образования более доступным, позволяет на практике реализовать современные педагогические технологии и подходы, например, смешанное обучение, дистанци-

онное и электронное образование» [9].

Структура МЭШ включает:

– *Общегородской электронный журнал и дневник* – позволяет учащимся, их родителям и педагогическому персоналу получать различную информацию и статистические данные индивидуального и группового характера, информацию о мероприятиях; автоматически вести электронное портфолио каждого ученика.

– *Библиотека электронных материалов* – хранилище образовательных материалов, доступное каждому московскому учителю, ученику и родителю. Включает: электронные учебники, электронные сценарии уроков, электронные учебные пособия, интерактивные образовательные приложения, библиотеку художественной литературы, тесты и тестовые задания и «атомарный контент» – коллекцию образовательных материалов (видео, фотографий, текстов).

– *Инфраструктура* – все образовательные организации имеют оборудование: высокоскоростной интернет, локальные Wi-Fi-сети, интерактивные панели в классах, ноутбуки учителей, серверы локальных сетей, планшеты учащихся, гаджеты и доп. оборудование.

Помимо этого, предусматривается финансовое поощрение учителей, участвующих в развитии МЭШ.

Таким образом, из условий цифровой трансформации образования в проекте МЭШ реализованы все, кроме активного использования программных систем на основе передовых информационных технологий типа искусственного интеллекта, поскольку подобные приложения еще не созданы.

В качестве положительных результатов МЭШ приводится:

для учащихся:

– в 2019 году на ЕГЭ более 40% выпускников 11-х классов набрали более 220 баллов по итогам трех экзаменов;

– на Всероссийской олимпиаде школьников 2018–2019 московская команда завоевала 55% золотых медалей;

– в ходе IV Международной олимпиады мегаполисов сборная Москвы стала победителем в командном зачете;

– каждый ученик московской школы обладает возможностью получить отличное образование;

для учителей:

– надбавка к заработной плате в 10 тыс. руб. (при использовании ресурсов МЭШ);

– возможность участия в грантах по разработке (10 млрд. руб. на 2020 г.) [6].

Однако имеется значительно количество материалов с аргументированной критикой МЭШ [1; 10; 21; 24; 25]. К отрицательным результатам следует отнести:

– недовольство родителей;

– проект не имеет под собой научного, педагогического и практического обоснования;

– не доказана педагогическая эффективность использования электронного обучения в школе;

– отсутствует юридическое обоснование перехода к «цифровой школе», имеются несоответствия ряду основных законов;

– не изучены последствия и влияние используемых технологий на здоровье детей, в частности, формирования интернет-зависимости детей;

– электронное обучение внедряется в качестве безальтернативного;

– не учтен опыт других стран;

– усиление неравенства в возможностях получения образования: хорошее фундаментальное образование – это дорогое «человеческое», для остальных – дешевое дистанционное, онлайн.

К этому следует добавить, что при вынужденном массовом переходе к дистанционным формам обучения весной 2020 г. МЭШ не смогла обеспечить потребности школьников ни инфраструктурно (сбои в работе сервисов МЭШ), ни содержательно, поскольку «имеющийся в общей библиотеке МЭШ электронный контент не позволяет без коррекции перейти к дистанционному обучению, так как создавался под задачу обучения детей в условиях классно-урочной системы и присутствия учителя во время урока в кабинете» [21; 24].

Наиболее последовательная и аргументированная критика цифровизации школьного образования содержится в работах О. Н. Четвериковой [25; 26] и А. Афанасьева [1]. В частности, О. Н. Четверикова приводит данные о зарубежных исследованиях результатов введения электронных школ и отмечает, «что переход к всеобщей цифровизации образования [в России] происходит тогда, когда на Западе как раз начинается широкое обсуждение катастрофических последствий введения электронных школ». Так, в 2012 и 2015 гг. Организация экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) в рамках Международной программы по оценке образовательных достижений учащихся провела исследование последствий использования цифровых технологий в школах. Результатом этого стал доклад «Учащиеся и новые технологии», в котором отмечается, что в течение последних 10 лет те страны, которые согласились на крупные инвестиции в информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) в сфере образования, не зафиксировали ни одного заметного улучшения результатов среди учеников в понимании написанного, в математике и в других

науках. Оцифровка школ не делает их более эффективными – напротив. В заключении доклада указано: «*В среднем в странах ОЭСР самый высокий уровень использования ИТ связан со значительно более слабыми результатами*». Те ученики, которые больше используют компьютеры в школе, показывают «намного более слабые результаты в понимании написанного». Отмечается, что более эффективные образовательные системы находятся в странах, где ученики наименее «подключены» [25].

В статье А. Афанасьева перечислены и прокомментированы угрозы здоровью и развитию ребенка, которые очевидны специалистам в образовании и медицине, но умалчиваются авторами проекта: цифровое слабоумие (утрата умственных способностей), утрата навыков письма, утрата способностей воспринимать большие тексты, проблемы с речевым развитием у детей, проблемы со зрением, снижение социальных навыков, экранная зависимость и др. [1].

Следует заметить, что каких-либо ответов на критику от организаторов проекта МЭШ и официальных лиц, его поддерживающих, дано не было.

На основании приведенных данных можно построить ряд заключений:

1. МЭШ является коммерческим проектом. Единственное, чем обосновывается необходимость внедрения МЭШ, – это удобство получения информации, а также необходимость следовать многочисленным стратегиям и программам, отвечающим духу времени и касающимся информационного общества и цифровой экономики.

2. На реализацию и функционирование МЭШ Правительством г. Москвы выделены значительные средства. Безусловно, подобного финансирования в обозримом будущем большинство российских школ не получит и, следовательно, выход на столичный уровень школьной цифровизации в них невозможен. Представляется некорректным для руководства Москвы и СМИ выставлять МЭШ в качестве примера школам иных регионов России. С другой стороны, это заставляет отойти от броских лозунгов и задуматься о реальных возможностях внедрения цифровых технологий в каждой образовательной организации.

3. Отсутствует научное педагогическое, психологическое и медицинское обоснование – с точки зрения организаторов процесса, все действия рассматриваются как самоочевидные и правильные без учета педагогической целесообразности, медицинских показаний, мнения учащихся, родителей и учителей.

4. Проявлено явное нарушение действующих юридических норм организации

учебного процесса, в частности, п. (б) и (в) Стратегии развития информационного общества Российской Федерации на 2017–2030 годы, предусматривающих возможность выбора обучаемым формы получения знаний (электронная, традиционная) [13, Раздел III, ст. 22, с. 8].

5. Не учтен (и замалчивается) опыт зарубежных стран, который свидетельствует о явно негативных результатах массового электронного обучения, что, в свою очередь, также заставляет задуматься о выявлении оптимальных для различных категорий учащихся и учебных дисциплин уровней цифровизации.

6. Результаты МЭШ следует признать более чем скромными. При том, что подушевое финансирование школьника в Москве в 2019 г. составляло 160 тыс. руб. (против 30–50 тыс. в других регионах), представленные выше результаты ЕГЭ отличаются не разительно, а остальные достижения (олимпиады) нельзя отнести к массовым – они связаны с большим числом элитарных школ (и, соответственно, учащихся). Другими словами, оказывается, что даже при обеспечении выполнения в школах значительной части технологических условий цифровизации ожидаемого прорыва ее результативности не наблюдается.

Таким образом, на основании опыта МЭШ можно заключить, что цифровизация школы требует научно-апробированных, взвешенных и аккуратных подходов и решений, основанных не на экономической заинтересованности каких-то лиц или организаций, а на соблюдении законных интересов и прав учащихся и их родителей, с одной стороны, и выполнении требований государства к содержанию и качеству образования, с другой. При этом выполнение технологических условий цифровой трансформации оказывает весьма незначительное влияние на результаты образовательного процесса.

Реалии цифровизации высшей школы. Совершенно очевидно, что цифровизация высшей школы – процесс многоаспектный, призванный затронуть все стороны образования: содержание, методiku, обучение, воспитание, управление, инфраструктуру. При этом позиции «содержание» и «инфраструктура» оказываются в значительной степени внешними по отношению к вузу – первое определяется государственными стандартами (в части обязательных дисциплин), а второе зависит от государственного финансирования (при малых объемах внебюджетных средств у многих вузов). Отсутствие заметного роста этого финансирования (и даже сокращение в некоторых разделах, например, на научные

исследования в вузах) не позволяют вузам не только развивать информационно-технологическую инфраструктуру, но делает проблемной ее поддержание на уровне 3–5-летней давности. В данном случае речь не идет об элитных университетах категории 5-100 и национальных исследовательских. Но в остальных вузах состояние инфраструктуры не позволяет реализовать значительную часть задач, декларированных в планах цифровизации. С другой стороны, этого и не требует содержание государственных стандартов. Например, во ФГОС магистратуры 44.04.01 – Педагогическое образование имеется единственное положение, выполнение которого не носит обязательного характера: *«1.5. При реализации программы магистратуры Организация вправе применять электронное обучение, дистанционные образовательные технологии»* [12, с. 2]. По указанным причинам в настоящее время цифровизация вузов свелась к действию, требующему минимальных собственных финансовых затрат, – к административно-принудительным требованиям к преподавателям использовать готовые MOOK (массовые открытые онлайн курсы) при том, что интеграция MOOK в учебный процесс высшей школы весьма проблематична. Ситуация обострилась весной 2020 г. в связи с режимом самоизоляции.

Квалифицирующие признаки онлайн курса:

- реализуется с применением исключительно электронного обучения, дистанционных образовательных технологий;
- образовательная деятельность организуется в электронной информационной образовательной среде, доступ к которой осуществляется через сеть Интернет;
- представляет собой законченный процесс обучения, имеющий в своем составе систему управления обучением, технологии достижения заявленных результатов обучения, а также оценку, подтверждающую их достижение.

Критериями, квалифицирующими онлайн-курс как массовый и открытый (MOOK), является доступность содержания и оценочных средств онлайн-курса для большого круга лиц без ограничений в объеме, достаточном для достижения заявленных результатов обучения и их оценки:

- массовый – нет ограничения по количеству обучаемых;
- открытый – доступными для просмотра и копирования, бесплатными являются все материалы курса;
- курс – цельность всех материалов (обучение, контроль, обратная связь, оценка результата), т. е. курс – это среда обучения.

Онлайн-курс представляет собой по-

следовательность модулей (или недель), на изучение которых отведено конкретное время. Количество модулей в курсе зависит от его целей и задач – от 4-х до 16–17 (семестровый курс). Учебная нагрузка в одном модуле составляет от 3–7 часов. Модуль может включать в себя различные компоненты – фрагменты видеолекций, тексты и презентации, задания, тесты и пр.

Перечисленные составляющие обеспечивают освоение курса. Однако для его завершения и получения сертификата следует пройти итоговую аттестацию (чаще всего, тестирование), которая производится либо с системой дистанционной идентификации отвечающего (онлайн-прокторинга), либо в присутствии представителей организации-разработчика. Следует сразу заметить, что, как правило, получение сертификата является платной опцией.

Платформа онлайн-обучения – это совокупность программных и технических средств, реализующих функции системы управления обучением и позволяющих размещать в сети Интернет онлайн-курсы, обеспечивать доступ к материалам обучаемых, оценивать их действия. Примерами наиболее популярных зарубежных платформ являются Coursera, edX, Udacity (США); FutureLearn (Англия); отечественные – Национальная платформа «Открытое образование», Лекториум, Stepik, «Образование на русском» (Россия).

В августе 2017 г. вышел Приказ МОиН РФ № 816 «Об утверждении порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ», который предоставил вузам возможность засчитывать прохождение MOOK в качестве результата изучения соответствующей дисциплины [15].

Декларируемые достоинства MOOK:

- доступность, удобство для студента работы с курсом (любое время и место);
- высокое качество курса (т. к. разрабатывают ведущие специалисты);
- возможность обучаться на курсах других вузов;
- четкое управление ходом обучения;
- возможность предлагать студентам курсы, для реализации которых в вузе отсутствуют собственные специалисты;
- ... и т. д.

Вместе с тем, с использованием MOOK в вузах связан целый ряд проблемных моментов, которые не учитываются или замалчиваются операторами онлайн платформ и администраторами различных уровней [3, с. 13-14; 7, с. 21-23; 19, с. 56]:

- условная «открытость» MOOK: (1) по-

лучение сертификата, а также опциональные возможности (участие в реальных проектах по теме курса и пр.) требуют от слушателя оплаты; (2) для обеспечения бесплатного для студента доступа к сертификации необходимо установление финансовых и юридических отношений между вузом и платформой – по этой причине вузы чаще всего пользуются только собственными MOOK;

– для использования MOOK в вузе требуется разработка и принятие целого ряда внутренних нормативных документов, определяющих возможность и порядок интеграции таких курсов и результатов их прохождения в основной учебный процесс; без такого нормативного обеспечения зачет MOOK будет таким же нарушением, как признание результатов, полученных у преподавателя другого вуза, не состоящего в трудовых отношениях с данным вузом;

– MOOK являются авторским продуктом; его нельзя сохранить у слушателя для последующего возврата к нему, консультации, использования или изменения;

– ограниченное и нерасширяемое содержание MOOK, жесткая и односторонняя схема представления и трактовки материала, отражающая, как правило, только мнение разработчиков, что способствует развитию шаблонного мышления, ограничивающего возможности возникновения новых идей, традиционно рождаемых в дискуссиях;

– несовпадение времени проведения MOOK на платформе и курса в учебном плане;

– отсутствие MOOK по многим дисциплинам специальной подготовки;

– сертификат MOOK отражает лишь факт прохождения курса, но не качество – это не позволяет на основании него зачесть экзамен с оценкой и, следовательно, включить результат в общий рейтинг студента;

– MOOK неэффективны для студентов, имеющих проблемы с мотивацией к обучению; следует отметить, что это относится к значительной части студентов, поскольку в отечественной схеме взаимодействия работодателя и образования трудоустройство выпускника вуза, практически, не связано с качеством его обучения;

– трудоемкость разработки MOOK в соответствии с требованиями платформ – в результате она оказывается оправданной только для общих курсов, охватывающих значительное число обучаемых.

В итоге многочисленных зарубежных исследований доказано, что на сегодняшний день MOOK не в состоянии обеспечить студентам такое же качество знаний и умений, какое могут дать занятия при традиционном очном обучении. Причина может со-

стоять в неоправданном распространении идей MOOK на формальное образование. Изначально MOOK создавались вузами США для предоставления доступа всем желающим, независимо от места их проживания, к качественному учебному контенту. Мотивирующим фактором прохождения курса была личная заинтересованность обучаемого. И уже тогда выяснилось, что до завершения курса доходит не более 10% начавших обучение. Далее MOOK стали использоваться коммерческими, а позднее и государственными структурами для организации повышения квалификации или переподготовки кадров, т. е. в неформальном образовании. В этом качестве онлайн курсы оказались весьма успешными: они имеют конкретную профессиональную направленность (формируют нужные работодателю компетенции), в них заинтересованы как работодатели, так и потенциальные работники (что обеспечивает мотивацию их прохождения), платформы получают коммерческую выгоду, поскольку такие курсы, как правило, не являются открытыми и бесплатными. Также MOOK хорошо зарекомендовал себя при получении дополнительных индивидуально-значимых знаний, позволяя желающему выбрать курс и изучить интересующие лично его вопросы.

Однако перечисленные позитивные результаты применения MOOK в неформальном образовании не дают оснований переносить их и на формальное, о чем свидетельствуют указанные выше проблемные моменты. В очном высшем образовании MOOK могут иметь лишь вспомогательный характер, дополняя и замещая отдельные аспекты его содержания и видов деятельности.

Таким образом, имеются основания для сомнений в безусловных достоинствах и возможностях использования MOOK в качестве полноценного замещения аудиторного курса в формальном очном (не дистанционном) высшем образовании. Это, в свою очередь, означает необходимость определения границ и условий применения MOOK в каждом вузе с учетом его специфики.

Альтернативой идее MOOK в образовании любого уровня может служить концепция открытых образовательных ресурсов (OOR), достоинства которой рассмотрены в работах В. В. Гриншкуна и др. [3], М. С. Коган и Е. В. Уайндстейн [7], А. В. Маркеевой [8], Б. Е. Стариченко [19]. Практическая реализация этой концепции вполне может составить содержание деятельности по эволюционной цифровизации учебного процесса вузов.

Проблемы цифровизации образования. Проблемы, возникающие в ходе цифровизации образования, связаны с ря-

дом факторов объективного и субъективного характера. Можно указать некоторые из них:

1. Причастными к формированию стратегии цифровизации школы (общеобразовательной и высшей) оказываются лица, далекие от практического образования и не связанные с педагогической наукой. Примером может служить создание в 2020 г. при Министерстве просвещения РФ Координационного совета по развитию образования. Главой Совета назначен Г. О. Греф, сторонник резкой (революционной) трансформации образования, педагогические воззрения которого являются далеко не бесспорными [2] и, по мнению ряда специалистов, могут привести к развалу отечественной школы [17]. При этом на последующих уровнях управления образованием усматривается недостаточная квалификация лиц, принимающих решения относительно направлений и методов цифровизации: их неумение соотнести желаемые результаты с реально существующими в их образовательной организации условиями, с одной стороны, и необходимость выполнять предписания вышестоящих уровней управления, с другой, не дает возможности осуществлять оптимальные действия.

2. Недостаточность педагогических, психологических, медицинских исследований, посвященных вопросам и явлениям, касающимся цифровизации образования. Отсутствие научных программ, связанных с целенаправленными и всесторонними исследованиями в данной области, а также с изучением и анализом зарубежного опыта. Отсутствие механизма влияния научных выводов и рекомендаций на принимаемые решения.

3. Описываемые авторами программ цифровизации мероприятия затрагивают методы обучения и управления, но не содержание школьного образования. При этом действующие государственные стандарты, программы учебных дисциплин, учебники не предусматривают и не требуют обращения к цифровым технологиям. В настоящее время и информатизация, и цифровизация являются внешними по отношению к содержанию школьного образования, в них, вообще говоря, нет необходимости – 50 лет назад оно достаточно хорошо усваивалось и «традиционными» методами, а изменение содержания основных дисциплин за прошедшее время не стало значительным. ИКТ являются лишь удобным средством, дополняющим и иногда визуализирующим содержание бумажных учебников, но не определяющих его. До тех пор, пока содержание школьного образования не будет актуализировано в соответствии с требованиями современности, т. е. цифровизация не окажется «внутри» изу-

чаемого материала, попытки внедрения новых технологий окажутся малоэффективными. При этом все понимают, что изменение содержания образования – процесс весьма длительный и мучительный, но начинать следовало бы именно с него.

4. Превалируют коммерческие основания принимаемых программных документов и решений – продвигаются интересы фирм, производящих оборудование и программное обеспечение. Научное обоснование отсутствует, педагогическая наука не подключена к определению задач цифровизации, методов и очередности их реализации. Отсюда неадекватность принимаемых административных решений, поскольку исходной позицией является не педагогическая целесообразность, а возможности получения экономической выгоды. Примеры:

– оснащение школ дорогостоящей ненужной техникой (интерактивные доски не имеют достаточного методического обеспечения, а потому их применение педагогически не оправдано; широкополосный Интернет в школах не используется на уроках из-за отсутствия в большинстве аудиторий средств доступа к нему; во внеурочное время учащиеся в массовом порядке также не имеют возможности выйти в глобальную сеть);

– фактический запрет в школе применения мобильных устройств, что ведет к необходимости приобретения стационарных компьютеров, без которых вполне успешно можно было обеспечить реализацию многих новых методов обучения, как аудиторных, так и дистанционных [11];

– навязывание MOOK (обучение, платформы), хотя имеются другие концепции открытого образования, построенные на некоммерческом подходе (ООР) на основе открытых лицензий Common Creative;

– выполнять проект «Кадры цифровой экономики» поручено не Министерству образования и науки, а Министерству экономического развития [14, с. 1].

5. Цифровое неравенство вузов, связанное с неравномерностью формирования их ИТ-инфраструктуры – большие трудности у вузов, не входящих в Проект 5-100. Отсутствие реальных перспектив изменения ситуации в ближайшей и среднесрочной перспективе. Отсутствие материальной инфраструктуры современного уровня, в свою очередь, не позволяет внедрять современные технологии (искусственный интеллект, большие данные, виртуальная и дополненная реальность, блокчейн) и основанные на них прикладные решения.

6. Не решены нормативные и правовые вопросы применения цифровых технологий в вузе:

– в упомянутом ранее Приказе

МинОбрНауки № 816 2017 г. дается общее разрешение на использование в вузах МО-ОК, но говорится, что порядок применения и зачета их должен определять сам вуз [15] – это сделано далеко не во всех учебных заведениях, поэтому отсутствует необходимая внутренняя нормативная база;

– принадлежность интеллектуального права на созданный преподавателем онлайн курс или отдельные цифровые образовательные ресурсы (ЦОР) не установлена – она не принадлежит вузу «по умолчанию», поскольку:

(а) разработка МООК и ЦОР не входит в служебные обязанности преподавателей;

(б) не заключаются договоры о служебном характере разработки между преподавателем и вузом, следовательно, вуз не может разместить курс преподавателя на внешнюю платформу и предлагать его «чужим» студентам.

7. Отсутствие заинтересованности преподавателей в разработке и применении МООК и современных ЦОР:

– МООК ведут к снижению объема учебной нагрузки кафедр (вуза) и, как следствие, сокращению числа преподавателей; явно просматриваются попытки экономии в высшем образовании в ущерб его качеству и традициям;

– высокая трудоемкость разработки цифровых ресурсов; требование к преподавателям бесплатного ее осуществления;

– отсутствие достаточно развитой ИТ-инфраструктуры вуза (аудиторий с компьютерной проекцией, собственных ноутбуков, wi-fi доступа к сети и пр.).

8. Недостаточная квалификация кадров преподавателей всех уровней (школа, вуз):

– отсутствие представления о возможностях современных образовательных технологий, имеющих доступных учебных ресурсах по своим дисциплинам;

– неумение применять современные технологии для создания информационной образовательной среды по своей дисциплине, подготовки учебного контента, организации и ведения учебного процесса, оценки его результатов;

– отсутствие знания методики применения цифровых технологий в обучении и управлении учебным процессом, в том числе, дистанционных и мобильных технологий, дидактический потенциал которых, по оценке зарубежных исследований, весьма высок [22];

– неумение сформулировать учебное задание таким образом, чтобы его невозможно было выполнить прямым заимствованием из сетевых информационных источников.

Отдельно следует остановиться на проблемах высшего педагогического образова-

ния, поскольку именно оно призвано готовить учителей новой формации, способных обеспечить запросы цифровой школы.

Первое, что необходимо отметить – это изъятие из обязательной части учебных планов магистров образования и заметное сокращение у бакалавров образования дисциплин, связанных с подготовкой к применению цифровых технологий в профессиональной деятельности; другими словами, педвуз заведомо не обеспечивает выполнения требований Профессионального стандарта педагога в части формирования ИКТ-компетенций и не готовит к работе в цифровой школе [18]. Безусловно, такое изучение может быть осуществлено в рамках дисциплин, определяемых вузом, однако их перечень определяется людьми (например, методической комиссией вуза), не владеющими цифровыми образовательными технологиями, не использующими их и, как следствие, не понимающими обязанности освоения образовательных ИКТ современным учителем.

К таким же последствиям приводит то обстоятельство, что в курсах педагогики, психологии, частных методик практически не затрагиваются вопросы, связанные с организацией и реализацией «цифровой» учебной деятельности, в том числе дистанционной. Это, в свою очередь, обусловлено незнанием методов и особенностей этой деятельности преподавателей вуза, ведущих данные дисциплины.

Далее, безусловно, следует согласиться с мнением, высказанным в работе Е. А. Дьяковой и Г. Г. Сечкаревой, что *«Дистанционное обучение – скорее вынужденный вариант. Для педагогического образования возможен только смешанный вариант, т. к. работе с людьми (детьми) невозможно научиться дистанционно, даже с помощью телекоммуникационных сетей»* [5]. Однако и здесь проявляется ситуация незнания и неумения преподавателями вуза пользоваться методиками (технологиями) смешанного обучения; при этом мотивация к их применению строится только на мерах административного принуждения (без обоснования их целесообразности).

Наконец, при всех перечисленных проблемах готовности вузовских кадров, курсы повышения квалификации преподавателей носят формальный характер (автор знаком с ситуацией, когда подобные курсы проводились в объеме 16-ти часов для преподавателей, практически не знакомых с компьютером).

Заключение. Проведенное рассмотрение позволяет заключить, что пока заметных позитивных результатов цифровизации образования не наблюдается. Опыт

МЭШ, применение МООК, вынужденное массовое обращение школ и вузов к дистанционным формам обучения выявили больше отрицательных моментов, чем каких-то плюсов. Вместе с тем вызывают беспокойство высказывания официальных лиц и публикации в СМИ, в которых индивидуализация в формальном обучении интерпретируется как возможность выбора его формы – традиционной или дистанционной, и которые предлагают узаконить существование этих двух форм в будущем. При этом забывается, что, помимо приобретения нужных работодателю компетенций, школа (всех уровней) выполняет важнейшую функцию социализации обучаемого. Поэтому подходить к цифровизации требуется очень аккуратно и взвешено, на основе

результатов научных исследований, а не путем решительных, основанных только на заинтересованности коммерческих структур трансформаций. Не ставя под сомнение необходимость цифровизации, автор выступает за разумное ее проведение. И автор согласен с мнением, высказанным в интервью с С. А. Бешенковым – заведующим лабораторией дидактики информатики Института содержания и методов обучения Российской академии образования: «Знание – это системное, глубинное представление о мире, настолько глубинное, что становится возможным предсказывать новые факты. Можно ли такое знание получить только с помощью „цифры“? Вряд ли. Нужен живой учитель, наставник, а „цифра“ будет ему в помощь» [23].

ЛИТЕРАТУРА

1. Афанасьев, А. Цифровизация образования, все минусы электронной школы. Что будет с детьми? / А. Афанасьев. – URL: <https://vc.ru/flood/43800-cifrovizaciya-obrazovaniya-vse-minusy-elektronnoy-shkoly-chto-budet-s-detmi> (дата обращения: 25.04.2020). – Текст : электронный.
2. Герман Греф об образовании в России и за рубежом. – URL: <https://www.globaldialog.ru/articles/german-gref-ob-obrazovanii-v-rossii-i-za-rubezhom/> (дата обращения: 25.04.2020). – Текст : электронный.
3. Гриншкун, В. В. Особенности использования открытых электронных ресурсов и массовых учебных курсов в высшем образовании / В. В. Гриншкун, Г. А. Краснова, А. Нухулы. – Текст : электронный // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Информатика и информатизация образования». – 2017. – № 2 (40). – С. 8-17. – URL: https://www.mgpu.ru/uploads/adv_documents/5223/1501577307-VestnikInformatika22017.Pdf (дата обращения: 25.04.2020).
4. Двенадцать решений для нового образования : доклад центра стратегических разработок и высшей школы экономики. – М. : НИУ «Высшая школа экономики», 2018. – 106 с. – URL: https://www.hse.ru/data/2018/04/06/1164671180/Doklad_obrazovanie_Web.pdf (дата обращения: 25.04.2020). – Текст : электронный.
5. Дьякова, Е. А. Цифровизация образования как основа подготовки учителя XXI века: проблемы и решения / Е. А. Дьякова, Г. Г. Сечкарева. – Текст : электронный // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. – 2019. – № 2. – С. 24-35. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovizatsiya-obrazovaniya-kak-osnova-podgotovki-uchitelya-xxi-veka-problemy-i-resheniya/viewer> (дата обращения: 25.04.2020).
6. Как бюджет Москвы изменил качество образования в школах. – URL: <https://wi-fi.ru/news/TsKo5HFxhJ4u-kak-byudzhet-moskvy-izmenil-kachestvo-obrazovaniya-v-shkolah> (дата обращения: 25.04.2020). – Текст : электронный.
7. Коган, М. С. Альтернативы массовым открытым онлайн курсам при интегрировании их в учебный процесс вуза / М. С. Коган, Е. В. Уайндстейн // Вопросы методики преподавания в вузе. – 2017. – Т. 6, № 20. – С. 19-28. – DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.20.2.
8. Маркеева, А. В. Открытые образовательные ресурсы как инновационная образовательная практика в России / А. В. Маркеева. – Текст : электронный // Креативная экономика. – 2014. – № 9. – С. 139-150. – URL: <https://creativeconomy.ru/lib/5175> (дата обращения: 25.04.2020).
9. Московская электронная школа. – URL: <http://mes.mosedu.ru/> (дата обращения: 25.04.2020). – Текст : электронный.
10. Московская электронная школа. Образование будущего? – URL: <https://activityedu.ru/Blogs/analytics/moskovskaya-elektronnaya-shkola-obrazovanie-budushchego/> (дата обращения: 25.04.2020). – Текст : электронный.
11. Новиков, М. Ю. Построение школьного курса информатики на основе мобильных и облачных технологий / М. Ю. Новиков, Б. Е. Стариченко // Информатика в школе. – 2020. – № 1 (154). – С. 40-54. – DOI: 10.32517/2221-1993-2020-19-1-40-54.
12. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта Высшего образования – магистратура по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование : Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 22 февраля 2018 г. № 126. – URL: <http://fgosvo.ru/news/5/3578> (дата обращения: 25.04.2020). – Текст : электронный.
13. О стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы : Указ Президента РФ от 09 мая 2017 г. № 203. – URL: <http://static.kremlin.ru/media/acts/files/0001201705100002.pdf> (дата обращения: 25.04.2020). – Текст : электронный.
14. Паспорт федерального проекта «Кадровое развитие цифровой экономики» (утв. президиумом Правительственной комиссии по цифровому развитию, протокол от 28.05.2019 № 9). – URL: https://economy.gov.ru/material/file/5ea111d5f4cfef9282f78e862c5cd297/Pass_EduHR.pdf (дата обращения: 25.04.2020). – Текст : электронный.

15. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 23.08.2017 г. № 816 «Об утверждении Порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ». – URL: <https://rg.ru/2017/09/21/minobr-prikaz816-site-dok.html> (дата обращения: 25.04.2020). – Текст : электронный.

16. Проблемы и перспективы цифровой трансформации образования в России и Китае. II Российско-китайская конф. исследователей образования «Цифровая трансформация образования и искусственный интеллект». Москва, Россия, 26–27 сентября 2019 г. / А. Ю. Уваров, С. Ван, Ц. Кан [и др.] ; отв. ред. И. В. Дворецкая. – М. : Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. – 155 с. – URL: <https://aiedu.hse.ru/mirror/pubs/share/308201188> (дата обращения: 25.04.2020). – Текст : электронный.

17. Самохин, А. Образование накрывается Грефом / А. Самохин. – URL: https://tsargrad.tv/articles/obrazovanie-nakryvaetsja-grefom_242312 (дата обращения: 25.04.2020). – Текст : электронный.

18. Стариченко, Б. Е. О формировании общепрофессиональных ИКТ-компетенций студентов направлений подготовки «Педагогическое образование» / Б. Е. Стариченко // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 7. – С. 97-103.

19. Стариченко, Б. Е. Обеспечение готовности учителей к формированию в школе будущих кадров цифровой экономики на основе концепции открытых образовательных ресурсов / Б. Е. Стариченко // Информатика и образование. – 2019. – № 10. – С. 55-61. – DOI: 10.32517/0234-0453-2019-34-10-55-61.

20. Стариченко, Б. Е. Цифровизация образования: иллюзии и ожидания / Б. Е. Стариченко // Педагогическое образование в России. – 2020. – № 3. – С. 49-58. – DOI: 10.26170/ro20-03-05.

21. Степанов, З. Испытание дистанционным обучением. МЭШ не оправдала надежд? / З. Степанов. – URL: <https://regnum.ru/news/society/2893449.html> (дата обращения: 25.04.2020). – Текст : электронный.

22. Файн, М. Б. Мобильное обучение в образовательном процессе: зарубежный опыт / М. Б. Файн. – Текст : электронный // Современные научные исследования и инновации. – 2015. – № 1, ч. 3. – URL: <http://web.snauka.ru/issues/2015/01/43006> (дата обращения: 25.04.2020).

23. Цифровизация образования. – URL: <http://press.tstu.ru/index.php/aktualnoe-intervyu/2345-tsifrovizatsiya-obrazovaniya> (дата обращения: 25.04.2020). – Текст : электронный.

24. Цоц, Е. Обучение или мучение? «Удаленный» коллапс московских школ / Е. Цоц. – URL: <https://regnum.ru/news/society/2893449.html> (дата обращения: 25.04.2020). – Текст : электронный.

25. Четверикова, О. Н. Проект «московская электронная школа» – преступление против детей / О. Н. Четверикова. – URL: <http://www.rospisatel.ru/chetverikova-mesh.htm> (дата обращения: 25.04.2020). – Текст : электронный.

26. Четверикова, О. Н. Цифровизация образования – это опасно / О. Н. Четверикова. – URL: http://zavtra.ru/blogs/mesh_gp (дата обращения: 25.04.2020). – Текст : электронный.

REFERENCES

1. Afanas'ev, A. *Tsifrovizatsiya obrazovaniya, vse minusy elektronnoy shkoly. Chto budet s det'mi?* [Digitalization of education, all the disadvantages of an electronic school. What will happen to the children?]. URL: <https://vc.ru/flood/43800-cifrovizatsiya-obrazovaniya-vse-minusy-elektronnoy-shkoly-chto-budet-s-detmi> (mode of access: 25.04.2020).

2. *German Gref ob obrazovanii v Rossii i za rubezhom* [German Gref on education in Russia and abroad]. URL: <https://www.globaldialog.ru/articles/german-gref-ob-obrazovanii-v-rossii-i-za-rubezhom/> (mode of access: 25.04.2020).

3. Grinshkun, V. V., Krasnova, G. A., Nukhuly, A. (2017). Osobennosti ispol'zovaniya otkrytykh elektronnykh resursov i massovykh uchebnykh kursov v vysshem obrazovanii [Features of the use of open electronic resources and mass training courses in higher education]. In *Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya «Informatika i informatizatsiya obrazovaniya»*. No. 2 (40), pp. 8-17. URL: https://www.mgpu.ru/uploads/adv_documents/5223/1501577307-VestnikInformatika22017.Pdf (mode of access: 25.04.2020).

4. *Dvenadtsat' resheniy dlya novogo obrazovaniya : доклад tsentra strategicheskikh razrabotok i vysshey shkoly ekonomiki* [Twelve solutions for new education: report of the center for strategic research and the higher school of economics]. (2018). Moscow, NIU «Vysshaya shkola ekonomiki». 106 p. URL: https://www.hse.ru/data/2018/04/06/1164671180/Doklad_obrazovanie_Web.pdf (mode of access: 25.04.2020).

5. D'yakova, E. A., Sechkareva, G. G. (2019). Tsifrovizatsiya obrazovaniya kak osnova podgotovki uchitelya XXI veka: problemy i resheniya [Digitalization of education as the basis for the training of a teacher of the XXI century: problems and solutions]. In *Vestnik Armavirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. No. 2, pp. 24-35. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovizatsiya-obrazovaniya-kak-osnova-podgotovki-uchitelya-xxi-veka-problemy-i-resheniya/viewer> (mode of access: 25.04.2020).

6. *Kak byudzhet Moskvyy izmenil kachestvo obrazovaniya v shkolakh* [How the Moscow budget has changed the quality of education in schools]. URL: <https://wi-fi.ru/news/TsKo5HFxhJ4u-kak-byudzhet-moskvyy-izmenil-kachestvo-obrazovaniya-v-shkolakh> (mode of access: 25.04.2020).

7. Kogan, M. S., Uayndsteyn, E. V. (2017). Al'ternativy massovym otkrytym onlayn kursam pri integririvanii ikh v uchebnyy protsess vuza [Alternatives to massive open online courses when integrating them into the educational process of the university]. In *Voprosy metodiki prepodavaniya v vuze*. Vol. 6. No. 20, pp. 19-28. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.20.2.

8. Markeeva, A. V. (2014). Otkrytye obrazovatel'nye resursy kak innovatsionnaya obrazovatel'naya praktika v Rossii [Open educational resources as an innovative educational practice in Russia]. In *Kreativnaya ekonomika*. No. 9, pp. 139-150. URL: <https://creativeconomy.ru/lib/5175> (mode of access: 25.04.2020).

9. *Moskovskaya elektronnoy shkola* [Moscow Electronic School]. –URL: <http://mes.mosedu.ru/> (mode of access: 25.04.2020).

10. *Moskovskaya elektronnyaya shkola. Obrazovanie budushchego?* [Moscow Electronic School. Future education?]. URL: <https://activityedu.ru/Blogs/analytics/moskovskaya-elektronnyaya-shkola-obrazovanie-budushchego/> (mode of access: 25.04.2020).
11. Novikov, M. Yu., Starichenko, B. E. (2020). Postroenie shkol'nogo kursa informatiki na osnove mobil'nykh i oblachnykh tekhnologiy [Building a school computer science course based on mobile and cloud technologies]. In *Informatika v shkole*. No. 1 (154), pp. 40–54. DOI: 10.32517/2221-1993-2020-19-1-40-54.
12. *Ob utverzhenii Federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta Vysshego obrazovaniya – magistratura po napravleniyu podgotovki 44.04.01 Pedagogicheskoe obrazovanie : Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossiyskoy Federatsii ot 22 fevralya 2018 g. № 126* [On the approval of the Federal State Educational Standard of Higher Education – Master's degree in the field of training 04.04.01 Pedagogical education: Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation No. 126 dated February 22, 2018]. URL: <http://fgosvo.ru/news/5/3578> (mode of access: 25.04.2020).
13. *O strategii razvitiya informatsionnogo obshchestva v Rossiyskoy Federatsii na 2017–2030 gody: Ukaz Prezidenta RF ot 09 maya 2017 g. № 203* [On the strategy for the development of the information society in the Russian Federation for 2017–2030: Decree of the President of the Russian Federation of May 09, 2017 No. 203]. URL: <http://static.kremlin.ru/media/acts/files/0001201705100002.pdf> (mode of access: 25.04.2020).
14. *Pasport federal'nogo proekta «Kadry tsifrovoy ekonomiki» (utv. prezidiumom Pravitel'svennoy komissii po tsifrovomu razvitiyu, protokol ot 28.05.2019 № 9)* [Passport of the federal project “Human Resources of the Digital Economy” (approved by the Presidium of the Government Commission on Digital Development, Minutes No. 9 dated May 28, 2019)]. URL: https://economy.gov.ru/material/file/5ea11d5f4fc9282f78e862c5cd297/Pass_EduHR.pdf (mode of access: 25.04.2020).
15. *Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossiyskoy Federatsii ot 23.08.2017 g. № 816 «Ob utverzhenii Poryadka primeneniya organizatsiyami, osushchestvlyayushchimi obrazovatel'nyuyu deyatel'nost', elektronnoho obucheniya, distantsionnykh obrazovatel'nykh tekhnologiy pri realizatsii obrazovatel'nykh programm»* [Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of August 23, 2017 No. 816 “On approval of the Procedure for the application of e-learning, distance learning technologies by organizations carrying out educational activities in the implementation of educational programs”]. URL: <https://rg.ru/2017/09/21/minobr-prikaz816-site-dok.html> (mode of access: 25.04.2020).
16. Uvarov, A. Yu., Van, S., Kan, Ts., et al. (2019). *Problemy i perspektivy tsifrovoy transformatsii obrazovaniya v Rossii i Kitae. II Rossiysko-kitayskaya konf. issledovateley obrazovaniya «Tsifrovaya transformatsiya obrazovaniya i iskusstvennyy intellekt»*. Moskva, Rossiya, 26–27 sentyabrya 2019 g. [Problems and prospects of digital transformation of education in Russia and China] / ed. by I. V. Dvoret'skaya. Moscow, Izd. dom Vysshey shkoly ekonomiki. 155 p. URL: <https://aiedu.hse.ru/mirror/pubs/share/308201188> (mode of access: 25.04.2020).
17. Samokhin, A. *Obrazovanie nakryvaetsya Grefom* [Education is covered by Gref]. URL: https://tsargrad.tv/articles/obrazovanie-nakryvaetsja-grefom_242312 (mode of access: 25.04.2020).
18. Starichenko, B. E. (2016). O formirovanii obshcheprofessional'nykh IKT-kompetentsiy studentov napravleniy podgotovki «Pedagogicheskoe obrazovanie» [On the formation of general professional ICT competencies of students in the areas of training “Pedagogical education”]. In *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. No. 7, pp. 97–103.
19. Starichenko, B. E. (2019). Obespechenie gotovnosti uchiteley k formirovaniyu v shkole budushchikh kadrov tsifrovoy ekonomiki na osnove kontseptsii otkrytykh obrazovatel'nykh resursov [Ensuring the readiness of teachers to form future digital economy personnel at school based on the concept of open educational resources]. In *Informatika i obrazovanie*. No. 10, pp. 55–61. DOI: 10.32517/0234-0453-2019-34-10-55-61.
20. Starichenko, B. E. (2020). Tsifrovizatsiya obrazovaniya: illyuzii i ozhidaniya [Digitalization of education: illusions and expectations]. In *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. No. 3, pp. 49–58. DOI: 10.26170/po20-03-05.
21. Stepanov, Z. *Ispytanie distantsionnym obucheniem. MESh ne opravdala nadezhd?* [Distance learning test. MES did not live up to expectations?]. URL: <https://regnum.ru/news/society/2893449.html> (mode of access: 25.04.2020).
22. Fayn, M. B. (2015). Mobil'noe obuchenie v obrazovatel'nom protsesse: zarubezhnyy opyt [Mobile learning in the educational process: foreign experience]. In *Sovremennyye nauchnyye issledovaniya i innovatsii*. No. 1, part. 3. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2015/01/43006> (mode of access: 25.04.2020).
23. *Tsifrovizatsiya obrazovaniya* [Digitalization of education]. URL: <http://press.tstu.ru/index.php/aktualnoe-intervyu/2345-tsifrovizatsiya-obrazovaniya> (mode of access: 25.04.2020).
24. Tsots, E. *Obuchenie ili muchenie? «Udalennyy» kollaps moskovskikh shkol* [Learning or Torment? “Remote” collapse of Moscow schools]. URL: <https://regnum.ru/news/society/2893449.html> (mode of access: 25.04.2020).
25. Chetverikova, O. N. *Proekt «moskovskaya elektronnyaya shkola» – prestuplenie protiv detey* [Moscow electronic school project – a crime against children]. URL: <http://www.rospisatel.ru/chetverikova-mesh.htm> (mode of access: 25.04.2020).
26. Chetverikova, O. N. *Tsifrovizatsiya obrazovaniya – eto opasno* [Digitalization of education is dangerous]. URL: http://zavtra.ru/blogs/mesh_gp (mode of access: 25.04.2020).

УДК 37.013.42
ББК 446.46

DOI 10.26170/po20-04-03
ГРНТИ 15.21.51

Код ВАК 19.00.01

Утемисова Гульмира Укатаевна,

магистр социальных наук, аспирант 2 курса, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: kapustinago5@gmail.com

Васягина Наталия Николаевна,

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

АКТУАЛЬНОСТЬ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ БУЛЛИНГА: СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: буллинг; девиантное поведение; психосоматические заболевания; аутоагрессия; детская жестокость; детская травля; виды буллинга.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается актуальность исследований проблем детской и подростковой травли, которая обусловлена ростом психосоматических заболеваний среди детей. По уровню распространенности они являются преобладающими среди общего числа неинфекционных болезней детского и подросткового возраста. Изучаемые исследования дают неоднозначную картину изменений, которые, очевидно, зависят от множества факторов, включая психосоциальное развитие, психологические установки, социальные нормы и ценности и этно-национальные особенности различных групп людей.

Проблема буллинга и связанные с ней риски возникновения деструктивного поведения подростков является актуальной для педагогической психологии и требует пристального внимания к созданию эффективных профилактических мер по ее предотвращению. Психические проблемы становятся все более распространенными факторами риска обострения хронических болезней, в то время как стрессовые факторы в школе ассоциируются с постоянными и повторяющимися болезнями среди учащихся и отрицательно сказываются на успеваемости. Очевидно, что важно выявить элементы, влияющие на частоту или интенсивность психических расстройств. Воздействие насилия на самосознание несовершеннолетних, на формирование мировоззренческой и мотивационно-смысловой сферы ребенка, склонность к проявлению эмоциональной глухоты в ситуациях чужого горя, насилия – вот в нескольких словах общие заключения многочисленных исследований по данной проблеме. Эти особенности рассматриваются в контексте клинико-психологических, педагогических и социально-психологических диагностических признаков. В настоящее время в зарубежной и отечественной литературе существуют различные классификации видов буллинга, на основе которых внедряются практико-ориентированные исследовательские программы помощи и реабилитации. При рассмотрении проблемы буллинга сквозь призму практико-ориентированных целей, перед исследователями разных стран стоят фундаментальные задачи поиска объяснительных теорий и определения методологических оснований для исследования связей и закономерностей, выявления факторов и детерминант деструктивного поведения, что позволит практикам разработать эффективные модели и технологии профилактики, коррекции и реабилитации.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Утемисова, Г. У. Актуальность исследования проблемы буллинга: современное состояние проблемы / Г. У. Утемисова, Н. Н. Васягина. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2020. – № 4. – С. 27-34. – DOI: 10.26170/po20-04-03.

Utemisova Gulmira Ukataevna,

Master of Social Sciences, Second-year Postgraduate Student, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Vasyagina Natalia Nikolaevna,

Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of Educational Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

BULLYING RESEARCH RELEVANCE: THE CURRENT STATE OF THE PROBLEM

KEYWORDS: bullying; deviant behavior; psychosomatic diseases; autoaggression; childish cruelty; child bullying; types of bullying.

ABSTRACT. The article reviews the significance of studies of children's and teenage bullying problems, resulting in increasing psychosomatic diseases among the population. The prevalence of these diseases is predominant among the total number of non-contagious conditions of children and adolescents. The studies provide an uncertain pattern of changes depending on a multitude of factors, including psycho-social development, psychological attitudes, social norms and values, and the ethnic and national characteristics of various groups. The problem of bullying and the associated risks of destructive behavior among adolescents is relevant to pedagogical psychology and requires close attention to creating effective preventive interventions to prevent it. Mental health problems become increasingly common risk factors for chronic diseases. In contrast, stress factors at school are associated with students' recurrent and persistent infections and harm academic performance. It is essential to identify the elements that affect the frequency or intensity of mental health disorders. The impact of abuse on the self-awareness of minors, the development of the child's attitudes and mindsets, and the tendency to display emotional deafness in situations of other people's grief and

violence are in a few words the general conclusions of numerous studies conducted on this problem. These features are considered in the context of clinical-psychological, pedagogical, and socio-psychological diagnostic features. At present, there are different classifications of types of bullying in the foreign and national literature, based on the implementation of evidence-based research and rehabilitation programs. We reviewed the problem of bullying through the prism of evidence-based goals. Researchers around the world are looking for an explanation of bullying phenomenon; they study the relationships and regularities (bullies, bystanders, victims); they identify factors and determinants of destructive behavior, which will allow the practitioners to develop effective models and technologies of prevention, correction, and rehabilitation.

FOR CITATION: Utemisova, G. U., Vasyagina, N. N. (2020). Bullying Research Relevance: the Current State of the Problem. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 4, pp. 27-34. DOI: 10.26170/po20-04-03.

Проблема буллинга и связанные с ней риски возникновения деструктивного поведения подростков является актуальной для педагогической психологии и требует пристального внимания к созданию эффективных профилактических мер по ее предотвращению. Нами предпринята попытка систематизации методологии исследования феномена буллинга в отечественной и зарубежной психологии. В ситуации буллинга у всех участников страдают такие базовые потребности, как потребность в самоуважении (сниженный уровень самооценки), в осмысленном существовании, что, в конечном итоге, может детерминировать у жертвы радикальные реакции: аутоагрессию, замещенную агрессию, решение вступить в экстремистские организации или культы и другие акты антисоциального поведения. В центре внимания современной педагогической психологии как прикладной науки всегда стоит спектр проблем, связанных с деструктивным, девиантным поведением несовершеннолетних и молодежи. При рассмотрении проблемы буллинга сквозь призму практико-ориентированных целей, перед исследователями разных стран стоят фундаментальные задачи поиска объяснительных теорий и определения методологических оснований для исследования связей и закономерностей, выявления факторов и детерминант деструктивного поведения, что позволит практикам разработать эффективные модели и технологии профилактики, коррекции и реабилитации. Воздействие насилия на самосознание несовершеннолетних, на формирование мировоззренческой и мотивационно-смысловой сферы ребенка, склонность к проявлению эмоциональной глухоты в ситуациях чужого горя, насилия – вот в нескольких словах общие заключения многочисленных исследований по данной проблеме. Эти особенности рассматриваются в контексте клинико-психологических, педагогических и социально-психологических диагностических признаков.

В настоящее время в зарубежной и отечественной литературе существуют различные классификации видов буллинга, на основе которых внедряются практико-ориентированные исследовательские программы помощи и реабилитации. Следует

отметить три основных классификации видов буллинга: 1) на основе характеристик объекта насилия (возраст, пол, социальный статус, этническая принадлежность); 2) на основе социальной среды (буллинг в семье, в школе, управленческий буллинг, кибербуллинг); 3) по характеру насильственных действий (физический, вербальный, социальный) [2].

Анализ исследований показывает, что отсутствие эмпатии у участников буллинга детерминирует дальнейшее девиантное и криминальное поведение. Данная тенденция связана с чувствительностью подростков к фактам переживания опыта социальной депривации, сплетен, заговоров. Буллинг (bullying – хулиганство, драки, школьная травля среди подростков) – признанный значимым и актуальным психологический феномен, характеризующий насилие (физическое, психологическое, эмоциональное). Подростки могут быть подвержены буллингу в период полового созревания и активной перестройки психики – некоторые исследования приводят данные об устойчивых негативных тенденциях увеличения числа детей с аддикцией и девиантными формами поведения, суицидоопасного поведения и нехимическими зависимостями от киберпространства и компьютерных игр. Буллинг накладывает отпечаток на физическое и психологическое благополучие индивида, умственное здоровье и нравственное развитие детей, вызывая чувство психологической незащищенности, отсутствия внутренних ресурсов сопротивления к негативным эмоциям, фрустрацию, потерю возможности эффективного функционирования в социуме. На сегодняшний день исследователи используют понятия «буллинг», «травля». В своей работе Д. Олвеус дает следующее определение, описывающее феномен буллинга: «Человек подвергается издевательствам или виктимизации (является жертвой), когда он подвергается многократным и негативным действиям со стороны одного или нескольких человек». Дальше он уточняет значение выражения «негативные действия» (идентичное выражению «агрессивное поведение») как действия, наносимые умышленно с целью причинить увечье или дискомфорт другому, а также делать не-

пристойные жесты или отказ подчиняться чужим желаниям [20, с. 97-130]. Д. Ольвеус в своем определении не охватывает некоторые характерные черты, как чувство неравенства между агрессором и жертвой.

Из истории исследования проблемы буллинга. Согласно обзору эмпирических исследований буллинга, феномен травли может быть определен как длительное поведение в виде словесных оскорблений, социального отторжения, психологического запугивания и/или физической агрессии со стороны одних учащихся по отношению к другим, где жертва многократно подвергается негативным действиям, совершаемым одним или несколькими учащимися-агрессорами в ситуации незащитности [3]. Как отмечают некоторые авторы, большая часть исследований по проблеме издевательств по-прежнему базируется на теоретическом подходе, рассматривающем издевательство как одномерную форму агрессии [33, с. 34-43]. Однако другие теоретики рассматривали агрессию как многомерную конструкцию, которая включает в себя вариативные различия, отличающуюся формой агрессии (например, физическая, вербальная или социальная агрессия) и ее функциями (например, наступательная, оборонительная или инструментальная агрессия) [19, с. 34-43]. Данная многомерная точка зрения позволяет определить, что для физической агрессии характерны следующие проявления: удары, толкание или причинение ущерба к вещам жертвы, а для реляционной / социальной агрессии соответствует поведение, основанное на социальном исключении или распространении слухов [21, с. 240-253]. В настоящее время издевательств являются одной из наиболее серьезных проблем, с которыми сталкивается школьное сообщество, причем цифры свидетельствуют о росте исследований по данной тематике: среднестатистическое количество работ ежегодно составляет от 10 до 35% от общего числа исследований, проведенных в различных условиях [23, с. 602-611]. Некоторые авторы с эпизодами издевательств связали физкультурную среду [10, с. 3-8]. В этом смысле предполагается, что жертвы издевательств, как правило, избегают школьной среды, которая заставляет их чувствовать себя уязвимыми, особенно от издевательств, связанных с физическими нагрузками [27, с. 269-280]. В результате, жертвы буллинга, как правило, дистанцируются от посещения занятий физкультуры и других школьных занятий, что естественным образом препятствует получению жертвами доступа к физическим, психологическим и социальным благам [32, с. 37-48]. Тем не менее, некоторые профилакти-

ческие программы рассматривали роль физкультуры в борьбе против насилия в школе из-за ее благотворного воздействия (поскольку, как известно, низкая двигательная активность (гиподинамия) детей и подростков на фоне негативных социально-психологических факторов создает условия риска психосоматических расстройств) в плане поощрения экстернализации эмоций, совершенствования социальных навыков и предупреждения симптомов социопатической личности [29, с. 892-909]. Таким образом, была подчеркнута важность того, чтобы учителя, занимающиеся физкультурой, формировали позитивный климат во время занятий, тем самым способствуя расширению прав и возможностей обучающихся и развитию социальной эмпатии [11, с. 166-183]. С другой стороны, в различных исследованиях подчеркивается важность проактивной роли (и, следовательно, не реактивной) учителей физкультуры в их действиях перед лицом эпизодов издевательств, тем самым подчеркивая важность оценки ситуации учителями физкультуры среды, в которой проводятся занятия, с целью содействия дружелюбной среды, которая не способствует насилию [4, с. 1-15]. В этом направлении предлагается несколько шагов по созданию условий для позитивного климата в школе: (1) первоначальное измерение типов издевательств и частоту их проявления в классах (например, сбор информации о восприятии учеников и учителей посредством диагностического обследования); (2) разработка и осуществление учебной программы, которая поддерживает проактивные действия (например интеграцию мероприятий, требующих большего сотрудничества и взаимодействия, а не конкуренцию); (3) их оценка (например, опрос учащихся, учителей и родителей об изменениях, которые, по их мнению, произошли в результате издевательств) [13, с. 55-57]. Ко всему вышеперечисленному надо добавить также учет учителями существующего уровня динамики малых детских групп. Как правило, дети вольно или невольно следуют указаниям взрослых и стараются стать победителями, при этом неумело конкурируют между собой. В случаях, когда наблюдается отклоняющееся от социально приемлемых норм поведение, учителя, в силу дефицита времени на нахождение эффективных способов регулирования поведения ученика, указывают на данного виновника как на источник проблем, тем самым давая установку на преследование классом одноклассника. Неважно, что это делается из благих намерений, связанных с выполнением заданий, но источник проблемы уже воспринимается классом как причина нака-

зания всего класса. В начальной школе мотивы конфликтовать друг с другом происходят в основном с подачи извне. Здесь обозначается проблема выигрыша и проигрыша. Известно, что конкуренция в физической плоскости также должна быть социально приемлемой. Иначе при групповом взаимодействии будет организовано групповое давление на одного из членов, поскольку этому процессу характерен такой групповой механизм, как социальное заражение, согласно теории социальной идентичности. На конформное поведение индивида влияют нормы данной группы [31, с. 1-39]. В основе этого процесса лежат различные групповые механизмы (среди которых – социальное влияние, социальное заражение, имитация, диффузия ответственности и др.) [12, с. 51-65]. Более того, тот факт, что буллинг широко распространен в начальной и средней школе, говорит в пользу того, что демографические и личностные переменные не являются единственными факторами буллинга. (Ключевая идея теории социальной идентичности заключается в том, что группы являются не просто составляющими окружения вокруг нас, но определяют наше чувство социальной идентичности, «знание, что мы принадлежим к определенным социальным группам вместе с некоторой эмоциональной и ценностной значимостью этой группы для нас». Социальная идентичность является не просто одной из составляющих групповой жизни и группового членства, но фундаментальной составляющей. Группы не только позволяют ее членам добиваться целей ценой индивидуальных усилий, но придают им чувство места, принадлежности, смысла, повышают самооценку и самооценку, являются источником личной безопасности, эмоциональной связи и интеллектуальной стимуляции) [14]. Можно также заметить, что эффект черной овцы, когда девиантный член ингруппы оценивается более негативно, чем член аутгруппы, применим к объяснению явления буллинга. Групповые нормы могут играть важную роль в процессе буллинга (этот аспект едва ли получил достаточное внимание исследователей). В соответствии с теорией социальной идентичности, индивид, категоризовав себя как члена определенной социальной группы, подвергается давлению группы посредством групповых норм, таким образом, групповые нормы соответствуют важному аспекту личной идентичности индивида.

В исследованиях, проведенных Г. Г. Буториным, где было опрошено более 340 учеников 5–11 классов общеобразовательных школ, почти 62% детей отказались бы от посещения школы, если бы это было возможно [1, с. 111-119]. Автор пишет о мас-

совой тенденции непосещения детьми школы. Признаки, предикторы, последствия вовлечения в травлю, а также эффективность программы по предотвращению издевательств были изучены в ходе зарубежных исследований. Мы надеемся использовать опыт анализируемых зарубежных исследований с целью применения для формулировки программ по профилактике насилия в отечественной ситуации. По вопросу вовлечения в травлю имеются соответствующие исследования, а именно: Newman и Fantus пришли к выводу, что среди групп, подвергающихся наибольшему риску, запугиваются молодые люди из числа сексуальных и гендерных меньшинств, а учащиеся-иммигранты, прибывшие в принимающую страну в возрасте от 13 до 16 лет, являясь более многочисленными, вероятно, сами станут агрессорами, согласно исследованию OESC (2017). Вопросы, связанные с издевательствами на почве религиозного и культурного разнообразия, проведенные в различных национальных и социально-исторических условиях, дали противоречивые результаты [24, с. 46-63; 20]. Например, V. Khamis, сообщает, что религия является одной из основных причин издевательств над студентами в Greater Beirut Area, Lebanon (Ливан), где проживает значительное число мусульман-шиитов и мусульман-суннитов и христиан [17, с. 137-146]. Отчет (Dupper, Forrest-Bank and Lowry-Carusillo (2015)), основанный на данных опыта религиозной молодежи из числа меньшинств, показывает, что религиозная молодежь является мишенью для доминирующей группы Евангельских христиан в американских школах – не только учеников, но и учителей [8, с. 37-45]. В дополнение к явному запугиванию, непреднамеренные акты микроагрессии могут стать столь же проблематичными [30, с. 72-81]. Кроме того, согласно исследованиям, проведенным в школах Онтарио, сильная духовная и культурная идентификация ассоциировалась с восприятием возросшей виктимизации, поскольку учащиеся из числа меньшинств с меньшей вероятностью будут защищать себя и отличаться от большинства [5, с. 470-481].

Данные показатели сигнализируют о немедленном определении и решении социально-психологических проблем аккультурации подростков-мигрантов и беженцев для создания безопасной образовательной среды и развития межэтнической толерантности. Ряд исследователей также отмечают, что включенность в процесс школьного обучения требует эмоционального благополучия, что может быть нарушено целым рядом факторов в случае с подростками-мигрантами и беженцами (в том числе пси-

хологическими травмами, проживанием в неблагополучных районах и пр.). В отличие от этого, Дуткова и ее коллеги из Словакии сообщают, что духовное благополучие было признано отрицательно связанным с издевательствами как с точки зрения запугивания, так и с точки зрения того, что над ним издеваются, поскольку высокодуховные студенты «склонны воспринимать своих сверстников в лучшем свете» [9, с. 2212-2221].

Другие исследования, особенно в более светских странах, не обнаружили разницы в издевательствах в связи с религиозной принадлежностью студентов (в Эстонии) (K. J. Dutkova, M. Holubcikova, P. Kravcova, P. Babincak, Tavel, A. M. Geckova (2017)). Разность полученных результатов можно объяснить сильно отличающимися социальными позициями, историческим влиянием в определенном национальном контексте и степенью признания меньшинства в школах или в обществе в целом. В исследовании (Associations between Involvement in Bullying and Emotional and Behavioral Symptoms: Are there Differences between Heterosexual and Sexual Minority Youth?) авторы рассмотрели проблему связи и различий между участием в издевательствах в контексте эмоциональных и поведенческих симптомов у подростков в зависимости от сексуальной ориентации (L. Kurki-Kangas, S. Fröjd, H. Naravuori, M. Marttunen, R. Kaltiala (2019)) [20; 18]. Количество респондентов составило 25147 мальчиков и 25257 девочек в общеобразовательной школе (возраст 15,4 года, SD 0,6), 33231 мужчина и 36765 женщин. Исследование выявило, что представители меньшинств могут интернализировать распространенное негативное отношение к себе, что приводит к самоклеймению и низкой самооценке. Наблюдение за дискриминацией других может привести к тому, что Sexual minority youth (SMY) ожидают и проявляют бдительность в отношении личной дискриминации и неприятия. Это создает стрессовую ситуацию, социальная среда повышает риск возникновения проблем с психическим здоровьем [22, с. 3-26]. Вовлечение в травлю было положительно связано с многочисленными негативными последствиями, такими как психические симптомы, наркомания, суицидность и другие негативные образовательные, физические, социальные, и эмоциональные последствия среди подростков в целом, а также среди молодежи SMY [15, с. 45-55; 7, с. 989-1000]. Интересно, что причинно-следственные связи могут быть сложными. Интригующий аспект проявления депрессии заключается в том, что может быть следствием подчинения издевательствам и может сделать подростка

легкой мишенью для хулиганов [16, с. 37-44]. Аналогичным образом, экстернализация таких симптомов, как нарушение правил поведения, может иметь место как реакция на травматические события и обстоятельства, например, издевательства (B. J. Bigelow (2000)) [6, с. 45-55]. Преступное поведение в подростковом возрасте, как правило, происходит в группах, и дети, которые подвергаются насилию, могут сами стать зачинщиками травли другого ребенка.

Психические проблемы становятся все более распространенными факторами риска обострения хронических болезней, в то время как стрессовые факторы в школе ассоциируются с постоянными и повторяющимися болезнями среди учащихся и отрицательно сказываются на успеваемости. Очевидно, что важно выявить элементы, влияющие на частоту или интенсивность психических расстройств. Для содействия этим усилиям в статье (Perspectives of students with mental health problems on improving the school environment and practice Per-Åke Rosvall Department of Applied Educational Science, Umeå University, Umeå, Sweden) проанализированы взгляды опрошенных учащихся старших классов средней школы с точки зрения физического, социального и ментального пространства. Результаты подтверждают важность того, чтобы сотрудники школы совместно решали проблемы учащихся. Тем не менее, участники также прямо или косвенно предложили другие улучшения в школьной среде и практике, которые могли бы помочь им при решении проблемы [28]. Они включали в себя лечение психических проблем как общих проблем, а не как проблемы определенной группы, для снижения стигматизации и частоты симптомов. Они также указывают на то, что небольшие вмешательства, например, оказание помощи в структурировании школьной работы и других видов деятельности может быть полезным. Программы укрепления психического здоровья, направленные на профилактику буллинга, могут быть эффективными и долгосрочными мерами (такими как изменение обстановки в школе, укрепление благоприятного климата в классе, создание условий для уважительного отношения детей друг к другу, помощь в решении сложных жизненных задач), направленными на улучшение психического здоровья всех учеников и более успешными, чем кратковременные классные программы профилактики психических заболеваний [34, с. 197-220].

Актуальность исследований проблем детской и подростковой травли очевидна, так как обусловлена ростом психосоматических заболеваний среди детей. По уровню распространенности они являются преоб-

ладающими среди общего числа неинфекционных болезней детского и подросткового возраста. В популяционных исследованиях головной боли отмечается постепенное увеличение распространенности головной боли по мере взросления от 16% при учебе в 1-м классе до 42% в 9-м; отмечен резкий рост частоты головной боли между 2-м и 3-м классами (от 3 до 11%). Таким образом, изученные исследования дают неоднородную картину изменений, которые очевидно зависят от множества факторов, включая психосоциальное развитие, психологические установки, социальные нормы и ценности и этно-национальные особенно-

сти различных групп людей. При этом важно увидеть общую картину условий возникновения психосоматических состояний при столкновении с проблемой буллинга и тщательно изучить имеющиеся у детей ресурсы социальных и биологических возможностей для совладания с подобным феноменом. На этом фоне мы полагаем, что в нынешней ситуации довольно сложно сдерживать динамику издевательств, но воздействовать для содействия здоровым социальным отношениям необходимо со всех сторон: со стороны семьи, со стороны референтных групп, со стороны педагогов, чтобы создать уютный и защищенный мир для ребенка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Буторин, Г. Г. Школьная дезадаптация и «педагогическая запущенность»: взгляд с полипрофессиональных позиций / Г. Г. Буторин // Психолого-педагогические проблемы этической психологии: материалы Межрегиональной научно-практической конференции (Шадринск, 8–10 апреля 2003 г.). – 2003. – С. 111–119.
2. Дементий, Л. И. Личностные риски и социальные угрозы школьного насилия / Л. И. Дементий, В. Е. Купченко // Вестник Омского университета. Серия «Психология». – 2015. – № 1.
3. Jiménez-Barbero, J. A. Physical education and school bullying: a systematic review / J. A. Jiménez-Barbero, A. Jiménez-Loaisa, D. GonzálezCutre, et al. // Physical Education and Sport Pedagogy. – 2019. – DOI: 10.1080/17408989.2019.1688775.
4. Allen, K. P. Classroom management, bullying, and teacher practices / K. P. Allen // Professional Educator. – 2010. – Vol. 34 (1). – P. 1–15.
5. Anderson, C. G. An investigation of the relationship between psychological strengths and the perception of bullying in early adolescents in schools / C. G. Anderson, E. P. Rawana, K. Brownlee, et al. – Text : electronic // Alberta Journal of Educational Research. – 2010. – № 56 (4). – P. 470–481. – URL: https://www.researchgate.net/publication/232697119_An_investigation_of_the_relationship_between_psychological_strengths_and_the_perception_of_bullying_in_early_adolescents_in_schools.
6. Bigelow, B. J. Delinquency / B. J. Bigelow // Current Opinion in Psychiatry. – 2000. – Vol. 13. – P. 563–568. – DOI: 10.1097/00001504-200011000-00016.
7. Birkett, M. LGB and questioning students in schools: the moderating effects of homophobic bullying and school climate on negative outcomes / M. Birkett, D. L. Espelage, B. Koenig // Journal of Youth and Adolescence. – 2009. – Vol. 38. – P. 989–1000. – DOI: 10.1007/s10964-008-9389-1.
8. Dupper, D. R. Experiences of religious minorities in public school settings: findings from focus groups involving Muslim, Jewish, Catholic, and Unitarian Universalist youths / D. R. Dupper, S. Forrest-Bank, A. Lowry-Carusillo // Children & Schools. – 2015. – Vol. 37 (1). – P. 37–45. – DOI: 10.1093/cs/cdu029.
9. Dutkova, K. J. Is Spiritual well-being among adolescents associated with a lower level of bullying behaviour? The mediating effect of perceived bullying behaviour of peers / K. J. Dutkova, M. Holubcikova, P. Kravcova, et al. // Journal of Religion and Health. – 2017. – Vol. 56 (6). – P. 2212–2221. – DOI: 10.1007/s10943-017-0392-2.
10. Fuller, B. K. Bully prevention in the physical education classroom / B. K. Fuller Gulbranson, B. Herman-Ukasick // Strategies. – 2013. – Vol. 26 (6). – P. 3–8. – DOI: 10.1080/08924562.2013.839425.
11. Gano-Overway, L. A. The caring climate: how sport environments can develop empathy in young people / L. A. Gano-Overway // Organizing Through Empathy / ed. by K. Pavlovich, K. Krahe. – New York : Routledge, 2014. – P. 166–183.
12. Gini, G. Bullying as a social process: the role of group membership in students' perception of intergroup aggression at school / G. Gini // Journal of school psychology. – 2006. – Vol. 44. – P. 51–65.
13. Hand, K. E. Creating a bully-free environment in physical education / K. E. Hand // Journal of Physical Education, Recreation & Dance. – 2016. – Vol. 87 (7). – P. 55–57. – DOI: 10.1080/07303084.2016.1203685.
14. Hogg, M. All animals are equal but some animals are more equal than others: social identity and marginal membership / M. Hogg // Draft of Presentation at the 7th Annual Sydney Symposium of Social Psychology: "The social outcast: ostracism, social exclusion, rejection, and bullying". – Sydney.
15. Kaltiala-Heino, R. Involvement in bullying and depression in a 2-year follow-up in middle adolescence / R. Kaltiala-Heino, S. Fröjd, M. Marttunen // European Child & Adolescent Psychiatry. – 2010. – Vol. 19. – P. 45–55. – DOI: 10.1007/s00787-009-0039-2.
16. Kaltiala-Heino, R. Correlation between bullying and clinical depression in adolescent patients / R. Kaltiala-Heino, S. Fröjd // Adolescent Health, Medicine and Therapeutics. – 2011. – Vol. 2. – P. 37–44. – DOI: 10.2147/AHMT.S11554.
17. Khamis, V. Bullying among school-age children in the Greater Beirut area: risk and protective factors / V. Khamis // Child Abuse & Neglect. – 2015. – Vol. 39. – P. 137–146. – DOI: 10.1016/j.chiabu.2014.08.005.
18. Kurki-Kangas, L. Associations between involvement in bullying and emotional and behavioral symptoms: are there differences between heterosexual and sexual minority youth? / L. Kurki-Kangas, S. Fröjd, H. Haravuori, et al. // Journal of School Violence. – 2011. – DOI: 10.1080/15388220.2019.1691009.

19. Little, T. D. Disentangling the “why” from the “whats” of aggressive behaviour / T. D. Little, S. M. Jones, C. C. Henrich, et al. // *International Journal of Behavioral Development*. – 2003. – Vol. 27 (2). – P. 122-133. – DOI: 10.1080/01650250244000128.
20. Markina, A. Laste Hällbiv Käitumine Eestis / A. Markina, , and B. Žarkovski. – Tallinn : Justiitsministeerium ; Migrationsverket, 2018. – URL: <http://www.migrationsverket.se/OmMigrationsverket/Fakta-om-migration/Historik.html> (mode of accessed: 08.06.2018). Text : electronic.
21. Menesini, E. Bullying in schools: the state of knowledge and effective interventions / E. Menesini, Ch. Salmivalli // *Psychology, Health & Medicine*. – 2017. – Vol. 22: sup1. – P. 240-253. – DOI: 10.1080/13548506.2017.1279740.
22. Meyer, H. Prejudice, social stress, and mental health in lesbian, gay, and bisexual populations / H. Meyer // *Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity*. – 2013. – Vol. 1. – P. 3-26. – DOI: 10.1037/2329-0382.1.S.3.
23. Modecki, K. L. Bullying prevalence across contexts: a meta-analysis measuring cyber and traditional bullying / K. L. Modecki, J. Minchin, A. G. Harbaugh, et al. // *Journal of Adolescent Health*. – 2014. – Vol. 55 (5). – P. 602-611. – DOI: 10.1016/j.jadohealth.2014.06.007.
24. Newman, P. A. A social ecology of bias-based bullying of sexual and gender minority youth: toward a conceptualization of conversion bullying / P. A. Newman, S. Fantus. // *Journal of Gay & Lesbian Social Services*. – 2015. – Vol. 27 (1). – P. 46-63. – DOI: 10.1080/10538720.2015.988315.
25. OECD. PISA 2015 Results. Volume III: Students' Well-Being. – Paris : PISA, OECD Publishing; Osbeck, C. Kränkningens Livsförståelse. En Religionsdidaktisk Studie av Livsförståelse lärare i Skolan / C. Osbeck. – Karlstad : Karlstads universitet, 2017.
26. Olweus, D. Bullying at school / D. Olweus // *Aggressive Behavior*. – 1994. – P. 97-130.
27. Parrish, A. M. Using interviews and peer Pairs to better understand how school environments affect young children's playground physical activity levels: a qualitative study / A. M. Parrish, H. Yeatman, D. Iverson, et al. // *Health Education Research*. – 2012. – Vol. 27 (2). – P. 269-280. – DOI: 10.1093/her/cyro49.
28. Perspectives of students with mental health problems on improving the school environment and practice Per-Åke Rosvall Department of Applied Educational Science. – Umeå, Sweden.
29. Sklad, M. Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment? / M. Sklad, R. Diekstra, M. De Ritter, et al. // *Psychology in the Schools*. – 2012. – № 49 (9). – P. 892-909. – DOI: 10.1002/pits.21641.
30. Sue, D. W. Racial microaggressions and the Asian-American experience / D. W. Sue, J. Bucci, A. I. Lin, et al. – Text : electronic // *Cultural Diversity & Ethnic Minority Psychology*. – 2007. – Vol. 13 (1). – P. 72-81. – DOI: 10.1037/1099-9809.13.1.72. – URL: <https://www.apa.org/pi/oema/resources/ethnicity-health/asian-american/microaggressions-asians.pdf>.
31. Tajfel, H. Social psychology of intergroup relations / H. Tajfel // *Annual review of psychology*. – Vol. 33. – P. 1-39.
32. Tischler, A. PE is not for me: when boys' masculinities are threatened / A. Tischler, N. McCaughy // *Research Quarterly for Exercise and Sport*. – 2011. – Vol. 82 (1). – P. 37-48. – DOI: 10.1080/02701367.2011.10599720.
33. Volk, A. A. So you want to study bullying? Recommendations to enhance the V / A. A. Volk, R. Veenstra, D. L. Espelage // *Aggression and Violent Behavior alidity, Transparency, and Compatibility of Bullying Research*. – 2017. – Vol. 36. – P. 34-43. – DOI: 10.1016/j.avb.2.
34. Wells, J. A systematic review of universal approaches to mental health promotion in schools / J. Wells, J. Barlow, S. Stewart-Brown // *Health Education*. – 2003. – Vol. 103 (4). – P. 197-220.

REFERENCES

- Butorin, G. G. (2003). Shkol'naya dezadaptatsiya i «pedagogicheskaya zapushchennost'»: vzglyad s poliprofessional'nykh pozitsiy [School maladjustment and “pedagogical neglect”: a view from a polyprofessional position]. In *Psikhologo-pedagogicheskie problemy eticheskoy psikhologii: materialy Mezhhregional'noy nauchno-prakticheskoy konferentsii (Shadrinsk, 8–10 aprelya 2003 g.)*, pp. 111-119.
- Dementii, L. I., Kupchenko, V. E. (2015). Lichnostnye riski i sotsial'nye ugrozy shkol'nogo nasiliya [Personal risks and social threats of school violence]. In *Vestnik Omskogo universiteta. Seriya «Psikhologiya»*. No. 1.
- Jiménez-Barbero, J. A., Jiménez-Loaisa, A., GonzálezCutre, D., et al. (2019). Physical education and school bullying: a systematic review. In *Physical Education and Sport Pedagogy*. DOI: 10.1080/17408989.2019.1688775.
- Allen, K. P. (2010). Classroom management, bullying, and teacher practices. In *Professional Educator*. Vol. 34 (1), pp. 1-15.
- Anderson, C. G., Rawana, E. P. Brownlee, K., et al. (2010). An investigation of the relationship between psychological strengths and the perception of bullying in early adolescents in schools. In *Alberta Journal of Educational Research*. No. 56 (4), pp. 470-481. URL: https://www.researchgate.net/publication/232697119_An_investigation_of_the_relationship_between_psychological_strengths_and_the_perception_of_bullying_in_early_adolescents_in_schools.
- Bigelow, B. J. (2000). Delinquency. In *Current Opinion in Psychiatry*. Vol. 13, pp. 563-568. Doi: 10.1097/00001504-200011000-00016.
- Birkett, M., Espelage, D. L., Koenig, B. (2009). LGB and questioning students in schools: the moderating effects of homophobic bullying and school climate on negative outcomes. In *Journal of Youth and Adolescence*. Vol. 38, pp. 989-1000. Doi: 10.1007/s10964-008-9389-1.
- Dupper, D. R., Forrest-Bank, S., Lowry-Carusillo, A. (2015). Experiences of religious minorities in public school settings: findings from focus groups involving Muslim, Jewish, Catholic and Unitarian universalist youths. In *Children & Schools*. Vol. 37 (1), pp. 37-45. Doi: 10.1093/cs/cdu029.
- Dutkova, K., Holubcikova, J., Kravcova, M., et al. (2017). Is spiritual well-being among adolescents associated with a lower level of bullying behaviour? The mediating effect of perceived bullying behaviour of peers. In *Journal of Religion and Health*. Vol. 56 (6), pp. 2212-2221. Doi: 10.1007/s10943-017-0392-2.

10. Fuller, B., Gulbrandson, K., Herman-Ukasick, B. (2013). Bully prevention in the physical education classroom. In *Strategies*. Vol. 26 (6), pp. 3-8. Doi: 10.1080/08924562.2013.839425.
11. Gano-Overway, L. A. (2014). The caring climate: how sport environments can develop empathy in young people. In Pavlovich, K., Krahe, K. (Eds.). *Organizing Through Empathy*. New York, Routledge, pp. 166-183.
12. Gini, G. (2006). Bullying as a social process: the role of group membership in students' perception of intergroup aggression at school. In *Journal of school psychology*. Vol. 44, pp. 51-65.
13. Hand, K. E. (2016). Creating a bully-free environment in physical education. In *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*. Vol. 87 (7), pp. 55-57. Doi: 10.1080/07303084.2016.1203685.
14. Hogg, M. All animals are equal but some animals are more equal than others: social identity and marginal membership. In *Draft of Presentation at the 7th Annual Sydney Symposium of Social Psychology: "The social outcast: ostracism, social exclusion, rejection, and bullying"*. Sydney.
15. Kaltiala-Heino, R., Fröjd, S., Marttunen, M. (2010). Involvement in bullying and depression in a 2-year follow-up in middle adolescence. In *European Child & Adolescent Psychiatry*. Vol. 19, pp. 45-55. Doi: 10.1007/s00787-009-0039-2.
16. Kaltiala-Heino, R., Fröjd, S. (2011). Correlation between bullying and clinical depression in adolescent patients. In *Adolescent Health, Medicine and Therapeutics*. Vol. 2, pp. 37-44. Doi: 10.2147/AHMT.S11554.
17. Khamis, V. (2015). Bullying among school-age children in the greater Beirut Area: risk and protective factors. In *Child Abuse & Neglect*. Vol. 39, pp. 137-146. Doi: 10.1016/j.chiabu.2014.08.005.
18. Kurki-Kangas, L., Fröjd, S., Haravuori, H., et al. (2011). Associations between involvement in bullying and emotional and behavioral symptoms: are there differences between heterosexual and sexual minority youth? In *Journal of School Violence*. Doi: 10.1080/15388220.2019.1691009.
19. Little, T. D., Jones, S. M., Henrich, C. C., et al. (2003). Disentangling the "Why" from the "Whats" of aggressive behavior. In *International Journal of Behavioral Development*. Vol. 27 (2), pp. 122-133. Doi: 10.1080/0165025024400012.
20. Markina, A., Žarkovski, B. (2018). Laste Hälbig Käitumine Eestis. Tallinn, Justiitsministeerium, Migrationsverket. URL: <http://www.migrationsverket.se/OmMigrationsverket/Fakta-om-migration/Historik.html> (mode of accessed: 08.06.2018).
21. Menesini, E., Salmivalli, Ch. (2017). Bullying in schools: the state of knowledge and effective interventions. In *Psychology, Health & Medicine*. Vol. 22: sup1, pp. 240-253. Doi: 10.1080/13548506.2017.1279740.
22. Meyer, H. (2013). Prejudice, social stress, and mental health in lesbian, gay, and bisexual populations. In *Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity*. Vol. 1, pp. 3-26. Doi: 10.1037/2329-0382.1.S.3.
23. Modecki, K. L., Minchin, J., Harbaugh, A. G., et al. (2014). Bullying prevalence across contexts: a meta-analysis measuring cyber and traditional bullying. In *Journal of Adolescent Health*. Vol. 55 (5), pp. 602-611. Doi: 10.1016/j.jadohealth.2014.06.007.
24. Newman, P. A., Fantus, S. (2015). A social ecology of bias-based bullying of sexual and gender minority youth: toward a conceptualization of conversion bullying. In *Journal of Gay & Lesbian Social Services*. Vol. 27 (1), pp. 46-63. Doi: 10.1080/10538720.2015.988315.
25. OECD. *PISA 2015 Results. Volume III: Students' Well-Being*. Paris, PISA, OECD Publishing. Osbeck, C. (2017). Kränkningens Livsförståelse. En Religionsdidaktisk Studie av Livsförståelselärande i Skolan. PhD Thesis. Karlstad, Karlstads universitet.
26. Olweus, D. (1994). Bullying at school. In *Aggressive Behavior*, pp. 97-130.
27. Parrish, A. M., Yeatman, H., Iverson, D., et al. (2012). Using interviews and peer pairs to better understand how school environments affect young children's playground physical activity levels: a qualitative study. In *Health Education Research*. Vol. 27 (2), pp. 269-280. Doi: 10.1093/her/cyr049.
28. *Perspectives of students with mental health problems on improving the school environment and practice Per-Åke Rosvall Department of Applied Educational Science*. Umeå, Sweden.
29. Sklad, M., Diekstra, R., De Ritter, M., et al. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment? In *Psychology in the Schools*. No. 49 (9), pp. 892-909. Doi: 10.1002/pits.21641.
30. Sue, D. W., Bucceri, J., Lin, A. I., et al. (2007). Racial microaggressions and the Asian-American experience. In *Cultural Diversity & Ethnic Minority Psychology*. Vol. 13 (1), pp. 72-81. Doi: 10.1037/1099-9809.13.1.72. URL: <https://www.apa.org/pi/oema/resources/ethnicity-health/asian-american/microaggressions-asians.pdf>.
31. Tajfel, H. Social psychology of intergroup relations. In *Annual review of psychology*. Vol. 33, pp. 1-39.
32. Tischler, A., McCaughtry, N. (2011). PE is not for me: when boys' masculinities are threatened. In *Research Quarterly for Exercise and Sport*. Vol. 82 (1), pp. 37-48. Doi: 10.1080/02701367.2011.10599720.
33. Volk, A. A., Veenstra, R., Espelage, D. L. (2017). So you want to study bullying? Recommendations to enhance the V. In *Aggression and Violent Behavior alidity, Transparency, and Compatibility of Bullying Research*. Vol. 36, pp. 34-43. Doi: 10.1016/j.avb.2.
34. Wells, J., Barlow, J., Stewart-Brown, S. (2003). A systematic review of universal approaches to mental health promotion in schools. In *Health Education*. Vol. 103 (4), pp. 197-220.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СТАТИСТИКА

УДК 159.923
ББК Ю962.3

DOI 10.26170/po20-04-04
ГРНТИ 14.35.01; 14.07.05

Код ВАК 19.00.07

Водяха Сергей Анатольевич,

кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии и конфликтологии, Институт психологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: svodyakha@yandex.ru

Водяха Юлия Евгеньевна,

кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии и конфликтологии, Институт психологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: jullyaa@yandex.ru

Рябова Юлия Александровна,

студент Института психологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: rua060398@mail.ru

ЖИЗНЕСТОЙКОСТЬ КРЕАТИВНЫХ СТУДЕНТОВ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: жизнестойкость личности; креативность; творческая личность; студенты; личность студентов; психология студентов; качества личности.

АННОТАЦИЯ. Авторы рассматривают основные теоретические аспекты проблемы креативности и жизнестойкости творческих личностей в раннем юношеском возрасте. Проблема креативности как значимой составляющей жизнестойкости человека, испытывающего психологические трудности, связанные с переживаниями чувства опасности заражения коронавирусом, является весьма актуальной для человека XXI века, но в то же время недостаточно изучена. Проблема творческой личности в течение последних десятилетий решалась посредством изучения корреляций между компонентами мотивации и объективными показателями креативности. По мнению авторов, показатели креативности будут связаны с различными аспектами жизнестойкости при условии, что творческое поведение становится ведущим критерием формирования позитивного функционирования личности. Таким образом, авторы решили выявить различия в показателях жизнестойкости в зависимости от степени выраженности у старшеклассников и студентов креативности. Проблема креативности в отечественной психологии недостаточно изучена, так же как и проблема жизнестойкости творческих людей. В соответствии с данными исследований ряда зарубежных ученых, в настоящее время недостаточно данных для доказательства различий в жизнестойкости между креативными и некреативными. В исследовании принимало участие 99 студентов Уральского государственного педагогического университета г. Екатеринбурга в возрасте от 17 до 19 лет, средний возраст – 18,3 лет. В исследовании были использованы следующие методики: опросник жизнестойкости и тест креативности Э. П. Торренса. На основе эмпирического исследования было выявлено, что между креативными и некреативными респондентами были выявлены существенные различия по всем компонентам жизнестойкости. Наиболее выражены различия между творческими студентами и их некреативными сверстниками в вовлеченности. Таким образом, можно заключить, что творческие способности позволяют личности чаще испытывать удовольствие от собственной деятельности, помогают найти такое поле деятельности, которое будет способствовать удовлетворению существенных потребностей.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Водяха, С. А. Жизнестойкость креативных студентов / С. А. Водяха, Ю. Е. Водяха, Ю. А. Рябова. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2020. – № 4. – С. 35-40. – DOI: 10.26170/po20-04-04.

Vodyakha Sergey Anatol'evich,

Candidate of Psychology, Associate Professor of the Department of General Psychology and Conflictology, Institute of Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Vodyakha Yuliya Evgen'evna,

Candidate of Psychology, Associate Professor of the Department of General Psychology and Conflictology, Institute of Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Ryabova Yuliya Alexandrovna,

Student of the Institute of Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

HARDINESS OF CREATIVE STUDENTS

KEYWORDS: hardiness of a personality; creativity; creative personality; students; personality of students; psychology of students; personality traits.

ABSTRACT. The authors consider the main theoretical aspects of the problem of creativity and vitality of creative individuals in early adolescence. The problem of creativity as a significant component of the vitality of a person experiencing psychological difficulties associated with experiencing a sense of danger of contracting coronavirus is very relevant for a person of the 21st century, but at the same time is not well understood. The problem of a creative personality over the past decades has been solved by studying the correlations between

the components of motivation and objective indicators of creativity. According to the authors, indicators of creativity will be associated with various aspects of resilience, provide that creative behavior becomes the leading criterion for the formation of a positive functioning of the personality. Thus, the authors decided to identify differences in hardiness indicators depending on the severity of creativity among high school students and students. The problem of creativity in Russian psychology is not well understood, as is the problem of the hardiness of creative people. According to research data from a number of foreign scientists, there is currently insufficient data to prove differences in hardiness between creatives and non-creatives. The study involved 99 students of Ural State Pedagogical University of Ekaterinburg from 17 to 19 years old, the average age is 18,3 years. The following methods were used in the study: hardiness questionnaire and E. P. Torrance creativity test. Based on an empirical study, it was found that between creative and non-creative respondents there were significant differences for all components of resilience. The most pronounced differences between creative students and their non-creative peers were manifest in engagement. Thus, authors can conclude that creative abilities allow a person more often to enjoy their own activities and try to find a field of activity that will contribute to the satisfaction of their essential needs.

FOR CITATION: Vodyakha, S. A., Vodyakha, Yu. E., Ryabova, Yu. A. (2020). Hardiness of Creative Students. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 4, pp. 35-40. DOI: 10.26170/po20-04-04.

На сегодняшний день изучение особенностей жизнестойкости во взаимосвязи с креативностью у студентов является актуальной проблемой. Современный мир все чаще ставит человека в непредвиденные, экстремальные ситуации. От будущих педагогов требуются гибкость, оригинальность, готовность к непрогнозируемым изменениям, что является составляющими креативности. Неоптимальное проживание сложных жизненных ситуаций может приводить к неврозам, неадекватному поведению, депрессивным состояниям, психосоматическим нарушениям, снижению чувства защищенности и отсутствию чувства безопасности [1; 7; 11; 16].

Совладание с трудными ситуациями как психологическая проблема становится особенно актуальной в настоящее время, когда наша планета столкнулась с глобальной пандемией коронавируса. Множество людей находится в вынужденной самоизоляции, приводящей к нарушению привычного экзистенциального мира человека. Современная психология может помочь человечеству в разработке стратегии оздоровления и позитивного преодоления панических переживаний пандемии.

Экзистенциальные психологи, такие как С. Мадди и С. Кобейса, при рассмотрении проблемы преодоления человеком жизненных трудностей ввели понятие жизнестойкости, компоненты которой способствуют устойчивости реагирования на стрессовые ситуации [8].

Э. П. Торренс считает, что повышению жизнестойкости способствует креативность, помогающую дистанцироваться от негативного воздействия стрессоров посредством активного вовлечения в продуктивную активность. Недаром Э. П. Торренс проверял валидность методики креативности на спецназовцах, отличающихся умением выживать в трудных условиях [15]. Личность, уверенная в том, что источник проблем в неадекватном способе поведения, который необходимо оптимизировать для достиже-

ния результата, начинает действовать, понимая, что нет неразрешимых ситуаций. А. Адлер считал, что творческое отношение к жизни позволяет лучше управлять своей жизнью и стать полноценно функционирующей личностью [14].

При всем многообразии работ, посвященных изучению проблем жизнестойкости, особенности проявления последней у креативных студентов в отечественной психологии изучены недостаточно.

Изучению креативности посвящено множество работ зарубежных и отечественных авторов. На возможность актуализации креативности как свойства личности указывали В. Н. Дружинин, Н. В. Хазратова, Э. П. Торренс и Р. Хесс. М. де Каро с коллегами выделила следующие личностные черты, положительно связанные с креативностью: открытость новому опыту, любопытство и индивидуализм, воспринимающийся обществом как неконформизм, зачастую вызывающий отрицательную реакцию [1; 4; 5; 9; 11].

Согласно Т. Любарту, креативность в некоторой степени стимулирует развитие склонности к риску в деятельности, способности отойти от групповых стереотипов и выдвинуть новую идею. Более того, креативная личность проявляет более эффективную адаптивность и способность к самовосстановлению организма после интенсивных стрессовых перегрузок [12]. К. Эшелман выяснил, что в ситуации стресса креативные личности быстрее находят решение и более эффективно прогнозируют развитие ситуации [6; 7].

Р. Делалахайд с коллегами пришел к выводу, что при решении задач в ситуации стресса тип совладающего поведения связан с эффективностью решений [3]. Респонденты, прибегающие к аффективному копингу, демонстрируют меньшую творческую продуктивность. М. Чиксентмихайи считает, что креативность связана с умственной и физической энергией, интеллектом и дисциплиной, трудоспособностью и стрессо-

устойчивостью, жизнестойкостью и способностями совладающего поведения (копинг-стратегиями) [2].

На основании вышеизложенного авторы предположили, что креативные студенты отличаются от некреативных особенностями проявления жизнестойкости.

Методология исследования. В исследовании принимало участие 99 студентов Уральского государственного педагогического университета г. Екатеринбурга в возрасте от 16 до 18 лет. Отобранные в выборку респонденты обучались в школах, которые расположены в разных частях Уральского федерального округа, чтобы обеспечить репрезентативную выборку. Выборка была случайной и стратифицированной в зависимости от пола и возраста. Возраст респондентов варьировался от 17 до 19 лет, средний возраст – 18,3 лет (SD=.51). Данные собирались с сентября по декабрь 2019 года. Анкеты были заполнены на добровольной основе респондентами во время двух обычных 45-минутных занятий в отсутствие преподавателя и в присутствии обученного исследователя.

В исследовании были использованы

следующие методики:

1. *Тест жизнестойкости в адаптации Д. А. Леонтьева.*
2. *Тест креативности Торренса.*
3. *Статистический критерий Стьюдента для независимых выборок.*

Респонденты были разделены на две контрастные группы по уровню креативности. Таким образом, было выявлено 25 испытуемых с высоким уровнем выраженности креативности (креативов) и 30 испытуемых с низким уровнем выраженности креативности (некреативов). Для выявления особенностей жизнестойкости креативной личности юношеского возраста выявлялись различия между креативами и некреативами в выраженности различных показателей жизнестойкости. Различия вычислялись по критерию Стьюдента для независимых выборок в программе Статистика 10.

Таким образом был проведен сравнительный анализ среднеарифметических креативных и некреативных представителей раннеюношеского возраста по параметрам показателей жизнестойкости (см. табл.).

Результаты исследования.

Таблица

Анализ различий среднеарифметических величин жизнестойкости студентов в зависимости от выраженности креативности

Показатели	Среднее арифметическое		Т-критерий Стьюдента	Уровень значимости р
	Более креативные	Менее креативные		
Жизнестойкость	81,80	62,60	3,92***	0,0003
Вовлеченность	34,72	25,87	3,82***	0,0003
Контроль	29,80	23,23	2,94**	0,005
Принятие риска	16,80	13,50	3,33**	0,002

Примечание: ** – при $p < 0,01$; *** – при $p < 0,001$.

Статистический анализ показывает, что значимые различия были выявлены по всем трем компонентам жизнестойкости и общего показателя жизнестойкости в целом. Среднеарифметическая величина выраженности жизнестойкости в целом у креативных студентов равна 81,80 против 62,60. Общий показатель жизнестойкости значительно выше в группе более креативных студентов (t-критерий Стьюдента равен 3,92 при уровне значимости не менее 0,0003). На основе этого можно заключить, что более креативные студенты обладают такой системой убеждений о себе, мире, отношениях, которая позволяют им выдерживать и более эффективно преодолевать стрессовые ситуации в сравнении с их менее креативными сверстниками. Вероятно, креативные люди, способные выдвигать оригинальные идеи и предлагать нестандартные решения, оказываются более устойчивыми в стрессовых ситуациях. Они используют больше источников информации о ха-

рактере и причинах трудной ситуации, обладая более широкими взглядами на происходящие события, могут рассматривать не только традиционные решения, которые невозможны в данной ситуации. Поэтому они находят возможности там, где менее креативные люди не видят выхода и оказываются подвержены большому стрессу.

Анализ таблицы позволяет заключить, что студенты с высоким уровнем креативности при сравнении с менее креативными сверстниками статистически различаются по такому показателю, как вовлеченность. Среднеарифметическая величина выраженности вовлеченности в группе более креативных учащихся равна 34,72 против 25,87 в группе менее креативных (t-критерий Стьюдента равен 3,82 при уровне значимости не менее 0,0003). Таким образом, креативные студенты чаще получают удовольствие от собственной деятельности, ощущая интенсивную личную вовлеченность в происходящее. Они воспринимают окружающий

мир великодушным, представляющим возможности для их собственного развития.

Некреативные студенты более склонны к тому, чтобы переживать чувство отвергнутости, находясь в состоянии экзистенциальной маргинальности, поэтому они меньше вовлечены в собственную жизнедеятельность. Данные различия являются закономерными, т. к. креативность позволяет видеть в стрессовых ситуациях возможности личного роста. Склонность креатива часто переживать чувство потока позволяет ощущать себя автором собственной жизни, способным творить и выстраивать стратегию жизни, соответствующую собственному сценарию. В то же время большая вовлеченность, большая включенность в ситуацию более креативных студентов позволяют им повысить активность в достижении цели разрешения проблемной ситуации при отвлечении от обстоятельств, препятствующих достижению.

Студенты, относящиеся к креативным, имеют наиболее высокий показатель по контролю в сравнении с группой некреативных. Среднеарифметическая величина выраженности данного компонента жизнестойкости в группе более креативных студентов равна 29,80 против 23,23 у менее креативных (t-критерий Стьюдента равен 2,94 при уровне значимости не менее 0,0048). Это дает основание полагать, что креативные студенты более уверены в том, что способны повлиять на результат происходящего, им в большей степени присуще ощущение контроля и того, что их выбор действий и путей самореализации является более свободным и осозанным. Некреативные студенты более склонны к переживанию ощущения собственной беспомощности и неспособности повлиять на происходящие в их жизни события.

Показатели сравнительного анализа, представленные в таблице, показывают, что студенты с более высоким уровнем креативности при сравнении группой менее креативных сверстников статистически различаются по такому компоненту жизнестойкости, как «принятие риска». Данный компонент оказался значительно выше среди креативных. Среднеарифметическая величина выраженности принятия риска у креативных студентов равна 16,80 против 13,50 у менее креативных (t-критерий Стьюдента равен 3,33 при уровне значимости не менее 0,0016). Это означает, что креативные студенты склонны видеть позитивный потенциал негативного опыта, извлекая из него необходимую пользу. Поэтому креативы готовы действовать даже в отсутствии надежных гарантий успеха и рисковать. Некреативные студенты избегают риска, ориенти-

руясь на шаблонные образцы поведения.

Обсуждение результатов. Эмпирические данные, проинтерпретированные авторами, согласуются с данными, полученными другими учеными. Креативность как конструкт впервые была описана в рамках концепции дивергентного мышления Дж. П. Гилфорда и Э. П. Торренса. Концепция дивергентного мышления Дж. П. Гилфорда и Э. П. Торренса согласовывалась с концепциями открытости новому опыту К. Роджерса и личностного роста А. Маслоу [6; 8; 10; 13; 15; 16]. Креативность принципиально противоположна конвергентному мышлению, которое связано с необходимостью избегания проблем, поиском защиты и неприемлемости риска.

М. Чиксенмихайи объясняет это противоречие между склонностью к риску и стремлением к безопасности, избеганию проблем следующим образом: каждый из нас рождается с двумя противоречивыми побуждениями – консервативной тенденцией, состоящей из инстинктов самосохранения, самовосхваления и экономии энергии, и экспансивной тенденцией, исходящей из исследовательского инстинкта, стремления к новизне и риску. Также М. Чиксенмихайи считает, что креативность связана со склонностью к чувству потока, что повышает вовлеченность личности. Творческая активность является необходимой предпосылкой возникновения чувства потока [2].

Способность противостоять неоднозначности и создавать альтернативные цели заданному пути является неотъемлемой характеристикой жизнестойкости, если требуется адаптация и длительная реабилитация. Еще одно недавнее исследование, проведенное С. Доллингером, К. Урбаном и Т. Джеймсом, показало, что открытость новому опыту, одна из черт личности Большой Пятерки, положительно связана со всеми показателями креативности настолько, что может быть идентификатором выраженности творческого потенциала [4].

Дж. Менели и М. Портильо предположили, что разница между креативностью в искусстве или науке зависит от того, насколько творческий процесс интериоризован или экстериоризован. Исследователи предполагают, что гибкость является основой творческой адаптации, когда преобразование происходит как в самой личности, так и в деятельности, субъектом которой она является [12]. Дж. Менели и М. Портильо разработали концепцию творческой адаптации, которая включает в себя гибкость мышления, чувствительность к окружающей среде, а также трансформацию и оценку среды. Дж. Менели и М. Портильо [12] обнаружили, что когнитивная гибкость

существенно коррелирует с креативностью. Э. П. Торренс считал, что креативность является предиктором жизнестойкости личности [15].

Выводы. На основании вышеизложенного можно заключить следующее:

1. Креативность является важным предиктором жизнестойкости.

2. Креативность связана с более гибким поведением в проблемной ситуации и ориентацией на продуктивное реагирование в трудной ситуации.

Креативность способствует расширению личностного потенциала, способствующего успешной адаптации личности к реальности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Carr, M. Effects of instructional art projects on children's behavioral responses and creativity within an emergency shelter / M. Carr, T. Vandiver // *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*. – 2003. – № 20. – P. 157-162.
2. Csikszentmihalyi, M. *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention* / M. Csikszentmihalyi. – New York : HarperCollins, 1996.
3. Delahaij, R. Predicting performance under acute stress: The role of individual characteristics / R. Delahaij, K. van Dam, A. W. K. Gaillard, et al. // *International Journal of Stress Management*. – 2011. – № 18 (1). – P. 49-66. – DOI: <https://doi.org/10.1037/a0020891>.
4. Dollinger, S. J. Creativity and openness: Further validation of two creative product measures / S. J. Dollinger, K. K. Urban, T. A. James // *Creative Research Journal*. – 2004. – № 16. – P. 35-47.
5. Everall, R. D. Creating a future: A study of resilience in suicidal female adolescents / R. D. Everall, K. J. Altrows, B. L. Paulson // *Journal of Counseling and Development*. – 2006. – № 84. – P. 461-470.
6. Friborg, O. Resilience in relation to personality and intelligence / O. Friborg, D. Barlaug, M. Martinussen, et al. // *International Journal of Methods in Psychiatric Research*. – 2005. – № 14. – P. 29-42.
7. Gonzalez-Dolginko, B. In the shadows of terror: A community neighboring the World Trade Center disaster uses art therapy to process trauma / B. Gonzalez-Dolginko // *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*. – 2002. – № 19. – P. 120-122.
8. Hartling, L. M. Fostering resilience throughout our lives: New relational possibilities / L. M. Hartling // *Diversity and development: Critical contexts that shape our lives and relationships* / ed. by D. Comstock. – 2005. – P. 337-354.
9. Kobasa, S. C. Personality and social resources in stress resistance / S. C. Kobasa, M. C. Puccetti // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1983. – № 45. – P. 839-850.
10. Luthar, S. S. (Ed.). *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities*. – Cambridge, UK : Cambridge University Press, 2003.
11. Masten, A. S. A resilience framework for research, policy, and practice / A. S. Masten, J. L. Powell // *Resilience and vulnerabilities: Adaptation in the context of childhood adversities* / ed. by S. S. Luthar. – New York : Cambridge University Press, 2003. – P. 1-25.
12. Meneely, J. The adaptable mind in design: Relating personality, cognitive style, and creative performance / J. Meneely, M. Portillo // *Creativity Research Journal*. – 2005. – № 17. – P. 155-166.
13. Metzl, E. S. Exploration of resiliency and creativity in survivors of hurricane Katrina (Doctoral dissertation, The Florida State University, 2007) / E. S. Metzl // *Dissertation Abstracts International*. – 2007. – № 69 (02). – P. 244.
14. Sassen, G. Art from the heart: A Relational-Cultural approach to using art therapy in a group for urban middle school girls / G. Sassen, R. Spencer, P. C. Curtin // *Journal of Creativity in Mental Health*. – 2005. – № 1 (2). – P. 67-80.
15. Torrance, E. P. *Why fly? A philosophy of creativity* / E. P. Torrance. – Norwood, NJ : Ablex Publishing, 1995.
16. Wolin, S. J. *The resilient self: How survivors of troubled families rise above adversity* / S. J. Wolin, S. Wolin. – New York : Villard Books, 1993.

REFERENCES

1. Carr, M., Vandiver, T. (2003). Effects of instructional art projects on children's behavioral responses and creativity within an emergency shelter. In *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*. No. 20, pp. 157-162.
2. Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. New York, HarperCollins.
3. Delahaij, R., van Dam, K., Gaillard, A. W. K., et al. (2011). Predicting performance under acute stress: The role of individual characteristics. In *International Journal of Stress Management*. No. 18 (1), pp. 49-66. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0020891>.
4. Dollinger, S. J., Urban, K. K., James, T. A. (2004). Creativity and openness: Further validation of two creative product measures. In *Creative Research Journal*. No. 16, pp. 35-47.
5. Everall, R. D., Altrows, K. J., Paulson, B. L. (2006). Creating a future: A study of resilience in suicidal female adolescents. In *Journal of Counseling and Development*. No. 84, pp. 461-470.
6. Friborg, O., Barlaug, D., Martinussen, M., et al. (2005). Resilience in relation to personality and intelligence. In *International Journal of Methods in Psychiatric Research*. No. 14, pp. 29-42.
7. Gonzalez-Dolginko, B. (2002). In the shadows of terror: A community neighboring the World Trade Center disaster uses art therapy to process trauma. In *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*. No. 19, pp. 120-122.

8. Hartling, L. M. (2005). Fostering resilience throughout our lives: New relational possibilities. In Comstock, D. (Ed.). *Diversity and development: Critical contexts that shape our lives and relationships*, pp. 337-354.
9. Kobasa, S. C., Puccetti, M. C. (1983). Personality and social resources in stress resistance. In *Journal of Personality and Social Psychology*. No. 45, pp. 839-850.
10. Luthar, S. S. (Ed.). (2003). *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities*. Cambridge, UK, Cambridge University Press.
11. Masten, A. S., Powell, J. L. (2003). A resilience framework for research, policy, and practice. In Luthar, S. S. (Ed.). *Resilience and vulnerabilities: Adaptation in the context of childhood adversities*. New York, Cambridge University Press, pp. 1-25.
12. Meneely, J., Portillo, M. (2005). The adaptable mind in design: Relating personality, cognitive style, and creative performance. In *Creativity Research Journal*. No. 17, pp. 155-166.
13. Metzl, E. S. (2007). Exploration of resiliency and creativity in survivors of hurricane Katrina (Doctoral dissertation, The Florida State University, 2007). In *Dissertation Abstracts International*. No. 69 (02), p. 244.
14. Sassen, G., Spencer, R., Curtin, P. C. (2005). Art from the heart: A Relational-Cultural approach to using art therapy in a group for urban middle school girls. In *Journal of Creativity in Mental Health*. No. 1 (2), pp. 67-80.
15. Torrance, E. P. (1995). *Why fly? A philosophy of creativity*. Norwood, NJ, Ablex Publishing.
16. Wolin, S. J., Wolin, S. (1993). *The resilient self: How survivors of troubled families rise above adversity*. New York, Villard Books.

Горбунова Ирина Викторовна,

аспирант кафедры теоретической и прикладной психологии, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет; 614045, Россия, г. Пермь, ул. Сибирская, 24; e-mail: gorbunova-priemnaya@mail.ru

РАЗРАБОТКА И ПСИХОМЕТРИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ОПРОСНИКА «СТРУКТУРА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДИРЕКТОРА ШКОЛЫ» (ОСДДШ)

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: директора школ; психологические опросники; психометрический анализ; валидность; надежность; психологическая диагностика; методы психодиагностики; управленческая деятельность.

АННОТАЦИЯ. За более чем полувековую историю изучения деятельности в отечественной психологии деятельность рассматривалась в различных аспектах: с точки зрения формирования психики человека и проявления психики в деятельности, связи деятельности с индивидуально-психологическими особенностями (свойствами нервной системы, свойствами темперамента и личности). Изучались процессуально-операционные особенности и результативные характеристики деятельности. Исследовался стиль деятельности как адаптивная характеристика, отражающая активность субъекта и стиль с точки зрения приспособительной и компенсаторной функций деятельности и др.

Важнейшим условием изучения деятельности в указанных выше направлениях являлась проблема ее диагностики. Как правило, диагностика деятельности осуществлялась посредством учета ориентировочных исполнительных и контрольных компонентов в процессе изучаемой деятельности.

Данное исследование посвящено разработке опросника для диагностики структуры деятельности директоров школ. В статье отражены результаты разработки методики диагностики структуры основных направлений профессиональной деятельности директора современной общеобразовательной школы, представлен психометрический статус опросника, показаны его валидность и надежность, а также дан перечень вопросов, отражающих содержание основных направлений деятельности директора школы.

Представленные в статье результаты могут быть использованы в дальнейших психолого-педагогических исследованиях актуальных проблем современного образования. Настоящий опросник необходим для дальнейшего изучения структуры деятельности директора школы, механизмов формирования стиля деятельности директора, коррекции его деятельности, для повышения эффективности работы руководителя общеобразовательной организации. Отдельный интерес представляет дальнейшее изучение связей структуры и стиля деятельности директора с его индивидуально-психологическими особенностями, что может быть реализовано на основе опросника ОСДДШ.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Горбунова, И. В. Разработка и психометрический анализ опросника «Структура деятельности директора школы» (ОСДДШ) / И. В. Горбунова. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2020. – № 4. – С. 41-52. – DOI: 10.26170/ro20-04-05.

Gorbunova Irina Viktorovna,

Postgraduate Student of the Department of Theoretical and Applied Psychology, Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm, Russia

PSYCHOMETRIC ANALYSIS AND MAINTENANCE OF THE QUESTIONNAIRE “STRUCTURE OF ACTIVITY OF THE PRINCIPAL”

KEYWORDS: school directors; psychological questionnaires; psychometric analysis; validity; reliability; psychological diagnostics; methods of psychodiagnostics; management activities.

ABSTRACT. For more than semicentennial history of studying of activity in domestic psychology, activity was considered in various aspects: from the point of view of formation of mentality of the person and mentality manifestation in activity, communication of activity with individual and psychological features (properties of nervous system, properties of temperament and the personality). Procedural and operational features and productive characteristics of activity were studied. Style of activity, as the adaptive characteristic reflecting activity of the subject and style from the point of view of adaptive and compensatory functions of activity, etc. was investigated.

The most important condition of studying of activity in the directions stated above, was the problem of her diagnostics. As a rule, diagnostics of activity was carried out by means of the accounting of approximate executive and control components of activity, in the course of studied activity.

The real research is devoted to development of a questionnaire for diagnostics of structure of activity of directors of schools. Results of development of a technique of diagnostics of structure of the main directions of professional activity of the director of modern comprehensive school are reflected in article, the psychometric status of a questionnaire is presented, his reliability and a validity are shown, and also the list of the questions reflecting the maintenance of the main activities of the principal is given.

The results presented in the article can be used in the further psychological and pedagogical researches of actual problems of the modern education. The presented questionnaire is necessary for the further research of a structure of activities of the principal, formation mechanisms of a principal's activity style, ac-

tivities' correction, in order to increase the overall performance of the Head of the education organization. A further research of the connections between structure and style of the principal' activity and his individual-psychological features is a question of a special interest, that can be realized on the basis of questionnaire.

FOR CITATION: Gorbunova, I. V. (2020). Psychometric Analysis and Maintenance of the Questionnaire "Structure of Activity of the Principal". In *Pedagogical Education in Russia*. No. 4, pp. 41-52. DOI: 10.26170/po20-04-05.

Введение. Современный директор школы – это ключевая фигура в сфере образования, так как он представляет интересы государства в школе и одновременно интересы школы перед государством и обществом. Директор выстраивает взаимодействие, общение, связи между учащимися, родителями, педагогами, партнерами образовательной организации, государственными и муниципальными органами управления [7].

Директор школы должен принимать управленческие решения для достижения поставленных государством и обществом целей перед общеобразовательной организацией, находить одинаково эффективные решения как в области управления ресурсами школы, так и в научно-методической, образовательной областях, собрать команду профессионалов – заместителей, организовать ее работу и делегировать ответственность членам своей команды [21].

Управление кадрами, регулирование образовательной деятельности, материальное обеспечение классов школы методическими материалами и техническим оборудованием, ремонт и обслуживание помещения школы – все это необходимо выполнять и координировать директору в современных, меняющихся условиях жизни [4].

В психологической литературе, касающейся вопросов образования, деятельность директора школы является наименее исследованной [2]. Попытке решения этой задачи и было посвящено настоящее исследование, ориентированное на разработку опросника для диагностики структуры деятельности директора школы.

Теоретическое обоснование исследования. В настоящем исследовании мы опирались на деятельностный подход, основателями которого в отечественной психологии являются С. Л. Рубинштейн и А. Н. Леонтьев.

В процессе анализа деятельности директора школы мы стремились выделить ее основные направления и особенности их реализации [17], где действия являлись структурными элементами [9; 24].

В опоре на данное теоретическое обоснование [17; 11] и экспериментальные исследования [9; 24] был разработан и психометрически проанализирован опросник «Структура деятельности директора школы» (ОСДДШ), результаты которого пред-

ставлены ниже.

Организация исследования. В процессе разработки опросника мы опирались на теорию деятельности [11]. В процессе анализа деятельности директора школы мы стремились выделить основные ее направления и действия, позволяющие их реализовать [17].

Для определения основных направлений и важнейших характеристик структуры деятельности директора школы [3] был осуществлен контент анализ, для чего использовались различные источники: статьи по данной теме, нормативные документы муниципальных органов образования, регламентирующие работу директора школы, интернет-сайты школ и интервью с директорами школ [4; 18; 5; 20; 19; 23 и др.]. В процессе классификации, удаления дублирующих сведений, неосновных и несущественных характеристик, не связанных с основной работой директора школы, контент анализ позволил выделить 28 направлений деятельности директора школы различной ориентации.

Для дальнейшей классификации и определения основных направлений деятельности директора школы была создана фокус-группа [22] из 15 директоров школ муниципальных территорий, где планировалось проведение исследования. Участникам фокус группы было предложено выбрать из 28 направлений деятельности директора школы, полученных путем первичного контент анализа, методом ранжирования определить 10 основных направлений, характеризующих работу директора школы.

Были выделены следующие направления, характеризующие деятельность директора школы: педагогическая культура, управленческая деятельность, координация, работа с документами, организация учебной деятельности, работа с кадрами, финансово-экономическая деятельность, хозяйственная деятельность, развитие школы, удовлетворенность деятельностью.

Для валидации опросника по содержанию [8] была использована созданная ранее фокус-группа из 15 директоров школ: по каждому направлению деятельности директора школы было сформулировано от 12 до 16 вопросов, отражающих действия директора в рамках каждого направления. Путем ранжирования было отобрано по 10 вопросов по каждому направлению деятельности

для образования шкал опросника. Опросник, включая все шкалы, содержал 100 вопросов. Каждый вопрос позволял дифференцировать испытуемых (директоров школ) в рамках его содержания в диапазоне от 1 до 7 баллов (никогда, очень редко, иногда, наполовину, часто, очень часто, всегда).

В данном случае шкалы представляли направления деятельности, а вопросы каждой шкалы характеризовали содержание действий, направленных на их реализацию [17].

Были сформированы следующие шкалы:

Шкала 1. Шкала педагогической культуры – позволяет оценить уровень развития педагогической культуры директора школы, охарактеризовать его педагогическую позицию.

Шкала 2. Шкала управленческой деятельности – позволяет оценить возможности директора по созданию условий для эффективной совместной деятельности администрации и педагогического коллектива в школе.

Шкала 3. Шкала координации – позволяет оценить уровень контроля со стороны руководителя, возможности делегирования управленческих функций заместителям и другим участникам образовательного процесса, оперативности в принятии решений.

Шкала 4. Шкала работы с документами – позволяет оценить уровень развития у директора умений и навыков по работе с законами, нормативными актами и другими документами, регламентирующими деятельность школы.

Шкала 5. Шкала учебной деятельности – позволяет оценить возможности директора по организации эффективного образовательного процесса в школе.

Шкала 6. Шкала кадровой политики – позволяет оценить умение директора организовывать подбор, обучение и переподготовку кадров в школе.

Шкала 7. Шкала финансово-экономической деятельности – позволяет оценить уровень финансово-экономической грамотности директора, его способность управлять бюджетными и внебюджетными средствами школы.

Шкала 8. Шкала хозяйственной деятельности – позволяет оценить уровень погруженности директора в хозяйственные

процессы, возможность поддерживать инфраструктуру и материально-техническое состояние школы в соответствии с современными требованиями.

Шкала 9. Шкала развития школы – позволяет оценить возможности директора по созданию эффективной программы развития школы, ее реализации в современных условиях и позиционирование школы на районном, городском и областном (краевом) уровнях.

Шкала 10. Шкала удовлетворенности деятельностью – позволяет оценить уровень психологического комфорта директора в ходе исполнения своих профессиональных обязанностей.

Анализ предварительного варианта опросника. При дальнейшей работе по созданию опросника была использована Item Response Theory (IRT) методология [14; 16; 25]. Теория тестовых заданий используется для проектирования, анализа и оценки тестов, опросников и подобных измерительных инструментов. При разработке опросника ОСДДШ IRT анализ использовался для того, чтобы избавиться от плохих, неинформативных вопросов при составлении опросника.

Для анализа предварительного варианта опросника была создана выборка из 86 директоров школ муниципальных образований Пермского края. Выборка включала в себя директоров школ города Перми, Пермского района и города-спутника Перми Краснокамска, где впоследствии проводилось основное исследование.

После диагностики директоров школ предварительным вариантом опросника, результаты исследования были подвергнуты психометрическому анализу. Статистический анализ результатов исследования производился с помощью статпакета IBM SPSS Statistics 26 for Mac OS [15].

В связи с большим объемом данных IRT анализа и ограниченным объемом статьи ниже представлены отдельные результаты на примере Шкалы 1.

Были проверены дифференцирующие возможности каждого вопроса (vorgr1 – vorgr100) опросника [14] путем гистографического исследования (рис. 1).

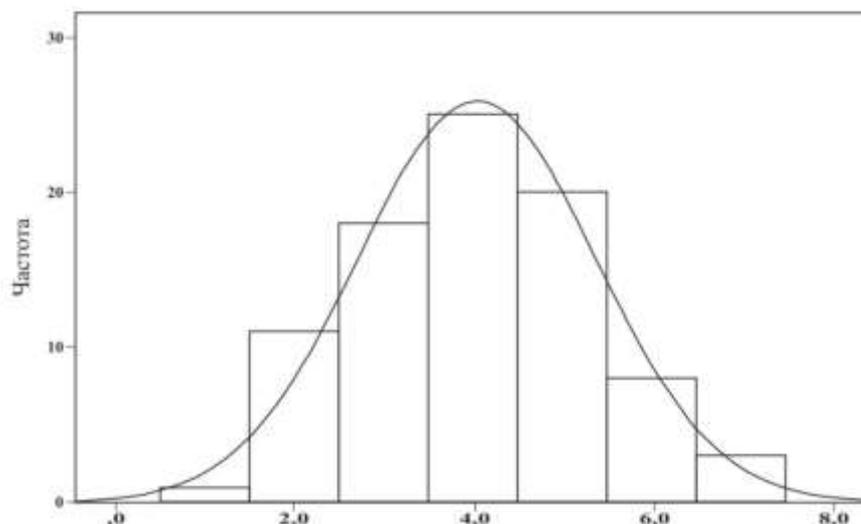


Рис. 1. В какой мере Вам удается привлечь дополнительные финансовые средства в школу?

Каждый вопрос (vopr1 – vopr100) опросника был проверен на параметры нормального распределения (табл. 1) с по-

мощью критерия Колмогорова-Смирнова (ks-test) [10; 15].

Таблица 1

Ks-test (на материале Шкалы 1)

	vopr1	vopr2	vopr3	vopr4	vopr5	vopr6	vopr7	vopr8	vopr9	vopr10
N	86	86	86	86	86	86	86	86	86	86
Среднее	5,50	5,57	3,91	5,22	3,77	3,65	4,01	4,97	5,01	5,06
Ст. отклонение	,980	1,25	1,304	1,018	1,706	1,202	1,373	1,147	1,287	1,225
Модуль	,245	,196	,158	,225	,125	,202	,145	,190	,184	,192
Положительные	,180	,127	,158	,225	,125	,185	,145	,190	,129	,145
Отрицательные	-,245	-,196	-,148	-,213	-,102	-,202	-,139	-,177	-,184	-,192
Статистика Z	2,19	1,74	1,41	2,02	1,12	1,80	1,29	1,69	1,64	1,71
Нижняя	,000	,002	,026	,000	,140	,001	,056	,003	,005	,003
Верхняя	,000	,005	,035	,001	,158	,003	,069	,006	,009	,006
Асимпт. знач.	,000	,004	,037	,001	,163	,003	,071	,006	,009	,005
Монте-Карло	,000	,004	,031	,001	,149	,002	,062	,005	,007	,004

Асимптотической значимость – вероятность случайной связи. Чем меньше эта величина, тем выше статистическая значимость. Асимптотическое распределение статистики считается значимым при значении меньше 0,05. В таблице 1 этому критерию не соответствуют переменные vopr5 и vopr7.

Сходные результаты получены с помощью метода Монте-Карло [13].

В рамках каждой шкалы с помощью корреляционного анализа [6; 15] был определен уровень взаимосвязи вопросов, составляющих содержание шкалы (табл. 2).

Таблица 2

Ранговая корреляция Спирмена (на материале шкалы 1)

Вопросы	vopr1	vopr2	vopr3	vopr4	vopr5	vopr6	vopr7	vopr8	vopr9	vopr10
vopr1	1,000	,310	,077	,346	,097	-,052	,237	,425	,396	,338
vopr2	,310	1,000	,158	,234	,013	-,005	,142	,168	,125	,196
vopr3	,077	,158	1,000	-,020	,103	,090	,137	-,035	,011	,032
vopr4	,346	,234	-,020	1,000	,115	,108	,394	,358	,326	,234
vopr5	,097	,013	,103	,115	1,000	,076	,089	,246	,300	,119
vopr6	-,052	-,005	,090	,108	,076	1,000	,024	-,151	,221	,027
vopr7	,237	,142	,137	,394	,089	,024	1,000	,332	,396	,246
vopr8	,425	,168	-,035	,358	,246	-,151	,332	1,000	,555	,335
vopr9	,396	,125	,011	,326	,300	,221	,396	,555	1,000	,457
vopr10	,338	,196	,032	,234	,119	,027	,246	,335	,457	1,000

Примечание: $p \leq 0,05$; $r = 0,207$; $p \leq 0,01$; $r = 0,270$; $p \leq 0,001$; $r = 0,341$

Также для определения уровня взаимосвязей вопросов в шкалах каждая шкала была проверена с помощью факторного анализа

[15]. Метод выделения факторов – анализ методом Главных компонент. Метод вращения – Варимакс с нормализацией Кайзера (табл. 3).

Таблица 3

**Факторный анализ. Матрица повернутых компонент
(на материале шкалы 1)**

Вопросы	Компоненты		
	1	2	3
vopr1	,527	,543	-,151
vopr2	,850	,028	,031
vopr3	-,566	,429	,116
vopr4	,526	,382	,150
vopr5	,498	-,204	,326
vopr6	,828	-,072	,050
vopr7	,593	,179	,127
vopr8	,794	,064	-,284
vopr9	,835	-,039	,075
vopr10	,526	,348	-,154

Все вопросы Шкалы 1 попали в первый фактор с различными весами.

Аналогичным процедурам были подвергнуты все остальные вопросы и шкалы предварительного варианта опросника.

Статистический анализ шкал опросника ОСДДШ позволяет оценить уровень участия каждого вопроса каждой шкалы в формировании результата измерения поименованных характеристик деятельности директора. Это позволяет определить уровень конвенциональности входящих в каждую шкалу вопросов (в нашем случае переменных) данного опросника. Под конвенциональностью, в данном случае, понимается уровень согласованности вопросов, отображающих содержание шкалы, что впоследствии должно способствовать повышению валидности и надежности тестовой методики.

Анализ каждой шкалы данного опросника позволяет изъять вопросы, снижающие уровень конвенциональности шкалы. На основании IRT анализа из шкал опросника были исключены вопросы, не дифференцирующие испытуемых, не соответствующие правилам нормального распределения, не коррелирующие с другими вопросами шкалы и не попадающие в один фактор максимальной дисперсии при факторном анализе. Были исключены следующие вопросы: шкала 1 вопросы 5 и 7, шкала 2 вопросы 12 и 14, шкала 3 вопросы 24 и 27, шкала 4 вопросы 31 и 35, шкала 5 вопросы 42 и 47, шкала 6 вопросы 56 и 60, шкала 7 вопросы 61 и 70, шкала 8 вопросы 71 и 80, шкала 9 вопросы 81 и 90, шкала 10 вопросы 91 и 98. В окончательном варианте опросника после IRT анализа осталось 80 вопросов (10 шкал по 8 вопросов в каждой шкале).

Окончательный вариант опросник ОСДДШ представлен ниже.

Инструкция. Вам будет предложено несколько вопросов об особенностях Вашей деятельности в различных условиях и ситуациях. Это не испытание ума или способностей, поэтому нет ответов хороших или пло-

хих. Полученные результаты будут использоваться только в научных целях. На вопросы следует отвечать поочередно, не возвращаясь к предыдущим ответам. Внимательно прочитайте каждый вопрос и оцените степень использования представленных приемов и способов в Вашей деятельности по семибалльной шкале в диапазоне от 1 балла до 7 баллов: 1 балл – никогда, 2 балла – крайне редко, 3 балла – иногда, 4 балла – наполовину, 5 баллов – часто, 6 баллов – очень часто, 7 баллов – всегда, поставив у каждого вопроса соответствующий балл.

1. В какой степени у Вас получается при разборе какого-либо конфликта в школе принять решение, устраивающее все стороны?

2. В какой степени у Вас получается увлекать педагогов школы своими идеями?

3. В какой степени Вы относитесь с пониманием к промахам и неудачам своих коллег?

4. Насколько объективно у Вас получается оценить деятельность своих подчиненных?

5. Насколько часто к Вам обращаются педагоги с разговорами о своих трудностях?

6. Как часто Вам приходится подавлять агрессию в критических ситуациях в школе?

7. Насколько Вы знакомы со всеми сложностями педагогической работы?

8. Насколько Вы способны находить общий язык с разными людьми при обсуждении сложных ситуаций в учебно-воспитательном процессе в школе?

9. Насколько активно Вы готовы поддерживать различные нововведения, ориентированные на изменение системы управления Вашей школой?

10. Насколько часто Вы привлекаете к управлению школой отдельных педагогов?

11. Как часто Вы адаптируете различные реализованные проекты образовательных и других организаций в своей школе?

12. Насколько часто Вы прибегаете к помощи учредителя в критических ситуациях?

13. Насколько сложно Вам по требованию подчиненных менять свои решения?

14. Насколько часто Ваши распоряжения вызывают у подчиненных недовольство?

15. В какой мере у Вас получается привлекать опытных педагогов из других школ на постоянное место работы в Вашей школе?

16. До какой степени Вы прислушиваетесь к требованиям родителей заменить того или иного педагога либо классного руководителя?

17. Как часто Вам приходится проявлять излишнюю требовательность с целью усиления персонального контроля в отношении работников школы?

18. До какой степени Вам приходится контролировать и реализовывать каждый образовательный проект самостоятельно, не надеясь на своих подчиненных?

19. Как быстро Вам удается решить проблемы, неожиданно возникающие в учебно-воспитательном процессе, которые Вы не предусмотрели заранее?

20. Насколько легко и быстро в школе Вы переключаетесь от одного вида работы к другому?

21. В какой мере Вы используете административные возможности для налаживания психологического климата в коллективе?

22. В какой степени Вами лично контролируется работа по постановке каждого учащегося на внутришкольный учет?

23. Насколько Вы лично стараетесь отслеживать отношения педагогов своей школы с родителями?

24. Насколько активно Вы инициируете создание различных форм самоуправления в коллективе школы?

25. Насколько регулярно Вам приходится привлекать юристов для консультаций при проведении мероприятий по контролю и надзору за соблюдением федерального и местного законодательства?

26. Насколько часто Вы обращаетесь в суд, если не согласны с результатами проверок надзорных органов?

27. Насколько регулярно Вы прибегаете к помощи юриста для разработки локально-правовых актов общеобразовательной организации?

28. Как часто Вам приходится составлять дополнительные локальные акты для более подробного регламентирования работы школы?

29. Насколько активно Вы привлекаете членов педагогического коллектива и родителей к разработке локально-нормативной документации школы?

30. До какой степени Вам самостоятельно приходится решать вопросы за членов управляющего совета?

31. Насколько важным для Вас является получение высоких баллов при тестировании учредителем на знание локально-

нормативной документации?

32. До какой степени Вам было бы удобно перейти полностью на электронный документооборот?

33. Насколько часто для подготовки к ВПР Вы используете различные курсы и дополнительные занятия?

34. В какой мере Вы используете мероприятия в виде дополнительных занятий и консультаций, направленные на подготовку обучающихся к ЕГЭ?

35. Насколько активно Вы лично регулируете отбор учащихся в 10 класс посредством индивидуальных собеседований с родителями и обучающимися?

36. Насколько активно Вы используете различные нововведения для улучшения общеобразовательной подготовки обучающихся?

37. До какой степени оперативно Вы внедряете все образовательные проекты учредителя в Вашей школе?

38. Насколько регулярно Вы вместе с педагогами вносите изменения в основные образовательные программы в своей школе?

39. В какой степени активно Вы инициируете реализацию совместных образовательных проектов с другими школами на сегодняшний день?

40. Насколько активно Вы внедряете различные нестандартные формы урочной деятельности в рамках школы?

41. Насколько важно для Вас, чтобы «стажисты» вовремя выходили на пенсию, а их заменяли «молодые специалисты»?

42. В какой мере Вы привлекаете к решению кадровых вопросов своих заместителей?

43. Насколько легко Вы можете мысленно представить себя на месте другого сотрудника школы при формировании перечня должностных обязанностей?

44. Как часто Вы организуете для педагогов мастер-классы, обучающие семинары, тренинги, направленные на повышение квалификации?

45. Как часто Вам приходится делать замечания и выговоры в трудовом коллективе?

46. До какой степени Вы проявляете заинтересованность в проблемах подчиненных?

47. В какой мере Вы стараетесь сохранять дистанцию при общении с подчиненными?

48. Насколько Вы способны прогнозировать поведение педагогов, организовывая конструктивное взаимодействие в педагогическом коллективе?

49. До какой степени результативно у Вас получается увеличить доходы школы путем выигрыша различных грантов, конкурсов?

50. В какой мере эффективно у Вас по-

лучается снизить расходы Вашей организации по статье «Содержание имущества» (клининг, аутсорсинг и др.)?

51. До какой степени безболезненно у Вас получается снизить расходы Вашей организации по статье «Приобретение учебников и учебных пособий»?

52. Насколько Вас устраивает переход на систему централизованной бухгалтерии?

53. Насколько у Вас получается достигать ежегодных показателей соотношения заработной платы работников учреждения за счет делегирования административных функций наиболее ответственным педагогам?

54. Насколько часто Вам приходится обращаться за финансовой помощью к родителям для решения внутришкольных проблем?

55. До какой степени у Вас получается привлечь дополнительные средства на статью расходов «Текущий ремонт»?

56. Как часто в конце финансового года Вам приходится переносить часть платежей на следующий год в связи с нехваткой денежных средств?

57. В какой степени у Вас получается добиться того, чтобы инфраструктура Вашей школы полностью соответствовала требованиям образовательного процесса?

58. Насколько тщательно Вы лично вникаете в процесс сравнения расценок по каждому приобретаемому для школы товару или услуге?

59. В какой степени Вам удается повысить уровень оснащённости кабинетов труда и мастерских Вашей школы?

60. В какой мере Вам удается стимулировать подрядчика по питанию в столовой в ремонте обеденного зала (желательно с дизайнерским решением) и в замене оборудования пищеблока на новое?

61. Как часто Вы прибегаете к услугам дизайнера при оформлении школы?

62. В какой мере Вам удается приобрести новую мебель, а не ремонтировать старую?

63. Насколько Вам удалось сделать школу безопасным местом для работы и учебы?

64. В какой мере оперативно у Вас получается находить дополнительные финансовые источники для закупки оборудования для обеспечения безопасности в школе?

65. Насколько эффективно у Вас получается работать с промышленными предприятиями региона с целью профориентации обучающихся?

66. Насколько успешно у Вас получается привлекать социальных партнеров?

67. До какой степени активно Вы реализуете «Программу развития» в Вашей школе?

68. Насколько Вы стремитесь приспособить инфраструктуру Вашей школы для реализации «Программы развития»?

69. Как часто у Вас возникает необходимость в смене основных направлений «Программы развития» Вашей школы?

70. В какой мере Вы принимаете участие в образовательных проектах различного уровня, ориентированных на развитие школы?

71. В какой степени программы дополнительного образования, используемые Вами, ориентированы на «Программу развития» школы?

72. Насколько активно Вы инициируете проведение в Вашей школе различных мероприятий, начиная с городского уровня и выше?

73. В какой мере Вас удовлетворяет организация внеурочных мероприятий в школе, которые интересны и полезны всем участникам образовательного процесса?

74. В какой мере Вы удовлетворены материально-техническим оснащением Вашей школы на сегодняшний день?

75. Насколько Вас устраивает работа социально-психологической службы с участниками образовательного процесса в Вашей школе?

76. В какой мере Вас устраивают взаимоотношения с коллегами?

77. В какой степени Вас не беспокоит перспектива потерять работу?

78. Насколько Вы испытываете удовлетворение от своей работы?

79. Насколько часто у Вас получается реализовывать потребность в собственном профессиональном и личностном росте в рамках своей профессиональной деятельности?

80. В какой степени Вы удовлетворены помощью управляющего совета при работе администрации школы с родителями?

Ключ опросника.

1. Шкала педагогической культуры. Вопросы 1–8.

2. Шкала управленческой деятельности. Вопросы 9–16.

3. Шкала координации. Вопросы 17–24.

4. Шкала работы с документами. Вопросы 25–32.

5. Шкала учебной деятельности. Вопросы 33–40.

6. Шкала кадровой деятельности. Вопросы 41–48.

7. Шкала финансово-экономической деятельности. Вопросы 49–56.

8. Шкала хозяйственной деятельности. Вопросы 57–64.

9. Шкала развития школы. Вопросы 65–72.

10. Шкала удовлетворенности деятельностью. Вопросы 73–80.

Проверка психометрического ста-

туса опросника. С помощью окончательного варианта опросника была диагностирована выборка, состоящая из 144 директоров школ горда Перми, Пермского района и Краснокамска (города-спутника Перми).

Окончательный вариант опросника был

проверен на надежность и валидность. Проверка надежности проводилась методами Альфа Кронбаха [27; 28; 15] и методом расщепления [1; 8; 15] по каждой шкале опросника (табл. 4, 5).

Таблица 4

**Проверка надежности методом Альфа Кронбаха.
Статистики пригодности**

Шкалы	Альфа Кронбаха	Количество пунктов
Шкала 1	,710	8
Шкала 2	,513	8
Шкала 3	,709	8
Шкала 4	,630	8
Шкала 5	,741	8
Шкала 6	,653	8
Шкала 7	,560	8
Шкала 8	,738	8
Шкала 9	,632	8
Шкала 10	,522	8

Примечание: $p \leq 0,05$; $\alpha > ,500$

Следует отметить, значения Альфа Кронбаха меньше или равно 0,500 считаются недостаточными. Значения больше 0,500

могут быть использованы в качестве оценки внутренней согласованности шкал теста [26].

Таблица 5

Проверка надежности методом расщепления

Шкалы	Общее количество пунктов	Пропорция расщепления	Корреляция расщепленных форм
Шкала 1	8	4/4	,524
Шкала 2	8	4/4	,225
Шкала 3	8	4/4	,456
Шкала 4	8	4/4	,388
Шкала 5	8	4/4	,600
Шкала 6	8	4/4	,291
Шкала 7	8	4/4	,266
Шкала 8	8	4/4	,201
Шкала 9	8	4/4	,467
Шкала 10	8	4/4	,275

Примечание: $p \leq 0,05$; $r = 0,166$; $p \leq 0,01$; $r = 0,217$; $p \leq 0,001$; $r = 0,275$

Оба варианта проверки надежности подтвердили надежность тестовой методики, однако следует отметить, что Альфа Кронбаха Шкалы 2, Шкалы 7 и Шкалы 10 находится на уровне формально выше недостаточного.

Структурная валидность опросника [1; 8] была проверена с помощью кластерного анализа (факторный анализ не удовлетворял требованиям настоящего исследования). Кластерный анализ реализовывался с использованием иерархической модели в

графическом варианте (дендрограмма) и метода «Наибольшей удаленности соседа» с интервалом квадрата Евклида [15]. Результаты кластерного анализа (рис. 2) характеризуют все шкалы опросника как соответствующие структурной валидности, о чем свидетельствует разрыв различие-сходство по шкале абсцисс в диапазоне от 0 до 2 единиц. На шкале ординат равноудаленно и в соответствии с различием-сходством расположены отдельно все шкалы опросника.

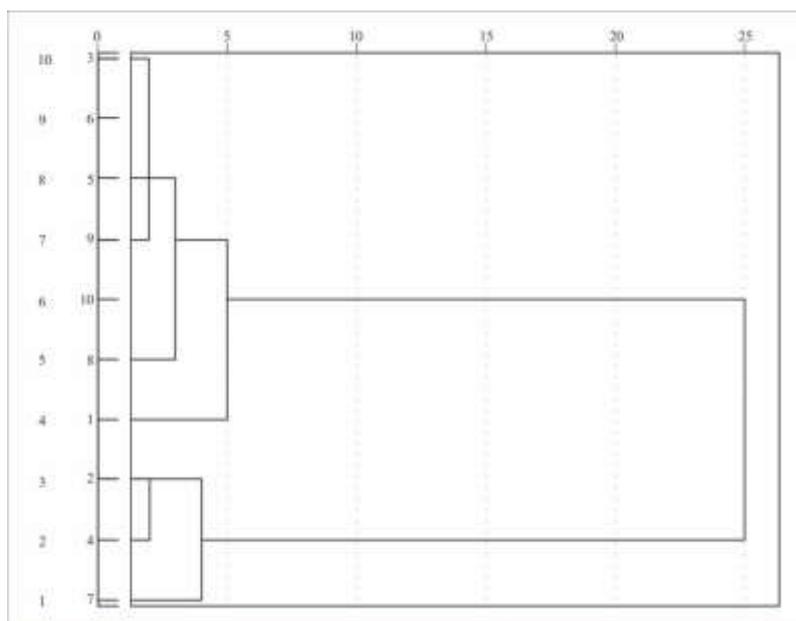


Рис. 2. Дендрограмма различия-сходства шкал опросника

Проверка валидности проводилась также с помощью критерия [1; 12]. В качестве критерия была использована экспертная оценка группы экспертов из 20 человек (работники муниципальных органов образования), хорошо знавших работу исследуемых директоров школ, участвующих в настоящем эксперименте. Валидность была проверена путем корреляции каждой шка-

лы с суммарной оценкой экспертов по каждому директору (табл. 6).

В качестве второго критерия валидации опросника был выбран суммарный рейтинг общеобразовательных организаций с 2014 по 2019 годы, возглавляемых директорами, участвующими в исследовании (табл. 6).

Таблица 6

Критериальная валидность

Шкалы	Экспертная оценка	Рейтинг школ
Шкала 1	,239	-,195
Шкала 2	,271	-,166
Шкала 3	,219	-,272
Шкала 4	,199	-,222
Шкала 5	,176	-,187
Шкала 6	,171	-,126
Шкала 7	,303	-,323
Шкала 8	,332	-,257
Шкала 9	,171	-,397
Шкала 10	,289	-,301

Примечание: $p \leq 0,05$; $r = 0,166$; $p \leq 0,01$; $r = 0,217$; $p \leq 0,001$; $r = 0,275$

Отрицательные значения коэффициентов корреляции шкал опросника и рейтингов школ объясняются разнонаправленным изменением результатов: чем выше рейтинг, тем меньше его численное выражение. Все шкалы опросника соответствуют общим требованиям критериальной валидности, за исключением Шкалы 6 по критерию рейтинг школ. Низкий уровень корреляции по шкале 6 с рейтингом школ мы связываем с низким уровнем кадровой политики органов управления образованием и постоянно меняющимся перечнем показателей по оценке кадровой политики школы.

Заключение. Результаты разработки и проверки опросника ОСДДШ позволяют

использовать его для дальнейших исследований структуры и стиля деятельности директоров школ. Выбранные 10 направлений деятельности являются обязательными компетенциями каждого руководителя общеобразовательной организации, поэтому, проанализировав деятельность каждого из них в разрезе шкал, мы можем прокомментировать, какие направления деятельности лучше удаются директору школы, выяснить, какие из них нуждаются в усилении (корректировке).

По результатам всех проведенных исследований складывается впечатление, что нет направления деятельности менее или более значимого для руководителя школы.

Невозможно достичь максимальных управленческих результатов, не обладая, например, должным уровнем педагогической культуры или недостаточно владея навыками координации различных процессов в школе. После проведения настоящего исследования каждому директору школы, принимавшему участие в эксперименте, бу-

дут представлены подробные рекомендации по усилению того или иного направления деятельности, предложен наставник из числа тех директоров, у кого данное направление успешно реализуется, либо подобраны необходимые курсы переподготовки по данной тематике.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анастаси, А. Психологическое тестирование. Книга 1 / А. Анастаси. – М. : Педагогика, 1982. – 318 с.
2. Анастаси, А. Психологическое тестирование Книга 2 / А. Анастаси. – М. : Педагогика, 1982. – 295 с.
3. Базаров, Т. Ю. Создание и апробация опросника «Стили реагирования на изменения» / Т. Ю. Базаров, М. П. Сычева. – Текст : электронный // Психологические исследования. – 2012. – Т. 5.2. – URL: <https://istina.msu.ru/journals/96437/>.
4. Бушмин, С. В. Должностные обязанности директора школы / С. В. Бушмин. – Текст : электронный // Народный Советникъ. – 2018. – URL: https://nsovetnik.ru/dolzhnostnye_instrukcii/dolzhnostnye_obyazannosti_direktora_shkoly.
5. Гаджиева, Л. А. Об утверждении показателей рейтинговой оценки деятельности подведомственных муниципальных общеобразовательных учреждений города Перми за 2014–2015 учебный год / Л. А. Гаджиева. – Текст : электронный // Единый портал Пермского образования. – 2015. – URL: <https://permedu.ru>.
6. Гласс, Д. Статистические методы в педагогике и психологии / Д. Гласс, Д. Стенли. – М. : Прогресс, 1976. – 496 с.
7. Калина, И. И. Управление без вмешательства / И. И. Калина // Учительская газета. – 2017. – № 03 от 17 января.
8. Клайн, П. Справочное руководство по конструированию тестов / П. Клайн. – Киев : ПАН Лтд, 1994. – 284 с.
9. Климов, Е. А. О некоторых перспективах исследовательской работы в области психологии труда и производственного обучения / Е. А. Климов // Научный семинар по психологии труда и производственного обучения. – Казань, 1961. – С. 45-51.
10. Кобзарь, А. И. Прикладная математическая статистика / А. И. Кобзарь. – М. : Физматлит, 2006. – 816 с.
11. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.
12. Лучинин, А. С. Психодиагностика. Конспект лекций / А. С. Лучинин. – М. : Эксмо, 2008. – 256 с.
13. Никитин, Я. Ю. Асимптотическая эффективность непараметрических критериев / Я. Ю. Никитин. – М. : Физматлит, 1995. – 238 с.
14. Орлова, Д. Г. Оценка психометрического качества и модификации опросника «Шкалы психологического благополучия» К. Рифф / Д. Г. Орлова // Вестник Удмуртского университета. – 2016. – Вып. 3. – С. 53-62.
15. Пациорковский, В. В. SPSS для социологов : учебное пособие / В. В. Пациорковский, В. В. Пациорковская. – М. : ИСЭПН РАН, 2005. – 153 с.
16. Родионов, А. В. Применение IRT-моделей для анализа результатов обучения в рамках компетентностного подхода / А. В. Родионов, В. В. Братищенко. – Текст : электронный // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 4. – URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=13858>.
17. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Учпедгиз, 1946. – 704 с.
18. Савчук, Е. И. Современный директор школы – кто он? / Е. И. Савчук. – Текст : электронный // Московский центр качества образования. – 2015. – URL: https://mcko.ru/articles/202_
19. Серикова, Л. В. Об утверждении системы показателей и порядка расчета рейтинговой оценки деятельности подведомственных муниципальных образовательных учреждений города Перми за 2018–2019 учебный год / Л. В. Серикова. – Текст : электронный // Единый портал Пермского образования. – 2019. – URL: <https://permedu.ru>.
20. Соснина, Н. А. Об утверждении порядка и сроков проведения аттестации кандидатов на должность руководителя муниципальной образовательной организации, находящейся в ведении управления образования администрации Пермского муниципального района / Н. А. Соснина. – Текст : электронный // Единый портал Пермского образования. – 2018. – URL: <http://guopr.ru>.
21. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ. – М. : Проспект, 2012. – 160 с.
22. Чеховский, И. В. Метод фокус-групп: концептуальное и эмпирическое обоснование факторов влияния на результативность применения : автореф. дис. ... канд. социол. наук / Чеховский И. В. – М., 2011. – 27 с.
23. Швед, А. К. Роль директора школы в управлении современной школой / А. К. Швед. – Текст : электронный // Электронный журнал. – 2016. – URL: <https://multiurok.ru/files/stat-ia-rol-diriektora-shkoly-v-upravlienii-sovrie.html>.
24. Щукин, М. Р. Некоторые типологически обусловленные различия в протекании ориентировочной и исполнительной деятельности при усвоении начальных трудовых навыков / М. Р. Щукин // Типологические исследования по психологии личности и по психологии труда. – Пермь, 1964. – С. 43-66.
25. Asparouhov, T. IRT in Mplus. Version 2 / T. Asparouhov, B. Muthén. – Text : electronic // Technical report. – 2016. – URL: <https://www.statmodel.com>.

26. Cortina, J. What is coefficient alpha? An examination of theory and practice / J. Cortina // Journal of applied psychology. – 1993. – Vol. 78, № 1. – P. 98-104.
27. Cronbach, L. Coefficient alpha and the internal structure of tests / L. Cronbach // Psychometrika. – 1951. – № 16. – P. 297-334.
28. Schmitt, N. Uses and Abuses of Coefficient Alpha / N. Schmitt // Psychological Assessment. – 1996. – № 8 (4). – P. 350-353.

REFERENCES

1. Anastazi, A. (1982). *Psikhologicheskoe testirovanie. Kniga 1* [Psychological testing. Book 1]. Moscow, Pedagogika. 318 p.
2. Anastazi, A. (1982). *Psikhologicheskoe testirovanie. Kniga 2* [Psychological testing. Book 2]. Moscow, Pedagogika. 295 p.
3. Bazarov, T. Yu., Sycheva, M. P. (2012). Sozdanie i aprobatsiya oprosnika «Stili reagirovaniya na izmeneniya» [Creation and questionnaire approbation “Styles of response to changes”]. In *Psikhologicheskie issledovaniya*. Vol. 5.2. URL: <https://istina.msu.ru/journals/96437/>.
4. Bushmin, S. V. (2018). Dolzhnostnye obyazannosti direktora shkoly [Duty regulations of the Head teacher]. In *Narodnyy Sovetnik*. URL: https://nsovetnik.ru/dolzhnostnye_instrukcii/dolzhnostnye_obyazannosti_direktora_shkoly.
5. Gadzhieva, L. A. (2015). Ob utverzhdenii pokazateley reytingovoy otsenki deyatel'nosti podvedomstvennykh munitsipal'nykh obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdeniy goroda Permi za 2014–2015 uchebnyy god [Statement of indicators of a rating assessment of activity of subordinated municipal educational institutions of the city of Perm in 2014-2015 academic year]. In *Edinyy portal Permskogo obrazovaniya*. URL: <https://permedu.ru>.
6. Glass, D., Stenli, D. (1976). *Statisticheskie metody v pedagogike i psikhologii* [Statistical methods in pedagogics and psychology]. Moscow, Progress. 496 p.
7. Kalina, I. I. (2017). Upravlenie bez vmeshatel'stva [Management without intervention]. In *Uchitel'skaya gazeta*. No. 03 from January 17.
8. Cline, P. (1994). *Spravochnoe rukovodstvo po konstruirovaniyu testov* [Reference guide on designing of tests]. Kiev, PAN Ltd. 284 p.
9. Klimov, E. A. (1961). O nekotorykh perspektivakh issledovatel'skoy raboty v oblasti psikhologii truda i proizvodstvennogo obucheniya [About some prospects of research work in the field of psychology of work and in-service training]. In *Nauchnyy seminar po psikhologii truda i proizvodstvennogo obucheniya*. Kazan, pp. 45-51.
10. Kobzar', A. I. (2006). *Prikladnaya matematicheskaya statistika* [Applied mathematical statistics]. Moscow, Fizmatlit. 816 p.
11. Leont'ev, A. N. (1975). *Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'* [Activity. Consciousness. Personality]. Moscow, Politizdat. 304 p.
12. Luchinin, A. S. (2008). *Psikhodiagnostika. Konspekt lektsiy* [Psychodiagnosics. Abstract of lectures]. Moscow, Eksmo. 256 p.
13. Nikitin, Ya. Yu. (1995). *Asimptoticheskaya effektivnost' neparametricheskikh kriteriev* [Asymptotic efficiency of nonparametric criteria]. Moscow, Fizmatlit. 238 p.
14. Orlova, D. G. (2016). Otsenka psikhometricheskogo kachestva i modifikatsii oprosnika «Shkaly psikhologicheskogo blagopoluchiya» K. Riff [Assessment of psychometric quality and questionnaire modification “Scales of psychological wellbeing” K. Riff]. In *Vestnik Udmurtskogo universiteta*. Issue 3, pp. 53-62.
15. Patsiorkovskii, V. V., Patsiorkovskaya, V. V. (2005). *SPSS dlya sotsiologov* [SPSS for sociologists]. Moscow, ISEPN RAN. 153 p.
16. Rodionov, A. V., Bratishchenko, V. V. (2014). Primenenie IRT-modeley dlya analiza rezul'tatov obucheniya v ramkakh kompetentnostnogo podkhoda [Application of IRT models for the analysis of results of training within competence-based approach]. In *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya*. No. 4. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=13858>.
17. Rubenstein, S. L. (1946). *Osnovy obshchey psikhologii* [Fundamentals of the general psychology]. Moscow, Uchpedgiz. 704 p.
18. Savchuk, E. I. (2015). Sovremennyy direktor shkoly – kto on? [The modern principal – who is he?]. In *Moskovskiy tsentr kachestva obrazovaniya*. URL: <https://mcko.ru/articles/202>.
19. Serikova, L. V. (2019). Ob utverzhdenii sistemy pokazateley i poryadka rascheta reytingovoy otsenki deyatel'nosti podvedomstvennykh munitsipal'nykh obrazovatel'nykh uchrezhdeniy goroda Permi za 2018–2019 uchebnyy god [Statement of system of indicators and a procedure of payments of a rating assessment of activity subordinated municipal the Educational institutions of city institutions of Perm in 2018-2019 academic year]. In *Edinyy portal Permskogo obrazovaniya*. URL: <https://permedu.ru>.
20. Sosnina, N. A. (2018). Ob utverzhdenii poryadka i srokov provedeniya attestatsii kandidatov na dolzhnost' rukovoditelya munitsipal'noy obrazovatel'noy organizatsii, nakhodyashchetsya v vedenii upravleniya obrazovaniya administratsii Permskogo munitsipal'nogo rayona [Statement of an order and terms of carrying out certification of candidates for a position of the head of the municipal educational organization which is under authority of department of education of administration of the Perm municipal area]. In *Edinyy portal Permskogo obrazovaniya*. URL: <http://ruopr.ru>.
21. *Federal'nyy zakon «Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii» № 273-FZ* [Federal law “About education in the Russian Federation”]. (2012). Moscow, Prospekt. 160 p.
22. Chekhovskii, I. V. (2011). *Metod fokus-grupp: kontseptual'noe i empiricheskoe obosnovanie faktorov vliyaniya na rezul'tativnost' primeneniya* [Method of focus groups: conceptual and empirical justification of factors of influence on productivity of application]. Avtoref. dis. ... kand. sotsiol. nauk. Moscow. 27 p.

23. Shved, A. K. (2016). Rol' direktora shkoly v upravlenii sovremennoy shkoly [A role of the principal in management of modern school]. In *Elektronnyy zhurnal*. URL: <https://multiurok.ru/files/stat-ia-rol-diriektora-shkoly-v-upravlienii-sovrie.html>.

24. Shchukin, M. R. (1964). Nekotorye tipologicheski obuslovlennye razlichiya v protekanii orientirovochnoy i ispolnitel'noy deyatel'nosti pri usvoenii nachal'nykh trudovykh navykov [Some typologically caused distinctions in course of approximate and executive activity at assimilation of initial labor skills]. In *Tipologicheskie issledovaniya po psikhologii lichnosti i po psikhologii truda*. Perm, pp. 43-66.

25. Asparouhov, T., Muthén, B. (2016). IRT in Mplus. Version 2. In *Technical report*. URL: <https://www.statmodel.com>.

26. Cortina, J. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and practice. In *Journal of applied psychology*. Vol. 78. No. 1, pp. 98-104.

27. Cronbach, L. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. In *Psychometrika*. No. 16, pp. 297-334.

28. Schmitt, N. (1996). Uses and Abuses of Coefficient Alpha. In *Psychological Assessment*. No. 8 (4), pp. 350-353.

ШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 37.035.6:371.315
ББК 4420.052.2+4420.268.4

DOI 10.26170/po20-04-06
ГРНТИ 14.07.07

Код ВАК 13.00.01

Дронова Наталья Александровна,

аспирант, Северо-Кавказский федеральный университет; 355009, Россия, г. Ставрополь, ул. Пушкина, 1; e-mail: dronowanatalia@yandex.ru

ВИРТУАЛЬНЫЙ МУЗЕЙ КАК МЕТОД ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ И СРЕДСТВО ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: виртуальные музеи; патриотическое воспитание; патриотизм; средства воспитания; школьники; современные образовательные технологии; образовательный процесс; методы обучения; информационно-коммуникационные технологии.

АННОТАЦИЯ. В работе поставлена проблема значимости использования виртуальных музеев в целях реализации обучения, а также установок патриотического воспитания школьников. Цель исследования – представить основные характеристики использования виртуального музея в процессе школьного обучения в целом и формирования патриотического сознания обучающихся в частности. Научная новизна исследования заключается в выделении значимых положительных факторов использования средств виртуальных музеев в ходе реализации воспитательной функции, что не было систематически представлено в других работах. Теоретическая значимость работы состоит в выявлении и описании основных характеристик использования виртуальных музеев любых типов в процессе школьного образования. Практическая значимость исследования заключается в том, что его результаты могут быть использованы в ходе подготовки учителями методических материалов для проведения классных и внеклассных мероприятий, а также в качестве методических разработок для формирования самостоятельной среды обучающегося. Среди важных результатов можно назвать следующие: выделенные характеристики виртуальных музеев открывают широкие перспективы их использования в ходе основного образовательного процесса с целью освоения школьной программы; в плане патриотического воспитания школьников четко обозначены положительные аспекты виртуальных музеев в сравнении с традиционными (виртуальные музеи способствуют формированию любви к своему региону, своей стране, формируют патриотическое сознание); помимо прочего, виртуальные музеи способствуют развитию инновационных компетенций.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Дронова, Н. А. Виртуальный музей как метод обучения школьников и средство патриотического воспитания / Н. А. Дронова. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2020. – № 4. – С. 53-58. – DOI: 10.26170/po20-04-06.

Dronova Natalia Alexandrovna,

Postgraduate Student, North Caucasus Federal University, Stavropol, Russia

VIRTUAL MUSEUM AS A METHOD OF TEACHING SCHOOLCHILDREN AND A MEANS OF PATRIOTIC EDUCATION

KEYWORDS: virtual museums; patriotic education; patriotism; means of education; students; modern educational technologies; educational process; teaching methods; information and communication technology.

ABSTRACT. The article raises the problem of the importance of using virtual museums in order to implement basic education, as well as the principles of patriotic education of schoolchildren. The purpose of the research is to present the main positive characteristics of the use of the virtual museum in the process of school education in general and the formation of patriotic consciousness of students in particular. The scientific novelty of the research consists in the identification of significant positive factors in the use of virtual museums in the implementation of educational functions, which was not systematically presented in other works. The theoretical significance of the work is to identify and describe the main characteristics of the use of virtual museums of any type in the process of school education. The practical significance of the research is that the results of this research can be used in the preparation of teaching materials by teachers for classroom and extracurricular activities, as well as methodological developments for the formation of an independent learning environment. Among the important results are the following: the selected characteristics of virtual museums open up wide prospects for using virtual museums in the main educational process in order to master the school curriculum; in terms of patriotic education of schoolchildren, the positive aspects of virtual museums in comparison with traditional ones are clearly identified (virtual museums contribute to the formation of love for their region, their country, and form a patriotic consciousness); among other things, virtual museums contribute to the development of innovative competencies.

FOR CITATION: Dronova, N. A. (2020). Virtual Museum as a Method of Teaching Schoolchildren and a Means of Patriotic Education. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 4, pp. 53-58. DOI: 10.26170/po20-04-06.

Необходимость и значимость патриотического воспитания подрастающего поколения остается одним из глав-

ных приоритетных направлений национальной политики. Школа, как и другие социальные институты, должна отвечать совре-

менным требованиям, запросам общества, а это значит, создание виртуальных музеев на базе школ или введение в образовательный процесс цифровых материалов, расположенных в интернет-музеях, – неотъемлемая и важная образовательная задача.

Обратимся подробнее к понятиям «традиционный музей» и «виртуальный музей» с целью определения общего и различного в их составе, компонентах, установках.

Традиционный музей (или традиционный тип музея) – это музей в общепринятом значении. Главные его характеристики – это физическое наличие предметов, входящих в экспозиции, строгая планировка, расположение залов и наличие работников. «В таком музее практически ничего не меняется, все предметы экспозиций находятся на своих местах. <...> В таких музеях ясная и понятная зрителю структура, у некоторых посетителей с консервативными взглядами вызывает желание возвращаться в музей с постоянной, несменной экспозицией. Это удобно для долгого и подробного изучения материала, для привычного перемещения по залам музея среди известных экспозиций, а также для работы музейных сотрудников» [4].

Под термин «виртуальный музей» (или «интернет-музей») понимается «информационная система, содержащая концептуально единую электронную коллекцию или совокупность коллекций предметов (экспонатов) с метаданными, имеющая характеристики музея и позволяющая осуществлять научную, просветительскую, экспозиционную и экскурсионную деятельность в виртуальном пространстве» [10, с. 213] или «созданная с помощью компьютерных технологий модель придуманного музея, существующего исключительно в виртуальном пространстве» [13, с. 48].

На наш взгляд, оба определения имеют в своей основе резкое противопоставление традиционного типа музея, функционирующего в реальности, и виртуального музея, расположенного в компьютерной среде. В традиционных музеях прослеживается четкая структура, а в современных – свободная, но не хаотичная: наиболее приемлемо считать виртуальным музеем и модель придуманного музея в интернет-сфере, и саму электронную коллекцию, но только на том основании, что они имеют упорядоченный характер, четкую организацию, отвечают поставленным задачам и целям, поскольку само присутствие материала в интернет-пространстве еще не дает основание говорить о музее как явлении.

При этом каждый музей стремится представить материал в уникальной форме, поэтому все большую популярность наби-

рают симулятивные игры, викторины, 3D-прогулки, квесты, виртуальные панорамы [14], которые, с одной стороны, предполагают наличие определенного уровня информационно-коммуникативных технологий, с другой стороны, стимулируют дальнейшее развитие у обучающихся компьютерных навыков.

Теоретический вклад в развитие идей виртуального музея в разное время был внесен многими учеными: Т. Е. Максимова, Д. Н. Дзюба, С. Н. Бобкова, Г. П. Неговорова, Н. Г. Поврозник, В. В. Складнева, Т. Е. Фадеева в своих работах рассматривают виртуальный музей в первую очередь как информационный источник; в трудах Л. Ф. Русакова, В. В. Веревкина, Е. В. Ивановой, В. В. Кондратьева музей, традиционный и виртуальный, выступает как средство военно-патриотического воспитания. На наш взгляд, такой тип музея имеет явное преимущество в возможности использования его одновременно как информационного источника и как средства патриотического воспитания с учетом интересов современного школьника.

Актуальность данного исследования видится в описании основных возможностей виртуального музея как средства взаимодействия с учениками в рамках патриотического воспитания, получения новых знаний. Значение музейного дела на первый взгляд не является широкой сферой рассмотрения, однако оно отражается в историческом, информационном, образовательном, педагогическом, культурном, искусствоведческом научных направлениях. «В настоящее время музей является не просто собранием экспонатов, но и эффективным средством образования и воспитания общества» [8, с. 137], а значит, виртуальные музеи могут создаваться не только самими музеями, организациями, но и учителями совместно с учениками, родителями с детьми, что особенно ценно и значимо в рамках реализации личностно-ориентированного подхода в образовании и принципа преемственности.

Методология и методы исследования. Методология данной работы заключалась в выявлении и описании основных свойств виртуального музея в сравнении с традиционным музеем и с другими средствами и формами воспитания. С этой целью были применены описательный метод, заключающийся в представлении основных характеристик виртуального музея; типологический, позволяющий выявить компоненты патриотического воспитания; сравнительный метод, направленный на сопоставление традиционного типа музея и виртуального; метод анализа и синтеза, проявляющиеся в поиске места виртуально-

го музея в системе образовательного процесса и патриотического воспитания.

Рассмотрим подробнее, как виртуальные музеи могут быть использованы в ходе основного или дополнительного образования с целью совершенствования патриотического воспитания, какие положительные характеристики способствуют их внедрению в современный образовательный процесс.

Включение виртуальных музеев в образовательный процесс (основной или дополнительный) считается приоритетным направлением, так как традиционные формы воспитания в настоящее время все чаще подвергаются критике со стороны родителей, учеников и нередко самого государства. «Организация и функционирование музеев занимают важнейшую сторону деятельности образовательных организаций как действенное средство в повышении качества и результативности учебно-воспитательной работы» [2, с. 201]. Применение различных форм, средств, технологий образования способствуют мотивации обучающихся как в процессе обучения, так и после его завершения. Т. Е. Максимова считает, что «виртуальные музеи, задействованные в образовательном процессе, способствуют формированию положительной мотивации самостоятельной познавательной и практической деятельности в гражданско-патриотической сфере, в том числе и после окончания учебного заведения» [6, с. 10]. На наш взгляд, введение любых приемов виртуального пространства (т. е. совокупности средств и приемов, применяемых для наполнения виртуального музея информацией) в образовательный процесс делает его значительно более активным и продуктивным как в плане познавательной деятельности обучающихся, так и в плане реализации учеником своих личностных запросов.

Во многих образовательных учреждениях создаются виртуальные музеи, направленные на раскрытие региональной тематики: с одной стороны, это отвечает требованиям основной образовательной программы (ООП) в пункте реализации регионального компонента в образовании, с другой стороны, способствует мотивации к патриотическому воспитанию. Интернет-музеям не всегда отводится должное внимание: их наполнение должно быть четко структурировано и обдуманно, отвечать не только установкам школы, но и запросам региона или края.

Однако не только региональная проблематика, предполагающая акцентирование на местной специфике, способствует развитию патриотизма: богатое мировое наследие, включенность российской истории в мировой процесс также могут стимулировать по-

зитивное формирование личности. Создаются культурный «микрокосм» и культурный «макркосм», которые не исключают друг друга, но находятся в тесном взаимодействии, работая на раскрытие одних и тех же целей. Присутствуя в отдаленной от краевого центра местности, школьник ощущает свою сопричастность и к региональной культуре, к мировой истории, когда имеет возможность отправиться в виртуальное путешествие по лучшим музеям Франции, Германии, США, Испании и других стран.

Создание музеев, посвященных военной истории, военному искусству, сохранению и приумножению воинских традиций, – практика давняя. Однако в большей степени это традиционные музеи (уголок воинской славы, комната воинской славы).

«Несмотря на компьютеризацию общества, способы патриотического воспитания и приобщения подрастающего поколения к истории своей Родины в основе своей остаются прежними: ознакомление с бессмертным подвигом наших предков осуществляется через народный фольклор, живопись, искусство» [12, с. 13]. На наш взгляд, в настоящее время необходимо контаминировать традиционные приемы и инновационные в получении информации в рамках патриотического воспитания. Например, хорошим примером такого рода приемов может послужить введение QR-кодов (инновационный прием) к отдельным реальным (физическим) экспонатам (традиционный прием), с помощью которых будет дополняться информация. Таким образом можно сэкономить пространство школы, но влиться в единый информационный процесс глобализации без потери традиционно значимых вещей. Также благодаря такого рода «мобильности» интернет-музеи переключают внимание школьников с интернет-ресурсов нежелательного характера на позитивные источники информации, что повышает цифровую грамотность ребенка и способствует развитию навыков информационной безопасности, так необходимых в процессе формирования будущих специалистов любой направленности.

Виртуальные музеи могут становиться основой для совместной деятельности учащихся, когда каждый из них выполняет определенную часть: проектные работы, сбор информации, формирование сводных баз данных, дизайн-работы. Все эти виды деятельности способствуют основам командной работы, в ходе которой четко прослеживается общая идея по сплочению коллектива для создания проекта патриотической направленности. По мнению В. Г. Пономарева, с целью мотивации обучающихся необходимо «увеличить долю представлен-

ных в них научно-исследовательских работ школьников, информации об экспозициях, в создании которых участвовали учащиеся школ, и видеоинтервью с участниками исторических событий и/или экспертами в данной предметной области» [11, с. 79]. Все данные (семейные архивы, рассказы участников военных событий, переведенные в текстовый или звуковой ряд), полученные в процессе создания такого рода проекта, позволят развить научно-исследовательские навыки, а также способствуют патриотическому воспитанию учащихся.

Важная роль виртуальных музеев заключается в визуализации культурного наследия, включении большого количества гиперссылок и обработке больших информационных сведений, чем при реальном нахождении в музее. Развитая «паутина» сведений, виртуальное визуальное пространство способствуют мотивации к углублению знаний: «Именно в „новой реальности“ виртуального музея человек из зрителя превращается в участника этой „новой реальности“, здесь ему никто не мешает: ни другие посетители, ни служители музея» [5]. Однако, по результатам опросов, посетители таких музеев в большей степени остаются разочарованными средствами, которые используются в виртуальных музеях (более 50% респондентов отвечают «нет» на вопрос «Возможно ли заменить обычный музей виртуальным?»). По мнению Г. П. Несговоровой, «для улучшения качества восприятия в проектах виртуальных музеев могут использоваться возможности анимации объектов и видеоизображений. Можно реализовать интерфейс с пользователем через события взаимодействия с окружающими объектами» [9, с. 169]. Также актуально регистрировать созданный музей на портале «Музеи России», что привлечет дополнительных посетителей [16, с. 320]. Но стоит это делать только в том случае, если проект музея выполнен действительно на высоком уровне.

Интернет-музеи способствуют активизации деятельности участников, посетителей, поскольку направлены на диалог «экспозиция – посетитель», более эмоциональны в отличие от традиционных музеев [4]. В этом отношении интересны различные способы имитации присутствия в том или ином историческом промежутке времени или событии. Например, графический дизайн, 3D-очки, иллюзия обмана позволяют как бы прикоснуться к давно прошедшим временам и стать одним из тех, кто творил историю. С помощью такого сближения прошлого и настоящего и достигаются цели, заложенные в современных виртуальных музеях. По мнению Ю. Д. Вяткиной, «практика показывает, что при создании

виртуального музея с эффектом присутствия интерес к музею не только не уменьшается, но и активно возрастает» [3, с. 55].

Виртуальный музей, по мнению Т. Е. Фадеевой, является хорошим средством для профилактики исторической «амнезии». На самом деле, в настоящее время участились случаи подмены фактов истории, исторических фальсификаций, особенно это актуально в том случае, когда артефакты были утрачены, а затем забыты с течением времени. «Точечная атака на „культурные привязки“, „культурные якоря“ может привести к самым разрушительным последствиям для отношений народов и неопределенности в будущем» [15, с. 346]. Именно за интернет-музеями будущее в плане сохранения таких исчезнувших памятников: благодаря технологиям дополнительной реальности можно воссоздать то, чем невозможно в физическом отношении обладать (исчезнувшие живописные полотна, скульптурные и архитектурные предметы и даже исчезнувшие города). Важно, что в этом отношении затрагивается не только патриотическое воспитание, но и трансляция, распространение своего культурного наследия в рамках национальной политики государства. В тесной связи с профилактикой исторической «амнезии» можно назвать и функцию сохранения «современности» [7, с. 89].

Виртуальные музеи представляют собой цифровой информационный ресурс, а следовательно, могут быть доступны большим категориям обучающихся, в том числе и некоторым лицам с ОВЗ, что, несомненно, помогает в ходе осуществления образовательного процесса.

В отличие от традиционных музеев физическое присутствие участников образовательного процесса необязательно, поэтому многие категории обучающихся получают возможность приобретения информации, способствующей формированию основ патриотического воспитания. По мнению С. В. Бобковой, «для людей с инвалидностью большое значение имеет доступность виртуальных музеев и отдельных музейных проектов, связанных с соцсетями. Это необходимо учитывать при создании любого виртуального музея, он должен обеспечить не только бесплатный, но и безбарьерный доступ к культурным ценностям» [1, с. 53]. Отметим, что именно для обучающихся с ОВЗ формированию любви к Родине не уделяется должного внимания, поскольку на первое и единственное место часто выходит лишь освоение основных умений и навыков. По мнению А. В. Горбачевой и И. И. Шепелевой, патриотическое направление для работы с детьми является крайне

сложным, поскольку это связано с многоаспектностью и абстрактностью самого понятия «патриотизм», а также с особенностями детей. «Успех патриотического воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья во многом зависит и от родителей, от семьи, от той атмосферы, которая царит дома. Часто родители не уделяют должного внимания данной проблеме, так как считают основной своей задачей образовательную (подготовка ребенка к школе)» [17].

Так, были обозначены положительные аспекты такого рода музеев, определены основные характеристики виртуальных музеев в плане патриотического воспитания школьников. Виртуальный музей занимает важное место в системе школьного образования, поскольку способствует получению новых знаний в доступной, по большей части визуальной, аудиальной формах, стимулированию интереса благодаря особым применяемым средствам (3D-прогулки, квесты, симуляционные формы). Однако такие формы могут способствовать и развитию от-

дельных направлений деятельности – формированию патриотического сознания обучающихся. Среди положительных характеристик виртуальных музеев в ходе реализации как общего, так и патриотического воспитания школьников были выделены и описаны следующие: виртуальный музей относится к нетрадиционным (инновационным) средствам обучения, что способствует интересу обучающихся; музеи в интернете позволяют раскрыть как региональную тематику, так и показать включенность истории малой родины в мировой процесс; виртуальные музеи могут стать платформой для развития личности; такой тип музея ориентирован на аудиовизуальное восприятие, что способствует лучшему усвоению материала; интернет-музей как место против исторической «амнезии»; доступность виртуальных музеев для лиц с ОВЗ шире, чем у традиционных музеев; виртуальные музеи способствуют активизации интереса к традиционным типам музеев.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бобкова, С. В. Трансформация музеев в цифровом обществе: виртуальный музей / С. В. Бобкова // Материалы межвузовской студенческой научно-практической конференции «НОМО INSTAGRAMUS: Человек в цифровом обществе». – М. : Изд-во МПГУ, 2018. – С. 49-55.
2. Винокурова, А. А. Виртуальный музей как инновационная форма гражданско-патриотического воспитания младших школьников / А. А. Винокурова, Н. Д. Неустроев // Меридиан. – 2018. – № 4 (15). – С. 201-203.
3. Вяткина, Ю. Д. Виртуальный музей как PR-средство / Ю. Д. Вяткина // Социокультурные аспекты PR и рекламы. – 2012. – С. 54-58.
4. Димогло, М. В. Современность и традиционность музейного содержания / М. В. Димогло. – Текст : электронный // Архитектон. – 2007. – № 2 (18). – URL: http://archvuz.ru/numbers/2007_22/k12/?searchterm=None (дата обращения: 05.05.2020).
5. Кононыхин, Н. Музеи в Интернете и виртуальные музеи / Н. Кононыхин. – URL: <http://www.russ.ru/> (дата обращения: 01.04.2020). – Текст : электронный.
6. Максимова, Т. Е. Виртуальные музеи как инновационное средство патриотического воспитания / Т. Е. Максимова // Мир образования – образование в мире. – 2015. – № 2 (58). – С. 10-16.
7. Максимова, Т. Е. Виртуальные музеи: функции сохранения «современности» / Т. Е. Максимова // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. – 2013. – № 7-2 (33). – С. 89-91.
8. Немтинов, В. А. Виртуальный музей как одно из направлений развития музейной педагогики / В. А. Немтинов, А. Б. Борисенко, А. А. Горелов [и др.] // Вопросы современной науки и практики. – 2017. – № 4 (66). – С. 137-143.
9. Несговорова, Г. П. Обзор виртуальных музеев в сети интернет / Г. П. Несговорова // Методы и инструменты конструирования и оптимизации программ. – Новосибирск, 2005. – С. 161-172.
10. Поврозник, Н. Г. Виртуальный музей: сохранение и репрезентация историко-культурного наследия / Н. Г. Поврозник // Вестник Пермского университета. Серия «История». – 2015. – № 3 (30). – С. 213-222.
11. Пономарев, В. Г. Историко-патриотическое воспитание учащихся школ с помощью создания виртуальных музейных экспозиций / В. Г. Пономарев // Интерактивная наука. – 2016. – № 10. – С. 78-79.
12. Складнева, В. В. Духовно-нравственное воспитание старшеклассников в учебно-воспитательном процессе общеобразовательной школы : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Складнева В. В. – М., 2003. – 26 с.
13. Словарь актуальных музейных терминов / под ред. М. Е. Каулен, А. А. Сундиева. – М., 2009. – 68 с.
14. Туманова, Е. В. Виртуальный музей как средство распространения культурной и образовательной информации в рамках воспитательного пространства / Е. В. Туманова. – М. : Просвещение, 2012. – 213 с.
15. Фадеева, Т. Е. Музей виртуальной реальности как способ избежать исторической «амнезии» / Т. Е. Фадеева // Аллея науки. – 2018. – Т. 1, № 2 (18). – С. 343-348.
16. Хакимова, А. С. Стратегическое продвижение музея средствами связей с общественностью / А. С. Хакимова, А. С. Скобелдыцина // Музейная эпистема. – СПб. : Изд-во СПбГУ, 2009. – 410 с.
17. Шепелева, И. И. Патриотическое воспитание детей с ОВЗ. Из опыта работы / И. И. Шепелева, А. В. Горбачева. – URL: <https://www.vospitatelds.ru/categories/7/articles/1760> (дата обращения: 25.05.2020). – Текст : электронный.

REFERENCES

1. Bobkova, S. V. (2018). Transformatsiya muzeev v tsifrovom obshchestve: virtual'nyy muzey [Transforming museums in a digital society: the virtual museum]. In *Materialy mezhvuzovskoy studencheskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «HOMO INSTAGRAMUS: Chelovek v tsifrovom obshchestve»*. Moscow, Izd-vo MPGU, pp. 49-55.
2. Vinokurova, A. A., Neustroev, N. D. (2018). Virtual'nyy muzey kak innovatsionnaya forma grazhdansko-patrioticheskogo vospitaniya mladshikh shkol'nikov [Virtual museum as an innovative form of civil-patriotic education of primary schoolchildren]. In *Meridian*. No. 4 (15), pp. 201-203.
3. Vyatkina, Yu. D. (2012). Virtual'nyy muzey kak PR-sredstvo [Virtual museum as a PR tool]. In *Sotsiokul'turnye aspekty PR i reklamy*, pp. 54-58.
4. Dimoglo, M. V. (2007). Sovremennost' i traditsionnost' muzeynogo soderzhaniya [Modernity and tradition of museum content]. In *Arkhitekton*. No. 2 (18). URL: http://archvuz.ru/numbers/2007_22/k12/?searchterm=None (mode of access: 05.05.2020).
5. Kononykhin, N. *Muzei v Internete i virtual'nye muzei* [Museum on the Internet and virtual museums]. URL: <http://www.russ.ru/> (mode of access: 01.04.2020).
6. Maksimova, T. E. (2015). Virtual'nye muzei kak innovatsionnoe sredstvo patrioticheskogo vospitaniya [Virtual museums as an innovative means of patriotic education]. In *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. No. 2 (58), pp. 10-16.
7. Maksimova, T. E. (2013). Virtual'nye muzei: funktsii sokhraneniya «sovremennosti» [Virtual museums: functions of preserving “modernity”]. In *Istoricheskie, filosofskie, politicheskie i yuridicheskie nauki, kul'turologiya i iskusstvovedenie. Voprosy teorii i praktiki*. No. 7-2 (33), pp. 89-91.
8. Nemtinov, V. A., Borisenko, A. B., Gorelov, A. A., et al. (2017). Virtual'nyy muzey kak odno iz napravleniy razvitiya muzeynoy pedagogiki [Virtual museum as one of the directions of development of museum pedagogy]. In *Voprosy sovremennoy nauki i praktiki*. No. 4 (66), pp. 137-143.
9. Nesgovorova, G. P. (2005). Obzor virtual'nykh muzeev v seti internet [Overview of virtual museums on the Internet]. In *Metody i instrumenty konstruirovaniya i optimizatsii programm*. Novosibirsk, pp. 161-172.
10. Povroznic, N. G. (2015). Virtual'nyy muzey: sokhranenie i reprezentatsiya istoriko-kul'turnogo naslediya [Overview of virtual museums on the Internet]. In *Vestnik Permskogo universiteta. Seriya «Istoriya»*. No. 3 (30), pp. 213-222.
11. Ponomarev, V. G. (2016). Istoriko-patrioticheskoe vospitanie uchashchikhsya shkol s pomoshch'yu sozdaniya virtual'nykh muzeynykh ekspozitsiy [Historical and patriotic education of schoolchildren through the creation of virtual museum exhibitions]. In *Interaktivnaya nauka*. No. 10, pp. 78-79.
12. Sklyadneva, V. V. (2003). *Dukhovno-nravstvennoe vospitanie starsheklassnikov v uchebno-vospitatel'nom protsesse obshcheobrazovatel'noy shkoly* [Spiritual and moral education of high school students in the educational process of a general education school]. Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Moscow. 26 p.
13. Kaulen, M. E., Sundiev, A. A. (Eds.). (2009). *Slovar' aktual'nykh muzeynykh terminov* [Dictionary of current museum terms]. Moscow. 68 p.
14. Tumanova, E. V. (2012). *Virtual'nyy muzey kak sredstvo rasprostraneniya kul'turnoy i obrazovatel'noy informatsii v ramkakh vospitatel'nogo prostranstva* [Virtual museum as a means of disseminating cultural and educational information within the educational space]. Moscow, Prosveshchenie. 213 p.
15. Fadeeva, T. E. (2018). Muzey virtual'noy real'nosti kak sposob izbezhat' istoricheskoy «amnezii» [Virtual reality museum as a way to avoid historical “amnesia”]. In *Alleya nauki*. Vol. 1. No. 2 (18), pp. 343-348.
16. Khakimova, A. S., Skobeld'tsina, A. S. (2009). Strategicheskoe prodvizhenie muzey sredstvami svyazey s obshchestvennost'yu [Strategic promotion of the museum through public relations]. In *Muzeynaya epistema*. Saint Petersburg, Izd-vo SPbGU. 410 p.
17. Shepeleva, I. I., Gorbacheva, A. V. *Patrioticheskoe vospitanie detey s OVZ. Iz opyta raboty* [Patriotic education of children with disabilities. From work experience]. URL: <https://www.vospitatelds.ru/categories/7/articles/1760> (mode of access: 25.05.2020).

Курлапов Михаил Николаевич,

аспирант 3 года обучения, Уральский государственный педагогический университет; ассистент руководителя ансамбля скрипачей, Свердловская государственная детская филармония; 620000, Россия, г. Екатеринбург, ул. 8 Марта, 36; e-mail: thorny_mi@mail.ru

**МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ
ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБЩЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
В АНСАМБЛЕ СКРИПАЧЕЙ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: художественное общение; виды художественного общения; навыки художественного общения; скрипачи; ансамбли скрипачей; детские ансамбли; младшие школьники; музыкальная деятельность.

АННОТАЦИЯ. Актуальность проблемы формирования навыков общения обусловлена высокими требованиями к личной активности человека, а также его способности взаимодействовать с другими людьми в различных формах социальных отношений. Потребность в общении является одной из главных в обществе. Когда люди вступают в отношения с окружающим миром, они начинают сообщать информацию о себе, в ответ получая интересующие сведения. Анализ этих сведений помогает спланировать деятельность в социуме. Насколько эффективной станет данная деятельность, во многом зависит от качества самой информации, ее обмена. Формировать навыки взаимодействия призвана школа. Коммуникативная направленность в процессе обучения является одним из векторов гуманизации современного образования. Сегодня российские школьники должны быть готовы вести диалог, находить компромиссы, быть терпимыми, толерантными, уметь принимать чужое мнение и отстаивать свое собственное. Таким образом, воспитание человека, который может быть самостоятельным, имеет готовность взаимодействовать с миром и владеет навыками сотрудничества в различных видах деятельности – важная задача современного образования. Формирование навыков общения может реализоваться не только в рамках общеобразовательных учреждений, но и во внеучебных объединениях (музыкальные и художественные школы, детско-юношеские объединения, факультативные занятия, кружки и т. д.). В настоящей статье представлена методика формирования навыков художественного общения у младших школьников, посещающих ансамбль скрипачей. Цель данной статьи – раскрыть (описать) методы, игры и упражнения, которые проводятся для формирования навыков художественного общения, необходимых для лучшего исполнения младшими школьниками ансамблевых произведений. Методы исследования, представленные в статье – анализ и систематизация литературы, опрос педагогов, обобщение результатов деятельности по созданию методики формирования навыков художественного общения.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Курлапов, М. Н. Методика формирования навыков художественного общения младших школьников в ансамбле скрипачей / М. Н. Курлапов. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2020. – № 4. – С. 59-64. – DOI: 10.26170/ro20-04-07.

Kurlapov Mikhail Nikolaevich,

Postgraduate Student, Ural State Pedagogical University; Assistant Director of the Violin Ensemble, Sverdlovsk State Children's Philharmonic, Ekaterinburg, Russia

**METHOD OF FORMATION
OF YOUNGER SCHOOLBOYS' SKILLS ART DIALOGUE
IN THE VIOLIN ENSEMBLE**

KEYWORDS: artistic communication; types of artistic communication; artistic communication skills; violinists; violin ensembles; children's ensembles; younger students; musical activity.

ABSTRACT. The urgency of the problem of formation of communication skills is due to high requirements for a person's personal activity, as well as his ability to interact with other people in various forms of social relations. The need for communication is one of the main in society. When people enter into relationships with the outside world, they begin to communicate information about themselves, in response to receiving information of interest. The analysis of this information helps to plan activities in society. How effective this activity will become largely depends on the quality of the information itself, its exchange. School is called upon to form interaction skills. The communicative orientation in the learning process is one of the areas of humanization of modern education. Today, Russian schoolchildren must be ready to engage in dialogue, find compromises, be tolerant, tolerant, be able to accept other people's opinions and defend their own. Thus, the upbringing of a person who can be independent, has a willingness to interact with the world and possesses the skills of cooperation in various activities – an important task of modern education. The formation of communication skills can be realized not only within educational institutions, but also in extracurricular associations (music and art schools, youth and youth associations, elective classes, circles, etc.). This article presents a methodology for the formation of artistic communication skills among younger students attending the violin ensemble. The purpose of this article is to disclose (describe) the methods, games and exercises that are conducted to form the artistic communication skills necessary for the best performance of ensemble works by younger students. The research methods presented in the article are

analysis and systematization of literature, a survey of teachers, generalization of the results of activities to create methods for the formation of artistic communication skills.

FOR CITATION: Kurlapov, M. N. (2020). Method of Formation of Younger Schoolboys' Skills Art Dialogue in the Violin Ensemble. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 4, pp. 59-64. DOI: 10.26170/po20-04-07.

Навыки художественного общения – необходимое условие для успеха человека в различных формах социальных отношений и важнейшее качество социально активного человека. Поэтому формирование навыков художественного общения становится все более актуальным в современных условиях. Их формирование необходимо реализовывать не только в рамках общеобразовательных учреждений, но и во внеучебных объединениях. В них дети находят такие виды деятельности, которые им интересны, развивают такие личностные качества, как усидчивость, упорство, ответственность, креативность. На эти особенности внеучебной деятельности указывали многие авторы: Л. С. Выготский, А. Л. Венгер, В. В. Давыдов, Г. А. Цукерман, О. А. Степанова, В. М. Букатов, А. П. Ершова, Ж. Пиаже, Т. Б. Мазепина [7, с. 53].

Потребность в общении является одной из главных в обществе. Когда люди вступают в отношения с окружающим миром, они начинают сообщать информацию о себе. В ответ получают интересующие сведения. Анализ этих сведений помогает спланировать деятельность в социуме. Насколько эффективной станет данная деятельность, во многом зависит от качества самой информации, ее обмена. Поэтому самоактуализация человека в обществе зависит от уровня сформированности его коммуникативной культуры.

Особой областью в формировании таких навыков является творческая деятельность и художественное образование. Выдающиеся педагоги (М. С. Каган, Б. В. Асафьев, Н. А. Ветлугина, Д. Б. Кабалевский) выделяют в этой деятельности непреходящую составляющую – художественное общение [11, с. 162]. Разработкой концепции художественного общения занимались такие исследователи, как М. М. Бахтин, И. А. Джидарьян, В. М. Дианова, М. С. Каган [3, с. 239; 12, с. 17]. Однако в практике художественного образования и, в частности, музыкального, проблемы художественного общения в плане практического применения не нашли пока должного отражения. Обобщая теоретические данные, можно выделить художественное общение, которое является нереальным взаимодействием между реципиентом и автором в ходе восприятия произведения, реальным взаимодействием между зрителями по поводу художественного произведения и реальным взаимодействием между исполнителями в процессе воссоздания авторской интерпретации

художественного произведения. Соответственно, навыком художественного общения можно считать готовность как к нереальному, так и реальному взаимодействию между реципиентом и автором в ходе восприятия произведения, реальному взаимодействию между зрителями по поводу художественного произведения и реальному взаимодействию между исполнителями в процессе воссоздания авторской интерпретации художественного произведения.

Самый естественный путь освоения навыков художественного общения – это совместные занятия сверстников в коллективных видах деятельности. В музыке – это участие в ансамблях и оркестрах. В младшем школьном возрасте происходит интенсивное установление дружеских контактов и приобретение навыков социального взаимодействия со сверстниками. Дети учатся вступать во взаимодействие, слушать и слышать собеседника, соглашаться или возражать, спрашивать или отвечать. Большую роль играет неречевое (невербальное) общение с использованием жестов и мимики. В связи с этим были выделены следующие виды художественного общения, характерные для ансамблевых видов деятельности:

1) взаимодействие между композитором и исполнителем, которое носит опосредованный характер и выражается в субъективном понимании последним того произведения, которое он исполняет, и происходит в процессе работы над произведением;

2) межличностное художественное общение, которое происходит в процессе репетиционной работы и исполнения, его можно разделить на взаимодействие между самими детьми и взаимодействие между дирижером и ребенком в процессе репетиционной работы и концертного исполнения;

3) внутренний диалог по поводу произведения, которое в ансамблевой деятельности должно осуществляться в процессе разбора нового произведения [5, с. 30].

Взаимодействие между участниками ансамбля может быть представлено в следующих формах: репетиционная работа, взаимодействие в виде общения вне репетиционного процесса, концертная работа.

Методика формирования навыков художественного общения представляет собой взаимосвязанный, последовательно осваиваемый каждым участником ансамбля скрипачей трехэтапный алгоритм действий педагога с целью формирования навыков художественного общения. Содержание теоретических работ Е. В. Коротаевой и

Д. Б. Кабалевского позволило выделить три основных этапа методики. Отметим, что три этапа соответствуют выделенным видам художественного общения, характерным для ансамблевой деятельности.

Немаловажным является факт, что развитие навыков художественного общения целесообразно и необходимо строить на произведениях различных эпох, стилей, жанров, которые созданы разными авторами. Так как на необходимом материале по конкретным техническим навыкам для ансамблевого исполнительства невозможно сформировать истинное понимание замысла автора произведения, то немаловажным в работе является использование дополнительного материала, в опоре на который можно будет формировать взаимодействие не только между участниками коллектива в репетиционной работе, но и с дирижером, участниками и автором в процессе исполнения произведения на сцене.

Цель методики – формирование навыков художественного общения у детей младшего школьного возраста.

В основу данной методики легли *принципы*:

– *диалогичности*. В системе современного образования формирование коммуникативной культуры подчеркивается как приоритетная задача: формирование коммуникативной компетентности в общении и взаимодействии со сверстниками, детьми старшего и младшего возраста. Очевидно, что наиболее продуктивным путем решения данной задачи является освоение диалогической формы в обучении [13; 14];

– *единства эмоционального и сознательного; единства художественного и технического*. Эти принципы были сформулированы согласно концепции Д. Б. Кабалевского. В его концепции цель музыкального образования конкретизируется тремя задачами: формирование эмоционального отношения к музыке на основе ее восприятия, формирование осознанного отношения к музыке и формирование деятельно-практического отношения к музыке в процессе ее исполнения. Эти принципы рассматриваются в совокупности и взаимосвязи [10, с. 105].

В соответствии с видами художественного общения были выделены три основных этапа методики: технический; коммуникационный; исполнительский.

Данная методика строилась на выбранном нотном материале программы «Танцы народов мира или путешествие в карете времени», которая включала в себя танцы разных эпох и стран: Менуэт, Лендлер, Вальс, Ригодон, Хоровод, Полька, Мазурка, Тарантелла, Барыня, Танец утят и др.

1. Технический этап длится 3 недели (6 занятий). **Задачей** данного этапа является формирование навыков взаимодействия между участниками, а также между участниками и дирижером в процессе репетиционной работы. Для этого были разработаны подэтапы, которые можно назвать «игровой» и «профессиональный». Методы: интонационно-стилевого постижения музыки и моделирования художественно-творческого процесса (Л. В. Школяр) [17, с. 215]; взаимосвязи художественного и технического на интонационной основе (Е. В. Николаева) [2, с. 305].

На «игровом» подэтапе формируется способность детей взаимодействовать между собой. Ребятам предлагается побыть в разных ролях: учителя, артиста, дирижера.

Ролевая игра «Я – учитель». Вживаясь в роль учителя, ребенок берет на себя ответственность за конечный продукт репетиции или ее части. Ребята-учителя просят сыграть произведение всех вместе или какой-то определенный голос. Кроме того, он может поправить руки или палец исполнителя, показать своим исполнением динамику, штрихи, аппликатуру.

Упражнения «Зеркало» и «Эхо». Для понимания взаимодействия с дирижером на этом этапе ребята начинают тактироваться. Предлагаются две игры: «Зеркало», где необходимо точь-в-точь показать тот жест, который до этого показал ребенок-учитель, и «Эхо», где каждый старается ярче показать тот или иной жест, оттенок или штрих.

Ролевая игра «Я – дирижер». Ребенок-дирижер, которого назначает руководитель, проводит часть репетиции, используя в своей работе исключительно жесты (показывает ауфтакты, изменение динамики, вступления партий и т. д.). Руководители, в свою очередь, могут помогать словами.

Такая работа планомерно готовит участников коллектива к «профессиональному» подэтапу, на котором работает дирижер-руководитель. Одной из самых трудных задач начала работы с коллективом является совместное вступление. В процессе репетиций дирижер на начальных этапах сначала словом с поддержкой рук доносит до ребят динамику, штрихи, цезуры. Дети смотрят на дирижера, стараются правильно выполнить его жест. Немаловажным аспектом является необходимость выработать автоматизм в работе с дирижером, ауфтакт, снятие звука, с одной стороны. С другой стороны, сохранение внимания и контроля за дирижером и его жестами.

Упражнение «Дождись» способствует формированию концентрации внимания на дирижере. Его суть заключается в том, что во время работы дирижер может резко уве-

личить темп, уменьшить динамику, сделать новую фермату.

Упражнение «Помоги другу». В данном упражнении один ребенок играет на скрипке пальцами (левой руки), а другой играет смычком (правой рукой), как бы заменяет правую руку товарища. Это необходимо для достижения максимальной слаженности движений и учит активно помогать и взаимодействовать, а также чувствовать друг друга.

2. Коммуникационный этап длится 12 недель (22 занятия). **Задачей** данного этапа является формирование навыков взаимодействия между исполнителями по поводу музыкального произведения и навыков общения с авторами. Для этого были разработаны следующие подэтапы, которые можно назвать «информационный» и «образный». Методы: беседы (В. А. Сухомлинский, К. Д. Ушинский) [4, с. 43; 18, с. 62]; размышления о музыке (Д. Б. Кабалевский) [10, с. 105]; музыкального обобщения (Э. Б. Абдуллин) [1, с. 95]; проектов (Г. Меандров, Е. С. Полат) [16, с. 197; 15, с. 15]; эмоциональной драматургии (предложенный Д. Б. Кабалевским, в дальнейшем развитый Э. Б. Абдуллиным) [11, с. 67]; побуждения к сопереживанию (Н. А. Ветлугина) [6, с. 57]; создания художественного контекста (Л. В. Горюнова) [9, с. 7].

На «информационном» подэтапе, исходя из первого вида художественного общения (взаимодействие между исполнителями по поводу музыкального произведения), первоначально необходимо зародить и поддерживать интерес к произведению.

Метод групповой презентации «Представь произведение от имени композитора». Ученики получают задание: в малых группах (по 2–3 ребенка) подготовить доклад по каждому из танцев, исполняемых коллективом. Задание включает в себя подготовку презентации о произведении, в которой повествование идет от имени автора.

Метод «Мозговой штурм». Руководители предлагают ученикам обсудить в малых группах следующие вопросы: а могло ли быть так во времена жизни композитора, данный штрих автор использовал правильно или нет и т. д. Роль педагога заключается только в модерации процесса, он направляет ход обсуждений и говорит, где и какую информацию можно еще взять.

Игра «Верю не верю». Один из участников ансамбля называет три факта об авторе. Два правдивых, один – ложный. Задача рассказчика убедить всех, что он говорит правду. У всех остальных – раскрыть, что не так.

Итог работы на данном подэтапе: дети стали раскрепощаться, не боятся руководителей и сверстников, начали обсуждать

между собой произведения в личных разговорах и через сообщения в социальных сетях и мессенджерах. Это способствовало развитию продуктивного взаимодействия между участниками ансамбля на репетициях.

Следующим стал «образный» подэтап, на котором должны были сформироваться навыки взаимодействия с автором.

После тщательной «проработки» произведений на трех предыдущих подэтапах участники получают *творческое домашнее задание*, которое состоит из трех частей. В первой участники коллектива в виде теста отвечают на вопросы. Далее необходимо нарисовать картинку того, что ребенок представляет, когда слышит или исполняет произведение. В последней части необходимо написать автору письмо.

Метод «Мозговой штурм». Здесь мозговой штурм необходим для создания общей для всех участников коллектива концепции произведения. Учащиеся приходят на одну из репетиций и получают задание в группах по 4–5 человек – начать обсуждать, какой образ автор дает в музыке. Задача у обучающихся в малой группе прийти к общему пониманию. Затем формат обсуждения меняется и идет между подгруппами. Таким образом, к концу занятия путем переговоров, аргументации, обсуждений формируется общее знание для каждого о произведении.

Игра «Пригласи автора на концерт» используется для формирования понимания замысла автора. Дети в группах по два человека рассказывают, какого автора и почему они пригласили на концерт. Во время этой игры ребенок должен обратиться к накопленным знаниям по автору. И что немаловажно, участник должен увлечь и заинтересовать таким приглашением своего оппонента.

Второй возможный вариант игры: о победившем авторе рассказывает проигравший участник (изначально ребенок, который сейчас рассказывает, имел другое предпочтение), не говоря его фамилию. Остальные должны угадать по рассказу кто же этот композитор.

Упражнение «Расскажи, какой образ представил твой друг». Дети разбиваются на пары, и один из них рассказывает о представленных им образах своему товарищу. После того, как дети обсудили между собой образы, каждый из них представляет образы другого для всех участников игры. Другие участники задают вопросы для уточнения.

Игра «Представь себя героем произведения». Учащийся должен сочинить сюжет произведения, в котором главным героем станет он сам, конкретно описать окружение, одежду, эпоху и самого себя.

Кульминация данного этапа – проведе-

ние конкурса на лучшую работу, передающую замысел автора из рисунков, которые ребята представили в качестве выполнения творческого задания.

3. Исполнительский этап длится 13 недель (22 занятия и заключительный концерт). **Задачей** данного этапа является формирование навыков взаимодействия между участниками, а также между участниками и дирижером в процессе исполнения произведения. Для этого необходимы создание условий для работы со сценическим волнением, совершенствование навыков ансамблевого исполнительства, дальнейшее формирование понимания дирижирования и невербальной поддержки как со стороны дирижера и участников ансамбля, так и в обратную сторону в процессе исполнения произведений. Методы: интонационно-стилевого постижения музыки и моделирования художественно-творческого процесса (Л. В. Школяр) [17]; взаимосвязи художественного и технического на интонационной основе (Е. В. Николаева) [2].

Метод «Мозговой штурм». На данном этапе этот метод использовался для технического уточнения навыков, которые основываются на мануальных требованиях дирижера.

Игра «Чужой среди своих». Один участник (как правило, концертмейстер группы) играл другую партию, а остальные – играли свою.

Метод «Мини-концерт». Невозможно научить ребенка не бояться сцены без концертной практики. Для этой цели проходят мини-концерты, на которых участники ансамбля начинают чувствовать себя артиста-

ми. Руководитель после мини-концерта всегда проводит опрос, целью которого служит выявление и понимание ошибок как исполнителем, так и слушателями, с одной стороны (что необходимо для создания слухового контроля). С другой стороны, руководитель объясняет механизмы сценического волнения, объясняет, что делать, если забыл текст или не вступил вовремя.

Большое значение в воспитании навыков художественного общения имеют совместные выступления младших и старших участников ансамбля. Это создает эффект преемственности: младшие учатся у старших, старшие помогают младшим, развиваются навыки сотрудничества, способность к эмоциональному отклику на состояние другого, эмпатия и навыки взаимовыручки, а также это плодотворно сказывается на исполнительской культуре младшего ансамбля.

В условиях сценического волнения, детской невнимательности возможны ошибки, но при условии хорошо сформированного взаимодействия они сведены к минимуму. Описанные задания, которые используются в процессе репетиционной работы, помогают участникам коллектива на сцене. Упражнения приводят каждого ребенка к пониманию особенностей игры в ансамбле. Благодаря игре в ансамбле каждый из обучающихся приобретает чувство ответственности за качество исполнения собственной партии, достигает точности в темпе, ритме, динамике, агогике, штрихах и специфике тембрового звучания. Это способствует созданию единства и целостности музыкально-художественного образа исполняемого на сцене произведения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдуллин, Э. Б. Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе / Э. Б. Абдуллин. – М. : Просвещение, 1983. – 112 с.
2. Асафьев, Б. В. Музыкальная форма как процесс / Б. В. Асафьев. – М. : Книга по требованию, 2012. – 376 с.
3. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М. : Искусство, 1979. – 420 с.
4. Боров, Ю. Б. Художественное общение и его языки. Теоретико-коммуникативные и семиотические проблемы художественной культуры / Ю. Б. Боров // Теории, школы, концепции (Критические анализы). Художественная коммуникация и семиотика : сборник статей / отв. ред. Ю. Б. Боров. – М., 1986. – С. 24-35.
5. Бреусова, Т. А. Художественное общение как фактор становления духовного опыта младшего школьника / Т. А. Бреусова // Электронный научно-педагогический журнал. – 2008. – № 8. – С. 27-36.
6. Ветлугина, Н. А. Музыкальное развитие ребенка / Н. А. Ветлугина. – М. : Просвещение, 1968. – 150 с.
7. Выготский, Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. – М. : Искусство, 1968. – 345 с.
8. Гальперин, П. Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка / П. Я. Гальперин. – М. : МГУ, 1985. – 344 с.
9. Горюнова, Л. В. Музыка – язык общения / Л. В. Горюнова // Искусство в школе. – 2004. – № 5. – С. 3-11.
10. Кабалевский, Д. Б. Воспитание ума и сердца : книга для учителя / Д. Б. Кабалевский. – М. : Просвещение, 1981. – 192 с.
11. Кабалевский, Д. Б. Как рассказать детям о музыке / Д. Б. Кабалевский. – М. : Просвещение, 1989. – 191 с.
12. Каган, М. С. Искусство и общение / М. С. Каган ; отв. ред. Э. В. Леонтьева. – Л. : ЛГИТМиК, 1984. – С. 15-28.

13. Коротаева, Е. В. Организация взаимодействий в образовательном процессе школы / Е. В. Коротаева. – М. : Национальный книжный центр ; ИФ «Сентябрь», 2016. – 192 с.
14. Коротаева, Е. В. Педагогика взаимодействий в современном образовательном процессе : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Коротаева Е. В. – Екатеринбург, 2000. – 342 с.
15. Меандров, Г. Метод проектов в начальной школе. В помощь комплексно-проектной работе : методическое пособие для педагогов / Г. Меандров ; Уральская обл. опытная станция соцвоса им. В.И. Ленина. – Свердловск ; М. : Госиздат, Уральское обл. отделение, 1931. – С. 9-18.
16. Полат, Е. С. Метод проектов: история и теория вопроса / Е. С. Полат // Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. – М. : Академия, 2010. – С. 193-200.
17. Теория и методика музыкального образования детей : научно-методическое пособие / Л. В. Школяр, М. С. Красильникова, Е. Д. Критская [и др.]. – М. : Наука, 1998. – 329 с.
18. Ушинский, К. Д. Наука и искусство воспитания / К. Д. Ушинский. – М. : Образование и бизнес, 1994. – 207 с.

REFERENCES

1. Abdullin, E. B. (1983). *Teoriya i praktika muzykal'nogo obucheniya v obshcheobrazovatel'noy shkole* [Theory and practice of music education in a comprehensive school]. Moscow, Prosveshchenie. 112 p.
2. Asaf'ev, B. V. (2012). *Muzykal'naya forma kak protsess* [Musical form as a process]. Moscow, Kniga po trebovaniyu. 376 p.
3. Bakhtin, M. M. (1979). *Eстетика slovesnogo tvorchestva* [Aesthetics of verbal creativity]. Moscow, Iskusstvo. 420 p.
4. Borev, Yu. B. (1986). Khudozhestvennoe obshchenie i ego yazyki. Teoretiko-kommunikativnye i semioticheskie problemy khudozhestvennoy kul'tury [Artistic communication and its languages. Theoretical, communicative and semiotic problems of artistic culture]. In Borev, Yu. B. (Ed.). *Teorii, shkoly, kontseptsii (Kriticheskie analizi). Khudozhestvennaya kommunikatsiya i semiotika : sbornik statey*. Moscow, pp. 24-35.
5. Breusova, T. A. (2008). Khudozhestvennoe obshchenie kak faktor stanovleniya dukhovnogo opyta mladshogo shkol'nika [Artistic communication as a factor in the formation of the spiritual experience of a younger student]. In *Elektronnyy nauchno-pedagogicheskiy zhurnal*. No. 8, pp. 27-36.
6. Vetlugina, N. A. (1968). *Muzykal'noe razvitie rebenka* [Musical development of the child]. Moscow, Prosveshchenie. 150 p.
7. Vygotskii, L. S. (1968). *Psikhologiya iskusstva* [Psychology of art]. Moscow, Iskusstvo. 345 p.
8. Gal'perin, P. Ya. (1985). *Metody obucheniya i umstvennoe razvitie rebenka* [Teaching methods and mental development of the child]. Moscow, MGU. 344 p.
9. Goryunova, L. V. (2004). Muzyka – yazyk obshcheniya [Music is the language of communication]. In *Iskusstvo v shkole*. No. 5, pp. 3-11.
10. Kabalevskii, D. B. (1981). *Vospitanie uma i serdtsa* [Nurturing the mind and heart]. Moscow, Prosveshchenie. 192 p.
11. Kabalevskii, D. B. (1989). *Kak rasskazat' detyam o muzyke* [How to tell children about music]. Moscow, Prosveshchenie. 191 p.
12. Kagan, M. S. (1984). *Iskusstvo i obshchenie* [Art and communication] / ed. by E. V. Leont'eva. Leningrad, LGITMiK, pp. 15-28.
13. Korotaeva, E. V. (2016). *Organizatsiya vzaimodeystviy v obrazovatel'nom protsesse shkoly* [Organization of interactions in the educational process of the school]. Moscow, Natsional'nyy knizhnyy tsentr, IF «Sentyabr'». 192 p.
14. Korotaeva, E. V. (2000). *Pedagogika vzaimodeystviy v sovremennom obrazovatel'nom protsesse* [Pedagogy of interactions in the modern educational process]. Dis. ... d-ra ped. nauk. Ekaterinburg. 342 p.
15. Meandrov, G. (1931). *Metod proektov v nachal'noy shkole. V pomoshch' kompleksno-proektnoy rabote : metodicheskoe posobie dlya pedagogov* [Primary school project method. To help complex-project work: a methodological guide for teachers]. Sverdlovsk, Moscow, Gosizdat, Ural'skoe obl. отделение, pp. 9-18.
16. Polat, E. S. (2010). Metod proektov: istoriya i teoriya voprosa [Project method: history and theory of the issue]. In *Sovremennye pedagogicheskie i informatsionnye tekhnologii v sisteme obrazovaniya*. Moscow, Akademiya, pp. 193-200.
17. Shkolyar, L. V., Krasil'nikova, M. S., Kritskaya, E. D., et al. (1998). *Teoriya i metodika muzykal'nogo obrazovaniya detey* [Theory and methodology of musical education for children]. Moscow, Nauka. 329 p.
18. Ushinskii, K. D. (1994). *Nauka i iskusstvo vospitaniya* [Science and art of education]. Moscow, Obrazovanie i biznes. 207 p.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 371.315
ББК 4420.268.4

DOI 10.26170/po20-04-08
ГРНТИ 14.35.09

Код ВАК 13.00.02

Блинова Татьяна Леонидовна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры высшей математики и методики обучения математике, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: t.l.blinova@mail.ru

Наймушина Карина Юрьевна,

магистрант, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: naymushina.karina@gmail.com

ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА УЧИТЕЛЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: информационно-коммуникационные технологии; информационно-образовательная среда; когнитивный диссонанс; информатизация образования; учебный процесс; учителя; общеобразовательные учебные заведения; модернизация школьного образования.

АННОТАЦИЯ. Формирование новых образовательных результатов невозможно в рамках прежней образовательной среды и традиционных методов, форм и средств обучения. Повсеместное внедрение средств компьютерных технологий во все сферы человеческой деятельности заставляет искать новые формы организации учебного процесса. Одной из форм модернизации образовательной деятельности в классе является создание открытой информационной образовательной среды (ИОС). В педагогической литературе достаточно много примеров формирования и использования таких сред, и уже это множество наводит на мысль, что не существует универсальной ИОС. Как и сама личность учителя информационно-образовательная среда должна соответствовать задачам обучения, с одной стороны, а также возможностям и наклонностям конкретных учащихся, с другой. Поэтому образовательная практика порождает необходимость рассмотрения аспектов внедрения ИОС в учебный процесс. В контексте сказанного в статье изложены теория и практика проектирования информационно-образовательной среды учителя. Предложена проект-программа формирования личной ИОС педагога. Рассматривается проблема когнитивного диссонанса обучающихся. На основе анализа литературных источников, нормативных документов, обобщения результатов исследований предложены варианты наполнения содержательно-деятельностных компонентов технологии формирования информационно-образовательной среды, приводится структура, уровни, функции ИОС, установлены этапы проектирования информационно-образовательной среды учителя. Теоретическая значимость результатов заключается в анализе структуры информационно-образовательной среды, обусловлена педагогическая целесообразность и дидактическая значимость создания личной информационно-образовательной среды учителя. Практическая значимость заключается в разработке проект-программы по проектированию информационно-образовательной среды учителя. Сформулированы выводы о целесообразности разработки ИОС учителя, направленной на устранение когнитивного диссонанса обучающихся. Созданы предпосылки для изменения организации учебного процесса в школе.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Блинова, Т. Л. Информационно-образовательная среда учителя / Т. Л. Блинова, К. Ю. Наймушина. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2020. – № 4. – С. 65-74. – DOI: 10.26170/po20-04-08.

Blinova Tatyana Leonidovna,

candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Higher Mathematics and Methods of Teaching Mathematics, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Naymushina Karina Yurievna,

Master's Degree Student, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

TEACHER'S INFORMATION AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT

KEYWORDS: information and communication technologies; information and educational environment; the cognitive dissonance; informatization of education; studying process; teachers; general educational institutions; modernization of school education.

ABSTRACT. The formation of new educational results is not possible within the framework of the previous educational environment and traditional methods, forms and means of teaching. The widespread introduction of computer technologies in all spheres of human activity makes us look for new forms of organization of the educational process. One of the forms of modernization of educational activities in the classroom is the creation of an open information educational environment (IEE). There are a lot of examples in the pedagogical literature of the formation and use of such environments and this set suggests that there is no universal IEE. Like the teacher's personality itself the information and educational environment must correspond to the learning objectives on the one hand as well as to the capabilities and inclinations of specific students on the other. Therefore educational practice creates the need to consider aspects of the implementation of IEE in the educational process. In the context of this the article describes the theory and practice of designing the teacher's information and educational environment. It is proposed a project-program for the formation of a

teacher' personal IEE. The problem of cognitive dissonance of students is considered. Based on the analysis of literary sources, normative documents and generalization of research results the authors propose options for filling content and activity components of the technology for forming the information and educational environment. The structure, levels, and functions of the IEE are given and the stages of designing the teacher's information and educational environment are established. The theoretical significance of the results lies in the analysis of the structure of the information and educational environment, which is determined by the pedagogical purpose and didactic significance of creating a personal information and educational environment of the teacher. The practical significance lies in the development of a project program for the design of the teacher's information and educational environment. Conclusions about the feasibility of developing a teacher's IEE aimed at eliminating cognitive dissonance of students are formulated. Prerequisites have been created for changing the organization of the educational process at school.

FOR CITATION: Blinova, T. L., Naymushina, K. Yu. (2020). Teacher's Information and Educational Environment. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 4, pp. 65-74. DOI: 10.26170/po20-04-08.

Постановка проблемы. В мировой образовательной практике последняя четверть века отмечена активным внедрением в процесс обучения информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). При этом ИКТ рассматриваются как потенциальная возможность инновационного развития и повышения эффективности образовательного процесса. На международном уровне аспектами внедрения ИКТ в сферу образования занимается сформированный в 1997 году Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании (ИИТО ЮНЕСКО) [13]. Спектр применения ИКТ в учебном процессе весьма широк. Эти технологии могут рассматриваться как вспомогательное средство обучения или как возможность перехода на бесконтактный (дистанционный) способ передачи знаний – online обучение.

В последние годы острой критике подвержено стремление сместить акцент с традиционного способа организации учебного процесса и форм взаимодействия обучающегося и учителя к активному внедрению в процесс обучения online технологий. Средства массовой информации и различные научные исследователи в своих работах неоднократно высказывали опасения относительно целесообразности модернизации системы образования в этом направлении, поскольку, даже при том, что ИИТО ЮНЕСКО работает уже более двадцати лет, новые образовательные технологии на основе сетевых коммуникаций до сих пор малоизучены.

Стоит отметить, что приоритет развития отдельных видов ИКТ в государственных системах образования определяется национальными образовательными концепциями и стратегиями.

В 2017 году Международным Союзом Электросвязи (специализированным учреждением Организации Объединенных Наций) в области информационно-коммуникационных технологий был составлен ранжированный список стран, позволяющий определить место, занимаемое государством в использовании средств ИКТ в образовании. В данном рейтинге Россия занимает только 45 место [20]. Все страны, пред-

ставленные в списке, обладают объединяющим вектором развития в области модернизации образования, однако каждая страна обладает уникальным опытом и демонстрирует собственный подход в реализации данного вопроса. Для России стимулом цифровизации системы образования является социальная среда. Молодое поколение активно использует разнообразные коммуникационные гаджеты, обладает достаточной компьютерной грамотностью. Это позволяет использовать мультимедийные, телекоммуникационные и информационные технологии для формирования современной образовательной среды.

В отечественном образовании содержание понятия ИКТ раскрыто в ГОСТ Р 52653-2006. В документе указано, что термин «информационно-коммуникационная технология» обозначает «информационные процессы и методы работы с информацией, осуществляемые с применением средств вычислительной техники и средств телекоммуникации» [8].

Согласно программе «Цифровая экономика России 2024» и в соответствии с основными целями и задачами государственной политики России на передний план выходит проблема становления «цифровой обществу» с тотальной цифровой трансформацией экономических, культурных и социальных отношений. Таким образом, актуализируется вопрос формирования принципиально новых компетенций граждан, необходимых для системы новых информационных отношений. Развитие этих компетенций возможно путем реализации в образовательных учреждениях новых образовательных программ, используя средства ИКТ.

Однако применение средств информационно-коммуникационных технологий в сфере образования находится на начальном этапе. До сих пор нет однозначного понимания соотношения между использованием средств ИКТ в образовательной практике и приобретаемыми результатами образовательной деятельности. Следует отметить, что вопросы, как технологические, так и методические, возникающие по мере внедрения средств ИКТ в образовательные организации, оста-

ются открытыми.

Для решения задач, стоящих перед образованием в настоящее время, необходимо:

1) строить образовательную деятельность, отличную от традиционного образовательного процесса, на основе внедрения средств информационно-коммуникационных технологий;

2) формировать базы данных технического, содержательного, методического оснащения информационно-образовательного пространства;

3) сформировать оптимальную систему информатизации образовательного процесса.

Указанные процедуры должны способствовать устранению противоречий между общественным сознанием и отставанием от развития научно-технического прогресса и, как следствие, возникающего диссонанса существования человека с динамично развивающимся миром. Решение поставленных задач направлено на формирование ИКТ компетенций всех участников образовательного процесса и закладывает базу для адаптации выпускников образовательных учреждений в условиях информатизации общества.

Устранение выявленных противоречий поднимает вопрос разработки теории и практики проектирования информационно-образовательной среды как структурной единицы информационного общества. В частности, возникает необходимость конструирования личной информационно-образовательной среды учителя. При этом предполагается создание новых и совершенствование существующих компонент и связей между ними на основе применения средств ИКТ.

В настоящее время проведено достаточно много исследований, посвященных изучению различных аспектов оптимизации и содержания информационно-образовательных сред. Однако при этом отсутствуют конкретные проекты, рассматривающие вопросы конструирования личной информационно-образовательной среды учителя и методические аспекты ее применения в процессе обучения. При этом вопрос организации учебной деятельности в условиях создания и совершенствования новых технологий обучения является крайне важным для образовательных организаций.

Поднятый вопрос требует качественно нового подхода, состоящего в разработке технологии создания личной информационно-образовательной среды учителя в рамках проектировочной деятельности по созданию информационного общества.

Сказанное выше обуславливает актуальность изучения проектирования личной информационно-образовательной среды учителя. Проблема включает множество аспектов:

– технологический (какие технические

средства необходимы?);

– содержательный (в чем особенность представления и изложения информации?);

– организационный (как организовать учебную деятельность?);

– методический (как разработать методические основы для включения максимально большого круга субъектов образовательного процесса в использование информационно-коммуникационных технологий; как выработать способы использования оптимальных форм и средств информационных технологий);

– эмпирический (выявление и анализ причин недостаточного использования информационно-коммуникационных технологий в педагогической практике).

Данный перечень не исчерпан и может быть продолжен. Любой из перечисленных аспектов может быть принят в качестве исходного – им будет определяться решение остальных.

Содержание модели проектирования информационно-образовательной среды учителя. На протяжении долгого времени изучением различных аспектов информационно-образовательных сред занимались многие исследователи. Рассмотрим этого вопроса заняты М. И. Башмаков [2], Е. М. Ганичева [7], В. В. Гура [10], О. А. Ильченко [12], Е. В. Комелина [14], Е. В. Котельникова [16], Н. Н. Курова [17], А. Ю. Наливайкин [19] и др. Несмотря на это, однозначная трактовка термина до сих пор отсутствует. Это связано с тем, что подходы к рассмотрению как сущности, так и структуры информационной среды различны.

Исследования И. Н. Семенов, А. В. Слепухина, Б. Е. Стариченко [21–26] посвящены выявлению закономерностей процесса обучения в условиях ИОС. В работах обосновываются новые принципы организации процесса обучения, рассмотрены методики использования информационно-коммуникационных технологий в образовательной деятельности. В целом труды этих и других авторов способствовали созданию научно-методических основ проектирования ИОС, которая чаще всего понимается как системно организованная совокупность информационного, технического, учебно-методического обеспечения, направленная на удовлетворение образовательных потребностей всех субъектов образовательного процесса.

Ряд исследователей (С. Л. Атанасян и В. В. Гриншкун [1], С. Г. Григорьев [9], Л. Г. Зверева [11] и др.), изучая сущность ИОС и подходы ее формирования, говорят об эффективности информационно-образовательной среды как системы, где возможно выстраивание модели образовательного процесса с использованием средств ИКТ.

Такая модель способствует эффективной (с точки зрения ее позитивного воздействия) организации индивидуальной работы и коллективной деятельности обучающегося. При организации образовательной деятельности в такой модели возможна интеграция различных форм и методов освоения знаний по предмету.

В большинстве исследований информационная среда включает субъекты обучения (обучаемые и преподаватели), а также средства обучения и инструменты учебной деятельности, материальную базу, управление образовательным процессом, способы обмена информацией и учебными материалами, средства коммуникации.

В соответствии со Стандартом ИОС ОУ должна обеспечивать [27, с. 40]:

- информационно-методическую поддержку образовательного процесса;
- планирование образовательного процесса и его ресурсного обеспечения;
- мониторинг и фиксацию;
- современные процедуры создания, поиска, сбора, анализа, обработки, хранения и представления информации;
- взаимодействие всех участников образовательного процесса (обучающихся, их представителей, педагогических работников, органов управления в сфере образования, общественности), в том числе в рамках дистанционного образования;
- дистанционное взаимодействие школы с различными организациями социальной сферы;
- мониторинг здоровья обучающихся.

Данные требования относятся к личной информационно-образовательной среде учителя, поэтому конструирование лич-

ной ИОС должно происходить с учетом предъявленных требований.

В педагогической литературе выделяют особенности и функции информационно-образовательной среды. Значимыми особенностями ИОС являются [22, с. 132]:

- обеспечение информационно-методической поддержки учебного процесса;
- организация развития образовательного процесса за счет его планирования на базе ресурсного и программного обеспечения;
- индивидуализация и дифференциация учебного процесса;
- автоматизация информационных процессов: поиск, сбор, анализ, обработка, хранение, продуцирование, представление и трансляция информации.

Основными функциями информационно-образовательной среды, в соответствии с педагогическими исследованиями, выступают [22, с. 132]:

- *мотивационная функция* (установка на учебно-познавательную деятельность);
- *функции проектирования и конструирования реализации учебной программы* (предвидение результатов собственных действий, выделение методов, форм и средств обучения);
- *консультационно-поддерживающая функция* (оказание обучающимся индивидуальной поддержки);
- *информационно-обучающая функция* (способствование восприятию, осмыслению и пониманию обучающимися содержания образовательной программы).

Информационно-образовательная среда представляет собой систему, включающую несколько уровней (рис. 1).

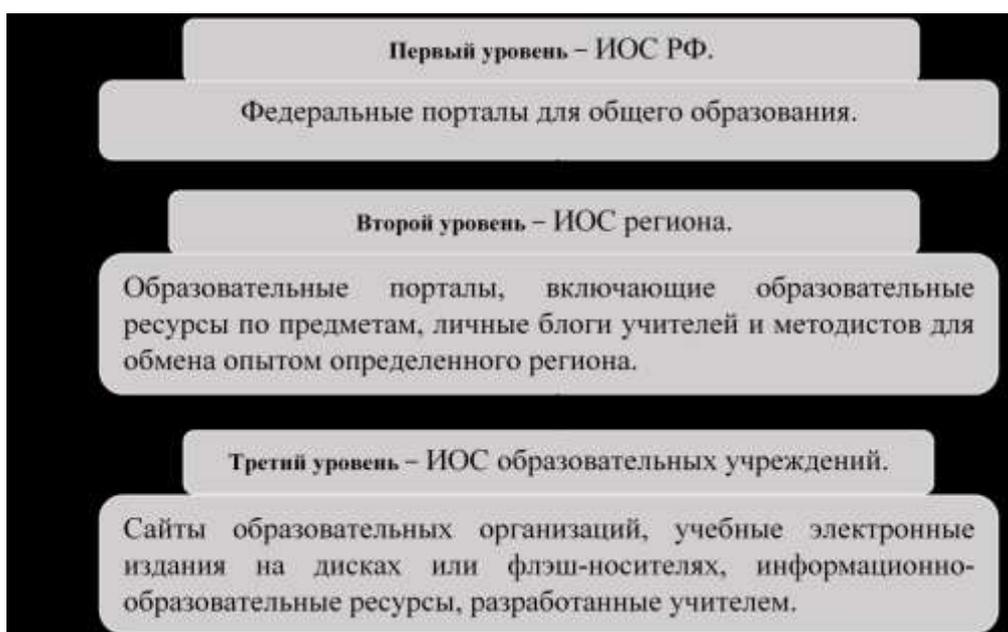


Рис. 1. Уровни информационно-образовательной среды

Примерами ИОС первого уровня выступают: Единая коллекция цифровых образовательных ресурсов (<http://school-collection.edu.ru>); Открытый класс (<http://www.openclass.ru>); Федеральный центр информационно-образовательных ресурсов (<http://fcior.edu.ru>); Единое окно доступа к образовательным ресурсам (<http://window.edu.ru/>) и другие.

Третий уровень, помимо ИОС ОУ, может включать личную ИОС учителя. В данном случае представление информационно-образовательной среды возможно в качестве совокупности перечисленных компонент, соответствующих указанному уровню. «Личная информационно-образовательная среда – ИОС конкретной личности (ученика, педагога)» [15, с. 34]. Таким образом, понятие «личная ИОС» включено в понятие

«ИОС» и носит частный характер в плане личного пользования средой в учебной и внеучебной деятельности.

Проект-программа личной информационной образовательной среды учителя. С процессом внедрения в школы персональных компьютеров учителя приобрели широкие дидактические возможности при организации учебной деятельности в образовательном процессе. Так возникли предпосылки применения средств ИКТ в процессе обучения.

Для моделирования информационно-образовательной среды учителя необходима эффективная (с точки зрения действенного и оптимального процесса) технология проектирования. Проектирование информационно-образовательной среды включает следующие этапы (рис. 2).

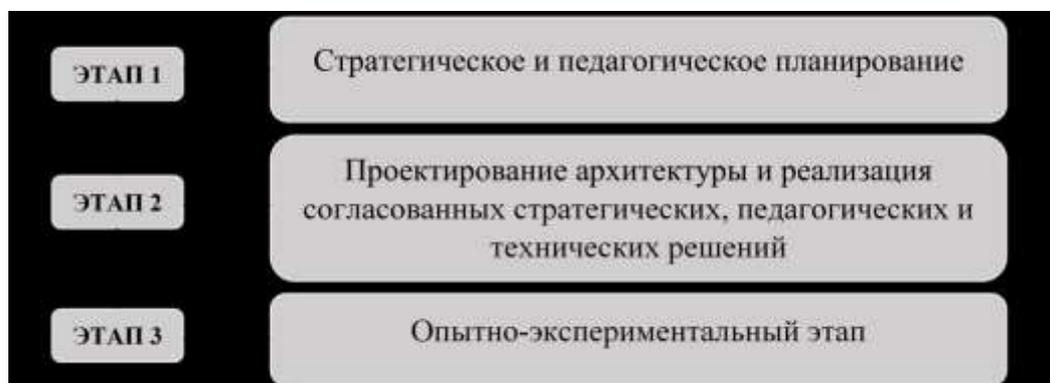


Рис. 2. Этапы проектирования личной информационно-образовательной среды учителя

Указанные этапы представляют собой последовательность организационных действий, учитывающих цель и задачи моделирования личной информационно-образовательной среды учителя.

Для работы по созданию информационно-образовательной среды учителя и ее внедрения в педагогический процесс необходимо собрать актуальную информацию, относящуюся к рассмотрению данного вопроса, а также представить конкретный план действий по моделированию и этапам апробации ИОС. **Проект-программа** информационно-образовательной среды учителя должна содержать следующие аспекты:

1) дидактические основания исследования вопроса моделирования личной ин-

формационно-образовательной среды учителя, в соответствии с которыми разработка будет иметь максимально полное соответствие реальным потребностям образовательного процесса;

2) факторы, определяющие курс проектной деятельности и технологию проектирования;

3) стратегию проведения опытно-экспериментальной деятельности, построенной с учетом площадки для апробации информационно-образовательной среды учителя.

Модель информационно-образовательной среды может быть представлена следующим образом (рис. 3).



Рис. 3. Модель информационно-образовательной среды учителя

Каждые из представленных в модели блоков связаны между собой. Отдельная блочная связь должна быть рассмотрена детально. Компоненты внутри отдельного блока также связаны между собой и должны не противоречить друг другу, а дополнять и совершенствовать внутреннее взаимодействие. Рассмотрение блочной компоновки является отдельным вопросом в построении модели информационно-образовательной среды.

При построении модели ИОС учителя предметника возникает ряд дополнительных требований, связанных со специфическими особенностями дисциплины, которые необходимо учитывать для грамотного конструирования среды.

Когнитивный диссонанс обучающихся как предпосылка проектирования информационно-образовательной среды. Многие зарубежные исследователи в своих работах, а также педагоги указывают на необходимость разработки проектов для создания образовательных сред высокой сложности, в частности информационных [30].

В настоящее время остро поднят вопрос когнитивного диссонанса, неизбежно возникающего в процессе взаимодействия ученика и учителя. Каждый обучающийся обладает совокупностью знаний, на которые ложится поступающая информация. Обучающийся также имеет некоторый набор фильтров, используемых для оценки полученной информации.

Когнитивные стратегии (когнитивный стиль) – это внутренне организованные умения и навыки обучающихся, которые контролируют учебное поведение, запоминание и мышление, используемые на практике в процессе обучения. Обучающиеся разрабатывают эти стратегии, размышляя о собственном опыте, или их могут обучать эффективным стратегиям обучения. Отношения между учителем и обучающимися, как полагают, находятся в эмоциональной области и не изучены практикой. Изменение таких отношений требует человеческого моделирования с подкреплением и обратной связью. Данное отношение влияет на мотивацию студента к учебной деятельности в той или иной дисциплине [29].

Вопросы индивидуального когнитивного стиля научения подробно рассмотрены в работе авторов [4; 5]. В процессе обучения могут возникнуть серьезные трудности в связи с тем, что стиль преподавания учителя может не соответствовать когнитивному стилю обучаемого. Более того, стремительное развитие информационно-коммуникационных технологий формирует у подрастающего поколения иную культуру восприятия окружающей действительности. Как следствие, появляется возможность возникновения так называемого «когнитивного провала», под которым понимается несоответствие знания возможного и полученного [18, с. 47]. Так появляется необходимость поиска новых возможностей преподавания, построения процесса обучения

сообразно когнитивного стиля обучающихся в контексте персонализации с точки зрения целостного профиля обучаемых.

Описанный подход может быть реализован в рамках когнитивно-информационной парадигмы обучения и должен быть интегрирован в образовательную среду, комфортную как для учителя, так и для обучаемых [3; 6]. Оформление такой среды возможно в виде личной информационно-образовательной среды учителя, которая обеспечивает взаимодействие всех субъектов образовательного процесса.

Учителя, как правило, не выступают в качестве конструкторов (*уточним, для разработки обучающей среды в зарубежной литературе используется термин «дизайн», но мы придерживаемся терминологии, которая используется в российских исследованиях*) участников в разработке технологически улучшенных учебных сред. В связи с тем, что такие учебные среды обладают значимыми перспективами в отношении роли инновационных технологии в образовательной деятельности, крайне важно вовлекать учителей в процесс проектирования и создания новых информационно-образовательных сред на основе широкого взаимодействия [28].

Заключение. Сегодня учитель обладает возможностью моделирования собственной предметно-ориентированной информационной среды, соответствующей це-

лям и задачам изучения его дисциплины и построенной на основе внедрения инновационных методов обучения, форм взаимодействия с обучающимися и регулирования процесса обучения. При этом, как было отмечено выше, среда обучения не может быть универсальной. Она обязательно отражает индивидуальный стиль учителя и психологические портреты учащихся.

Проведенное исследование обуславливает педагогическую целесообразность и дидактическую значимость конструирования личной информационно-образовательной среды учителя, создает предпосылку для изменения организации учебного процесса. В работе рассмотрены теоретические аспекты технологии проектирования личной образовательной среды учителя, состоящей из трех этапов, последовательно решающих поставленные педагогические задачи и технические возможности их решения в рамках ИОС. Предложена проектно-программа построения такой среды. Рассмотрен вопрос когнитивного диссонанса обучаемых как обязательный элемент проектирования индивидуальной ИОС учителя. Вместе с тем, следует отметить, что ряд вопросов, связанных в первую очередь с содержательными и смысловыми аспектами учебной деятельности, организацией участников образовательного процесса, оценкой результативности внедрения новой методики, требуют более детального исследования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Атанасян, С. Л. Теоретические основы формирования информационной образовательной среды педагогического вуза / С. Л. Атанасян, С. Г. Григорьев, В. В. Гриншкун // Информационная образовательная среда. Теория и практика. Бюллетень Центра информатики и информационных технологий в образовании ИСМО РАО. – М. : ИСМО РАО, 2007. – Вып. 2. – С. 5-14.
2. Башмаков, М. И. Информационная среда обучения / М. И. Башмаков, С. Н. Поздняков, Н. А. Резник. – СПб. : СВЕТ, 1997. – 400 с. : ил.
3. Блинова, Т. Л. Методология обучения математике в рамках когнитивистского подхода / Т. Л. Блинова // Педагогическое образование в России. – 2017. – № 6. – С. 13-20.
4. Блинова, Т. Л. Психологические основы создания когнитивного портрета обучаемого / Т. Л. Блинова // Сборник научных статей VII Международной научно-практической конференции / под науч. ред. С. Л. Фоменко ; под общ. ред. Н. Е. Поповой. – Екатеринбург, 2019. – С. 25-28.
5. Блинова, Т. Л. Учет когнитивного стиля студентов и стиля преподавания в подготовке учителя математики / Т. Л. Блинова, К. Ю. Наймушина, И. Е. Подчиненов // Формирование готовности к профессиональной деятельности выпускников педагогического вуза : материалы Международ. научн.-практ. конф. (Нижний Тагил, 29 мая 2019 г.) / отв. ред. Л. Ю. Ерохина. – Ставрополь : Логос, 2019. – С. 32-35.
6. Блинова, Т. Л. Когнитивно-информационная парадигма обучения / Т. Л. Блинова, И. Е. Подчиненов // Педагогическое образование в России. – 2018. – № 8. – С. 49-54.
7. Ганичева, Е. М. Формирование информационно-образовательной среды образовательного учреждения / Е. М. Ганичева // Сборник статей III Межрегиональной научно-практической конференции (7–9 декабря 2011 г.). – Вологда : Издательский центр Вологодского института развития образования, 2012. – С. 147-148.
8. ГОСТ Р 52653-2006 «Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Термины и определения». – Текст : электронный // Национальный стандарт Российской Федерации. – URL: <http://docs.cntd.ru/document/1200053103> (дата обращения: 10.12.2019).
9. Григорьев, С. Г. Информатизация образования: необходимо учить / С. Г. Григорьев. – Текст : электронный // Конгресс конференции «ИТО». – URL: <http://ito.edu.ru/2002/P/P-o-225.html> (дата обращения: 15.01.2020).
10. Гура, В. В. Теоретические основы педагогического проектирования личностно-ориентированных электронных образовательных ресурсов и сред / В. В. Гура. – Ростов-на-Дону : ЮФУ, 2007. – 320 с.
11. Зверева, Л. Г. Этапы и пути становления цифрового образования в России / Л. Г. Зверева, А. Г. Ткачева // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2019. – № 3. – С. 43-45.

12. Ильченко, О. А. Организационно-педагогические условия разработки и применения сетевых ресурсов в учебном процессе (на примере подготовки специалистов с высшим образованием) : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ильченко О. А. – М., 2002. – 20 с.
13. Информационные и коммуникационные технологии в образовании : монография / под ред. Б. Дендева. – М. : ИИТО ЮНЕСКО, 2013. – 320 с.
14. Комелина, Е. В. Система повышения квалификации педагогов в области информатики с использованием модели информационной образовательной среды : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Комелина Е. В. – М., 2012. – 25 с.
15. Коротенков, Ю. Г. Информационная образовательная среда основной школы : учебное пособие / Ю. Г. Коротенков. – М. : Академия Айти, 2010. – 152 с. – URL: http://eor.it.ru/file.php/1/metod_material/Uchebnoe_posobie_IOS.pdf (дата обращения: 05.03.2020). – Текст : электронный.
16. Котельникова, Е. В. Исторические истоки и современные тенденции развития системы образования на примере Южной Кореи / Е. В. Котельникова, И. В. Ким // Аллея науки. – 2017. – Т. 2, № 15. – С. 679-694.
17. Курова, Н. Н. Информационная среда как средство управления информатизацией образовательного процесса в школе : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Курова Н. Н. – Самара, 2009. – 24 с.
18. Меськов, В. С. Когнитивно-компетентная парадигма образования / В. С. Меськов, А. А. Мамченко // Школьные технологии. – 2011. – № 3. – С. 46-62.
19. Наливайкин, А. Ю. Анализ понятия информационно-образовательной среды / А. Ю. Наливайкин // Педагогика профессионального образования. – 2012. – № 1 (4). – С. 101-103.
20. Прудникова, Т. А. Зарубежный опыт применения информационно-коммуникационных технологий в целях повышения учебной мотивации / Т. А. Прудникова, Т. А. Посакалова // Современная зарубежная психология. – 2019. – Т. 8, № 2. – С. 67-82.
21. Семенова, И. Н. Методика использования информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе. Ч. 2. Методология использования информационных образовательных технологий : учебное пособие / И. Н. Семенова, А. В. Слепухин ; под ред. Б. Е. Стариченко. – Екатеринбург, 2013. – 144 с.
22. Слепухин, А. В. Моделирование компонентов информационной образовательной среды на основе облачных сервисов / А. В. Слепухин, Б. Е. Стариченко // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 8. – С. 128-138.
23. Стариченко, Б. Е. Методика использования информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе. Ч. 1. Концептуальные основы компьютерной дидактики : учебное пособие / Б. Е. Стариченко. – Екатеринбург, 2013. – 152 с.
24. Стариченко, Б. Е. О построении информационного обеспечения учебного процесса в вузе / Б. Е. Стариченко // Педагогическое образование в России. – 2012. – № 5. – С. 39-44.
25. Стариченко, Б. Е. Принципы построения информационно-технологической модели обучения / Б. Е. Стариченко // Инновационные технологии в образовательном процессе высшей школы : материалы 9-й Междунар. науч. конф. – Екатеринбург, 2012. – С. 46-51.
26. Стариченко, Б. Е. Определение дидактической среды для построения методов электронного обучения в современной образовательной парадигме / Б. Е. Стариченко, И. Н. Семенова // Информационные и коммуникационные технологии в образовании : сб. тр. 8-й Междунар. науч.-практ. конф. / ИРРО. – Екатеринбург, 2014. – С. 130-131.
27. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (ФГОС ОО). – URL: <https://fgos.ru> (дата обращения: 10.12.2019). – Текст : электронный.
28. Cober, R. Teachers as participatory designers: two case studies with technology-enhanced learning environments / R. Cober, E. Tan, J. Slotta, et al. – Text : electronic // ResearchGate. – URL: https://www.researchgate.net/publication/271215275_Teachers_as_participatory_designers_two_case_studies_with_technology-enhanced_learning_environments (mode of access: 15.04.2020).
29. Khalil, M. K., Elkhider Ihsan A. Applying learning theories and instructional design models for effective instruction / M. K. Khalil, I. A. Elkhider. – Text : electronic // ResearchGate. – URL: https://www.researchgate.net/publication/297477123_Designs_for_Teaching_and_Learning_in_Technology-Rich_Learning_Environments (mode of access: 15.04.2020).
30. Nordic Journal of Digital Literacy. Designs for Teaching and Learning in Technology-Rich Learning Environments. – Text : electronic // ResearchGate. – URL: https://www.researchgate.net/publication/297477123_Designs_for_Teaching_and_Learning_in_Technology-Rich_Learning_Environments (mode of access: 15.04.2020).

REFERENCES

1. Atanasyan, S. L., Grigor'ev, S. G., Grinshkun, V. V. (2007). Teoreticheskie osnovy formirovaniya informatsionnoy obrazovatel'noy sredy pedagogicheskogo vuza [Theoretical foundations of the formation of the informational educational environment of a pedagogical university]. In *Informatsionnaya obrazovatel'naya sreda. Teoriya i praktika. Byulleten' Tsentra informatiki i informatsionnykh tekhnologiy v obrazovanii ISMO RAO*. Moscow, ISMO RAO. Issue 2, pp. 5-14.
2. Bashmakov, M. I., Pozdnyakov, S. N., Reznik, N. A. (1997). *Informatsionnaya sreda obucheniya* [Information learning environment]. Saint Petersburg, SVET. 400 p.
3. Blinova, T. L. (2017). Metodologiya obucheniya matematike v ramkakh kognitivistskogo podkhoda [Methodology of teaching mathematics in the framework of the cognitive approach]. In *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. No. 6, pp. 13-20.
4. Blinova, T. L. (2019). Psikhologicheskie osnovy sozdaniya kognitivnogo portreta obuchaemogo [Psychological foundations of creating a cognitive portrait of a learner]. In Fomenko, S. L., Popova, N. E. (Eds.). *Sbornik nauchnykh statey VII Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Ekaterinburg, pp. 25-28.

5. Blinova, T. L., Naymushina, K. Yu., Podchinenov, I. E. (2019). Uchet kognitivnogo stilya studentov i stilya prepodavaniya v podgotovke uchitelya matematiki [Taking into account students' cognitive style and teaching style in the preparation of a mathematics teacher]. In Erokhina, L. Yu. (Ed.). *Formirovanie gotovnosti k professional'noy deyatel'nosti vypusknikov pedagogicheskogo vuza: materialy Mezhdunarod. nauchn.-prakt. konf. (Nizhniy Tagil, 29 maya 2019 g.)*. Stavropol', Logos, pp. 32-35.
6. Blinova, T. L., Podchinenov, I. E. (2018). Kognitivno-informatsionnaya paradigma obucheniya [Cognitive and information paradigm of learning]. In *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. No. 8, pp. 49-54.
7. Ganicheva, E. M. (2012). Formirovanie informatsionno-obrazovatel'noy sredy obrazovatel'nogo uchrezhdeniya [Formation of the information and educational environment of an educational institution]. In *Sbornik statey III Mezhhregional'noy nauchno-prakticheskoy konferentsii (7-9 dekabrya 2011 g.)*. Vologda, Izdatel'skiy tsentr Vologodskogo instituta razvitiya obrazovaniya, pp. 147-148.
8. GOST R 52653-2006 «Informatsionno-kommunikatsionnye tekhnologii v obrazovanii. Terminy i opredeleniya» [Standart "Information and communication technologies in education. Terms and Definitions"]. In *Natsional'nyy standart Rossiyskoy Federatsii*. URL: <http://docs.cntd.ru/document/1200053103> (mode of access: 10.12.2019).
9. Grigor'ev, C. G. Informatizatsii obrazovaniya: neobkhodimo učit' [Informatization of education: it is necessary to teach]. In *Kongress konferentsii «ITO»*. URL: <http://ito.edu.ru/2002/P/P-o-225.html> (mode of access: 15.01.2020).
10. Gura, V. V. (2007). *Teoreticheskie osnovy pedagogicheskogo proektirovaniya lichnostno-orientirovannykh elektronnykh obrazovatel'nykh resursov i sred* [Theoretical foundations of pedagogical design of personality-oriented electronic educational resources and environments]. Rostov-on-Don, YuFU. 320 p.
11. Zvereva, L. G., Tkacheva, A. G. (2019). Etapy i puti stanovleniya tsifrovogo obrazovaniya v Rossii [Stages and ways of formation of digital education in Russia]. In *Mezhdunarodnyy zhurnal gumanitarnykh i estestvennykh nauk*. No. 3, pp. 43-45.
12. Il'chenko, O. A. (2002). *Organizatsionno-pedagogicheskie usloviya razrabotki i primeneniya setevykh resursov v uchebnom protsesse (na primere podgotovki spetsialistov s vysshim obrazovaniem)* [Organizational and pedagogical conditions for the development and use of network resources in the educational process (on the example of training specialists with higher education)]. Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Moscow. 20 p.
13. Dendeva, B. (Ed.). (2013). *Informatsionnye i kommunikatsionnye tekhnologii v obrazovanii* [Information and communication technologies in education]. Moscow, IITO YuNESKO. 320 p.
14. Komelina, E. V. (2012). *Sistema povysheniya kvalifikatsii pedagogov v oblasti informatiki s ispol'zovaniem modeli informatsionnoy obrazovatel'noy sredy* [The system of advanced training of teachers in the field of informatics using the model of the information educational environment]. Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Moscow. 25 p.
15. Korotkov, Yu. G. (2010). *Informatsionnaya obrazovatel'naya sreda osnovnoy shkoly* [Information educational environment of the basic school]. Moscow, Akademiya AyTi. 152 p. URL: http://eor.it.ru/file.php/1/metod_material/Uchebnoe_posobie_IOS.pdf (mode of access: 05.03.2020).
16. Kotelnikova, E. V., Kim, I. V. (2017). Istoricheskie istoki i sovremennye tendentsii razvitiya sistemy obrazovaniya na primere Yuzhnoy Korei [Historical origins and current trends in the development of the education system on the example of South Korea]. In *Alleya nauki*. Vol. 2. No. 15, pp. 679-694.
17. Kurova, N. N. (2009). *Informatsionnaya sreda kak sredstvo upravleniya informatizatsiey obrazovatel'nogo protsessa v shkole* [Information environment as a means of managing the informatization of the educational process at school]. Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Samara. 24 p.
18. Mes'kov, V. S., Mamchenko, A. A. (2011). Kognitivno-kompetentnostnaya paradigma obrazovaniya [Information environment as a means of managing the informatization of the educational process at school]. In *Shkol'nye tekhnologii*. No. 3, pp. 46-62.
19. Nalivaykin, A. Yu. (2012). Analiz ponyatiya informatsionno-obrazovatel'noy sredy [Analysis of the concept of information and educational environment]. In *Pedagogika professional'nogo obrazovaniya*. No. 1 (4), pp. 101-103.
20. Prudnikova, T. A., Poskalovala, T. A. (2019). Zarubezhnyy opyt primeneniya informatsionno-kommunikatsionnykh tekhnologiy v tselyakh povysheniya uchebnoy motivatsii [Foreign experience in the use of information and communication technologies in order to increase educational motivation]. In *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya*. Vol. 8. No. 2, pp. 67-82.
21. Semenova, I. N., Slepukhin, A. V. (2013). *Metodika ispol'zovaniya informatsionno-kommunikatsionnykh tekhnologiy v uchebnom protsesse. Ch. 2. Metodologiya ispol'zovaniya informatsionnykh obrazovatel'nykh tekhnologiy* [The method of using information and communication technologies in the educational process. Part 2. Methodology of using educational information technologies] / ed. by B. E. Starichenko. Ekaterinburg. 144 p.
22. Slepukhin, A. V., Starichenko, B. E. (2014). Modelirovanie komponentov informatsionnoy obrazovatel'noy sredy na osnove oblachnykh servisov [Modeling the components of an information educational environment based on cloud services]. In *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. No. 8, pp. 128-138.
23. Starichenko, B. E. (2013). *Metodika ispol'zovaniya informatsionno-kommunikatsionnykh tekhnologiy v uchebnom protsesse. Ch. 1. Kontseptual'nye osnovy komp'yuternoy didaktiki* [The method of using information and communication technologies in the educational process. Part 1. Conceptual foundations of computer didactics]. Ekaterinburg. 152 p.
24. Starichenko, B. E. (2012). O postroenii informatsionnogo obespecheniya uchebnogo protsessa v vuze [On the construction of information support for the educational process at the university]. In *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. No. 5, pp. 39-44.

25. Starichenko, B. E. (2012). Printsipy postroeniya informatsionno-tekhnologicheskoy modeli obucheniya [Principles of building an information technology learning model]. In *Innovatsionnye tekhnologii v obrazovatel'nom protsesse vysshey shkoly: materialy 9-y Mezhdunar. nauch. konf.* Ekaterinburg, pp. 46-51.

26. Starichenko, B. E., Semenova, I. N. (2014). Opredelenie didakticheskoy sredy dlya postroeniya metodov elektronogo obucheniya v sovremennoy obrazovatel'noy paradigme [Definition of a didactic environment for building e-learning methods in the modern educational paradigm]. In *Informatsionnye i kommunikatsionnye tekhnologii v obrazovanii: sb. tr. 8-y Mezhdunar. nauch.-prakt. konf.* Ekaterinburg, pp. 130-131.

27. *Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart osnovnogo obshchego obrazovaniya* [Federal state educational standard of basic general education]. URL: <https://fgos.ru> (mode of access: 10.12.2019).

28. Cober, R., Tan, E., Slotta, J., et al. Teachers as participatory designers: two case studies with technology-enhanced learning environments. In *ResearchGate*. URL: https://www.researchgate.net/publication/271215275_Teachers_as_participatory_designers_two_case_studies_with_technology-enhanced_learning_environments (mode of access: 15.04.2020).

29. Khalil, M. K., Elkhider, I. A. Applying learning theories and instructional design models for effective instruction. In *ResearchGate*. URL: https://www.researchgate.net/publication/297477123_Designs_for_Teaching_and_Learning_in_Technology-Rich_Learning_Environments (mode of access: 15.04.2020).

30. Nordic Journal of Digital Literacy. Designs for Teaching and Learning in Technology-Rich Learning Environments. In *ResearchGate*. URL: https://www.researchgate.net/publication/297477123_Designs_for_Teaching_and_Learning_in_Technology-Rich_Learning_Environments (mode of access: 15.04.2020).

Ван-Чан-Жоу Анна Александровна,

магистрант 2 года обучения, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: van-chan-zhou@yandex.ru

Руженцева Наталья Борисовна,

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

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ПОДХОД В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ ДЛЯ НОСИТЕЛЕЙ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: психолингвистика; психолингвистический подход; русский язык как иностранный; методика преподавания русского языка; методика русского языка в вузе; китайские студенты; речевой этикет; латеральный профиль; средства обучения; методы обучения.

АННОТАЦИЯ. Одним из актуальных вопросов методики преподавания русского языка как иностранного (далее – РКИ) является разработка результативных методов и способов обучения русскому языку студентов разных национальностей. Данная статья посвящена особенностям преподавания РКИ в китайской аудитории и предназначена для преподавателей РКИ, аспирантов и студентов, обучающихся по данной специальности.

Авторы считают, что для обучения РКИ носителей китайского языка эффективен психолингвистический подход, включающий выявление особенностей восприятия информации и определение латерального профиля носителей китайского языка. С учетом специфики системы китайского языка и методики преподавания китайского языка как родного были выявлены такие особенности восприятия, как доминирование правого полушария и одинаковая развитость трех каналов восприятия – аудиального, визуального и кинестетического.

Для создания комплекса упражнений авторами были использованы экспериментальные методики: направленный ассоциативный эксперимент, методика заполнения лагун, методика завершения высказывания, а также сопоставительная методика. В процессе обучения воздействие на основные каналы восприятия осуществлялось при помощи аудиовизуальных средств.

Результатом исследования стал комплекс упражнений на тему «Русский речевой этикет» для носителей китайского языка, созданный с опорой на психолингвистический подход к обучению РКИ.

На основании полученных данных авторы сделали следующие выводы: опора на латеральный профиль повышает эффективность обучения, однако преподавателю необходимо дифференцировать задания по составу, форме, объему материала и времени, отведенному на их выполнение; операции сопоставления помогают носителям китайского языка лучше усваивать материал, но только в тех ситуациях, когда сопоставление возможно; использование аудиально-визуального ряда является продуктивным и облегчает работу с невербальными средствами языка; кинестетическое подкрепление эффективно в ситуациях проигрывания коммуникативных ситуаций с обучающимися; наиболее легко выполняются задания, основанные на методике направленного ассоциативного эксперимента. В свою очередь, задания, созданные с опорой на методики вероятностного прогнозирования, не менее эффективны, но на начальном этапе сложны для обучающихся и требуют некоторых ограничений.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Ван-Чан-Жоу, А. А. Психолингвистический подход в методике преподавания РКИ для носителей китайского языка / А. А. Ван-Чан-Жоу, Н. Б. Руженцева. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2020. – № 4. – С. 75-82. – DOI: 10.26170/po20-04-09.

Van-Chan-Zhou Anna Aleksandrovna,

Master's Degree Student, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Ruzentseva Natalia Borisovna,

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

PSYCHOLINGUISTIC APPROACH IN THE METHODS OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN FOR CHINESE SPEAKERS

KEYWORDS: psycholinguistics; psycholinguistic approach; Russian as a foreign language; methods of teaching the Russian language; methodology of the Russian language at the university; Chinese students; speech etiquette; lateral profile; means of education; teaching methods.

ABSTRACT. The one of actuality questions of teaching methods Russian as a foreign language (RFL) stays a development of resultative methods and ways teaching the Russian language for students of different nationalities. The article is about RFL teaching features in Chinese native speakers auditory and intended for RFL's teacher, aspirants and students than studying in this specialty.

Authors means that the psycholinguistics approach for RFL teaching in Chinese native speakers auditory is effective. This approach included defining features of information perception by Chinese native speakers. Base on a system of Chinese language features, methods of teaching the Chinese as a native authors make

some conclusions about features of perception by Chinese native speakers: its right hemisphere domination, equal development of three perception canals – auditory, visual and kinesthetic.

To create an exercise system for Chinese native speakers, the authors used experimental methods: DAE, methods for filling in gaps, methods for completing statements, also comparisons method. The effect on perception canals realized thanks to audio-visual facilitates.

The result of our research is exercise complex on the theme “Russian speech etiquette” for Chinese native speakers that created according to psycholinguistics approach requirements for teaching RFL. Exercises tested were in Russian speech etiquette classes for Chinese language auditory.

Based on the data obtained, the authors made the conclusions about: the support on student’s lateral profile raises the effect of teaching, but the teacher must differentiate the exercises by structure and forms, learning materials volume, and the time for exercise makes; comparison operates helps Chinese native speakers assimilate materials better, but only in situations when the comparison perhaps; audio-visual row’s use is productive and facilitates the work with nonverbal language means; kinesthetic reinforcement is more effective in situation of playing communicative situations with students; the easiest exercises are exercise on the DAE base. The exercise on probabilistic forecasting methods base is also effective, but so difficult for beginners, cause this exercise requires some restrictions.

FOR CITATION: Van-Chan-Zhou, A. A., Ruzentseva, N. B. (2020). Psycholinguistic Approach in the Methods of Teaching Russian as a Foreign for Chinese Speakers. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 4, pp. 75-82. DOI: 10.26170/po20-04-09.

Введение. Одной из актуальных проблем методики русского языка как иностранного (далее – РКИ) остается поиск эффективных приемов преподавания носителям конкретных языков.

Опора на родной язык (далее – РЯ) обучающихся позволяет учесть не только влияние родного языка, но и особенности, обусловленные спецификой языковой картины мира (далее – ЯКМ). Последняя, в свою очередь, лежит в основе глубинных процессов восприятия, обработки, хранения и использования получаемой субъектом информации. Необходимость учета восприятия неоднократно отмечалась психологами. Так, С. Л. Рубинштейн определил восприятие как существенное звено познавательной деятельности человека, одновременно и процесс, и результат, обусловленный исторически (через культурный опыт предков, полученный в результате познания окружающей действительности, социализацию личности) и индивидуальным опытом личности [12]. Восприятие опирается на национальную картину мира (далее – НКМ), сложившуюся в сознании личности, и ЯКМ. Очевидно, что у представителей разных национальностей, носителей разных языков НКМ и ЯКМ не совпадают, соответственно, и восприятие у представителей разных наций будет особенным.

Гипотеза статьи заключается в том, что опора на особенности восприятия обучающихся, сформированные в процессе овладения РЯ, и применение достижений психолингвистики позволят повысить результативность обучения РКИ носителей китайского языка.

Целью нашего исследования является определение особенностей восприятия носителей китайского языка, подбор наиболее эффективных для преподавания РКИ психолингвистических методов, а также разработка упражнений, способствующих лучшему

усвоению языкового материала и формированию коммуникативной компетенции в родной и неродной языковой среде.

Сделать выводы об особенностях восприятия студентами-носителями иностранного языка позволяют как исследования языковой системы РЯ, так и изучение специфики ЯКМ китайского языка. Мы исходим из утверждений о созависимости языка и сознания его носителя [4; 9]. Значимым для данной работы является и мнение С. Л. Рубинштейна о зависимости восприятия от КМ и ЯКМ, сформированной в процессе социализации личности, наследования народного опыта [12].

Обратимся к языковой системе китайского языка. Китайский язык идеографичен (т.е. за каждым его знаком закреплен фрейм, какой-то целостный образ называемого объекта), в нем используется графическая знаковая система – иероглифы. Иероглиф – это «фигурный знак в системе идеографического письма, обозначающий понятие, слог или звук» [13]. Образность – основа системы китайского языка, на образах внешнего мира построены иероглифы-ключи, входящие в состав других иероглифов: 山 (shān) – гора. Это пример иероглифа, созданного в процессе наблюдения за природой, три вертикальные черты – вершины гор, горизонтальная черта – подножие. Целостный образ объекта создается не только внешне, через графический облик иероглифа, но и внутренне, посредством актуализации семантики предмета или явления. Обработывает целостный образ, согласно теории межполушарной асимметрии головного мозга, правое полушарие [5].

Нужно отметить, что изначально освоение любого языка, в т.ч. китайского, начинается с восприятия его на слух. Китайский – язык тонического типа, интонирование в нем выполняет функцию смыслоуточнения (на письме эту функцию выполняет иеро-

глиф). На начальном этапе освоения языка необходимо научиться различать все 4 тона, а также освоить правила их сочетания. Затем тон соотносят с графемой, учат отличать иероглифы с одинаковым звуковым набором, но разным тоном. Позднее эти навыки прикрепляются кинестетически – осваивается порядок написания всех черт иероглифов, произношение которых уже известно.

Исходя из особенностей китайской языковой системы и последовательности овладения языком, можно, как мы считаем, сделать некоторые выводы о специфике восприятия информации студентами-носителями китайского языка, т. е. определить латеральный профиль обучающихся. К нему относятся: особенности восприятия, обработки, воспроизведения и хранения информации, а также специфика когнитивных стратегий и эмоциональной сферы личности [8]). Кроме того, необходимо обозначить ведущие каналы восприятия (ведущую модальность – сенсорные каналы, при помощи которых человек получает информацию [9]) и охарактеризовать межполушарную асимметрию. У носителей китайского языка хорошо развиты как визуальный, так и аудиальный каналы восприятия, т. к. иероглифы первично воспринимаются именно через зрительный и слуховой анализаторы. Как следствие – при чтении постоянно требуется соотношение визуальной и аудиальной информации. При говорении же будет доминировать аудиальный, а при письме – визуальный канал восприятия в сочетании с кинестетическим. Последний также хорошо развит, т. к. от носителя языка требуется четкое знание и понимание порядка написания черт иероглифа. Операции постоянного соотношения выполняет правое полушарие мозга, оно же позволяет воспринимать целостно образ предмета, опосредованный языком. В целом, мозг носителя китайского языка обрабатывает информацию, полученную через три канала восприятия одновременно (доминирующим является аудиовизуальный). Такие операции и их регулярность приводят к образованию прочных нейронных связей в коре правого полушария головного мозга.

Сказанное выше мы попытались подтвердить экспериментально. Так, проводя направленный ассоциативный эксперимент (далее – НАЭ) для сбора языкового материала по теме «Китайский речевой этикет», мы обнаружили реакции, представляющие собой некую, вполне завершенную речевую ситуацию, например, приветствие «А ты уже смотрел *Название фильма*», используемое носителями языка в кругу ближайших знакомых, если на экраны вышла какая-либо крупная премьера, которую хоте-

лось бы обсудить или на которую возможно пригласить собеседника для продолжения общения, или приветствие «Вы уже завтракали?» – также используемая по отношению к ближайшему кругу общения в качестве утреннего приветствия и подразумевающая некоторую целостную ситуацию, произошедшую до момента начала разговора.

Методисты и преподаватели, работающие с носителями китайского языка, отмечают такие особенности обучающихся:

- визуальные образы подачи информации лучше воспринимаются данными обучающимися, чем текстовые или исключительно звуковые способы представления информации;

- эффективна подача материала, систематизированного при помощи схем и таблиц;

- при опоре на текст воспринимают последний как целостный образ;

- проще выделяют частное из целого, нежели наоборот.

На основе сказанного можно, с нашей точки зрения, говорить о психолингвистических методах, наиболее подходящих для работы со студентами с охарактеризованным выше латеральным профилем. Это, в первую очередь, метод направленного ассоциативного эксперимента, в основе которого лежат теория ассоциативного поля Дж. Диза [16] и модель вербально-ассоциативной сети, разработанная Ю. Н. Карауловым [7]. Данный метод позволяет определить, с какими ассоциациями, явлениями окружающего мира связано то или иное понятие, т. е. как создается целостное представление о предмете речи. НАЭ опирается на правополушарную гибкость, умение находить ассоциативные связи предмета с рядом других и релевантен, на наш взгляд, для ЯКМ носителей китайского языка.

Методики вероятностного прогнозирования (заполнение текстовых лагун и завершения высказывания) также эффективны для преподавания в китайской аудитории. Основой их является постулат о закреплении слова в сознании носителей языка в типовых контекстах, что позволяет предсказать возможность появления завершающего высказывание варианта. Это связано с тем, что незавершенность контекста побуждает правое полушарие подобрать вариант закрытия гештальта («целостные (т. е. не сводимые к сумме своих частей) структуры сознания») и восстановить целостность высказывания [2].

Мы использовали и сопоставительный метод там, где он возможен. Так, на начальном этапе освоения языка можно сопоставить стандартные русские и китайские коммуникемы, облегчив освоение языкового стандарта.

Важно воздействовать и на активные каналы восприятия, прежде всего на зрительный и аудиальный. Для этого подойдет использование таблиц и схем, иллюстраций, отрывков фильмов и мультфильмов, аудиоматериалов. Закрепить полученные знания поможет воздействие на кинестетический канал восприятия: манипуляции с карточками, предметами, инсценировки.

Предложим варианты заданий для китайской аудитории, сделанные с опорой на сказанное выше. Эти задания были апробированы в течение производственной практики. Испытуемые – группа студентов-носителей китайского языка, 15 человек, изучающие РКИ на начальном этапе.

1. Для курса «Русский речевой этикет» на начальном уровне будут уместны таблицы и схемы, в т. ч. таблицы-сопоставления, которые могут лежать в основе упражнений. Приведем примеры табличного способа подачи информации.

Для освоения вербальной стороны речевого этикета в ситуации «Приветствие» начинающим можно предложить таблицу-сопоставление наиболее стандартных коммуникативных (табл. 1). Такая подача информации опирается на ведущий канал восприятия (визуальный) и активность правого полушария при проведении операций сопоставления.

Таблица 1

Китайские приветствия	Русские приветствия
你好	1. Здравствуй 2. Привет

Приветствия	Добрый день (утро, вечер)! Здравствуйте! Приветствую вас! Рад вас видеть! Позвольте поприветствовать вас! Разрешите вас приветствовать! (в торжественной обстановке) С приездом! С возвращением! (приехавшему) С праздником! С Новым годом! (по случаю праздника)
Формулы прощания	До свидания! Всего доброго! Всего хорошего! До встречи! (если назначена встреча) Позвольте попрощаться! Счастливого пути (отъезжающему)
Формулы благодарности	Спасибо! Очень признателен вам... Благодарю! Большое спасибо! Сердечно благодарю (благодарен)! Разрешите поблагодарить вас! Очень вам признателен!
Просьба	Будьте добры... Будьте любезны... Прошу вас...
Извинение	Приношу свои извинения... Извините, пожалуйста... Прошу меня простить... Простите, пожалуйста...
Предложение	Позвольте предложить... Мне хочется предложить вам... Я хотел бы предложить вам...
Приглашение	Разрешите пригласить вас на... Я приглашаю вас на... От имени ... приглашаю вас на...

В данном случае мы опираемся только на ведущий канал восприятия – визуальный. Однако на основе этой таблицы можно построить упражнение с опорой, с одной стороны, на ведущую модальность, а с другой – на межполушарную асимметрию. Для этого предложим учащимся продолжить по смыслу следующие ряды:

*До свидания! До встречи!..
Спасибо! Благодарю!.. и т. д.*

您好	Здравствуйте
非常高兴您的到来!	Рад вас приветствовать!
早上好	Доброе утро!
中午好	Добрый день!
晚上好	Добрый вечер!

Изменим эту таблицу, нарушив расположение, и предложим найти соответствия между русскими и китайскими приветствиями (табл. 2). Таким способом на базе информационной таблицы получаем задание, сделанное с опорой на закономерности восприятия информации.

Таблица 2

Китайские приветствия	Русские приветствия
1. 晚上好	1. Здравствуй
2. 你好	2. Привет
3. 您好	3. Здравствуйте
4. 非常高兴您的到来!	4. Добрый вечер
5. 早上好	5. Добрый день!
6. 中午好	6. Рад вас приветствовать!
	7. Доброе утро!

Ключ: 1–4; 2–1, 2; 3–3; 4–6; 5–7; 6–5.

По таким же принципам составляются задания на восстановление схем, создание ментальных карт и пр.

2. Для групп с более высоким уровнем владения языком можно использовать таблицу-представление, в которой для стандартных коммуникативных предложены разнообразные варианты (табл. 3).

Таблица 3

В основе этого упражнения лежит метод НАЭ. Мы задаем начало ряда (несколько стимулов), вводя семантическое ограничение; указываются слова одной семантической группы. Опора при этом идет не только на зрительный канал восприятия (зрительное представление упражнения), но и на правополушарную гибкость, умение подбирать варианты и ассоциации, т. е. на межполушарную асимметрию.

3. Усложненный вариант задачи предполагает актуализацию аудиального канала восприятия и освоение не только вербальной, но и невербальной стороны речевого этикета – интонации, жестов, мимики. Для этого эффективно использование фрагментов фильмов или мультфильмов. На начальном этапе можно обратиться именно к мультфильмам: персонажи наделены яркими, запоминающимися чертами, их речь хорошо интонирована, они активно (а иногда и гиперболизировано) используют мимику и жесты. С фрагментами фильма или мультфильма можно работать по следующему плану:

- просмотреть отрывок;
- прокомментировать происходящее на экране (участвуют в обсуждении и учитель, и обучающиеся);
- ответить на заданные вопросы.

Дополнительно обработать интонацию можно повторением фраз или их частей за героями фильма или мультфильма (сначала вместе с преподавателем, затем студентами самостоятельно). Можно также подобрать упражнения с предложениями, которые можно произнести с точно такой же интонацией, как и в видеофрагменте. Например, если в видео было много вопросительных предложений, то можно предложить учащимся следующее задание на отработку интонационных конструкций.

Прочтите предложения с верной интонацией (вам помогут выделенные слова):

- КОГДА ты закончил работу?*
- ТЫ пойдёшь в кино?*
- Ты ПОЙДЁШЬ в кино?*
- Ты пойдёшь В КИНО?* и под.

Таким способом достигается одновременное воздействие на основные каналы восприятия. Однако на этом этапе можно подключить и кинестетический канал. Так, для обработки интонации учащимся с высоким уровнем владения языком можно предложить нарисовать интонационную схему звучащего предложения, а затем прочитать с нужной интонацией. Учащийся может при чтении вести по интонационной схеме карандашом или пальцем, помогая себе воспроизводить интонационный рисунок, что позволяет задействовать визуаль-

ный, аудиальный и кинестетический каналы одновременно. Это задание можно также применять с использованием интерактивной доски и диктофона или голосового помощника (обучающий помощник или поисковик), а также наборщика текста или голосового поиска. Так, при проговаривании какого-либо высказывания учащийся сможет по знакам отследить сам, считывается ли его интонация.

Отработать жесты и мимику, представленные в аудиовизуальном материале, поможет задание типа «Посмотри и изобрази». Обучающимся предлагается воспроизвести коммуникативную ситуацию, увиденную на экране (работа в парах). На начальном этапе лучше добавить и языковой материал, который можно использовать как подсказку при создании и оформлении инсценировки. Такое задание позволяет задействовать все каналы восприятия, особенно кинестетический, т. к. учащимся будет необходимо напрямую взаимодействовать друг с другом.

4. Научить решать возникающие перед обучающимся коммуникативные задачи помогут методики вероятностного прогнозирования. Создавая задания на их основе, мы не только знакомим студентов с понятием «речевая ситуация» и ее составляющими, но и закрепляем в их сознании типовые контексты употребления тех или иных коммуникем. Приведем варианты таких заданий.

Прочитайте фрагменты диалогов. Вставьте нужную речевую формулу:

- 1) – *Давай сходим в кино?*
– ..., но я в это время занят
- 2) – *Дважды два – пять. Это всем известно.*
– ..., это не так. И т. д.

Такое упражнение основывается на методике заполнения текстовых лакун, опирается на правополушарную гибкость и потребность в завершении гештальта, создании целостного образа. На начальном этапе мы можем предлагать обучающимся слова для справок, например: *нет, спасибо, да, до свидания* и под.

Это задание можно преобразовать. Например, теоретический материал о какой-либо ситуации общения был дан ранее в таблицах. Скажем, можно предложить обучающимся такую таблицу с описанием ситуации прощания (табл. 4).

Таблица 4

Ситуация прощания	С кем?	Какими словами?	Какими жестами?
	С незнакомым человеком	До свидания!	Кивок головой. Улыбка.
	С человеком выше по социальному положению	До свидания!	Кивок головой. Улыбка.
	С другом	Пока!	Помахать рукой. Улыбка. Обнять.

На обучающем этапе используем таблицу повторно, но на этот раз убираем из нее некоторые элементы (табл. 5).

Таблица 5

?	С кем?	Какими словами?	Какими жестами?
	С незнакомым человеком	?	Кивок головой. Улыбка.
	С человеком выше по социальному положению	До свидания!	?
	?	Пока!	?

Возможный вариант:

Таблица 6

Ситуация прощания	С кем?	Какими словами?	Какими жестами?
	С незнакомым человеком	Привет!	Улыбка.
	С другом	До свидания!	Кивок головой. Улыбка. Обнять.
	С человеком выше по социальному положению	До свидания!	Помахать рукой. Улыбка. Кивок головой.

Преподаватель просит учащихся заполнить пропуски или восстановить порядок. Это позволит запомнить, как организуется речевая ситуация и какие вербальные и невербальные средства можно в ее рамках использовать.

Это же задание можно переработать, задействовав кинестетический канал восприятия. Учащимся предлагается набор карточек, содержащих вербальные и невербальные средства, и карточки с названиями речевых ситуаций. Карточки располагаются перед учащимися, которым предлагается собрать набор «Ситуация *название*». Карточки с материалами на начальном этапе можно окрасить, используя для каждой ситуации свой цвет, что поможет дополнительно задействовать визуальный канал восприятия.

Еще один вариант этого задания. Учащимся предъявляется текст, содержащий описание ситуации, или диалог. Задание формулируется следующим образом: «Выделите разными цветами средства, используемые для разных речевых ситуаций. Напишите разными цветами названия ситуаций». Это позволяет активно воздействовать на зрительный канал восприятия и дополнительно задействовать кинестетический.

Заданием с опорой на кинестетический канал восприятия является игра «Собери ситуацию». Учащимся предлагается набор

карточек, на которых записаны коммуникемы, характерные для разных речевых ситуаций, изображены (или записаны) жесты, мимические сигналы, движения и положения тела. Учащимся предлагается выбрать те карточки, которые соответствуют конкретной ситуации общения. Набор карточек может выглядеть так:

Таблица 7

Здравствуйте	Добрый день	Привет
Помахать рукой	Улыбнуться	Пожать руку
Обнять человека	Молодой человек/девушка	Мужчина/женщина
Прикосновение к руке или плечу	Выделение интонацией	Эй
Меня зовут	Разрешите/позвольте представиться	Приятно познакомиться, меня зовут
Кивнуть головой	Как ваши/твои дела	Сегодня хорошая/плохая погода
Чем любите заниматься	Мне о вас много рассказывали.	Похлопать в ладоши
Простите	Извините	Наклониться к человеку

Заданная речевая ситуация: приветствие друга. Обучающиеся могут выбрать карточки со словом «Привет», жестами «Помахать рукой», «Кивнуть головой», «Пожать руку», «Обнять человека» и «Улыбка».

Вариант задания: выбрать только жесты приветствия. Обучающийся может выбрать карточки «Помахать рукой», «Кивнуть головой», «Пожать руку», «Обнять человека» и «Улыбка». Для выполнения задания «Выберите слова извинения» можно, в свою очередь, выбрать только карточки: «Простите», «Извините». С помощью этих же карточек можно выполнить другое задание: «Посмотри и изобрази». Все эти типы заданий опираются и на методики вероятностного прогнозирования (правополушарную гибкость и гештальтность сознания), и на кинестетический канал восприятия одновременно.

Еще один вариант подобного задания – «Исправь ситуацию». Можно отработать как на наборе карточек, так и на видеоматериале, инсценировке ситуации общения. Учащимся нужно предъявить заведомо неверную, ошибочную в чем-либо ситуацию, проиграть или просмотреть ее и предложить исправить ошибки. Студенты должны проиграть правильный вариант развития событий. Это позволит актуализировать не только подвижность правого полушария и потребность «закрывать гештальт», но и улучшить кинестетическое восприятие.

6. Пожалуй, самыми сложными являются задания, основанные на методике за-

вершения высказывания. Они потребуют от учащихся не только теоретических знаний о речевой ситуации в целом, но и самостоятельного порождения речи на иностранном языке. На начальном этапе учащимся предлагается начало или конец фразы, а также карточки с возможным ее продолжением. Таким образом, учащимся предлагается построить высказывание, завершить его, закрыть фрейм. Учащимся с более высоким уровнем владения языком можно предложить только карточки со словами и одновременно со знаками (или раздельные). Можно также раздать карточки, на которых зафиксированы только начало или конец фразы, предложив обучающимся опираться на свой словарный запас.

Таким образом, экспериментальный материал позволяет нам сделать следующие **выводы:**

1. При работе с группами китайских студентов упражнения с опорой на латеральный профиль являются достаточно эффективными. Однако преподавателю необходимо четко дифференцировать такие задания по степени их сложности, составу, форме, объему материала и времени, отведенному на их выполнение.

2. Эффективным является сопоставле-

ние изучаемого русскоязычного материала с материалом родного языка учащихся в тех случаях, когда такое сопоставление возможно.

3. Опора на аудиально-визуальный ряд является весьма продуктивной. Этот ряд облегчает работу с невербальным кодом языка, в т. ч. с интонацией. Использование презентаций, дублирование материала на экране помогает учащимся сконцентрировать внимание на выполняемых заданиях.

4. Кинестетическое подкрепление эффективно при проигрывании ситуаций с обучающимися. В то же время задания с опорой на кинестетику довольно сложны для начального этапа обучения.

5. Наиболее быстро и эффективно выполняются задания, основанные на методике НАЭ. Задания, созданные в опоре на методику вероятностного прогнозирования, не менее эффективны, но на начальном этапе могут быть сложны для обучающихся и требуют некоторых специальных условий (введение слов для справок или предоставление карточек с языковым материалом по теме).

Разработку курса по русскому речевому этикету для носителей китайского языка в опоре на достижения психолингвистики мы считаем перспективой нашего исследования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беляев, Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам / Б. В. Беляев. – М., 1959. – 227 с.
2. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – М. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 440 с.
3. Вакула, Е. А. Особенности преподавания русского языка как иностранного китайским слушателям на начальном этапе обучения / Е. А. Вакула, В. В. Колесникова, Е. Ю. Можаяева. – Текст : электронный // Современные проблемы науки и образования. – 2018. – № 4. – URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=27790> (дата обращения: 05.07.2020).
4. Выготский, Л. С. Психология / Л. С. Выготский. – М. : ЭКСМО-Пресс, 2000. – 1008 с.
5. Геодакян, В. А. Асинхронная асимметрия / В. А. Геодакян // Журнал высшей нервной деятельности. – 1993. – № 43, вып. 3. – С. 543-561.
6. Гридина, Т. А. Невербальная коммуникация : практикум / Т. А. Гридина, Н. И. Коновалова, Н. А. Воробьева. – Екатеринбург, 2015. – 106 с.
7. Караулов, Ю. Н. Русский ассоциативный словарь как новый лингвистический источник и инструмент анализа языковой способности / Ю. Н. Караулов // Русский ассоциативный словарь : в 2-х т. / Ю. Н. Караулов, Ю. А. Сорокин, Е. Ф. Тарасов [и др.]. – М., 2002. – Т. 1. – 784 с.
8. Коновалова, Н. И. Психодиагностика речевой способности / Н. И. Коновалова. – Екатеринбург, 2015. – 121 с.
9. Лурия, А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия ; под ред. Е. Д. Хомской. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1979. – 320 с.
10. Пасов, Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е. И. Пасов. – М., 1989. – 276 с.
11. Попова, З. Д. Когнитивная лингвистика / З. Д. Попова, И. А. Стернин. – М. : Восток-Запад, 2007. – С. 34.
12. Рубинштейн, Л. С. Основы общей психологии / Л. С. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2002. – 570 с.
13. Словарь русского языка : в 4-х т. / РАН, Ин-т лингвистич. исследований ; под ред. А. П. Евгеньевой. – 4-е изд., стер. – М. : Рус. яз. ; Полиграфресурсы, 1999. – Т. 1. – 663 с.
14. Стернин, И. А. О национальном коммуникативном сознании / И. А. Стернин // Лингвистический вестник. – Ижевск, 2002. – Вып. 4. – С. 87-94.
15. Чан, Динь Лам. Обучение китайских студентов за пределами Китая: проблемы и решение / Чан Динь Лам // Успехи современного естествознания. – 2014. – № 5-1. – С. 170-173.
16. Deese, J. The structure of associations in language and thought / J. Deese. – Baltimore : The John Hopkins Press, 1965. – 216 p.
17. Erofeeva, A. A. Actual problems of teaching russian language as the language of the specialty of foreign / A. A. Erofeeva, Z. F. Yusupova // RevistaPublicando. – 2018. – № 16 (1). – P. 324-331.

18. Krutikova, M. Effective strategies for foreign language teaching: a focus on Russian / M. Krutikova // A portfolio submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of second language teaching. Logan. – Utah State University, 2017. – 159 p.
19. Mikeshova, E. A. The use of multimedia technologies in teaching Russian as a foreign language: a film-viewing study / E. A. Mikeshova // Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences. – 2017. – № 3. – P. 367-377.
20. Rusetskaya, M. N. The use of audiovisual technologies in teaching Russian as a foreign language (as exemplified by podcasts) / M. N. Rusetskaya, E. V. Rubleva, A. S. Khekhtel // Amazonia Investigo. – 2019. – Vol. 8, № 20. – P. 582-595.

REFERENCES

- Belyaev, B. V. (1959). *Ocherki po psikhologii obucheniya inostrannym yazykam* [Essays on the psychology of teaching foreign languages]. Moscow. 227 p.
- Meshcheryakov, B. G., Zinchenko, V. P. (Eds.). (2003). *Bol'shoy psikhologicheskiy slovar* [Psychological dictionary]. Moscow, Praym-EVROZNAK. 440 p.
- Vakula, E. A., Kolesnikova, V. V., Mozhaeva, E. Yu. (2018). Osobennosti prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo kitayskim slushatelyam na nachal'nom etape obucheniya [Features of teaching Russian as a foreign language to Chinese students at the initial stage of education]. In *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya*. No. 4. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=27790> (mode of access: 05.07.2020).
- Vygotskiy, L. S. (2000). *Psikhologiya* [Psychology]. Moscow, EKSMO-Press. 1008 p.
- Geodakyan, V. A. (1993). Asinkhronnaya asimmetriya [Asynchronous asymmetry]. In *Zhurnal vysshey nervnoy deyatel'nosti*. No. 43. Issue 3, pp. 543-561.
- Gridina, T. A., Konovalova, N. I., Vorob'eva, N. A. (2015). *Neverbal'naya kommunikatsiya* [Non-verbal communication]. Ekaterinburg. 106 p.
- Karaulov, Yu. N. (2002). Russkiy assotsiativnyy slovar' kak novyy lingvisticheskiy istochnik i instrument analiza yazykovoy sposobnosti [Russian associative dictionary as a new linguistic source and a tool for analyzing language ability]. In Karaulov, Yu. N., Sorokin, Yu. A., Tarasov, E. F., et al. *Russkiy assotsiativnyy slovar'*, in 2 vols. Moscow. Vol. 1. 784 p.
- Konovalova, N. I. (2015). *Psikhodiagnostika rechevoy sposobnosti* [Psychodiagnostics of speech ability]. Ekaterinburg. 121 p.
- Luriya, A. R. (1979). *Yazyk i soznanie* [Language and consciousness] / ed. by E. D. Khomskaya. Moscow, Izd-vo Mosk. un-ta. 320 p.
- Pasov, E. I. (1989). *Osnovy kommunikativnoy metodiki obucheniya inoyazychnomu obshcheniyu* [Fundamentals of communicative methods of teaching foreign language communication]. Moscow. 276 p.
- Popova, Z. D., Sternin, I. A. (2007). *Kognitivnaya lingvistika* [Cognitive linguistics]. Moscow, Vostok-Zapad, p. 34.
- Rubinshteyn, L. S. (2002). *Osnovy obshchey psikhologii* [Fundamentals of general psychology]. Saint Petersburg, Piter. 570 p.
- Evgen'eva, A. P. (Ed.). (1999). *Slovar' russkogo yazyka: v 4-kh t.* [Dictionary of the Russian language, in 4 vols.]. 4th ed. Moscow, Rus. yaz., Poligrafresursy. Vol. 1. 663 p.
- Sternin, I. A. (2002). O natsional'nom kommunikativnom soznanii [About national communicative consciousness]. In *Lingvisticheskiy vestnik*. Izhevsk. Issue 4, pp. 87-94.
- Chan, Din Lam (2014). Obuchenie kitayskikh studentov za predelami Kitaya: problemy i reshenie [Teaching Chinese students outside of China: problems and solutions]. In *Uspekhi sovremennogo estestvoznaniya*. No. 5-1, pp. 170-173.
- Deese, J. (1965). *The structure of associations in language and thought*. Baltimore, The John Hopkins Press. 216 p.
- Erofeeva, A. A., Yusupova, Z. F. (2018). Actual problems of teaching Russian language as the language of the specialty of foreign. In *RevistaPublicando*. No. 16 (1), pp. 324-331.
- Krutikova, M. (2017). Effective strategies for foreign language teaching: a focus on Russian. In *A portfolio submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of second language teaching*. Logan. Utah State University. 159 p.
- Mikeshova, E. A. (2017). The use of multimedia technologies in teaching Russian as a foreign language: a film-viewing study. In *Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences*. No. 3, pp. 367-377.
- Rusetskaya, M. N., Rubleva, E. V., Khekhtel, A. S. (2019). The use of audiovisual technologies in teaching Russian as a foreign language (as exemplified by podcasts). In *Amazonia Investigo*. Vol. 8. No. 20, pp. 582-595.

Деревянкина Ольга Михайловна,

аспирант, Московский городской педагогический университет; генеральный директор, ООО «Воркспейс»; 129226, Россия, г. Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, 4; e-mail: training@hr.com.ru

ПРИМЕНЕНИЕ МОДЕЛИ СОВМЕСТНОГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДОВ «ПЕРЕВЕРНУТОГО ОБУЧЕНИЯ» И КЕЙС-СТАДИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: активные методы обучения; кейс-стади; проблемно-полевой кейс; практический кейс; тематические модули; педагогические технологии; методы обучения; студенты.

АННОТАЦИЯ. Возможно ли совместное использование таких активных методов обучения для студентов высшей школы, как «перевернутый класс» и кейс-стади? Цель описываемого исследования – создать и апробировать на практике модель совместного использования методов обучения, указанных выше. Исследование проводилось в Университете Синергия и Московском государственном университете пищевых производств (МГУПП) со студентами бакалаврами направления «Сервис». В эксперименте в Университете Синергия участвовали экспериментальная и контрольная группы, а в МГУПП для сравнения результатов использовались результаты усвоения учебных материалов, преподаваемых по классической методике и с использованием разработанной модели. Основными результатами данного исследования являются такие преимущества в использовании предлагаемой модели совместного применения активных методов обучения, как более высокие баллы студентов по итоговым оценочным мероприятиям, свидетельствующие о более высокой степени усвоения учебного материала, повышение мотивации учащихся к процессу обучения, измеряемой в посещаемости занятий, и упрощение процесса оценивания формирования компетенций обучающимися, заявленных в рабочих программах дисциплин. Научной новизной результатов можно считать практически апробированное совместное применение активных методов обучения «перевернутый класс» и кейс-стади на примере обучения студентов бакалавров. Практической и теоретической значимостью данного исследования являются разработанная модель совместного использования активных методов обучения с пояснениями и рекомендации преподавателям для ее применения. В завершении статьи представлены выводы о возможностях применения исследуемой модели на практике, преимуществах и сложностях в ее использовании и рекомендациях для более эффективного внедрения данной модели в процесс обучения.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Деревянкина, О. М. Применение модели совместного использования методов «перевернутого обучения» и кейс-стади / О. М. Деревянкина. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2020. – № 4. – С. 83-91. – DOI: 10.26170/po20-04-10.

Derevyankina Olga Mikhailovna,

Postgraduate Student, Moscow City Pedagogical University; General Director, Workspace, Moscow, Russia

APPLICATION OF THE MODEL OF JOINT USE OF “FLIPPED CLASS” METHODS AND CASE STUDY

KEYWORDS: active teaching methods; case study; problem-field case; practical case; thematic modules; pedagogical technologies; teaching methods; students.

ABSTRACT. Is it possible to share active teaching methods for high school students like “flipped class” and case studies? The purpose of this study is to create and test in practice a model for the sharing of the teaching methods indicated above. The research was carried out at the University of Synergy and Moscow State University of Food Production (MSUFP) with bachelor students of the “Service” direction. Experimental and control groups participated in the experiment at Synergy University, and at MSUFP, the results of the assimilation of educational material by students were compared using the classical form of education and using a model. The main results of this study are such advantages in using the proposed model of joint application of active teaching methods, as higher scores of students on the final assessment activities, indicating a higher degree of mastery of educational material, increased student motivation for the learning process, measured in class attendance, and simplification the process of assessing the formation of competencies by students, declared in the work programs of the disciplines. The scientific novelty of the results can be considered the practically tested joint application of active teaching methods “flipped classroom” and case studies on the example of teaching bachelor students. The practical and theoretical significance of this research is the developed model of the joint use of active teaching methods with explanations and recommendations for teachers for its application. At the end of the article, conclusions are presented on the possibilities of using the studied model in practice, the advantages and difficulties in its use, and recommendations for more effective implementation of this model in the learning process.

FOR CITATION: Derevyankina, O. M. (2020). Application of the Model of Joint Use of “Flipped Class” Methods and Case Study. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 4, pp. 83-91. DOI: 10.26170/po20-04-10.

В настоящее время в российской и зарубежной педагогической практике достаточно широко применяются различные активные методы обучения, внедряются ин-

новационные модели преподавания в высшей и средней школах. Это, прежде всего, связано с созданием новых образовательных стандартов, основанных на компетентност-

ном и личностно-ориентированном подходах. В профессиональной педагогической литературе встречается множество публикаций, подтверждающих преимущества использования таких моделей и методик преподавания, как «перевернутый класс» и «кейс метод». Вместе с тем, описание совместного применения данных видов активного обучения в российской и зарубежной педагогической литературе не обнаружено. Мы предлагаем использовать «перевернутое обучение» и «кейс метод» совместно. Для этого было проведено исследование на базе российских вузов Синергия и МГУПП (Московский государственный университет пищевых производств) со студентами бакалаврами направления «Сервис» [12].

Цель исследования: создать и апробировать на практике модель совместного использования активных методов преподавания «перевернутое обучение» и кейс-стади.

Этапы проведения исследования:

1. Изучение профессиональной литературы об активных методах обучения – «перевернутый класс» и «кейс-стади».
2. Создание модели совместного применения «перевернутого обучения» и «кейс-стади».
3. Практическая апробация данной модели.
4. Анализ результатов исследования.
5. Выводы.
6. Перспективы развития исследования.

Описание исследования. Первый этап. В профессиональной литературе такие активные методы обучения, как «перевернутый класс» и «кейс метод» представлены достаточно широко. Приведем основные характеристики каждого метода.

Создателями метода «перевернутый класс» считаются учителя химии из Колорадо Джонатан Бергман и Аарон Сэмс. Именно они в 2007 году стали предоставлять лекционные материалы ученикам-спортсменам, которые в силу разных обстоятельств не могли присутствовать на занятиях. Это возымело образовательный успех, и учителя начали заранее готовить учебные материалы, включая видеоконтент, и отправлять подготовленные лекции по электронной почте всем учащимся. Позднее в 2012 году педагоги из Колорадо написали знаменитую книгу «Переверни свой класс», которая стала итогом их экспериментальной работы в школе и была посвящена основным вопросам перевернутого обучения [14]. Джонатан Бергман и Аарон Сэмс предлагали полностью или частично перенести получение знаний учеником на самостоятельную основу, а в классе стараться уделять больше времени сложным и практиче-

ским вопросам. Помимо класса это «перевернуло» и педагогическое сообщество. Новаторские взгляды Джонатана и Аарона, которые они регулярно освещали в средствах массовой информации, активно передавались педагогами «из уст в уста», были поддержаны многими американскими учителями и, в конечном итоге, трансформировались в отдельное педагогическое направление. Логическим продолжением развития метода «перевернутый класс» стало открытие школы в Детройте в 2010 году, где все обучение было выстроено по данной модели. Нельзя не отметить одного из известных последователей «перевернутого обучения» Салмана Хана, который создал огромную базу кратких видеолекций для удаленного просмотра, доступных для обучения по различным направлениям во всем мире [21]. В наши дни модель «перевернутого класса» применяется как в мировой, так и в российской образовательной среде. Хочется обратить внимание на работы учителей из Аргентины Бишоп и Верлегера, которые используют метод «перевернутого обучения» в преподавательской деятельности для будущих инженеров [15]. Педагоги из Турции Зейнеп Туран и Биргул Акдаг-Симен применяют данный метод в лингвистических вузах [23]. Профессоры из США Херрейд, Клайд Фриман, Шиллер, Нэнси имплементируют различные инновационные формы обучения, в том числе «перевернутый класс», в современные требования образовательных стандартов [19]. Среди прочих выделяется экспериментально-аналитический труд Эмине Каби – профессора Башкентского университета, где изложены результаты количественных и качественных исследований корреляции между успеваемостью студентов и преподаванием с использованием «перевернутого обучения» [16]. Несмотря на то, что в России метод «перевернутый класс» не пользуется широкой популярностью в образовательной среде, некоторые педагоги все же проявляют к этому интерес: появляются публикации по данной теме, педагоги новаторы предпринимают шаги по использованию «перевернутого обучения» в школьном и вузовском образовании. Проблемами «перевернутого класса» в школе занимаются такие учителя, как учитель французского языка Ю. В. Малинина [9], учитель химии и биологии Н. П. Галочка [3] и др. Среди педагогов российского высшего образования применение данного метода наблюдается в более широком формате. В этой связи хочется отдельно отметить исследования педагогов Омского государственного технического университета Н. В. Кайгородцевой и Е. Ю. Шкуро [5], которые практически апробировали и внед-

рили метод «перевернутый класс» в своем вузе. Активно использует в современных условиях «перевернутое обучение» и преподаватель Южно-Уральского университета К. С. Большакова [2].

Кейс-стади – это метод обучения, состоящий из таких этапов, как анализ, обсуждение и решение реальных и смоделированных практических ситуаций. Перевод названия данного метода с английского не имеет однозначного трактования, поэтому в профессиональной педагогической литературе встречаются разные русскоязычные варианты: метод конкретных ситуаций, кейс-стади, метод бизнес-кейсов, обучение на практических примерах, кейс-метод, ситуационное обучение, метод ситуационных задач и др. Официальным годом появлением метода кейс-стади, как одного из методов активного обучения, считают 1924 год, именно тогда его впервые использовали в Гарвардской бизнес-школе для закрепления практических навыков организации и управления бизнесом. Альтернативой первым учебникам по данному методу стали интервью с топ-менеджерами различных сфер бизнеса и созданные на этой основе аналитические отчеты, подробно описывающие процессы и факторы решения практических ситуаций. Так появились первые бизнес-кейсы, и начал зарождаться метод кейс-стади, который сводился к следующему: педагоги предлагали учащимся решить различные практические задачи, взятые из реальной жизнедеятельности компаний. Результатом деятельности студентов был самостоятельный или коллективный поиск решения в бизнес ситуациях. Смыслом метода кейс-стади являются поэтапные действия студентов – критический анализ предложенной практической ситуации, самостоятельное обдумывание или коллективное обсуждение поставленного вопроса и предложение решения кейса. Кейс – это правдоподобное описание реальной проблемы, произошедшей в бизнес практике и требующей анализа и последующего решения. Данный метод можно рассматривать как инструмент наполнения учебного процесса практической реальностью, часто встречающимися рабочими вопросами, над которыми нужно поразмыслить, обсудить в группе и выработать решение или план действий. Учитывая тот факт, что кейс-стади зародился на Западе, не удивительно, что в США и странах Западной Европы этот метод активно развивается и совершенствуется. Ведущие педагоги Европы и Америки не только используют кейс-стади в образовательной сфере, но и проводят исследования и имплементируют бизнес-кейсы в социальные науки и психологию. В этой связи хочется отдельно отметить профессора Манчестерского уни-

верситета Соула Маклеода, ведущего разработки по внедрению метода кейс-стади в психологические исследования [22], и таких авторов, как Джордж Густафссон [18], Нерида Хайетт, Аманда Кенни и Вирджиния Диксон-Свифт [20], сконцентрировавших свое внимание на возможностях использования данного метода в различных социальных науках, таких как антропология и культурология. Огромный вклад в изучение эффективности метода кейс-стади привносят профессора американского университета Вильяма Паттерсона Анетт Барон и Келли МакНилл, проводя комплексный анализ использования современных видов бизнес-кейсов в высшей школе, сравнивая результаты обучения студентов в различных частях света, в том числе влияния на профессиональный и карьерный рост [17]. В нашей стране метод кейс-стади в педагогике стали использовать в конце 90-х гг. XX в. До этого применялись различные аналоги, среди которых можно выделить деловые игры В. А. Платова [10] и управленческие задачи Ю. Ю. Екатеринославского [4]. В наши дни проблематикой метода кейс-стади занимаются такие российские педагоги, как Е. И. Калиберда [6], применяющая кейс-стади для развития профессиональных навыков учащихся, С. Н. Макеева [8], использующая данный метод как способ оценки сформированности компетенций студентов. Российские учителя К. А. Киемова [7] и Г. В. Сорокумова [13] активно внедряют метод кейсов на семинарах и практических занятиях в вузах, Ф. Б. Абаева [1] исследует данный метод с дидактической точки зрения.

Изучив профессиональную педагогическую литературу по методам «перевернутый класс» и кейс-метод, мы можем сделать вывод, что описание каждого метода в отдельности представлено достаточно хорошо, однако публикации о совместном их применении не встречаются.

Второй этап. Мы поставили перед собой задачу совместить два метода активного обучения в вузе – «перевернутый класс» и кейс-стади. Принимая во внимание, что учебный процесс студентов в высшей школе состоит из лекционных и практических занятий, мы определили, что «перевернутое обучение» может быть применено в части лекций, а кейс-стади в части семинарских занятий. Условно, деятельность педагога, согласно данной модели, можно разделить на три блока – подготовка к занятиям, алгоритм действий на лекции и алгоритм действий на семинаре. Модель совместного использования активных методов обучения – «перевернутый класс» и кейс-стади представлена на рисунке 1.

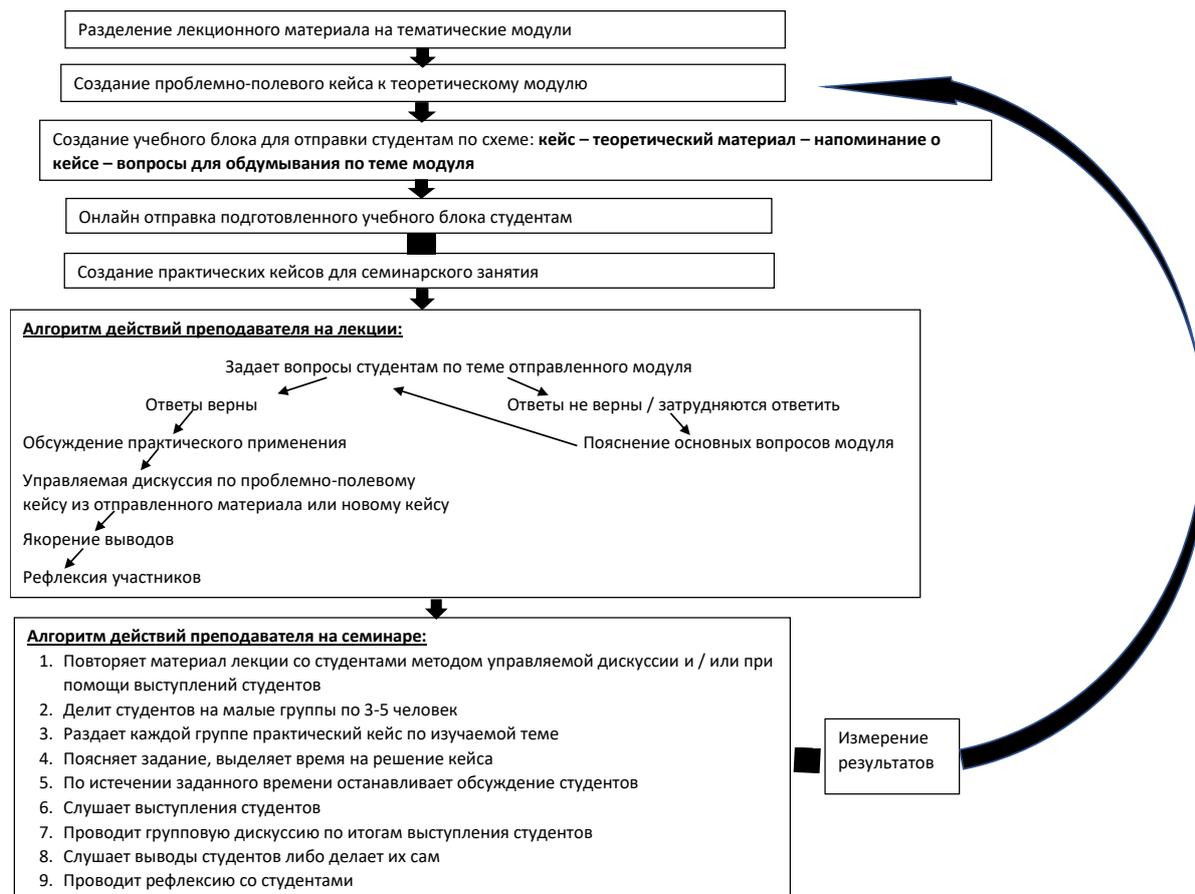


Рис. 1. Модель совместного использования методов «перевернутый класс» и кейс-стади

В начале использования данной модели педагогу следует подготовить учебные материалы для онлайн отправки студентам и проведения практического занятия. Для этого необходимо сделать следующее:

1. Разделить лекционный материал на тематические модули. Чаще всего работая программа дисциплины уже разделена на отдельные темы, и количество теоретических занятий (лекций) обычно равно количеству тем. В этом случае тематические модули будут соответствовать учебным темам. В случае если количество лекционных занятий отлично от количества тем в рабочей программе, педагогу следует самостоятельно произвести тематическое разделение материала в соответствии с количеством лекционных часов. Главное правило – каждый тематический модуль должен быть логически законченным.

2. Создать проблемно-полевого кейс к теоретическому модулю, который выбран для изучения студентами. Проблемно-полевого кейс в данном случае представляет собой описание практической проблемной ситуации (реальной или придуманной преподавателем), которую необходимо разрешить студентам. Такого рода кейсы нужны для первичного включения в процесс обу-

чения и повышения заинтересованности студентов к изучаемой теме. Основное требование к созданию проблемно-полевых кейсов – это то, что возможные ответы на данные практические ситуации должны коррелироваться с темой модуля, который предстоит изучать студентам. Например, перед изучением темы «Делегирование полномочий» по дисциплине «Менеджмент в гостиничном и ресторанном бизнесе» можно предложить студентам следующий проблемно-полевого кейс: «Генеральный директор ресторана дал поручение управляющему Михаилу провести анализ продаж блюд и напитков за октябрь и предоставить отчет к третьему ноября. Михаил находился в запарке и „переложил“ часть работ на менеджера Василия, а именно поручил ему провести анализ продаж напитков. Василий выполнил задание и передал отчет управляющему Михаилу первого ноября. Когда Михаил отчитывался перед генеральным директором, то у того возникли вопросы по анализу напитков, а именно: генеральный директор спросил, почему не проанализированы продажи коктейлей. Михаил ответил, что этим занимался менеджер Василий, поэтому все вопросы нужно задавать ему. Оцените действия Михаила».

3. Создать учебный блок для отправки студентам по схеме: проблемно-полевой кейс – теоретический материал – напоминание о кейсе – вопросы для обдумывания по теме модуля. Каждый учебный блок должен включать в себя все перечисленные элементы, четко расположенные в указанной последовательности. Теоретический материал следует сразу после проблемно-полевого кейса, то есть после того, как студенты задумались над проблемой кейса, попытались разрешить предложенную практическую ситуацию. Теоретическую часть, являющуюся прямым или косвенным ответом на вопрос кейса, рекомендуется располагать не в начале, а в середине или даже в конце материала. Это будет способствовать продлению интереса и, соответственно, мотивации к изучению темы у студентов. В завершении теоретического материала нужно снова вернуться к предложенному в начале кейсу для полного осмысления верного решения проблемной ситуации и закрепления изучаемой темы. Возвращаясь к примеру с темой «Делегирование полномочий», напоминание о кейсе может быть таким: «Какой вид делегирования использовал Михаил? Эффективен ли такой вид делегирования? Почему?» В конце учебного блока преподаватель размещает вопросы для обдумывания студентами. Именно такого рода вопросы можно в даль-

нейшем задавать обучающимся на лекционных занятиях.

4. Отправить онлайн подготовленный учебный блок студентам. Рассылку учебных материалов студентам можно осуществлять различными доступными средствами – от личных e-mail до общих чатов в современных мессенджерах и дисков в облачных сервисах. Важный момент – педагог обязан убедиться, что все студенты получили учебные материалы, и у них достаточно времени для их изучения.

5. Создать практические кейсы для семинарского занятия. Кейсы для практических занятий отличаются от проблемно-полевых кейсов в начале теоретического материала направленностью на формирование определенных компетенций у студентов. Такого рода кейсы должны начинаться с глаголов «создайте», «составьте», «сформируйте» и т. п. В случае с темой «Делегирование полномочий» студентам можно предложить следующий практический кейс: «Составьте два списка задач для директора ресторана – один список с задачами, которые он может делегировать своим заместителям, и второй список, которые он решает исключительно самостоятельно».

Отдельно остановимся на алгоритме действий преподавателя на лекции, представленном на рисунке 2.

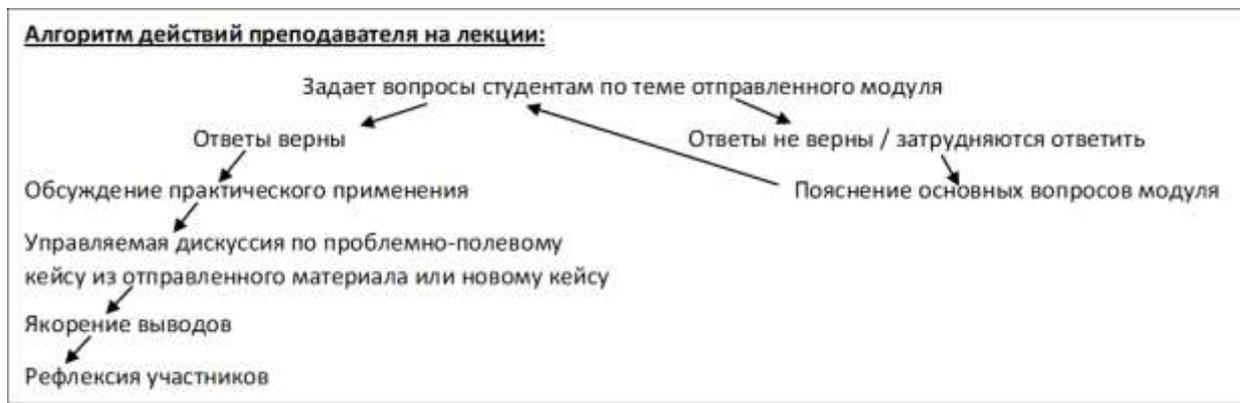


Рис. 2. Алгоритм действий преподавателя на лекции

Лекционное занятие начинается с вопросов по теме учебного модуля. Начинать желательно с вопросов, отправленных ранее в составе учебного блока. Ответы на знакомые вопросы, подготовленные студентами дома, помогут адаптироваться к теме лекции и создадут спокойную, не напряжённую атмосферу, которая будет содействовать созданию конструктивной дискуссии. Получив верные ответы на знакомые вопросы, педагог может постепенно «вводить» в дискуссию новую проблематику. Очень важно обсуждать со студентами возможности практического применения теоретических основ. Например, по теме «Делегирование полномочий», получив правильные ответы

студентов на вопросы о полном, ограниченном и нулевом делегировании, можно спросить: «Кто может привести примеры из практики?» или «Давайте подумаем, как это работает в ресторане». После обсуждения учебных вопросов изучаемой темы рекомендуется переходить к анализу проблемно-полевого кейса, представленного в начале лекционного материала. Именно кейс, который студенты уже обдумывали дома, будет являться своеобразным закреплением полученных знаний, а выводы, сделанные в завершении управляемой дискуссии, послужат «якорением» всего изученного на лекции материала. В нашем понимании отличие «якорения выводов» от просто

«выводов» заключается в том, что при «якорении» преподаватель обязательно акцентирует свою речь ярким словом или словосочетанием. Например, «итак, полное делегирование – я делаю, я отвечаю». Нельзя забывать про рефлексию обучающихся. Это может быть выборочный опрос студентов про обратную связь либо публичные выступле-

ния желающих, в отдельных случаях, когда позволяет время, можно попросить студентов написать несколько слов или нарисовать рисунок о проведенной лекции.

Алгоритм действий преподавателя на практическом занятии представлен на рисунке 3.

Алгоритм действий преподавателя на семинаре:

1. Повторяет материал лекции со студентами методом управляемой дискуссии и / или при помощи выступлений студентов
2. Делит студентов на малые группы по 3-5 человек
3. Раздает каждой группе практический кейс по изучаемой теме
4. Поясняет задание, выделяет время на решение кейса
5. По истечении заданного времени останавливает обсуждение студентов
6. Слушает выступления студентов
7. Проводит групповую дискуссию по итогам выступления студентов
8. Слушает выводы студентов либо делает их сам
9. Проводит рефлексию со студентами

Рис. 3. Алгоритм действий преподавателя на семинаре

На семинарском занятии преподаватель сначала повторяет теоретический материал. Это можно делать как методом управляемой дискуссии, привлекая к общению сначала активных, потом и пассивных студентов, так и при помощи одиночных или групповых выступлений обучающихся по заранее подготовленным вопросам. Повтор теории необходим, во-первых, для включения студентов в процесс обучения и, во-вторых, для подтверждения их готовности начинать практическую учебную деятельность. После этого можно переходить к решению практических кейсов, заранее подготовленных педагогом. Для этого преподавателю необходимо поделить всех присутствующих на малые группы по 3–5 человек, затем раздать практические ситуации для обсуждения, дать время на обдумывание и в завершении выслушать участников каждой группы. В конце занятия преподаватель просит студентов сделать выводы по рассматриваемой теме, в случае затруднения делает их сам. Завершается практическое занятие рефлексией студентов.

Третий этап. Практическую апробацию модели совместного использования методов обучения «перевернутый класс» и кейс-стади мы проводили в Университете Синергия и МГУПП. В Университете Синергия данная модель была апробирована в полном объеме, а в МГУПП частично – некоторые лекции проводились в привычном классическом формате, другие – по разработанной методике, включающей предварительную онлайн отправку учебных блоков студентам и последующее обсуждение

материала в аудитории. Группа студентов в Университете Синергия состояла из 25 человек, а в МГУПП в эксперименте участвовали две группы студентов одного потока по 20 человек в каждой, лекционные занятия проводились для потока в целом, а практические – отдельно для каждой группы.

Четвертый этап. В Университете Синергия для сравнения результатов применения модели совместного использования методов обучения «перевернутый класс» и кейс-стади использовались данные экспериментальной группы 2020 года обучения и аналогичной контрольной группы 2019 года обучения. При анализе эффективности применения данной модели можно выделить следующие преимущества:

1. Результаты студентов по итоговым оценочным мероприятиям значительно выше в экспериментальной группе. Средний балл в экспериментальной группе – 4,3 балла по пятибалльной шкале, средний балл в контрольной группе – 3,6 баллов по пятибалльной шкале.

2. Мотивация студентов к обучению, измеряемая в посещаемости занятий, выше в экспериментальной группе примерно на 20%.

3. Использование данной модели упрощает процесс оценивания сформированности компетенций студентов, заявленных в рабочей программе дисциплины, т. к. результаты усвоения учебного материала можно констатировать и во время лекционных дискуссий, и при анализе решений практических кейсов во время семинарских занятий.

Вместе с тем, нельзя не отметить сложности в использовании данной модели обучения:

1. На лекциях и практических занятиях сложно быстро «включить» в дискуссию или в работу над кейсом неподготовленных студентов. На это преподавателю требуется дополнительное время для повторения материала. Соответственно, следует контролировать получение информации всеми студентами и, возможно, внедрять дополнительные программы стимулирования за качественную домашнюю подготовку студентов.

2. Созданные проблемно-полевые и практические кейсы могут быть не интересны или не понятны студентам. Педагогу необходимо быть практиком в области преподаваемой дисциплины и создавать кейсы, основываясь на интересах и опыте студентов.

В МГУПП для анализа результатов применения модели совместного использования методов «перевернутый класс» и кейс-стади мы сравнили результаты занятий, проводимых по данной модели и по традиционной семинарско-лекционной схеме. Можно с уверенностью заявить, что заинтересованность студентов в обучении и степень усвоения материала, оцениваемая при ответах студентов во время лекционных дискуссий и при решении практических кейсов, значительно выше на занятиях, проводимых по исследуемой модели. Помимо этого, применение модели совместного использования методов «перевернутый класс» и кейс-стади дает возможность преподавателю быстро переключиться на дистанционный формат обучения, если этого

требуют обстоятельства.

Выводы. Подводя итоги проведенного исследования, можно сделать следующие выводы:

1. Модель совместного использования «перевернутого обучения» и метода кейс-стади в целом эффективна в применении.

2. Данную модель можно применять как в полноценном формате, так и частично.

3. Использование исследуемой модели дает возможность достаточно быстро реформативировать обучение студентов в онлайн режим, если того требуют обстоятельства.

4. Применение модели совместного использования методов обучения «перевернутый класс» и кейс-стади будет более успешным при соблюдении преподавателями следующих рекомендаций:

- четко контролировать отправку и получение учебных материалов всеми студентами;

- при необходимости в случае невысокой заинтересованности студентов в обучении внедрить дополнительную программу стимулирования за хорошую домашнюю подготовку;

- создавать или выбирать из готовой базы проблемно-полевые и практические кейсы с учетом интересов и опыта студентов.

Перспективами развития данного исследования являются продолжение апробации представленной модели на практике и усовершенствование алгоритмов действий преподавателей во время лекционных и семинарских занятий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абаева, Ф. Б. Дидактические возможности метода case-study в обучении студентов / Ф. Б. Абаева. – Текст : электронный // Современные научные исследования и инновации. – 2016. – № 1. – URL: <http://web.snauka.ru/issues/2016/01/62279> (дата обращения: 11.06.2020).
2. Большакова, К. С. Развитие языковой компетентности студентов вуза с помощью технологии «перевернутый класс» / К. С. Большакова // Наука ЮУрГУ : материалы 69 научной конференции. – 2017, апрель. – С. 681-687.
3. Галочка, Н. П. Урок по технологии «Перевернутый класс». – 2015. – URL: metodbank.cpi-kiz.ru/DswMedia/urokpotekhnologiiiperevernutyiyklass.pdf (дата обращения: 12.08.2019). – Текст : электронный.
4. Екатеринославский, Ю. Ю. Управленческие ситуации / Ю. Ю. Екатеринославский. – М. : Экономика, 1988. – 191 с.
5. Кайгородцева, Н. В. Применение концепции «Перевернутого класса» в системе высшего образования / Н. В. Кайгородцева, Е. Ю. Шкуро. – Текст : электронный // ОНВ. ОИС. – 2016. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-kontseptsii-perevernutogo-klassa-v-sisteme-vysshego-obrazovaniya> (дата обращения: 12.08.2019).
6. Калиберда, Е. И. Case-study как способ формирования профессиональных компетенций специалистов направления подготовки «Социальная работа» / Е. И. Калиберда. – Текст : электронный // Концепт. – 2015. – Т. 27. – С. 351-355. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/65572.htm> (дата обращения: 11.06.2020).
7. Киемова, К. А. Кейс-метод на практических занятиях как акселератор педагогического процесса / К. А. Киемова. – Текст : электронный // Молодой ученый. – 2017. – № 21. – С. 423-424. – URL: <https://moluch.ru/archive/155/43668/> (дата обращения: 11.06.2020).
8. Макеева, С. Н. Кейс-метод в исследовании методической компетенции учителя иностранного языка / С. Н. Макеева. – Текст : электронный // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – № 5 (59), ч. 3. – С. 198-201. – URL: www.gramota.net/materials/2/2016/5-3/55.html (дата обращения: 11.06.2020).
9. Малинина, И. А. Применение технологий смешанного обучения иностранному языку в высшей школе / И. А. Малинина. – Текст : электронный // Современные научные исследования и инновации. – 2013. – № 10. – URL: <http://web.snauka.ru/issues/2013/10/27936> (дата обращения: 12.08.2019).
10. Платов, В. Я. Деловые игры: разработка, организация и проведение / В. Я. Платов. – М. : Профиздат, 1991. – 192 с.
11. Приказ Министерства образования и науки РФ от 20 октября 2015 г. № 1169 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подго-

товки 43.03.01 Сервис (уровень бакалавриата)» (с изменениями и дополнениями от 13.07.2017). Документ опубликован не был. Доступ из портала Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования.

12. Приказ Министерства образования и науки РФ от 12 января 2016 г. № 7 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 38.03.02 Менеджмент (уровень бакалавриата)» (с изменениями и дополнениями от 20.04.2016, 13.07.2017). Документ опубликован не был. Доступ из портала Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования.

13. Сорокоумова, Г. В. Использование современных активных методов обучения на занятиях по психологическим дисциплинам / Г. В. Сорокумова // Современная образовательная среда: теория и практика : материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 5 февр. 2018 г.) / редкол.: О. Н. Широков [и др.]. – Чебоксары : ЦНС «Интерактив плюс», 2018. – С. 71-79.

14. Bergmann, J. Flip your classroom reach every student in every class every day / J. Bergmann, A. Sams. – Washington DC : International Society for Technology in Education, 2012.

15. Bishop, J. L. The flipped classroom: a survey of the research / J. L. Bishop, M. A. Verleger // 120th American Society for Engineering Education Annual Conference and Exposition. – 2013. – № 30. – P. 1-18.

16. Cabi, E. The impact of the flipped classroom model on students' academic achievement / E. Cabi. – Text : electronic // International Review of Research in Open and Distributed Learning. – 2018. – № 19 (3). – URL: <https://doi.org/10.19173/irrodl.v19i3.3482>.

17. Case-study method. – URL: www.simplypsychology.org/case-study.html (mode of access: 20.07.2020). – Text : electronic.

18. Gustafsson, J. Single case studies vs. multiple case studies: a comparative study (Thesis) / J. Gustafsson. – Halmstad, Sweden : Halmstad University, 2017. – URL: <http://www.divaportal.org/smash/get/diva2:1064378/FULLTEXT01.pdf> (mode of access: 11.06.2020). – Text : electronic.

19. Herreid, C. Case Studies and the Flipped Classroom / C. Herreid, S. Nancy // Journal of College Science Teaching. – 2013. – № 42. – P. 62-66.

20. Hyett, N. Methodology or method? A critical review of qualitative case study reports / N. Hyett, A. Kenny, V. Dickson-Swift. – Text : electronic // International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being. – 2014. – URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4014658/> (mode of access: 11.06.2020).

21. Khan Academy. – URL: <https://www.khanacademy.org>. – Text : electronic.

22. McLeod, S. A. Case study method / S. A. McLeod. – Text : electronic // Simply Psychology. – 2008. – URL: www.simplypsychology.org/case-study.html (mode of access: 11.06.2020).

23. Zeynep, T. Flipped classroom in English language teaching: a systematic review / Zeynep, T. & Birgul Akdag-Cimen Computer Assisted Language Learning. – 2019. – URL: https://www.researchgate.net/publication/331354846_Flipped_classroom_in_English_language_teaching_a_systematic_review.

REFERENCES

1. Abaeva, Ph. B. (2016). Didakticheskie vozmozhnosti metoda case-study v obuchenii studentov [Didactic possibilities of the case study method in teaching students]. In *Sovremennyye nauchnyye issledovaniya i innovatsii*. No. 1. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2016/01/62279> (mode of access: 11.06.2020).

2. Bol'shakova, K. S. (2017). Razvitie yazykovoy kompetentnosti studentov vuza s pomoshch'yu tekhnologii «perevernutyy klass» [Development of the language competence of university students using the “inverted classroom” technology]. In *Nauka YuURGU: materialy 69 nauchnoy konferentsii*. April, pp. 681-687.

3. Galochka, N. P. (2015) *Urok po tekhnologii «Perevernutyy klass»* [Upside down classroom technology lesson]. URL: metodbank.cpi-kiz.ru/DswMedia/urokpotekhnologiiiperevernutyyklass.pdf (mode of access: 12.08.2019).

4. Ekaterinoslavskii, Yu. Yu. (1988). *Upravlencheskie situatsii* [Management situations]. Moscow, Ekonomika. 191 p.

5. Kaygorodtseva, N. V., Shkuro, E. Yu. (2016). Primenenie kontseptsii «Perevernutogo klassa» v sisteme vysshego obrazovaniya [Application of the concept of the “flipped class” in higher education]. In *ONV. OIS*. No. 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-kontseptsii-perevernutogo-klassa-v-sisteme-vysshego-obrazovaniya> (mode of access: 12.08.2019).

6. Kaliberda, E. I. (2015). Case-study kak sposob formirovaniya professional'nykh kompetentsiy spetsialistov napravleniya podgotovki «Sotsial'naya rabota» Case-study as a way of forming professional competencies of specialists in the direction of training “Social work”. In *Kontsept*. Vol. 27, pp. 351-355. URL: <http://e-koncept.ru/2015/65572.htm> (mode of access: 11.06.2020).

7. Kiemova, K. A. (2017). Keys-metod na prakticheskikh zanyatiyakh kak akselerator pedagogicheskogo protsessa [Case method in practical classes as an accelerator of the pedagogical process]. In *Molodoy uchenyy*. No. 21, pp. 423-424. URL: <https://moluch.ru/archive/155/43668/> (mode of access: 11.06.2020).

8. Makeeva, S. N. (2016). Keys-metod v issledovanii metodicheskoy kompetentsii uchitelya inostrannogo yazyka [Case method in the study of the methodological competence of a foreign language teacher]. In *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. No. 5 (59). Part 3, pp. 198-201. URL: www.gramota.net/materials/2/2016/5-3/55.html (mode of access: 11.06.2020).

9. Malinina, I. A. (2013). Primenenie tekhnologiy smeshannogo obucheniya inostrannomu yazyku v vysshey shkole [Application of technology of blended learning of a foreign language in higher education]. In *Sovremennyye nauchnyye issledovaniya i innovatsii*. No. 10. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2013/10/27936> (mode of access: 12.08.2019).

10. Platov, V. Ya. (1991). *Delovye igry: razrabotka, organizatsiya i provedenie* [Business games: development, organization and implementation]. Moscow, Profizdat. 192 p.

11. *Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 20 oktyabrya 2015 g. № 1169 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 43.03.01 Servis (uroven' bakalavriata)» (s izmeneniyami i dopolnениyami ot 13.07.2017)* [Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of October 20, 2015 No. 1169 "On approval of the federal state educational standard of higher education in the direction of preparation 43.03.01 Service (bachelor's level)" (with amendments and additions dated July 13, 2017)].
12. *Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 12 yanvarya 2016 g. № 7 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 38.03.02 Menedzhment (uroven' bakalavriata)» (s izmeneniyami i dopolnениyami ot 20.04.2016, 13.07.2017)* [Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of January 12, 2016 No. 7 "On approval of the federal state educational standard of higher education in the direction of preparation 03.38.02 Management (bachelor's level)" (as amended and supplemented from 04.20.2016, 07.13.2017)].
13. Sorokoumova, G. V. (2018). Ispol'zovanie sovremennykh aktivnykh metodov obucheniya na zanyatiyakh po psikhologicheskim distsiplinam [The use of modern active teaching methods in the classroom in psychological disciplines]. In Shirokov, O. N., et al. (Eds.). *Sovremennaya obrazovatel'naya sreda: teoriya i praktika: materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Cheboksary, 5 fevr. 2018 g.)*. Cheboksary, TsNS «Interaktiv plus», pp. 71-79.
14. Bergmann, J., Sams, A. (2012). *Flip your classroom reach every student in every class every day*. Washington DC, International Society for Technology in Education.
15. Bishop, J. L., Verleger, M. A. (2013). The flipped classroom: a survey of the research. In *120th American Society for Engineering Education Annual Conference and Exposition*. No. 30, pp. 1-18.
16. Cabı, E. (2018). The impact of the flipped classroom model on students' academic achievement / E. Cabı. In *International Review of Research in Open and Distributed Learning*. No. 19 (3). URL: <https://doi.org/10.19173/irrodl.v19i3.3482>.
17. *Case-study method*. URL: www.simplypsychology.org/case-study.html (mode of access: 20.07.2020).
18. Gustafsson, J. (2017). *Single case studies vs. multiple case studies: a comparative study (Thesis)*. Halmstad, Sweden, Halmstad University. URL: <http://www.divaportal.org/smash/get/diva2:1064378/FULLTEXT01.pdf> (mode of access: 11.06.2020).
19. Herreid, C., Nancy, S. (2013). Case Studies and the Flipped Classroom. In *Journal of College Science Teaching*. No. 42, pp. 62-66.
20. Hyett, N. Kenny, A., Dickson-Swift, V. (2014). Methodology or method? A critical review of qualitative case study reports. In *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4014658/> (mode of access: 11.06.2020).
21. *Khan Academy*. URL: <https://www.khanacademy.org>.
22. McLeod, S. A. (2008). Case study method. In *Simply Psychology*. URL: www.simplypsychology.org/case-study.html (mode of access: 11.06.2020).
23. Zeynep, T. Birgul, Akdag-Cimen (2019). Flipped classroom in English language teaching: a systematic review. In *Computer Assisted Language Learning*. URL: https://www.researchgate.net/publication/331354846_Flipped_classroom_in_English_language_teaching_a_systematic_review.

Дзюба Елена Вячеславовна,

доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры межкультурной коммуникации, риторики и русского языка как иностранного, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, каб. 285; e-mail: ev_dziuba@uspu.me

Чубко Елена Викторовна,

преподаватель кафедры русского языка, Тюменское высшее военно-инженерное командное училище имени маршала инженерных войск А.И. Прошлякова; 625001, Россия, г. Тюмень, ул. Л. Толстого, 1; e-mail: Lewichu@yandex.ru

ЦЕННОСТНЫЕ ДОМИНАНТЫ В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ВОЕННО-ИНЖЕНЕРНОГО ВУЗА: ПО ДАННЫМ ВЕРБАЛЬНО-АССОЦИАТИВНОГО ЭКСПЕРИМЕНТА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: аксиология; ценностные доминанты; ценностная картина мира; русский язык как иностранный; методика преподавания русского языка; методика русского языка в вузе; иностранные студенты; военно-инженерные вузы; профессионально-ориентированное обучение; языковое сознание.

АННОТАЦИЯ. В статье ставится проблема определения ценностных доминант, актуальных для формирования картины мира «вторичной языковой личности» (в данном случае – иностранных студентов военно-инженерного профиля). Исследование проводится с привлечением метода вербально-ассоциативного эксперимента, позволяющего на основе опросов, проведенных среди носителей русского языка и иностранцев, изучающих русский язык, выявить доминанты в системе ценностей военнослужащих. Наблюдения за данными концептами показывают, что в сознании русских курсантов преобладает морально-патриотическая, нравственная составляющая. Ассоциации у иностранцев сопряжены в первую очередь с военной агрессией (в ядерную зону вошли единицы *сила, оружие, смелость*). В вербально-ассоциативном ряду, отмеченном на стимул **ВОЕННЫЙ / ВОЕННАЯ СЛУЖБА**, в анкетах российских курсантов ядерными в результате количественного исследования оказались единицы с положительной коннотацией (*мужество, честь, защита, ответственность*), которые в анкетах иностранных студентов попали в периферийную зону. Результаты статистического исследования подтверждают необходимость формирования ценностных доминант в структуре картины мира иностранных военнослужащих, осваивающих профессию военного инженера в России, в соответствии с традиционными российскими ценностями осмысления война не как агрессора и завоевателя, но как мужественного защитника Отечества. В связи с этим подчеркивается необходимость разработки методики профессионально-ориентированного обучения на основе выявленных ценностных доминант.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Дзюба, Е. В. Ценностные доминанты в языковом сознании обучающихся военно-инженерного вуза: по данным вербально-ассоциативного эксперимента / Е. В. Дзюба, Е. В. Чубко. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2020. – № 4. – С. 92-99. – DOI: 10.26170/po20-04-11.

БЛАГОДАРНОСТИ: исследование выполнено при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ), проект № 19-013-00895/20 А «Учимся понимать Россию: когнитивные стратегии формирования методического материала по русскому языку как иностранному».

Dziuba Elena Vyacheslavovna,

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

Chubko Elena Viktorovna,

Lecturer of the Department of Russian Language, Tyumen Higher Military Engineering Command School named after Marshal of Engineering Troops A.I. Proshlyakov, Tyumen, Russia

VALUE DOMINANTS IN LINGUISTIC WORLD VIEW OF THE MILITARY ENGINEERING UNIVERSITY STUDENTS: BASED ON THE VERBAL-ASSOCIATIVE EXPERIMENT

KEYWORDS: axiology; value dominants; value picture of the world; Russian as a foreign language; methods of teaching the Russian language; methodology of the Russian language at the university; foreign students; military engineering universities; professionally oriented training; linguistic consciousness.

ABSTRACT. The problem of the research is to determine the value dominants that are relevant for the formation of the world view of the “secondary linguistic persona” (in this study – foreign students of the military engineering specialty). The research is carried out using the method of verbal-associative experiment, which allows us to identify the value dominants of the world view of military personnel on the basis of surveys conducted among native speakers and foreigners. The analysis of these concepts shows that the world view of Russian cadets is dominated by moral-patriotic and ethic components. Associations received from foreigners are dominated by the concepts connected with military aggression (in the nucleus we find such words as force, weapon, courage). In the associations with the words **MILITARY MAN / MILITARY SERVICE** received from the Russian cadets, the most frequent are those with positive connotations (courage,

honor, protection, responsibility), which were on the periphery among the foreign cadets' associations. The results of statistical analysis confirm the need for development of value dominants in the world view of foreign students majoring in military engineering in Russia to conform to traditional Russian attitude to a military man not as an aggressor and conqueror, but as a courageous defender of the Motherland. Thus, the results of the experiment show that there is a need to develop a methodology of profession-oriented teaching on the basis of the identified value dominants.

FOR CITATION: Dziuba, E. V., Chubko, E. V. (2020). Value Dominants in Linguistic World View of the Military Engineering University Students: Based on the Verbal-Associative Experiment. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 4, pp. 92-99. DOI: 10.26170/po20-04-11.

ACKNOWLEDGMENTS: the reported study was funded by the Russian Foundation for Basic Research, project number 19-013-00895/20 A "Learning to Understand Russia: Cognitive Strategies of Teaching Aids in Russian as a Foreign Language".

Введение. Российское профессиональное образование остается востребованным для обучающихся из разных стран. Это касается и военно-инженерной сферы. Очевидно, что залогом качественной профессиональной подготовки для иностранцев является достаточный уровень развития языковой и коммуникативной подготовки в отношении именно того языка, на котором ведется обучение. В случае с курсантами военно-инженерного вуза значимым является хорошее владение языком специальных целей (владение терминологией и специальной лексикой в области военной инженерии, умение обеспечить профессиональную коммуникацию на изучаемом языке в разных стилях и профессионально значимых жанрах и т. п.) [см. подробнее: 4; 8]. Если речь идет об иноязычном профессиональном образовании, стоит говорить о формировании т. н. «вторичной языковой личности» [см. подробнее: 2]. Исследователи подчеркивают, что «неаутентичный носитель в процессе овладения иностранным языком не только формирует представление о его системно-структурной организации, но и постигает особенности функционирования данного языка в разных коммуникативных ситуациях с учетом специфики национальной картины мира – концептуальной и языковой [2, с. 5]. Первичная (родная) и вторичная (неродная) языковая и концептуальная картины мира, несомненно, взаимосвязаны хотя бы потому, что вторичная так или иначе формируется сквозь призму первичной путем сопоставления (сравнения и противопоставления) феноменов объективной и психологической действительности. Ван Синхуа отмечает: «Вторичная картина мира, безусловно, связана как с первичной картиной мира, формируемой второй ВЯЛ [ВЯЛ – вторичная языковая личность – Е. В. Дзюба] в отношении фактов родной лингвокультуры, так и с аутентичной картиной мира, репрезентированной в узуальном представлении носителей иной лингвокультуры, однако не является их „эквивалентом“, „прообразом“ или „копией“. Вторичную и первичную картину мира ВЯЛ объединяет образ интерпретатора со свойственным ему уровнем

развития языковой способности ..., которая, в свою очередь, определяет деятельностный ресурс языкового сознания ..., направленный на осмысление фактов родного (первичная картина мира) и неродного (вторичная картина мира) языков. Вторичную и аутентичную картину мира сближает наличие объективной данности в виде совокупности реалий и фактов быта, истории, культуры, обычаев и традиций конкретного этноса, отраженных в национальном языке и нашедших концептуальное осмысление как в одной, так и в другой картинах мира. Результатом деятельности его языкового сознания выступает создание вторичной картины мира ... – представления о мире, связанного с осмыслением тех фрагментов неродной для ВЯЛ концептосферы, которые нашли отражение в интерпретируемых ею фактах иностранного языка» [2, с. 7-8].

Языковая личность предполагает не только владение языком, но также умение мыслить на данном языке, т. е. осуществлять речемыслительную деятельность в рамках родной лингвокультуры. Так и через усвоение иностранного языка в сознание обучающихся входит иная культура, постепенно формируется вторичная языковая картина мира, при этом, вероятно, претерпевает изменения и ранее сформированная когнитивная система человека.

В системе знаний и представлений человека о реальном и ирреальном мире можно выделить так называемые ценностные доминанты, которые формируются в человеческом сознании под влиянием социума, родной лингвокультуры, индивидуального опыта взаимодействия с окружающим миром.

Проблема исследования. В статье поднимается проблема формирования ценностных доминант в сознании иностранных учащихся военного вуза посредством освоения таких фрагментов русской лингвокультуры, которые соотносятся с концептуальным полем понятия ВОЕННЫЙ. Несомненно, при обучении в российском вузе иностранный учащийся должен познакомиться с культурой речевого и неречевого (невербального) поведения, ему необходимо усвоить основы русской материальной и

художественной культуры, иначе проблемы межкультурных различий станут фактором, мешающим взаимному пониманию в рамках межкультурного общения. Это может стать препятствием формированию профессиональной компетенции, становление которой осуществляется посредством русского языка. Таким образом, **проблема исследования** – определение ценностных доминант, актуальных для формирования картины мира «вторичной языковой личности» (в данном случае – иностранных студентов военно-инженерного профиля).

Предметом исследования являются особенности формирования ценностной картины мира будущих иностранных военнослужащих посредством освоения русского языка и культуры.

Цель работы – выявить ценностные доминанты концептуального поля ВОЕННЫЙ, необходимые для формирования картины мира «вторичной языковой личности», здесь – иностранных студентов военно-инженерного профиля.

Теоретическая и методологическая база исследования. Работа опирается на достижения отечественных ученых в области лингвоаксиологии и лингвоконцептологии (Н. Д. Арутюнова, Н. Н. Болдырев, С. Г. Воркачев, В. В. Виноградов, Е. М. Вольф, В. И. Карасик, Е. В. Трощенкова, Е. Г. Хомякова, И. В. Чекулай, М. Рокич и др.). Исследование проводится с привлечением метода вербально-ассоциативного эксперимента, позволяющего на основе проведенных среди молодежи опросов выявить ценностные доминанты картины мира, актуальные для военнослужащих.

Обсуждение и результаты. Фундаментальное понятие «картина мира», основное понятие аксиологии, обозначает «упорядоченную совокупность знаний о действительности, сформировавшуюся в общественном сознании» [12, с. 302]. Все стороны действительности оценочно осмыслены в языковом сознании и представляют собой картину мира [6, с. 28].

Значительная часть знания человека о мире репрезентируется в виде тех или иных знаковых систем, среди которых – знаки языковые. Иными словами, концептуальная картина мира определенной частью находит свое выражение в языке, закрепляется средствами языка, вербализуется, формируя самой семантикой языковых единиц т. н. языковую картину мира. Таким образом, языковая картина мира представляет собой зафиксированные в виде языковых единиц и категорий процессы и результаты когнитивной деятельности человека; это вербализованный коррелят концептуальной картины мира. При этом сам язык

способен не только фиксировать знания, закрепляя его в виде знаковых единиц. Поскольку любой национальный язык обладает своей системой категорий, он способен оказывать влияние на когнитивные процессы, задавая определенные «матрицы» познания для носителей данного языка, что обуславливает неразрывную связь языка и когниции [см. подробнее: 3, с. 240-241].

Данный факт, по мнению В. И. Карасика, позволяет выявить в качестве аспекта языковой картины мира ценностную картину мира [6, с. 32]. Когнитивные процессы, связанные с ценностями, их развитием и значением, рассматриваются в рамках аксиологии – общей науки о ценностях [5, с. 3]. Восприятие действительности с позиции ценностей в социальном плане, в культуре, времени и пространстве характерно для исследований лингвистической аксиологии [12, с. 27]. Исследователи аксиологического анализа ключевыми понятиями называют «оценивание, оценку, ценность, ценностную ориентацию, ценностный смысл» [11, с. 27].

Важнейшим считается понятие ценности – «наивысшие фундаментальные характеристики культуры, высшие ориентиры поведения» [6, с. 167]. Система ценностей формирует процесс социализации, а также в дальнейшем способствует развитию интересов, значимых потребностей и норм поведения человека и общества.

В. И. Карасик выделяет типы ценностей: «витальные (жить хорошо, болеть плохо, обеспечение едой и водой и т. д.), утилитарные (гулять на свежем воздухе полезно, дразнить собак опасно, слушать комплименты приятно, плавать в море радостно, комфортная жизнь и др.), моральные (нельзя обижать слабых, следует помогать слабым и младшим, следует уважать старших, нельзя мошенничать, нужно проявлять толерантность и т. д.), духовные / основополагающие (нельзя предавать своих, жизнь имеет смысл, семья – это счастье, следует выражать милосердие, Создатель благ и др.), общечеловеческие (закат прекрасен, мир во всем мире, нельзя загрязнять природу), цивилизационные (людоедство отвратительно), этнокультурные (порядок должен быть, следует поддерживать своих), групповые (не важно, какая на вас одежда, важно, какой у вас компьютер; не важно, что нужно платить кредит, важна последняя модель айфона; необходимо добиться уважения), индивидуальные (неприятно к определенному цвету, гастрономический вкус, развитие способностей)» [см. подробнее: 6, с. 215].

Человек сам создает ценностную картину мира, которая может быть зафиксирована в виде когнитивных структур, в которые входят оценочные категории, наполненные

определенным концептуальным смыслом. Таким образом, «оценочная концептуализация – процесс формирования оценочных концептов как результат соответствующего осмысления предметов и явлений окружающего мира» [см. подробнее: 1, с. 362].

Российское общество переживает сложные социально-психологические процессы, когда в нем в целом не выработана единая государственная идеология и не определены приоритеты развития, а ценностные ориентации большинства граждан размыты. В общественном сознании людей, прежде всего, молодежи, усиливаются проявления духовной и нравственной опустошенности. Все это негативно влияет на процесс формирования мировоззрения курсантов, становление и развитие личности защитника Отечества. Для многих молодых людей, поступающих в военные вузы, характерен нарастающий прагматизм, не подкрепленный чувством патриотизма. Специфика военно-профессиональных мотивов курсантов военных вузов на современном этапе развития российского общества связана с ухудшением отношения молодежи к военной службе, что сделало ее менее престижной и существенно затруднило процесс комплектования силовых структур Российской Федерации офицерским составом [см. подробнее: 13, с. 2].

С иностранными курсантами данный вопрос стоит еще более остро: необходимо формировать универсальные ценности, но также в случае с формированием вторичной языковой личности требуется способствовать усвоению ценностей этноспецифических, актуальных для российской лингвокультуры (русские слова *патриотизм, честь, мужество, доблесть, великодушие* и под. должны быть наполнены 'русской' семантикой и высоким нравственным смыслом, который кроется за данными словами в русской ментальности и находит отражение в русской культуре).

Процесс формирования и развития ценностной картины мира курсантов является многоплановым, поэтому важным требованием, предъявляемым к данному процессу, является целостность, т. е. наличие устойчивых взаимосвязей между его элементами, а также специализированных качеств, присущих педагогическому процессу в целом. Для придания целостного характера процессу профессиональной подготовки следует, прежде всего, упорядочить его структуру, т. е. совокупность комплекса присущих ему элементов и взаимосвязей между ними [13, с. 2].

Оценочность и ценностные характеристики, таким образом, осознаются в настоящее время как фундаментальные характеристики универсума бытия человека и об-

щества, но, в то же время, остаются среди еще непознанных в своем единстве и одновременно в их вариативной представленности в языке человека.

Современная теория аксиологии продолжает свое развитие в связи с возникновением в лингвистике большого количества новых, аксиологически ориентированных дисциплин (этнолингвистика, эколлингвистика, лингвистическая психология, критический анализ дискурса, анализ социального дискурса, политическая дискурсивная лингвистика), содержание аксиологической основы выходит на уровень определения своей методологии. Основопологающим является определение четкой теоретической и методологической базы и «совокупности адекватных им способов и приемов анализа, с опорой на изменения парадигмального характера в современной лингвистике и накопленный опыт в осмыслении человека и его языка» [12, с. 4].

Основное положение аксиологической лингвистики состоит из принципа особой функциональной системы ценностного сознания. Человеку свойственно создавать картину мира в соответствии со своим сознанием. При этом, как отмечает В. И. Карасик «происходит чувственно-оценочное восприятие концептов – составляющих данной картины мира, которые затем, вследствие интеллектуального конструирования, преобразуются в образ-понятие или ценность» [6, с. 170-181]. Современные исследования показывают, что речь и сознание человека неразделимо связаны, так В. И. Карасик говорит о «речемыслительной деятельности человека», которую он определяет как: «способ переживания / освоения / оценивания опыта человеком и его оформления, материализации через языковые, дискурсивные / текстовые образования через процессы формулирования значимых смыслов» [6, с. 192]. Указанные значимые смыслы являются общекультурными или индивидуальными ценностями, т. е. единицами ценностной картины мира [6, с. 200-205]. Таким образом, выявление ценностной картины мира возможно при изучении отдельных взаимосвязанных элементов – доминант.

Методика когнитивного анализа языковых единиц позволяет установить изучаемые доминанты. Исследователи выделяют следующие современные теории актуализации доминант. Системно-языковая теория основана на разных лексических и фразеологических уровнях, единицей анализа, при этом, выступает семантическое поле. Суть второй – ассоциативно-вербальной теории – заключается в рассмотрении ассоциативно-вербальных полей и их активизации в ассоциациях носителей языка. Культурно-

семиотическая теория проявляется в анализе текстов культуры.

Важно подчеркнуть, что все указанные аспекты важны, но на данном этапе исследования акцент делается на втором – экспериментальном. Данная работа предполагает обращение к языковой картине мира, а именно к ее фрагменту – смысловому полю ВОЕННЫЙ, ВОЕННАЯ СЛУЖБА. Система значимых для данного смыслового поля концептов (ценностных доминант) может быть выявлена посредством лексикографического анализа, изучения данных ассоциативных словарей и в процессе проведения вербально-ассоциативного эксперимента.

Русский ассоциативный словарь [10] предлагает ассоциации в виде словарных статей, организованных по принципу демонстрации – от более частотных к менее регулярным и единичным. Недостатком такого подхода к организации ассоциативно-вербального поля, на наш взгляд, является отсутствие четкой полевой структуры, невозможность увидеть в поле проявление лексической системности.

Ассоциативный словарь предлагает следующие реакции на стимул ВОЕННЫЙ: человек – 76; билет – 31; летчик – 26; офицер – 15; врач – 11; дуб – 9; штатский – 9; дурак – 8; мундир – 7; парад – 7; самолет – 7; городок – 6; солдат – 6; форма – 6 / 5; гражданский – 5; корабль – 5; мужчина – 5; дубовый – 4; зеленый – 4; козел – 4; комендант – 4; комиссариат – 4; лагерь – 4; муж – 4; оркестр – 4; патруль – 4; переводчик – 4; армия – 3; госпиталь – 3; институт – 3; китель – 3; командир – 3; майор – 3; министр – 3; мирный – 3; отец – 3; погоны – 3; полковник – 3; солдафон – 3; строитель – 3; война – 2; враг – 2; гарнизон – 2; глупый – 2; дерево – 2; дядя – 2; идиот – 2; инженер – 2; красивый – 2; морской – 2; объект – 2; откровенный – 2; папа – 2; подтянутый – 2; приказ – 2; служба – 2; совет – 2; союз – 2; специалист – 2; фильм – 2; фуражка – 2; чин – 2; штатный – 2; айсберг – 1; академик – 1; ал-

ло – 1; атташе – 1; аэродром – 1; бегущий – 1; бедность – 1; бездомный – 1; безупречная форма – 1; бланк – 1; бой – 1; в мундире – 1; в форме – 1; вопрос – 1; генерал – 1; глупость – 1; далеко – 1; Данилюк – 1; день – 1; деньги – 1; диктатор – 1; дипломат – 1; дисциплина – 1; дисциплинирован – 1; добрый – 1; дом – 1; дорогой – 1; дурачок – 1; жандарм – 1; журнал – 1; забор – 1; завод – 1; зеленая форма – 1; злой – 1; знакомый – 1; казенный – 1; капитан – 1; кафедра – 1; кафедра спецподготовки – 1; кирпич – 1; козырек – 1; конкурс – 1; корреспондент – 1; кретин – 1; круг – 1; кузнечик – 1; курсант – 1; легион – 1; лейтенант – 1; магазин – 1; маневр – 1; марш – 1; мерзко – 1; мертвый – 1; милитаризм – 1; молодой интеллигентный человек – 1; моряк – 1; мужественный – 1; на параде – 1; напряжение – 1; народ – 1; начальник – 1; не знаю – 1; ненависть – 1; оборона – 1; обзаванный – 1; ограниченный – 1; огурец – 1; округ – 1; оружие – 1; ответственный – 1; очень глупый – 1; паек – 1; парень – 1; паспорт – 1; патриот – 1; пень – 1; переворот – 1; подполковник – 1; подтянут и строен – 1; полководец – 1; португез – 1; порядок – 1; праздник – 1; призвание – 1; простой – 1; пункт – 1; ратный – 1; режим – 1; роман – 1; сапог – 1; сбежал – 1; серьезный – 1; сильный – 1; служащий – 1; служивый – 1; смиренный – 1; солдаты у пушек – 1; сосед – 1; спец – 1; спор – 1; стол – 1; стратег – 1; страшно – 1; строгий – 1; строй – 1; стройный – 1; сухарь – 1; тактика – 1; танк – 1; твою мать – 1; товарищ – 1; транспорт – 1; трибунал – 1; троллейбус – 1; тупица – 1; тупой – 1; учение – 1; флаг – 1; форма военная – 1; хаки – 1; храбрый – 1; цербер – 1; шинель – 1; шкаф – 1; штурман – 1; эскадрон – 1; юрист – 1; язык – 1.

Результаты обработки материалов ассоциативного словаря в сокращенном виде приводятся в таблице 1, где продемонстрированы наиболее частотные и показательные ответы, количество которых обозначено цифрой.

Таблица 1

**Обобщение результатов реакций на стимул
ВОЕННЫЙ (по данным «Русского ассоциативного словаря»)**

Ядерные компоненты (более 20 ед. ¹)	Единицы ближайшей зоны смыслового поля (от 10 до 20 ед.)	Единицы дальнейшей зоны смыслового поля (от 6 до 9 ед.)	Элементы крайней периферии (от 1 до 5 ед.)
человек – 76; билет – 31; летчик – 26.	офицер – 15; врач – 11.	дуб – 9; штатский – 9; дурак – 8; мундир – 7; парад – 7; самолет – 7; городок – 6; солдат – 6; форма – 6 / 5.	гражданский – 5; корабль – 5; мужчина – 5; дубовый – 4; зеленый – 4; козел – 4; комендант – 4; комиссариат – 4; лагерь – 4; муж – 4; оркестр – 4; патруль – 4; переводчик – 4; армия – 3; госпиталь – 3; институт – 3; китель – 3; командир – 3; майор – 3; министр – 3; мирный – 3; отец – 3; погоны – 3; пол-

¹ Числовой показатель выбран условно (сокращение ед. – единица).

		ковник – 3; солдафон – 3; строитель – 3; война – 2; враг – 2; гарнизон – 2; глупый – 2; дерево – 2; дядя – 2; идиот – 2; инженер – 2; красивый – 2; морской 2; объект – 2; откровенный – 2; папа – 2; подтянутый – 2; приказ – 2; служба – 2; совет – 2; союз – 2; специалист – 2; фильм – 2; фуражка – 2; чин – 2; штатный – 2; айсберг – 1; академик – 1; алло – 1; атташе – 1; аэродром – 1; бегущий – 1; бедность – 1; бездомный – 1; безупречная форма – 1; бланк – 1; бой – 1; в мундире – 1; в форме – 1; вопрос – 1; генерал – 1; глупость – 1; далеко – 1; Данилюк – 1; день – 1; деньги – 1; диктатор – 1; дипломат – 1; дисциплина – 1 и т. п.
--	--	---

Верифицировать полученные данные и установить степень их соответствия в случае с иностранными респондентами позволяет метод вербально-ассоциативного эксперимента. Данный метод был разработан и положен в основу лексикографического описания модели языкового сознания такими учеными, как Ю. Н. Караулов, Ю. С. Сорокин, Е. Ф. Тарасов, Н. Ф. Уфимцева, Г. А. Черкасова, А. А. Леонтьев и др. Посредством данного метода исследователь «получает информацию о структуре внутреннего лексикона испытуемых, т. е. о тех познавательных процессах, которые лежат в основе ассоциирования» (А. А. Леонтьев) [см. подробнее о применении метода: 3, с. 87].

Проведенный в данном исследовании эксперимент позволил выявить ценностные доминанты у курсантов военно-инженерного вуза. В основу моделирования ассоциативно-вербального поля ВОЕННЫЙ легли материалы, полученные в результате проведенного ассоциативного эксперимента. В рамках данного эксперимента в анкетах испытуемым предлагалось два вида заданий. В первом задании на слова стимулы *военный, офицер* нужно было ответить за неограниченный промежуток времени любым возможным количеством ассоциаций. Во втором задании нужно было указать фамилию наиболее известного военачальника и объяснить свой выбор.

В эксперименте участвовало 350 курсантов (150 иностранных и 200 русских военнослужащих) Тюменского высшего военно-инженерного командного училища имени маршала инженерных войск А.И. Прошлякова. Группы испытуемых заполняли анкеты под контролем преподавателя, проводившего инструкцию для выполнения эксперимента.

Результаты вербально-ассоци-

ативного эксперимента. Обработка данных производилась с учетом всех реакций (в том числе и единичных) и обобщением сходных по смыслу концептов в когнитивные признаки. Во время количественной обработки нами не разграничивались грамматические формы одного слова, такие как единственное и множественное число имен существительных (например, *команда и команды, мина и мины, герой и герои*); некоторые реакции для удобства подсчета и во избежание излишнего дробления реакций были сведены к одному ассоциату (например, *наряд, наряд вне очереди и 2 наряда вне очереди* были объединены в ассоциат *наряд; патрон, мина, бомба, автомат* были объединены в ассоциат *оружие*).

Целью проведенного эксперимента являлось получение совокупности индивидуальных ценностных доминант для последующего формирования ценностной картины мира у учащихся военных вузов.

Обратимся к тематической классификации ценностных доминант, полученных от курсантов. В ассоциативно-вербальное поле ВОЕННЫЙ у носителей русского языка как родного вошли единицы, которые можно объединить в следующие тематические группы: *мужество; честь; защита; ответственность; аккуратность; дисциплина; ум; выдержанность; родина; вежливость; здоровье; стабильность; долг; доверие* – всего 14 единиц.

Ассоциативно-вербальное поле, сформированное в результате обработки анкет иностранных курсантов, включает такие сегменты: *сила; оружие; герой; ум; защита; честь; солдат; уважение; дисциплина; ответственность; история; патриот; казарма* – всего 13 единиц. Результаты экспериментального исследования представлены в таблице 2.

Таблица 2

Обобщение результатов анкетирования

Наименование лексем смыслового поля «Военный»	Носители русского языка как родного	Носители русского языка как неродного
Ядерные компоненты (более 50 единиц)	Мужество – 195; Честь – 105; Защита – 74; Ответственность – 56.	Сила – 118; Оружие – 66; Смелость – 52.
Единицы ближайшей периферии (от 20 до 40 единиц)	Аккуратность – 34; Дисциплина – 31; Ум – 28; Патриотизм – 24; Выдержанность – 25.	Ум – 40; Защита – 37; Честь – 35; Солдат – 32; Уважение – 29.
Единицы дальнейшей периферии (от 10 до 20 единиц)	Вежливость – 17; Здоровье – 15; Стабильность – 11.	Дисциплина – 19; Ответственность – 17; История – 13.
Элементы крайней периферии (от 5 до 7 единиц)	Долг – 7; Доверие – 6.	Патриотизм – 7; Казарма – 5.

При сравнении результатов анкетирования в двух группах (русские и иностранные студенты) обращают на себя внимание количественные и ценностные различия: в ядерную зону у иностранцев попадают единицы *сила, оружие, смелость*; у российских курсантов – *мужество, честь, защита, ответственность*. У иностранных студентов такие понятия, как *мужество, честь, защита, ответственность, патриотизм* выходят на периферию смыслового поля ВОЕННЫЙ, ВОЕННАЯ СЛУЖБА. Это обнажает проблему необходимости формирования у иностранных курсантов такой системы нравственных ценностей, связанных с пониманием военной службы, которая соответствует российской традиции.

Выводы. Анализ данных ассоциативного словаря демонстрирует, что в настоящее время понятия ВОЕННЫЙ, ВОЕННАЯ СЛУЖБА ассоциируются у носителей русского языка как родного либо с профессиональной специализацией и чином (летчик, командир и т. д.), либо с армейскими атрибутами (военный билет, лагерь, погоня и под.), упоминания о доблести, мужестве, защите Отечества не фигурируют в ряду слов-реакций на лексему *военный*. Опрос курсантов военного вуза показал, что в сознании российских обучающихся ядром смыслового поля ВОЕННЫЙ, ВОЕННАЯ СЛУЖБА являются понятия *мужество, честь, защита, ответственность*; в сознании же иностранцев доминирует представление о *силе, оружии, смелости; честь, мужество, доблесть, ответственность, патриотизм* уходят на периферию языкового сознания.

Это свидетельствует о востребованности методики формирования у иностранных курсантов системы ценностей, актуальных для русской лингвокультуры в отношении смыслового поля ВОЕННЫЙ, ВОЕННАЯ СЛУЖБА, о необходимости внедрения такой методики в процесс профессионально ориентированного обучения будущих иностранных военных на русском языке. Система обучения при таком подходе должна проводиться на уроках русского языка как иностранного посредством метода семантизации русской лексики смыслового поля ВОЕННАЯ СЛУЖБА на уровне изучения всех компонентов значения (в т. ч. коннотативных и ассоциативных), установления границ лексической сочетаемости и возможностей образного и символического употребления (языковой подход), а также с помощью системы специально разработанных заданий, направленных на формирование лингвокультурологической компетенции с опорой на примеры проявления военной доблести и мужества из произведений русской литературы, кинематографа и других видов искусства (мультимодальный подход). Опорой для реализации данного подхода могут явиться выделенные методом вербально-ассоциативного эксперимента ключевые слова-концепты, т. н. ценностные доминанты, которые входят в смысловое поле ВОЕННЫЙ / ВОЕННАЯ СЛУЖБА (*мужество, честь, защита Отечества, ответственность, аккуратность, дисциплина, ум, патриотизм, выдержка, вежливость, здоровье, стабильность, долг, доверие*).

ЛИТЕРАТУРА

1. Болдырев, Н. Н. Языковые категории как формат знания / Н. Н. Болдырев // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2006. – № 2. – С. 5-22.
2. Ван, Синхуа. Русский молодежный жаргон в аспекте интерпретации вторичной языковой личностью : дис. ... канд. филол. наук / Ван Синхуа. – Томск, 2020. – 663 с.
3. Дзюба, Е. В. Когнитивная лингвистика : учебное пособие для высших учебных заведений / Е. В. Дзюба. – Екатеринбург, 2018. – 280 с.

4. Дзюба, Е. В. Психолого-педагогические, социокультурные и методические основы преподавания русского языка как неродного / иностранного / Е. В. Дзюба, А. Э. Массалова // *Филологический класс*. – 2017. – № 3 (49). – С. 41-46.
5. Ивин, А. А. *Аксиология* / А. А. Ивин. – М.: Высш. шк., 2006. – 390 с.
6. Карасик, В. И. *Языковой круг: личность, концепты, дискурс* / В. И. Карасик. – Волгоград: Перемена, 2002. – 472 с.
7. Карасик, В. И. Ценности как культурно значимые ориентиры поведения / В. И. Карасик // *Лингвокультурные ценности в языковом сознании и коммуникативной практике*. – Тяньцзинь, 2018. – С. 3-11.
8. Кочетова, Л. А. Динамика оценочной стратегии в аксиологическом дискурсе / Л. А. Кочетова // *Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2. Языкознание*. – 2013. – № 1 (17). – С. 103-109.
9. Массалова, А. Э. Особенности и содержание профессионально ориентированного обучения при изучении русского языка как иностранного в военном вузе инженерного профиля / А. Э. Массалова, Е. В. Дзюба // *Педагогическое образование в России*. – 2018. – № 5. – С. 92-97.
10. *Русский ассоциативный словарь*. Кн. 1. Прямой словарь: от стимула к реакции / Ю. Н. Караулов, Ю. А. Сорокин, Е. Ф. Тарасов [и др.]; РАН, Ин-т рус. яз. – М., 1994. – С. 191-218. – (Ассоциативный тезаурус современного русского языка).
11. Небольсина, П. А. *Языковая картина мира: определение понятия* / П. А. Небольсина. – М.: ПСТГУ, 2005. – 438 с.
12. Серебренникова, Е. Ф. *Аспекты аксиологического лингвистического анализа текста* / Е. Ф. Серебренникова // *Лингвистика и аксиология: этносемиотрия ценностных смыслов: коллективная монография*. – М.: ТЕЗАУРУС, 2011. – 352 с.
13. Улыбин, С. В. *Динамика развития военно-профессиональной мотивации у курсантов военных институтов: автореф. дис. ... канд. психол. наук* / Улыбин С. В. – М., 2010.

REFERENCES

1. Boldyrev, N. N. (2006). *Yazykovye kategorii kak format znaniya* [Linguistic categories as a format of knowledge]. In *Voprosy kognitivnoy lingvistiki*. No. 2, pp. 5-22.
2. Van, Sinkhua (2020). *Russkiy molodezhnyy zhargon v aspekte interpretatsii vtorichnoy yazykovoy lichnost'yu* [Russian youth jargon in the aspect of interpretation by a secondary linguistic personality]. Dis. ... kand. filol. nauk. Tomsk. 663 p.
3. Dzyuba, E. V. (2018). *Kognitivnaya lingvistika* [Cognitive linguistics]. Ekaterinburg. 280 p.
4. Dzyuba, E. V., Massalova, A. E. (2017). *Psikhologo-pedagogicheskie, sotsiokul'turnye i metodicheskie osnovy prepodavaniya russkogo yazyka kak nerodnogo / inostrannogo* [Psychological, pedagogical, sociocultural and methodological foundations of teaching Russian as a non-native / foreign language]. In *Filologicheskij klass*. No. 3 (49), pp. 41-46.
5. Ivin, A. A. (2006). *Aksiologiya* [Axiology]. Moscow, Vyssh. shk.. 390 p.
6. Karasik, V. I. (2002). *Yazykovoy krug: lichnost', kontsepty, diskurs* [Language circle: personality, concepts, discourse]. Volgograd, Peremena. 472 p.
7. Karasik, V. I. (2018). *Tsennosti kak kul'turno znachimye orientiry povedeniya* [Values as culturally significant guidelines for behavior]. In *Lingvokul'turnye tsennosti v yazykovom soznanii i kommunikativnoy praktike*. Tyantszin, pp. 3-11.
8. Kochetova, L. A. (2013). *Dinamika otsenочноy strategii v aksiologicheskom diskurse* [Dynamics of the evaluative strategy in axiological discourse]. In *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 2. Yazykoznanie*. No. 1 (17), pp. 103-109.
9. Massalova, A. E., Dzyuba, E. V. (2018). *Osobennosti i sodержание professional'no orientirovannogo obucheniya pri izuchenii russkogo yazyka kak inostrannogo v voennom vuze inzhenernogo profilya* [Features and content of professionally oriented education in the study of Russian as a foreign language in a military engineering university]. In *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. No. 5, pp. 92-97.
10. Karaulov, Yu. N., Sorokin, Yu. A., Tarasov, E. F., et al. (1994). *Russkiy assotsiativnyy slovar'. Kn. 1. Pryamoy slovar': ot stimula k reaksii* [Russian associative dictionary. Book. 1. Direct vocabulary: from stimulus to reaction]. Moscow, pp. 191-218.
11. Nebol'sina, P. A. (2005). *Yazykovaya kartina mira: opredelenie ponyatiya* [Linguistic picture of the world: definition of the concept]. Moscow, PSTGU. 438 p.
12. Serebrennikova, E. F. (2011). *Aspekty aksiologicheskogo lingvisticheskogo analiza teksta* [Aspects of axiological linguistic analysis of the text]. In *Lingvistika i aksiologiya: etnosemiometriya tsennostnykh smyslov: kolektivnaya monografiya*. Moscow, TEZAURUS. 352 p.
13. Ulybin, S. V. (2010). *Dinamika razvitiya voenno-professional'noy motivatsii u kursantov voennykh institutov* [The dynamics of the development of military-professional motivation among cadets of military institutions]. Avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk. Moscow.

Дмитриенко Наталья Александровна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, Сибирский государственный медицинский университет Министерства здравоохранения Российской Федерации; 634050, Россия, г. Томск, Московский тракт, 2; e-mail: natalia.dmitrienko@gmail.com

Коваленко Надежда Сергеевна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков, Сибирский государственный медицинский университет Министерства здравоохранения Российской Федерации; 634050, Россия, г. Томск, Московский тракт, 2; e-mail: contraste@rambler.ru

Васильева Светлана Леонидовна,

кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков, Сибирский государственный медицинский университет Министерства здравоохранения Российской Федерации; 634050, Россия, г. Томск, Московский тракт, 2; e-mail: vasilyeva_sl@mail.ru

Абрамова Анастасия Анатольевна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков, Сибирский государственный медицинский университет Министерства здравоохранения Российской Федерации; 634050, Россия, г. Томск, Московский тракт, 2; e-mail: neanastasiya@yandex.ru

**СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ АДАПТАЦИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ УНИВЕРСИТЕТОВ ТОМСКА**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: социокультурная адаптация; иностранные студенты; адаптация студентов; культурный шок; социокультура; культурная идентичность; аккультурационные стратегии; высшие учебные заведения.

АННОТАЦИЯ. Социокультурная адаптация представляет собой комплексное многогранное явление, в качестве основной характеристики которого можно выделить адекватность реагирования на воздействие новой культуры и социума, а также на концептуальные изменения условий жизнедеятельности человека. В статье представлено исследование, посвященное анализу теоретико-методологических основ содержания и специфики социокультурной адаптации иностранных студентов к образовательной среде вузов города Томска. Таким образом, целью исследования является выявление проблем, возникающих у иностранных студентов в процессе социокультурной адаптации, а также выделение основных факторов, оказывающих влияние непосредственно на сам процесс социокультурной адаптации. Кроме того, рассмотрено само понятие социокультурной адаптации, возможные аккультурационные стратегии и описаны варианты адаптационной кривой. В исследовании были использованы теоретические методы (изучение литературных источников, теоретический анализ, методы логических обобщений и моделирования). Научная новизна представленного исследования заключается в том, что рассмотренные проблемы и описанные факторы, оказывающие влияние на процесс социокультурной адаптации, позволяют сформулировать практические рекомендации по сопровождению социокультурной адаптации иностранных студентов. Полученные результаты показали, что описанные условия обеспечения процесса социокультурной адаптации и факторы, влияющие на его ход, могут быть воссозданы в любом вузе с целью обеспечения высокого уровня социокультурной адаптации иностранных студентов в новой образовательной среде. В настоящее время увеличение контингента иностранных студентов продиктовано не только современными условиями, сложившимися на рынке образовательных услуг, но и является одним из важных факторов в формировании привлекательного имиджа вуза в глазах иностранных студентов.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Дмитриенко, Н. А. Социокультурная адаптация иностранных студентов в образовательной среде университетов Томска / Н. А. Дмитриенко, Н. С. Коваленко, С. Л. Васильева [и др.]. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2020. – № 4. – С. 100-105. – DOI: 10.26170/ro20-04-12.

Dmitrienko Natalya Alexandrovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Foreign Languages, Siberian State Medical University, Tomsk, Russia

Kovalenko Nadezhda Sergeevna,

Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Foreign Languages, Siberian State Medical University, Tomsk, Russia

Vasilyeva Svetlana Leonidovna,

Candidate of Philology, Head of the Department of Foreign Languages, Siberian State Medical University, Tomsk, Russia

Abramova Anastasia Anatolyevna,

Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Foreign Languages, Siberian State Medical University, Tomsk, Russia

SOCIOCULTURAL ADAPTATION AMONG INTERNATIONAL STUDENTS IN TOMSK UNIVERSITIES

KEYWORDS: sociocultural adaptation; foreign students; adaptation of students; culture shock; socioculture; cultural identity; acculturation strategies; higher education institutions.

ABSTRACT. Sociocultural adaptation is a complex and multi-faceted phenomenon. Its basic characteristic feature is an adequate reaction to a new cultural and social environment as well as conceptual changes of life style and standards of living. The article presents a research devoted to the study of the basic theories, methodology and specific nature of the foreign students' sociocultural adaptation to the new educational environment in Tomsk universities. Thus, the aim of the research is to identify the problems, the foreign students have during the sociocultural adaptation period. The main factors, influencing on the whole process of the sociocultural adaptation itself, are also discussed. The notion of sociocultural adaptation, some possible accultural strategies and variants of the adaptation curve are described. Some theoretical methods of investigation were used (literature studying, analysis and data processing, modeling). The scientific novelty of the presented research deals with the problems and factors influencing on the sociocultural adaptation process. They allow forming some practical recommendations important for supervision and guidance of the foreign students' sociocultural adaptation process. The gained results show that the described conditions of the sociocultural adaptation process, as well as the factors influenced on its progress and dynamics, may be applied and reconstructed at any educational institution in order to achieve a high sociocultural adaptation level of the foreign students. Nowadays the growth of the amount of the foreign students in the higher educational institution is forced not only by the modern educational environment. It is marked as one of the most important factors in considering a prestigious image of the university.

FOR CITATION: Dmitrienko, N. A., Kovalenko, N. S., Vasilyeva, S. L., et al. (2020). Sociocultural Adaptation among International Students in Tomsk Universities. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 4, pp. 100-105. DOI: 10.26170/po20-04-1210.26170/po20-04-12.

Анализ современного состояния международных образовательных миграций приобретает особую важность в связи с интенсивностью процессов интернационализации современного высшего образования. Благодаря международным образовательным миграциям вопросы, связанные с социокультурной адаптацией иностранных студентов к новой для них действительности системы высшего образования незнакомой страны, звучат особенно **актуально**.

В связи с активным вхождением России в международное образовательное пространство в настоящее время происходит мощное продвижение российских образовательных программ на международный рынок. Образовательный потенциал вузов Томска традиционно считается высоким, поскольку Томск является одним из ведущих образовательных центров России. В Томске имеется шесть государственных университетов: Томский политехнический университет (ТПУ), Томский государственный университет (ТГУ), Сибирский государственный медицинский университет (СибГМУ), Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники (ТУСУР), Томский государственный архитектурно-строительный университет (ТГАСУ) и Томский государственный педагогический университет (ТГПУ).

В 2019 году стартовал проект «Большой Томский университет» (United Tomsk Universities, UTU), который предполагает объединение основных вузов и научных исследовательских центров Томска в один консорциум. Власти региона считают, что спустя 15 лет UTU сделает из Томска самый привле-

кательный для зарубежных студентов город России. По планам участников проекта «Большой университет», в объединенных университетах Томска к 2035 году станут учиться 100 тыс. студентов, из которых до 40% будут представлены иностранцами.

Согласно данным, предоставленным администрацией Томской области, в 2019 году в томских вузах обучалось 11305 иностранных студентов из 93 зарубежных стран, что составило около 20% от всех студентов. По прогнозам, количество иностранных студентов, обучающихся в вузах Томска, будет увеличиваться и через 5–7 лет должно удвоиться.

Задачами данного **исследования** являются:

- анализ теоретико-методологических основ содержания и специфики социокультурной адаптации иностранных студентов;
- выявление проблем в процессе социокультурной адаптации;
- выделение основных факторов, оказывающих влияние на процесс социокультурной адаптации;
- разработка практических рекомендаций по сопровождению социокультурной адаптации иностранных студентов.

Теоретической базой исследования послужили публикации зарубежных авторов: A. Furnham, S. Bochner [12], M. R. Louis [13], D. Weissman [15], а также российских авторов: О. И. Кривцова [5], Э. А. Орлова [6] и др.

Практическая значимость исследования заключается в том, что теоретико-методологические условия обеспечения процесса социокультурной адаптации и факторы, влияющие на его ход, описанные

в данной статье, могут быть воссозданы в высшем учебном заведении с целью обеспечения высокого уровня социокультурной адаптации иностранных студентов.

Теоретико-методологические основы исследования социокультурной адаптации. Чтобы преуспеть в процессе обучения иностранному студенту необходимо помимо выполнения всех требований, адаптироваться в социокультурном плане, как в академической сфере, так и в бытовой. В зарубежной литературе проводится четкое различие между психологической и социокультурной адаптацией. Психологическая адаптация ассоциируется с комфортным пребыванием в иноязычном социуме и успешной имитацией алгоритмов поведения, принятых в данном социуме. В то время как социокультурная адаптация рассматривается в отношении поведенческих навыков, способности к успешному взаимодействию с представителями иной культуры и социума.

Таким образом, социокультурная адаптация представляет собой сложное многостороннее явление, в качестве основной характеристики которого можно выделить адекватность реагирования на воздействие новой культуры и социума, а также на концептуальные изменения условий жизнедеятельности человека.

Тот факт, что иностранные студенты, приехавшие из стран Азии, Африки и Южной Америки, принадлежат к разным культурам, религиям и политическим системам, однако оказываются в одной и той же ситуации, в которой они вынуждены сталкиваться с трудностями социокультурной адаптации, позволяет определить их в качестве особой группы обучающихся.

Социокультурная адаптация рассматривается как разновидность социальной адаптации [4; 6] и представляет собой сложный, многоплановый процесс взаимодействия личности и новой социокультурной среды, в ходе которого иностранные студенты, имея этнические и психологические особенности, преодолевают разного рода психологические, социальные, нравственные, религиозные барьеры, осваивают новые виды деятельности и формы поведения.

В целом считается, что у тех студентов, которые имеют опыт общения с представителями иных культур или проживания в другой стране, социокультурная адаптация происходит намного легче. Это происходит потому, что у них уже в определенной мере присутствует так называемая «культурная чувствительность», которая обеспечивает восприятие, понимание, воспроизведение и интерпретацию культурных особенностей другой страны. Предыдущий опыт межкультурного общения играет позитивную

роль в уменьшении стресса во время пребывания в другой стране, в то время как студенты, не имеющие такого опыта, могут испытывать «культурный шок».

Основная суть «культурного шока» как концепции заключается в том, что, попадая в новые социокультурные условия, индивид испытывает значительное психическое потрясение. «Культурный шок» чаще всего сопровождается неприятными переживаниями, поскольку является неожиданным, а также может стать причиной отрицательной оценки своей культуры [3, с. 60-62].

Во многих исследованиях, посвященных изучению «культурного шока», возникло предположение, что культурные различия также оказывают существенное влияние на процесс социокультурной адаптации. А. Furnham и S. Vochner предложили классификацию культур, ориентируясь на степень их различий. Они предложили термин «культурная дистанция». В их исследовании иностранные студенты из 29 различных стран, посещающие английские университеты, были классифицированы согласно трем категориям в зависимости от того, в какой степени (большой, средней или малой) их исходная культура была отлична от британской культуры. В результате было определено, что чем больше дистанция между культурой страны выхода и страны пребывания, тем труднее происходит процесс социокультурной адаптации студентов [12].

Важно подчеркнуть, что в современных исследованиях в содержание понятия «дистанция» включены не только культурные различия между представителями этнических групп, но и влияние демографических или политических факторов.

Как правило, до обучения за границей студенты-иностранцы всегда имеют определенные ожидания в отношении предстоящей жизни, включая впечатление о принимающей стране и обществе, предположения об условиях жизни, возможных проблемах и трудностях и т. д. Впоследствии, когда студенты оказываются в иной культуре, они подсознательно сравнивают свою новую жизнь с предыдущими ожиданиями. Очевидно, что чем меньше разрыв между фактическим опытом после переезда и предыдущими ожиданиями, тем легче проходит процесс социокультурной адаптации.

M. R. Louis (1980) отметил, что наличие разрыва между ожиданиями и реальностью не всегда может иметь негативные последствия. В то время как D. Weissman и A. Furnham (1987) упоминают о существовании тесной взаимосвязи между психологическим благополучием и ожиданиями иностранцев, прибывших в другую страну.

Таким образом, ожидания представля-

ют собой картину мира внутри нас, которая определяется культурной идентичностью.

Культурная идентичность представляет собой осознание своей принадлежности к той или иной культуре. Ее формирование происходит в результате наложения разнообразных культурных влияний, образцов поведения, принятых в той или иной культуре. Когда люди живут в своей родной стране, они, как правило, не ощущают свою культурную самобытность в той мере, в какой это происходит в ситуации, когда они оказываются в иной культуре. Это происходит по той причине, что именно сталкиваясь с чужой культурой, человек сталкивается с различиями в тех самых образцах поведения [10].

Таким образом, на основе анализа различных источников можно сделать вывод о том, что основными факторами, оказывающими влияние на процесс социокультурной адаптации, являются:

- предыдущий опыт межкультурного общения;
- ожидания;
- культурная дистанция;
- культурная идентичность.

В качестве возможных последствий межкультурных контактов S. Bohnet выделяет следующие типы:

- «перебежчик» (когда человек полностью принимает другую культуру, отказываясь от своей);
- «шовинист» (когда человек принимает только собственную культуру, другие же он отрицает);
- «маргинал» (когда человек не может сделать осознанный выбор в пользу своей или чужой культуры);
- «посредник» (когда человек является связующим звеном между собственной и чужой культурами) [11].

В настоящий момент нет однозначного ответа на вопрос о различиях в результатах межкультурных контактов при достаточно идентичных условиях и отношениях индивидов, а также о причинах выбора той или иной стратегии коммуникативного поведения людей, вступающих в межкультурные контакты [7].

Предпочтения индивида могут меняться в зависимости от определенных условий, в том числе от времени пребывания в новых социокультурных условиях. Данных о конкретных последовательностях формирования аккультурационных стратегий и сроках их использования нет. Однако С. В. Березин и др. отмечают, что предпочтительной чаще всего остается одна стратегия, но конкретные социальные и личные обстоятельства могут способствовать смене выбора стратегии аккультурации в данный момент [2].

Концепцией, объясняющей особенно-

сти адаптационного процесса личности в новой социокультурной среде, является «U-кривая» адаптации. В рамках исследований в данном направлении стало возможным рассмотрение процесса развития социокультурного и психологического приспособления в новых социокультурных условиях [8, с. 70-77]. Как отмечают Х. А. Абунава и О. Г. Берестнева, «U-образная кривая адаптации обозначает следующий „маршрут адаптации“ в новой культуре – оптимизм, враждебность („культурный шок“), выздоровление (преодоление враждебности), завершенная адаптация; W-образная кривая адаптации добавляет к этому „маршруту“ период реадaptации по возвращении в собственную страну, который состоит из стадий „шока“ и, собственно, реадaptации» [1, с. 7-12].

Для того чтобы оценить уровень социокультурной адаптации С. Ward и А. Kennedy (1999) предложили шкалу социокультурной адаптации (the Sociocultural Adaptation Scale (SCAS)). Данная шкала призвана измерить степень трудностей поведенческого и когнитивного характера, которые испытывает представитель другого социума, оказавшийся в незнакомой для него социокультурной среде.

Эта шкала измеряет степень трудностей поведенческого и когнитивного характера, с которыми сталкиваются люди при адаптации к новой культуре и обществу. Данная шкала является достаточно гибким инструментом по своей сути и может быть изменена в соответствии с характеристиками объекта исследования.

Социокультурная адаптация определяется «с точки зрения поведенческой компетентности» и «в большой мере зависит от факторов, лежащих в основе изучения культуры и приобретения социальных навыков» [14, р. 661-662].

Важным является тот факт, что первоочередной целью пребывания иностранных студентов в Томске является получение качественного высшего образования. Для этого, несомненно, им просто необходимо адаптироваться к социокультурным особенностям пребывания здесь. И в первую очередь речь идет об адаптации в академической среде университетов Томска, новым требованиям к осуществлению образовательной деятельности. Помимо этого необходимо адаптироваться также к особенностям поликультурного взаимодействия; климатическим и природным условиям; системе социально-бытового обустройства.

Во многом то, насколько иностранный студент сможет адаптироваться в новых социокультурных условиях, будет зависеть от способности образовательной организации

создавать благоприятные условия для адаптационного процесса. Одним из первоочередных условий для этого является учет особенностей личности иностранного студента, его потребностей, интересов.

Работа так называемых агентов адаптации играет здесь ключевую роль. Предполагается, что в результате их деятельности иностранные студенты смогут легче устанавливать социальные контакты в новой среде, быстрее получать о ней необходимую информацию для осуществления успешной академической деятельности в первую очередь.

Таковыми агентами для иностранных студентов могут являться работники международных отделов вуза, деканатов по работе с иностранными студентами, преподаватели образовательной организации, воспитатели и сотрудники общежитий, сотрудники миграционной службы, коллектив студенческой группы, соотечественники, представители принимающей стороны и представители других стран [5].

Помимо этого важно насколько подготовлены для этого и сами преподаватели, а также сотрудники деканатов, кафедр, ко-

менданты общежитий, которые ежедневно взаимодействуют с иностранными студентами ввиду специфики своей профессиональной деятельности.

Таким образом, можно сделать **вывод** о том, что социокультурная адаптация признается сложным, динамичным, многоплановым процессом взаимодействия личности и новой социокультурной среды, в ходе протекания которого иностранные студенты, имея специфические этнические и психологические особенности, вынуждены преодолевать разного рода барьеры, осваивать новые формы поведения и виды деятельности.

Несомненно, привлечение все большего количества иностранных студентов является одним из важных направлений деятельности университетов. Успешность социокультурной адаптации студентов к новой для них образовательной среде является одним из важных факторов в формировании привлекательного имиджа вуза в глазах иностранных студентов и, как следствие, увеличение их контингента, что продиктовано сложившимися в настоящее время условиями на рынке образовательных услуг.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абунавас, Х. А. Исследование проблем адаптации иностранных студентов на примере Томского политехнического университета / Х. А. Абунавас, О. Г. Берестнева // Методология обучения и повышения эффективности академической, социокультурной и психологической адаптации иностранных студентов в российском вузе: теоретические и прикладные аспекты. – Томск : Изд-во ТПУ, 2008. – С. 7-12.
2. Березин, С. В. Адаптация студентов Северного Кавказа в вузах г. Самары (опыт практической работы) / С. В. Березин, Д. Д. Козлов, К. С. Лисецкий [и др.]. – Самара : Изд-во «Универс-групп», 2004. – 126 с.
3. Гриценко, В. В. Проблема влияния миграции на психическое здоровье в кросс-культурной психологии / В. В. Гриценко // Актуальные вопросы реабилитации в XXI веке (медицинские, социальные, психолого-педагогические и организационные аспекты). – Смоленск, 2008. – С. 60-62.
4. Кошелева, Е. Ю. Этнопсихологические особенности модели обучения китайских студентов / Е. Ю. Кошелева, И. Я. Пак, Э. Чернобыльски. – Текст : электронный // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 2. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=8695> (дата обращения: 31.05.2017).
5. Кривцова, О. И. Социокультурная адаптация иностранных студентов к образовательной среде российского вуза (на примере Воронежской государственной медицинской академии им. Н.Н. Бурденко) / О. И. Кривцова // Фундаментальные исследования. – 2011. – № 8-2. – С. 284-288.
6. Орлова, Э. А. Социокультурная реальность: к определению понятия / Э. А. Орлова // Личность. Культура. Общество. – 2007. – Т. IX, вып. 1 (34). – С. 70-86.
7. Стефаненко, Т. Г. Этнопсихология : учебник для вузов / Т. Г. Стефаненко. – М. : Аспект Пресс, 2009. – 368 с.
8. Южанин, М. А. О социокультурной адаптации в иноэтнической среде: концептуальные подходы к анализу / М. А. Южанин // Социологические исследования (Социс). – 2007. – № 5 (277). – С. 70-77.
9. Социокультурная адаптация: проблемы структурирования и классификации : информационные материалы. – URL: https://superinf.ru/view_helpstud.php?id=1877 (дата обращения: 19.04.2020). – Текст : электронный.
10. Berry, J. Multiculturalism and ethnic attitudes in Canada / J. Berry, R. Kalin, D. Taylor. – Ottawa, Canada : Minister of Supply and Services, 1977. – 359 p.
11. Bochner, S. The social psychology of cross-cultural relations / S. Bochner // Cultures in contact: Studies in cross-cultural interaction. – Oxford, 1982. – 123 p.
12. Furnham, A. Culture shock: Psychological reactions to unfamiliar environment / A. Furnham, S. Bochner. – London : Methuen, 1986. – 298 p.
13. Louis, M. R. Surprise and sense making: what newcomers experience in entering unfamiliar organizational settings / M. R. Louis // Administrative Science Quarterly. – 1980. – P. 226-251.
14. Ward, C. The measurement of sociocultural adaptation / C. Ward, A. Kennedy // International Journal of Intercultural Relations. – 1999. – № 23 (4). – P. 659-677.
15. Weissman, D. The expectations and experiences of a sojourning temporary resident abroad: a preliminary study / D. Weissman, A. Furnham // Human Relations. – 1987. – № 40. – P. 313-326.

REFERENCES

1. Abunavas, Kh. A., Berestneva, O. G. (2008). Issledovanie problem adaptatsii inostrannykh studentov na primere Tomskogo politekhnicheskogo universiteta [Study of the problems of adaptation of foreign students on the example of Tomsk Polytechnic University]. In *Metodologiya obucheniya i povysheniya effektivnosti akademicheskoy, sotsiokul'turnoy i psikhologicheskoy adaptatsii inostrannykh studentov v rossiyskom vuze: teoreticheskie i prikladnye aspekty*. Tomsk, Izd-vo TPU, pp. 7-12.
2. Berezin, S. V., Kozlov, D. D., Lisetskii, K. S., et al. (2004). *Adaptatsiya studentov Severnogo Kavkaza v vuzakh g. Samary (opyt prakticheskoy raboty)* [Adaptation of students of the North Caucasus in the universities of Samara (practical experience)]. Samara, Izd-vo «Univers-grupp». 126 p.
3. Gritsenko, V. V. (2008). Problema vliyaniya migratsii na psikhicheskoe zdorov'e v kross-kul'turnoy psikhologii [The problem of the impact of migration on mental health in cross-cultural psychology]. In *Aktual'nye voprosy reabilitatsii v XXI veke (meditsinskie, sotsial'nye, psikhologo-pedagogicheskie i organizatsionnye aspekty)*. Smolensk, pp. 60-62.
4. Kosheleva, E. Yu., Pak, I. Ya., Chernobyl'ski, E. (2013). Etnopsikhologicheskie osobennosti modeli obucheniya kitayskikh studentov [Ethnopsychological features of the learning model of Chinese students]. In *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. No. 2. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=8695> (mode of access: 31.05.2017).
5. Krivtsova, O. I. (2011). Sotsiokul'turnaya adaptatsiya inostrannykh studentov k obrazovatel'noy srede rossiyskogo vuza (na primere Voronezhskoy gosudarstvennoy meditsinskoy akademii im. N.N. Burdenko) [Sociocultural adaptation of foreign students to the educational environment of a Russian university (on the example of the Voronezh State Medical Academy named after N.N. Burdenko)]. In *Fundamental'nye issledovaniya*. No. 8-2, pp. 284-288.
6. Orlova, E. A. (2007). Sotsiokul'turnaya real'nost': k opredeleniyu ponyatiya [Sociocultural reality: towards the definition of the concept]. In *Lichnost'. Kul'tura. Obshchestvo*. Vol. IX. Issue 1 (34), pp. 70-86.
7. Stefanenko, T. G. (2009). *Etnopsikhologiya* [Ethnopsychology]. Moscow, Aspekt Press. 368 p.
8. Yuzhanin, M. A. (2007). O sotsiokul'turnoy adaptatsii v inoetnicheskoy srede: kontseptual'nye podkhody k analizu [On sociocultural adaptation in a different ethnic environment: conceptual approaches to analysis]. In *Sotsiologicheskie issledovaniya (Sotsis)*. No. 5 (277), pp. 70-77.
9. *Sotsiokul'turnaya adaptatsiya: problemy strukturirovaniya i klassifikatsii* [Sociocultural adaptation: problems of structuring and classification]. URL: https://superinf.ru/view_helpstud.php?id=1877 (mode of access: 19.04.2020).
10. Berry, J., Kalin, R., Taylor, D. (1977). *Multiculturalism and ethnic attitudes in Canada*. Ottawa, Canada, Minister of Supply and Services. 359 p.
11. Bochner, S. (1982). The social psychology of cross-cultural relations. In *Cultures in contact: Studies in cross-cultural interaction*. Oxford. 123 p.
12. Furnham, A., Bochner, S. (1986). *Culture shock: Psychological reactions to unfamiliar environment*. London, Methuen. 298 p.
13. Louis, M. R. (1980). Surprise and sense making: what newcomers experience in entering unfamiliar organizational settings. In *Administrative Science Quarterly*, pp. 226-251.
14. Ward, C., Kennedy, A. (1999). The measurement of sociocultural adaptation. In *International Journal of Intercultural Relations*. No. 23(4), pp. 659-677.
15. Weissman, D., Furnham, A. (1987). The expectations and experiences of a sojourning temporary resident abroad: a preliminary study. In *Human Relations*. No. 40, pp. 313-326.

Ермолаева Мария Валерьевна,

аспирант, кафедра профессионально-ориентированного языкового образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: ermolaeva.maria2016@yandex.ru

Сергеева Наталья Николаевна,

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой профессионально-ориентированного языкового образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: snatalia2010@mail.ru

**КОМПЛЕКС УПРАЖНЕНИЙ, НАПРАВЛЕННЫЙ НА ОБУЧЕНИЕ
СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА СТРАТЕГИЯМ РАБОТЫ
С ЛЕКСИКОЙ АНГЛОЯЗЫЧНОГО ДИСКУРСА
СФЕРЫ ГРАЖДАНСКОЙ ЗАЩИТЫ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: лексика; трудности овладения лексикой; стратегии и тактики работы с лексикой; англоязычный дискурс сферы гражданской защиты; студенты неязыкового вуза; методика обучения стратегиям работы с лексикой; учебная самостоятельность студентов; методическая обработка.

АННОТАЦИЯ. Актуальность исследования вызвана существованием проблемы трудностей, с которыми сталкиваются обучающиеся неязыкового вуза при работе с лексикой англоязычного дискурса сферы гражданской защиты, и ограниченным количеством исследований относительно поиска средств и способов обучения студентов самостоятельному преодолению встречающихся трудностей. Результаты обзора современных тенденций в области обучения иноязычной лексике, изучение опыта отечественных и зарубежных исследователей относительно разработки учебных стратегий, проведение поискового исследования позволили спроектировать и реализовать на практике методическое обеспечение для обучения студентов неязыкового вуза иноязычной лексике профессионального дискурса. Под стратегиями работы с лексикой в исследовании понимаются речевые действия общего характера, направленные на преодоление трудностей работы с лексикой. Тактики применительно к проблематике исследования трактуются как речевые действия частного характера, направленные на преодоление трудностей работы с лексикой. Стратегии работы с лексикой рассматриваются в качестве оптимальных средств преодоления лексических трудностей и последовательного развития соответствующих иноязычных лексических умений и знаний, иноязычной лексической компетенции в целом. Таковыми выступили стратегии первоначальной обработки лексического материала, развития индивидуального лексического поля, идентификации, понимания и смыслового анализа, коммуникативного применения лексических единиц, контроля и коррекции высказывания. Стратегии, реализующиеся посредством тактик, заложены в специальном комплексе упражнений, объединяющем группы подготовительных, речевых, контролируемых и дополнительных упражнений. Упражнения для аудиторной работы выступают ведущими, в то время как упражнения, предназначенные для самостоятельной работы, являются вспомогательными и предлагаются в более облегченном виде. Комплекс упражнений разработан на материале англоязычного дискурса сферы гражданской защиты, включая текстовые, аудио- и видеофрагменты, предварительно прошедшие необходимую методическую обработку. Авторами видится практическая целесообразность предлагаемого комплекса упражнений в связи с положительными результатами его апробации в условиях неязыкового вуза.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Ермолаева, М. В. Комплекс упражнений, направленный на обучение студентов неязыкового вуза стратегиям работы с лексикой англоязычного дискурса сферы гражданской защиты / М. В. Ермолаева, Н. Н. Сергеева. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2020. – № 4. – С. 106-113. – DOI: 10.26170/po20-04-13.

Ermolaeva Maria Valerievna,

Postgraduate Student, Department of Professionally-oriented Linguistic Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Sergeeva Natalia Nikolaevna,

Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Department of Professionally-oriented Linguistic Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**EXERCISES AIMED AT TEACHING STRATEGIES FOR WORKING
WITH THE VOCABULARY OF ENGLISH CIVIL PROTECTION DISCOURSE
TO NON-LINGUISTIC STUDENTS**

KEYWORDS: vocabulary; difficulties in learning vocabulary; strategies and tactics of working with vocabulary; English civil protection discourse; non-linguistic students; methods of teaching strategies for working with vocabulary; students' independence in learning; methodical processing.

ABSTRACT. The relevance of the research is caused by the existence of the problem of difficulties encountered by non-linguistic students when working with the vocabulary of English civil protection discourse and a limited number of studies on the search for means and ways to teach students to independently overcome the difficulties encountered. The results of literature review on modern trends in teaching foreign language vo-

cabulary, the study of experience of domestic and foreign researchers regarding the development of learning strategies, conducting exploratory research allowed to design and implement methodical support for teaching the vocabulary of professional discourse to students. In this study, strategies for working with vocabulary are understood as general speech actions aimed at overcoming the difficulties of working with the vocabulary. In context of this research tactics are interpreted as particular speech actions aimed at overcoming the difficulties of working with the vocabulary. Strategies for working with vocabulary are considered as optimal means of overcoming lexical difficulties and developing appropriate foreign language lexical skills and knowledge as well as foreign language lexical competence in general. These were the strategies of initial processing of lexical material, development of individual lexical field, identification, understanding and semantic analysis, practical usage of lexical units, control and correction of utterance. The strategies that are implemented through tactics are included in a special set of exercises that combines groups of preparatory, speech, control and additional exercises. The exercises for classroom work are the leading ones, while self-study exercises are supplementary and they are offered in a more simplified form. English civil protection discourse served as material for developing the set of exercises mentioned. All text, audio and video materials of professional discourse were previously methodically processed. The authors see the practical expediency of the proposed set of exercises owing to the positive results of its testing at a non-linguistic university.

FOR CITATION: Ermolaeva, M. V., Sergeeva, N. N. (2020). Exercises Aimed at Teaching Strategies for Working with the Vocabulary of English Civil Protection Discourse to Non-Linguistic Students. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 4, pp. 106-113. DOI: 10.26170/po20-04-13.

Введение. Современное иноязычное профессиональное общение требует владения иноязычными лексическими знаниями и умениями, для успешного развития которых необходимо применение материалов профессионального дискурса. Вместе с тем, обучение на основе дискурса неотделимо от проблемы возникновения учебных трудностей.

Вопрос источников трудностей при изучении иностранного языка, в частности иноязычной лексики, и поиска эффективных способов их преодоления достаточно актуален в методической науке (Т. Б. Вепрева, Л. П. Павлова и др.). Возможные пути обучения иноязычной лексике, развития иноязычных лексических навыков и умений, иноязычной лексической компетенции видятся через методическую классификацию корпуса иноязычной профессиональной лексики (Л. Е. Зеленина, К. А. Митрофанова), применение информационно-коммуникативных технологий (С. А. Безбородова), разработку специальных словарей тезаурусного типа (Т. С. Серова, Л. П. Шишкина, Е. И. Архипова, Г. Р. Чайникова и др.) и учебных глоссариев (Е. В. Ятаева), реализацию стратегий и приемов запоминания иноязычной лексики с учетом положений когнитивного подхода (А. Н. Шамова), развитие рефлексивных действий обучающихся (С. В. Козлов) и др. В зарубежной методической литературе стратегии изучения лексики иностранного языка рассматриваются в работах Дж. Моира (J. Moir), М. Маккарти (M. McCarthy), П. Нейшена (I. S. P. Nation), Н. Шмитта (N. Schmitt) и др.

Новизну настоящего исследования подтверждает проведенный обзор научно-исследовательской литературы, поскольку проблема выявления трудностей, с которыми сталкиваются студенты неязыкового вуза при работе с лексикой англоязычного дискурса сферы гражданской защиты, до сих

пор была ограничена научным вниманием, что обуславливает поиск оптимальных средств их своевременной минимизации.

Учитывая имеющийся научный опыт, в рамках исследования мы предприняли попытку разработки и реализации в процессе обучения английскому языку стратегий работы с иноязычным лексическим материалом, применение которых может обеспечить последовательное преодоление лексических трудностей и совершенствование необходимых иноязычных лексических умений и знаний, иноязычной лексической компетенции в целом. В свою очередь, поэтапное обучение самостоятельному применению данных средств призвано создать благоприятные условия для развития учебной самостоятельности студентов неязыкового вуза.

Методология и методы. Теоретической основой исследования выступили основные положения научных работ по проблеме обучения иноязычной профессиональной лексике в условиях неязыкового вуза (К. А. Митрофанова, Т. С. Серова, Г. Р. Чайникова), исследования, посвященные вопросам разработки и реализации коммуникативных стратегий словоупотребления и семантических стратегий (Т. Н. Сухарева, А. Н. Шамова), а также научно-исследовательские работы, в которых рассматриваются проблемы обучения терминологическому аспекту профессионального дискурса (А. Н. Базуева, Е. Ю. Мошанская и др.), модели формирования и развития лексических навыков и умений (Н. Д. Гальскова, Л. П. Павлова, С. Ф. Шатилов и др.), теоретические положения коррективно-подготовительного аспекта методики преподавания иностранных языков (П. Б. Гурвич), предлагаются идеи учебных алгоритмов (В. П. Беспалько, П. Б. Гурвич), концепция психологической готовности к действиям в условиях чрезвычайных ситуаций (В. Д. Ширшов) и др.

Исследование и результаты. В по-

следнее время все большее внимание привлекает проблема целесообразности и практической значимости применения материалов дискурса в обучении иностранному языку с целью развития иноязычной коммуникативной компетенции или ее составляющих (А. Н. Базуева, С. К. Гураль, Н. В. Елухина, Л. Ю. Минакова, П. В. Сысов, А. Н. Шапов, Е. А. Шатурная и др.). В рамках исследования англоязычный дискурс сферы гражданской защиты выбран в качестве базового учебного материала для обучения лексике студентов неязыковых направлений / специальностей.

Предлагаем рассматривать под *англоязычным дискурсом сферы гражданской защиты* совокупность устных и письменных речевых произведений сотрудников спасательных служб на английском языке, регламентируемых нормами должного речевого поведения и правилами службы в данных учреждениях.

Следуя идеям В. Д. Ширшова, считаем, что развитие коммуникативной готовности к действиям в чрезвычайных ситуациях во многом зависит от качественно развитых лексических умений и знаний [14, с. 13-14]. Очевидно, что для развития искомых умений и знаний преподавателю необходимо сконцентрировать свое внимание на аспектах содержания обучения иностранному языку, при отборе которого важно учитывать возможности применения дискурсивных материалов профессионального характера. Это может создать благоприятные условия для успешного овладения обучающимися лексическим материалом в контексте интересующей сферы, устно-речевых тем и типичных ситуаций иноязычного речевого общения; ознакомить студентов с языковой нормой, актуальными иноязычными речевыми образцами, спецификой речевого поведения представителей профессионального сообщества страны изучаемого языка.

Для выяснения современных тенденций в области обучения иноязычной лексике был проведен сравнительный анализ современных учебных пособий для обучения студентов-бакалавров профилей «Пожарная безопасность», «Защита в чрезвычайных ситуациях» и др., который показал, что в содержание учебных материалов включены определенные аспекты развития иноязычных лексических умений и знаний, но возможности реализации стратегий и тактик работы с лексикой англоязычного дискурса сферы гражданской защиты представлены пока ограниченно, что, очевидно, требует проведения научно-исследовательской работы в данном направлении.

Практика показывает, что задания студентам «даются» в зависимости от ряда

причин по-разному: легко, нормально, трудно, – и вопрос успешной работы над лексикой, в частности англоязычного дискурса сферы гражданской защиты, не является исключением. При изучении лексических явлений профессиональной сферы студенты неязыкового вуза испытывают определенные трудности, о чем свидетельствуют результаты опроса преподавателей английского языка, диагностическое тестирование выпускников.

В контексте исследования категория *«трудности овладения лексикой»* / *«трудности работы с лексикой»* трактуется как затруднения, возникающие у обучающихся при осуществлении речевой деятельности на иностранном языке и связанные с языковыми и дискурсивными особенностями изучаемого материала, индивидуальными особенностями обучающихся и условиями учебной деятельности.

Учитывая полученные данные поискового исследования, проводившегося в 2017 г. на базе Уральского государственного горного университета, и руководствуясь разработанными критериями (лингво-дискурсивный, психолого-педагогический и методический), все трудности овладения лексикой мы распределили на три основные группы: объективного, субъективного характера и трудности, связанные с особенностями организации учебного процесса.

Первая группа трудностей объективного порядка связана с языковой и дискурсивной спецификой изучаемого материала, различиями в лексических системах английского и русского языков. Данные трудности могут быть вызваны очевидными и скрытыми источниками. Так, очевидными источниками трудностей при работе с учебными материалами могут выступать узкоспециальная терминология, расшифровка сокращений, самостоятельная семантизация и употребление в речи дискурсивных клише. В свою очередь, скрытые источники трудностей сопряжены с такими особенностями профессионального дискурса, как специфика регионального употребления иноязычных лексических единиц, имеющих специальное значение, перевод имен собственных, варианты сочетаемости лексических единиц, раскрытие значений псевдоинтернациональной лексики.

Вторая группа трудностей субъективного характера включает трудности восприятия, понимания, запоминания предъявленного лексического материала, его оперативного припоминания, поддержания учебной мотивации и рефлексирования лексического материала (в терминологии А. Н. Шамова) [12].

Третья группа трудностей, связанных с особенностями организации учебного про-

цесса в неязыковом вузе, обусловлена такими факторами, как ограниченное количество контактных часов, отведенных на проведение занятий по иностранному языку; усиленное внимание отдельным видам речевой деятельности на занятии; недостаточное использование аудио- и видеоресурсов профессиональной направленности для создания языковой среды; изучение профессионально-ориентированных тем иноязычного общения без опоры на методически организованный терминологический корпус области профессиональной деятельности на иностранном языке.

В рамках исследования предпринята попытка разработки учебных стратегий и тактик в качестве возможных средств последовательного преодоления вышеуказанных типов трудностей. Согласно мнению авторов, применение стратегий и тактик работы с лексикой призвано способствовать осознанному планированию собственной деятельности обучающимися на каждом этапе овладения лексическими средствами и, соответственно, приобретению необходимых иноязычных лексических знаний, развитию иноязычных лексических умений.

В методической науке существуют различные модели обучения иноязычной лексике. Исследователи рассматривают от трех до шести этапов / стадий формирования иноязычных лексических навыков и умений (Н. Д. Гальскова, Л. П. Павлова, Е. И. Пассов, Т. С. Серова, С. Ф. Шатилов и др.). Учитывая научно-исследовательский опыт, предлагаем организовать работу над учебными лексическими единицами в рамках четырех этапов: ознакомления с лексическими единицами и первоначального их закрепления, понимания и смыслового анализа лексических единиц, ситуативной коммуникации, контроля и коррекции. Ориентирами работы на каждом этапе выступают имеющиеся учебные задачи и соответствующие им упражнения в качестве единиц обучения.

Принимая во внимание специфику профессионального дискурса, требования современных рабочих программ дисциплины «Иностранный язык» [10], этапов и закономерностей овладения лексической стороной иноязычной речи, предполагаемой способностью обучающихся к рефлексивно-оценочной деятельности и развитию учебной самостоятельности, в исследовании мы разграничиваем следующие группы лексических умений: первоначального закрепления, компенсации, комбинирования и систематизации лексических единиц, лексических трансформаций, поисковые, смысловой обработки и организации лексических единиц, коммуникативно-творческие, анализа достигнутых результатов и лексической кор-

ректировки речевого высказывания. Средствами развития указанных умений выступили стратегии, воплощающиеся в тактиках.

Работа над учебными лексическими единицами реализуется в контексте тем общения сферы гражданской защиты: “Floods”, “Fires”, “Industrial Emergencies”, “Volcano Eruptions” и др. Учитывая идеи П. Б. Гурвича о коррективно-подготовительном аспекте (далее – КПА) методики преподавания иностранных языков, выбор тем, связанных с предупреждением чрезвычайных ситуаций, может дать возможность «выхода» в реальную речевую коммуникацию [3, с. 45]. В основу разработки перечня изучаемых тем положена учебная типология чрезвычайных ситуаций, разработанная на основе метода сплошной выборки сообщений отечественных и зарубежных СМИ за 2017 г. и анализа информации Интернет-источников МЧС [4].

В рамках тем иноязычного профессионального общения традиционно выделяются ситуации общения. С методической точки зрения наибольшее значение представляют типичные для интересующей сферы ситуации общения: телефонный разговор диспетчера и абонента, обратившегося в службу спасения, разговор специалиста по технике безопасности и работников о возможном риске возникновения аварии на производстве и мерах ее предупреждения и др.

Ограниченное количество контактных часов по иностранному языку обусловило необходимость знакомства студентов с жанрами дискурсивных материалов, наиболее часто встречающимися в общении представителей интересующей сферы. Так, в содержание обучения англоязычной лексике включены фрагменты текстовых, аудио- и видеоматериалов, отражающих специфику дискурса сферы гражданской защиты: фрагменты методических рекомендаций, лекций, видеоинструкций об оказании помощи пострадавшему и др. До включения в учебно-методический комплекс все дискурсивные материалы прошли соответствующую методическую обработку, что позволило минимизировать их объем, сопроводить сложные, на взгляд обучающихся, языковые явления необходимыми памятками и разъяснениями.

Согласно мнению И. Л. Бим, «именно упражнения выступают как форма единения иноязычного учебного материала и конкретных действий с ним...» [1, с. 191]. Следуя теоретическим положениям КПА методики преподавания иностранных языков (П. Б. Гурвич), идеям об учебных алгоритмах (В. П. Беспалько, П. Б. Гурвич), типах и видах упражнений для обучения иноязычной лексике (Н. И. Гез, Н. Д. Гальскова, С. Ф. Шатилов, А. Н. Шамов), в контек-

сте исследования разработан специальный комплекс упражнений. Данный комплекс упражнений представлен подготовительными (нацелены на осмысление и запоминание структурных особенностей и семантики отобранных лексических средств), речевыми (направлены на понимание и применение изученных лексических единиц в заданном контексте с опорой на приобретенные лексические знания), дополнительными (обуславливают плавный переход от одной стратегии или тактики работы с лексикой к последующей) и контролируемыми упражнениями (ориентированы на выявление наличия или отсутствия учебных дефицитов при изучении лексических средств).

Комплекс упражнений, направленный на обучение студентов неязыкового вуза стратегиям работы с лексикой англоязычного дискурса сферы гражданской защиты, спроектирован с учетом типологии трудностей работы с лексикой данного дискурса, этапов и закономерностей овладения лексическим аспектом, специфики профессионального дискурса и предполагает самостоятельное применение разработанных средств (стратегий и тактик). Применение данных средств работы с лексикой обеспечивает преодоление встречающихся трудностей и последовательное развитие иноязычных лексических умений и знаний, необходимых для иноязычного профессионального общения, что в свою очередь обеспечивает развитие учебной самостоятельности студентов неязыкового вуза. Под стратегиями работы с лексикой в исследовании понимаются речевые действия общего характера, направленные на преодоление трудностей работы с лексикой. Под тактиками – речевые действия частного характера, направленные на преодоление трудностей работы с лексикой.

Далее рассмотрим план реализации предлагаемых учебных стратегий и тактик работы с лексикой, заложенный в комплексе упражнений, выполнение которых целесообразно осуществлять в заданной последовательности.

На этапе ознакомления с лексическими единицами и первоначального их закрепления реализуется стратегия первоначальной обработки лексического материала. В данном случае задействованы тактики восприятия на основе наглядности, определения тематического соответствия, письменной фиксации лексических единиц. На данном этапе создаются благоприятные условия для первоначального знакомства с лексикой учебного модуля и развития умений первоначального закрепления лексических единиц.

Применение визуальной и аудиальной

наглядности положительно влияет на установление «связей между языковым образом (звуко-речемоторным и графическим)» изучаемой лексической единицы и ее конкретным значением [13, с. 125]. В данном случае могут быть предложены подготовительные упражнения на заполнение ассоциограмм с ключевым термином, знакомство с лексико-тематическими группами учебного модуля словаря-тезауруса, повторение вслед за преподавателем лексических единиц и др.

На этапе понимания и смыслового анализа лексических единиц приоритетными направлениями работы с лексикой являются следующие: изучение контекстного употребления новых лексических единиц, комбинирование и поиск лексических средств, понимание основного содержания услышанного / прочитанного / увиденного и др.

Стратегия развития индивидуального лексического поля реализуется в тактиках контекстного анализа, комбинирования лексических единиц и лексических трансформаций. Приведем примеры упражнений, в которые заложена указанная стратегия:

«Распределите на две группы слова, которые преимущественно употребляются в Великобритании или США

The UK | The USA

Backcountry, Band-Aid, centre, fire brigade, fire department, fire service, plaster».

«Расположите следующие слова, выражающие названия специальных званий, по принципу старшинства».

lieutenant	private	warrant officer	major	captain
	1.			

Отметим, что в предлагаемом комплексе упражнений ряд подготовительных упражнений содержит лексику предыдущих и последующих учебных модулей, что позволяет обеспечить взаимосвязь и преемственность тем и ситуаций профессионального общения, реализовать КПА. Вышеперечисленные упражнения и заложенные в них стратегии способствуют совершенствованию умений компенсации, комбинирования и систематизации лексических единиц, лексических трансформаций.

Стратегия идентификации лексических единиц нацелена на снятие трудностей восприятия, понимания значений незнакомого лексического наполнения аутентичных материалов, а именно терминологии и дискурсивных клише. Стратегия реализуется в тактиках поиска лексических единиц в тексте и применения словаря. В данном случае развиваются поисковые умения. Приведем примеры упражнений:

«Переведите незнакомые слова и сло-

восочетания, отмеченные в тексте».

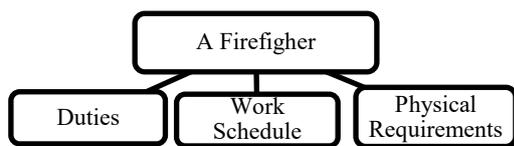
«Переведите следующие слова и словосочетания. Проверьте себя по словарю.

Avalanche, avalanche probe, detector, electromagnetic field, search and rescue dog, victim».

Реализация подготовительных упражнений позволяет студентам научиться догадываться о контекстуальном значении изучаемых лексических единиц, комбинировать лексику по различным признакам, активно пополнять словарный запас на основе установления семантических связей, научиться работать со словарной статьей, предвосхищать трудности, связанные с лексическими особенностями профессиональных текстов и др.

Далее следует применение стратегии понимания и смыслового анализа лексических единиц. Задействованы тактики определения темы и области применения дискурсивного материала, жанровой принадлежности, смысловой обработки и организации лексических единиц.

Ситуативно направленные речевые упражнения, предполагающие применение указанной стратегии, нацелены на антиципацию лексического содержания предлагаемого материала, дальнейшую работу с лексикой. Примерами упражнений, направленных на развитие умений смысловой обработки и организации лексических единиц, могут служить следующие: *«Прочитайте название текста, определите его тему. Предположите, о чем будет идти речь в данном тексте»*; *«Прослушайте аудиоматериал на тему... Запишите ключевые слова»*; *«Продолжите следующий план-схему содержания текста»* и др.



Наблюдения показывают, что наряду с работой с текстовыми материалами, предъявление дискурсивных аудио- и видеофрагментов значительно повышает интерес студентов к дальнейшему продуцированию самостоятельных иноязычных устных / письменных высказываний и, соответственно, переходу к следующему этапу работы с лексикой.

На этапе ситуативной коммуникации задействована стратегия коммуникативного применения лексических единиц, которая реализуется через тактики планирования речевого произведения и языкового наполнения. Ситуативно направленные речевые упражнения позволяют обучающимся «оказаться» в типичной речевой ситуации профессионально-ориентированного общения,

в которой могут употребляться изученные на предыдущих этапах работы лексические средства. Упражнения, нацеленные на решение коммуникативных задач, обеспечивают совершенствование коммуникативно-творческих лексических умений. Могут быть предложены следующие формулировки упражнений: *«Составьте памятку о мерах личной безопасности и предупреждения распространения инфекции»*; *«Представьте, что Вы участвуете в программе студенческих стажировок. Для сдачи дополнительного вступительного испытания Вам необходимо написать эссе на тему “Why I want to become an emergency dispatcher”»* и др.

В свете КПА методики преподавания иностранных языков данные упражнения рассматриваются как «узловые», т. е. «наиболее типичные» и «приближенные к реальности» (в терминологии П. Б. Гурвича) [3, с. 44].

Предлагаемый комплекс упражнений сопровождается учебным двуязычным словарем-тезаурусом сферы гражданской защиты, содержащим готовые клишированные конструкции, которые могут служить образцами для обучающихся в случае затруднений при применении необходимых лексических средств.

На этапе контроля и коррекции задействована стратегия контроля и коррекции высказывания, реализующаяся через тактики обобщения лексического опыта, проверки на наличие ошибок, корректировки речевого продукта. Выполнение представленных упражнений позволяет развивать умения анализа достигнутых результатов и лексической корректировки речевого высказывания: *«Проверьте самостоятельно свое высказывание на наличие лексических ошибок»*; *«Составьте слова из представленных ниже букв, опираясь на дефиниции. Проверьте себя по ключам»* и др.

Проверка речевых продуктов, созданных обучающимися, может осуществляться лично студентами, преподавателем или товарищами при взаимном обмене подготовленными материалами. Студентам также предлагается применение возможностей электронных словарей, специальных Интернет-ресурсов с образцами контекстного использования лексических средств. На данном этапе самооценка обучающихся оказывается наиболее значимой для управления учебно-познавательным процессом как со стороны преподавателя, так и обучающегося [15, с. 185, 187].

В специальный комплекс также вошли дополнительные упражнения (в терминологии П. Б. Гурвича) [3, с. 60], обеспечивающие повторение в начале занятия темати-

ческого вокабуляра предыдущего модуля, а также обуславливающие плавный переход от одной стратегии или тактики к последующей. Приведем пример упражнения: «*По-старайтесь вспомнить как можно больше слов из предыдущего модуля по теме... с их переводом*» и др.

Помимо реализации комплекса упражнений при аудиторной форме работы должно уделяться внимание и самостоятельной работе обучающихся. Мы придерживаемся мнения К. М. Левитана о том, что «самостоятельная работа студентов наряду с аудиторной представляет важнейшую форму учебного процесса, поскольку никакие знания, умения, навыки, не подкрепленные самостоятельной деятельностью, не могут стать подлинными элементами профессиональной компетентности специалиста» [5, с. 221].

Для самостоятельного изучения англоязычной лексики сферы профессионального общения могут быть предложены задания, представленные во вспомогательном разделе учебного двуязычного словаря-тезауруса сферы гражданской защиты. Обучающимся предлагается самостоятельно распределить изученную лексику на лексико-тематические группы, составить кроссворды с учебной лексикой модуля и др. Подобного рода задания, представленные в облегченном виде, рассматриваются нами как вспомогательные и ориентированные на самостоятельное повторение лексических средств, дальнейшее совершенствование приобретенных лексических знаний и умений в рамках каждой темы.

По окончании опытно-экспериментальной работы в 2019–2020 учебном году был проведен опрос студентов-бакалавров факультета естественных, физической культуры и туризма Уральского государственного педагогического университета. Согласно отзывам студентов, разнообразные типы упражнений поддерживают

особый интерес к изучаемому предмету в связи с предлагаемыми ситуациями профессионального общения, позволяющими «плавно погрузиться в мир будущей профессии», предварительно «прочувствовать» профессиональную обстановку и др. Студенты также отмечают «оригинальность упражнений», «четко поставленные задачи», «сочетание простых и достаточно сложных заданий», «их соответствие уровню владения английским языком» и др.

Выводы. В основу создания комплекса упражнений, направленного на обучение студентов неязыкового вуза стратегиям работы с лексикой англоязычного дискурса сферы гражданской защиты, положена типология трудностей работы с лексикой данного дискурса. Комплекс был построен с учетом этапов и закономерностей овладения лексическим аспектом, специфики профессионального дискурса и предполагает самостоятельное применение предлагаемых средств (стратегий и тактик), обеспечивающих минимизацию встречающихся трудностей и последовательное развитие иноязычных лексических умений и знаний.

Результаты итогового констатирующего эксперимента подтвердили положительную динамику в показателях развития иноязычных лексических умений студентов и, соответственно, уровня обученности стратегиям работы с англоязычной лексикой. Вместе с тем, у обучающихся наблюдалось развитие таких личностных качеств, как старательность, дисциплинированность и др. Таким образом, имеющиеся данные подтверждают успешность авторской концепции и в целом практическую целесообразность предлагаемого специального комплекса упражнений как основополагающего компонента методики обучения студентов неязыкового вуза стратегиям работы с лексикой англоязычного дискурса сферы гражданской защиты.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бим, И. Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника (Опыт системно-структурного описания) / И. Л. Бим. – М. : Русский язык, 1977. – 288 с.
2. Вепрева, Т. Б. Стратегии обучения профессионально-ориентированному вокабуляру / Т. Б. Вепрева // *Lingua mobilis*. – 2015. – № 2 (53). – С. 83-90.
3. Гурвич, П. Б. Коррективно-подготовительный аспект методики преподавания иностранных языков : учебное пособие / П. Б. Гурвич. – Владимир, 1982. – 77 с.
4. Государственный доклад «О состоянии защиты населения и территорий Российской Федерации от чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера в 2017 году» / МЧС России, ФГБУ ВНИИ ГОЧС (ФЦ). – 2018. – 376 с. – URL: https://old.mchs.ru/upload/site1/document_file/hniVNLexTC.pdf (дата обращения: 10.11.2019). – Текст : электронный.
5. Левитан, К. М. Юридическая педагогика : учебник / К. М. Левитан. – М. : Норма, 2008. – 432 с.
6. Митрофанова, К. А. Обучение иноязычной лексике медицинской сферы студентов-медиков : дис. ... канд. пед. наук / Митрофанова К. А. – Екатеринбург, 2010. – 168 с.
7. Мощанская, Е. Ю. Дискурс медицины катастроф в межкультурном и переводческом аспекте / Е. Ю. Мощанская, В. Г. Авдеева // *Вестник Череповецкого государственного университета*. – 2018. – № 1 (82). – С. 71-78.
8. Основы методики обучения иностранным языкам : учебное пособие / Н. Д. Гальскова, А. П. Василевич, Н. Ф. Коряковцева [и др.]. – М. : КНОРУС, 2017. – 390 с.

9. Павлова, Л. П. Формирование иноязычной лексической компетентности у студентов экономического вуза / Л. П. Павлова // Инновационные образовательные технологии. – 2011. – № 2. – С. 44-50.
10. Рабочая программа дисциплины «Иностранный язык» для ОПОП 44.03.05 «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки), профиль «Физическая культура и Безопасность жизнедеятельности» / сост. П. В. Крпотухина, Н. Н. Сергеева. – Екатеринбург, 2018. – 22 с.
11. Серова, Т. С. Система упражнений для развития лексической компетенции / Т. С. Серова, Г. Р. Чайникова // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 6. – С. 91-97.
12. Шамо́в, А. Н. Технологии обучения лексической стороне иноязычной речи : монография / А. Н. Шамо́в. – Нижний Новгород : ФГБОУ ВПО «НГЛУ», 2016. – 230 с.
13. Шатилов, С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе : учебное пособие для студ. ин-тов по спец. № 2103 «Иностранный язык» / С. Ф. Шатилов. – 2-е изд., дораб. – М. : Просвещение, 1986. – 223 с.
14. Ширшов, В. Д. Психологическая готовность к действиям в чрезвычайных ситуациях : учебное пособие / В. Д. Ширшов. – Екатеринбург, 2016. – 345 с.
15. Уфимцева, О. В. Развитие учебной иноязычной лексической компетенции в процессе обучения английскому языку будущих специалистов по связям с общественностью : дис. ... канд. пед. наук / Уфимцева О. В. – Екатеринбург, 2015. – 298 с.

REFERENCES

1. Bim, I. L. (1977). *Metodika obucheniya inostrannym yazykam kak nauka i problemy shkol'nogo uchebnika (Opyt sistemno-strukturnogo opisaniya)* [Methodology of teaching foreign languages as a science and problems of a school textbook (Experience of system-structural description)]. Moscow, Russkiy yazyk. 288 p.
2. Vepreva, T. B. (2015). Strategii obucheniya professional'no-orientirovannomu vokabulyaru [Learning strategies for vocational vocabulary]. In *Lingua mobilis*. No. 2 (53), pp. 83-90.
3. Gurvich, P. B. (1982). *Korrektivno-podgotovitel'nyy aspekt metodiki prepodavaniya inostrannykh yazykov* [Corrective and preparatory aspect of the methodology of teaching foreign languages]. Vladimir. 77 p.
4. *Gosudarstvennyy doklad «O sostoyanii zashchity naseleniya i territoriy Rossiyskoy Federatsii ot chrezvychaynykh situatsiy prirodnogo i tekhnogennogo kharaktera v 2017 godu»* [State report "On the state of protection of the population and territories of the Russian Federation from natural and man-made emergencies in 2017"]. (2018). 376 p. URL: https://old.mchs.ru/upload/site1/document_file/hniVNLexTC.pdf (mode of access: 10.11.2019).
5. Levitan, K. M. (2008). *Yuridicheskaya pedagogika* [Legal pedagogy]. Moscow, Norma. 432 p.
6. Mitrofanova, K. A. (2010). *Obuchenie inoyazychnoy leksike meditsinskoy sfery studentov-medikov* [Teaching foreign language vocabulary in the medical field of medical students]. Dis. ... kand. ped. nauk. Ekaterinburg. 168 p.
7. Moshchanskaya, E. Yu., Avdeeva, V. G. (2018). Diskurs meditsiny katastrof v mezhkul'turnom i perevodcheskom aspekte [Disaster medicine discourse in an intercultural and translation aspect]. In *Vestnik Cherepovetskogo gosudarstvennogo universiteta*. No. 1 (82), pp. 71-78.
8. Gal'skova, N. D., Vasilevich, A. P., Koryakovtseva, N. F., et al. (2017). *Osnovy metodiki obucheniya inostrannym yazykam* [Fundamentals of methods of teaching foreign languages]. Moscow, KNORUS. 390 p.
9. Pavlova, L. P. (2011). Formirovanie inoyazychnoy leksicheskoy kompetentnosti u studentov ekonomicheskogo vuza [Formation of foreign language lexical competence among students of an economic university]. In *Innovatsionnye obrazovatel'nye tekhnologii*. No. 2, pp. 44-50.
10. Kropotukhina, P. V., Sergeeva, N. N. (2018). *Rabochaya programma distsipliny «Inostranny yazyk» dlya OPOP 44.03.05 «Pedagogicheskoe obrazovanie» (s dvumya profilyami podgotovki), profil' «Fizicheskaya kul'tura i Bezopasnost' zhiznedeyatel'nosti»* [Education program of the discipline "Foreign language" for 44.03.05 "Pedagogical education" (with two training profiles), profile "Physical culture and life safety"]. Ekaterinburg. 22 p.
11. Serova, T. S., Chaynikova, G. R. (2013). Sistema uprazhneniy dlya razvitiya leksicheskoy kompetentsii [Exercise system for the development of lexical competence]. In *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. No. 6, pp. 91-97.
12. Shamov, A. N. (2016). *Tekhnologii obucheniya leksicheskoy storone inoyazychnoy rechi* [Technologies of teaching the lexical side of foreign language speech]. Nizhny Novgorod, FGBOU VPO «NGLU». 230 p.
13. Shatilov, S. F. (1986). *Metodika obucheniya nemetskomu yazyku v sredney shkole* [Methods of teaching German in secondary school]. 2nd edition. Moscow, Prosveshchenie. 223 p.
14. Shirshov, V. D. (2016). *Psikhologicheskaya gotovnost' k deystviyam v chrezvychaynykh situatsiyakh* [Psychological preparedness to act in emergencies]. Ekaterinburg. 345 p.
15. Ufimtseva, O. V. (2015). *Razvitie uchebnoy inoyazychnoy leksicheskoy kompetentsii v protsesse obucheniya angliyskomu yazyku budushchikh spetsialistov po svyazyam s obshchestvennost'yu* [Development of educational foreign language lexical competence in the process of teaching English to future public relations specialists]. Dis. ... kand. ped. nauk. Ekaterinburg. 298 p.

Жданова Дарья Евгеньевна,

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: jdanova.daria@gmail.com

ПРЕПОДАВАТЕЛЬ КАК КЛЮЧЕВОЙ СУБЪЕКТ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ПРИ ПРИМЕНЕНИИ ТЕХНОЛОГИИ РЕВЕРСИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: высшие учебные заведения; преподаватели; профессиональная деятельность; реверсивное обучение; образовательные технологии; профессиональные компетенции; информационные технологии; информационная образовательная среда.

АННОТАЦИЯ. Настоящее исследование рассматривает технологию реверсивного обучения и роль преподавателя как ключевого звена в проектировании и разработке учебных курсов в электронной среде. Цель данной статьи – показать расширение функционала преподавателя в контексте использования реверсивного обучения. Реверсивное обучение подразумевает «переворачивание» образовательного процесса, при котором изучение теоретического материала происходит дистанционно, в то время как аудиторные занятия посвящены формированию и развитию практических навыков. Востребованность и популярность данной технологии среди зарубежных преподавателей обусловлена ее гибкой структурой, возможностью адаптации к любому предмету. Использование Интернет-приложений и сервисов для создания домашних заданий способствуют развитию интереса и повышению мотивации среди студентов цифрового поколения.

Автор особо подчеркивает, что изменение хода учебного процесса увеличивает внеаудиторную нагрузку не только для студентов, но и для преподавателей. Установлено, что проведение занятий в логике реверсивного обучения требует от фигуры преподавателя не только развитой профессиональной компетентности в рамках предмета, но и сформированных информационно-технологической и методической компетенций. Перечисленные компетенции важны для того, чтобы целесообразно распределить и структурировать материал между обучением в аудитории и самостоятельным дистанционным изучением студентами обучающего контента в цифровом пространстве. В статье представлена типовая структура домашних заданий, разработанных согласно принципам реверсивного обучения, на примере дисциплины «Иностранный язык». Для удобства студентов все домашние задания были размещены на ЭОС Moodle. Описаны бесплатные Интернет-приложения и сервисы для подготовки интерактивных материалов. Показана значимость фигуры преподавателя высшей школы, который одновременно выступает как разработчик электронных курсов, модератор образовательного процесса, фасилитатор и консультант в передаче знаний студентам, чтобы предоставить большую автономию и обеспечить активное участие обучающихся в образовательном процессе.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Жданова, Д. Е. Преподаватель как ключевой субъект учебного процесса при применении технологии реверсивного обучения / Д. Е. Жданова. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2020. – № 4. – С. 114-120. – DOI: 10.26170/ro20-04-14.

Zhdanova Daria Evgenievna,

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

TEACHER AS A KEY SUBJECT OF THE EDUCATIONAL PROCESS BY THE USE OF FLIPPED LEARNING TECHNOLOGY

KEYWORDS: higher educational institutions; teachers; professional activity; reverse learning; educational technologies; professional competence; information technology; information educational environment.

ABSTRACT. The present study acquaints the readers with flipped learning technology and the crucial role of the teacher in development of training programmes in the e-environment. The purpose of this article is to show how many aims the teacher should fulfil in the flipped learning. The flipped learning is the modern educational technology that turns upside down the classroom work and homework, the learners watch lectures at home and do their homework in class. The demand and popularity of this technology among foreign teachers is due to its flexible structure and the ability to adapt to any subject. The use of Internet applications and services to create homework contributes to raising interest and motivation among the students of the digital generation.

The author emphasizes that the change of educational process increases not only the students' extracurricular work, but also the teachers' who are working in the flipped classroom. It has been established that the flipped learning is designed not only the developed professional competence, but also the developed information technology and methodological competencies. The enumerated competencies are important to distribute and structure the material between in-class learning and out-class learning in digital space. On the example of "Foreign language" discipline the structure of homework assignment is demonstrated. For the students' convenience all the homework assignments were posted in the electronic educational environment Moodle. Free Internet applications and services for creating interactive content were described. The significance of the teacher in Higher Education is shown: he is an electronic courses designer, facilitator, moderator of the educational process, tutor and assistant in the transfer of knowledge to provide greater autonomy to students and to let them become subjects of the educational process.

FOR CITATION: Zhdanova, D. E. (2020). Teacher as a Key Subject of the Educational Process by the Use of Flipped Learning Technology. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 4, pp. 114-120. DOI: 10.26170/po20-04-14.

Повсеместное внедрение информационно-коммуникационных технологий, использование компетентного подхода как ключевого в высшей школе, процесс цифровизации образования изменяют набор необходимых качеств и компетенций преподавателя высшего учебного заведения. Активное использование ИКТ-технологий ведет к изменению содержания обучения, поиску новых образовательных методик, а также подразумевает существенные изменения в организации учебной деятельности преподавателя, круг задач и обязанностей которого только увеличивается в связи с потребностями и запросами информационного общества.

В современных реалиях преподаватель должен не только выполнять роль транслятора знаний, но и внедрять в практику современные образовательные методики и технологии обучения, направленные на быструю интеграцию обучающихся в учебный процесс, способствовать созданию благоприятной учебной атмосферы во время аудиторных занятий [9, с. 4]. Таким образом, преподаватель постоянно находится в поиске оптимальной образовательной технологии для читаемой им дисциплины.

На данный момент одной из перспективных технологий является технология реверсивного обучения, получившая широкое распространение на Западе и в США [13, с. 61]. Зарубежные исследователи Дж. Бергманн, А. Сэмс, М. Лебран рассматривают реверсивное обучение как изменение хода учебного процесса, при котором ознакомление и освоение теоретического материала происходит дистанционно, а практическая часть выполняется в аудитории [14, р. 7; 17, р. 1-3]. Данная технология широко применяется зарубежными педагогами в учебной деятельности в рамках среднего образования. Во Франции технология реверсивного обучения очень распространена и обрела широкую популярность среди педагогов-новаторов. Например, Винсен Файэ (Vincent Faillet), французский педагог, применяет данную технологию в старшем звене во время уроков физики [15]; Мерит Кулдкепп (Merit Kuldkerpp), преподаватель французского языка, внедрила технологию реверсивного обучения во время уроков французского языка как иностранного в эстонской школе [16]. Также во Франции, вследствие высокой популярности реверсивного обучения, проводятся ежегодные конгрессы по реверсивному обучению под названием "Inversons la classe" («Перевернем урок») для популяризации реверсивного обучения сре-

ди педагогического общества [17].

Технология реверсивного обучения востребована и актуальна среди преподавателей по нескольким причинам. Во-первых, реверсивное обучение обладает гибкой структурой и его возможно применить в рамках преподавания любой дисциплины. Во-вторых, данная технология может реализовываться с помощью Интернет-ресурсов, представленных в открытом доступе, и обучающих приложений или на базе электронной образовательной среды вуза, например, в LMS Moodle. В-третьих, реверсивное обучение способствует повышению уровня мотивации к изучению предмета.

В контексте современного образования реверсивное обучение является откликом на требования современных обучающихся «цифрового поколения», для которых традиционная модель обучения, подразумевающая устное изложение учебного материала преподавателем, не вызывает интерес и не способствует повышению уровня мотивации к изучению предмета.

Кроме того, технология реверсивного обучения строится на компетентном подходе. На сегодняшний день компетентный подход – ключевой в системе высшего образования, его анализу и изучению посвящены работы многих отечественных исследователей: Д. С. Ермаков, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, А. К. Маркова, А. М. Митяева, А. М. Новиков, Е. Н. Соловова, Э. Э. Сыманюк, Л. А. Петровская, А. В. Хуторской и другие. Целью компетентного подхода является формирование и развитие набора компетенций и навыков для решения поставленных задач, таких как: способность искать, анализировать, отбирать и обрабатывать полученные сведения, умение работать в группе, владение методами и приемами решения возникших проблем [8, с. 2]. Любая образовательная программа, учебный модуль содержат набор определяющих компетенций для каждой дисциплины, согласно будущей профессиональной направленности специалиста. Такие векторы, как обучаемость, самоопределение, самоактуализация, социализация и развитие индивидуальности [6] являются приоритетными для реализации компетентного подхода. Вышепредставленные векторы предусматривают большой объем самостоятельной работы студентов, сформированные навыки поиска и отбора нужной информации в многообразии материала. Внеаудиторная работа на основе технологии реверсивного обучения предполагает наличие высокого уровня мотивации и интереса сту-

дентов к изучаемому предмету, в силу большого объема информации на самостоятельное освоение. Однако стоит отметить, что реверсивное обучение предусматривает большую внеаудиторную нагрузку не только для студентов, но и для преподавателей. Преподаватель занимается созданием электронных материалов, их поэтапным проектированием и дальнейшим размещением в сети Интернет или на порталах электронного обучения. Для того чтобы студенты могли самостоятельно ознакомиться и изучить новую тему, все материалы должны иметь четкую структуру и должны быть доступны для просмотра и изучения на любом устройстве и в любое время.

При разработке курса преподаватель тратит много времени на подготовку и проектирование домашнего задания, выстраивая занятия в логике реверсивного обучения. В данной статье мы представляем наш опыт внедрения технологии реверсивного обучения в рамках дисциплины «Деловой иностранный язык». Для наглядности материала к каждому «опережающему» занятию преподавателем был разработан целый комплекс заданий с подробными пошаговыми инструкциями. Нами были использованы Интернет-приложения и специальные программы, находящиеся в свободном доступе. На рисунке представлена типовая структура домашнего задания по иностранному языку.



Рис. Структура домашнего задания по иностранному языку с использованием Интернет-приложений и обучающей среды Moodle

Каждое домашнее задание начиналось с пояснения, включающего краткое описание домашнего задания и алгоритм его выполнения. Изучение лексических единиц проходило с помощью бесплатного приложения для запоминания материала Quizlet. Преподаватель создавал анимированные презентации в программе AdobePresenter для объяснения грамматического материала. После того, как студенты самостоятельно изучили лексико-грамматический материал, они приступали к выполнению лексико-грамматического теста по пройденному материалу в ЭОС Moodle, результаты тестирования позволяли преподавателю заранее

ознакомиться с результатами и скорректировать план аудиторного занятия. Аудиторные занятия были посвящены практическому применению и закреплению материала, подлежащего к самостоятельному изучению.

При таком «переворачивании» учебного процесса, в отличие от традиционной модели обучения, при которой преподаватель являлся единственным источником знаний, его обязанности и функции возрастают. Преподаватель больше не выполняет роль активного субъекта обучения. Согласно О. М. Локше, М. Lebrun, роль «Sage on the stage» (лектора, педагога как единственного «носителя» знаний) меняется на пози-

цию «guide on the side» (внимательного помощника) [18, р. 3; 5, с. 2-3]. Преподаватель становится разработчиком курса, компетентным консультантом, модератором и фасилитатором учебного процесса. Далее рассмотрим каждую роль более подробно.

Фасилитатор. Теоретические основания «фасилитации знаний» исходят из положений «гуманистической психологии» Карла Роджерса. Вслед за И. А. Таратенковой, В. И. Кибец, мы полагаем, что задача преподавателя-фасилитатора заключается в создании благоприятной атмосферы для раскрытия творческого потенциала личности студента исходя из социокультурных и индивидуальных потребностей обучающегося [12]. При реверсивном обучении фасилитация заключается в следующих позициях: подготовка интерактивных материалов, в которых преподаватель в максимально понятной форме объясняет новый материал; благодаря изучению лексико-грамматического материала в дистанционной форме, во время аудиторных занятий работа студентов направлена на формирование и развитие практических навыков, что, несомненно, повышает интерес студентов к изучаемой дисциплине.

Модератор. Реверсивная технология обучения является инструментом организации учебной деятельности. Для максимального раскрытия потенциала каждого обучающегося преподаватель выполняет функции модератора учебного процесса, используя активные и интерактивные технологии обучения. Педагог задает направление учебной деятельности, выступая в качестве модератора, планирует аудиторные занятия таким образом, чтобы студенты становились активными участниками образовательного процесса.

Консультант. Данная роль также является неотъемлемой составляющей при реверсивном обучении. Ввиду того, что

ознакомление с теоретическим материалом происходит заранее и в дистанционном режиме, студенты приходят на занятия с уже сформированным представлением об изучаемой теме. Поэтому в начале занятия преподаватель отводит несколько минут на вопросы, неясные и непонятные аспекты по пройденному материалу, при этом педагог дает возможность тем обучающимся, кто лучше понял изученный материал, объяснить остальной группе. Таким образом, преподаватель только задает направление, и обучающая функция преподавателя заключается в консультировании [3, с. 94].

Безусловно, набор представленных ролей при новой форме обучения изменяет и набор профессиональных компетенций преподавателя. В условиях информатизации образования преподаватель не только должен обладать знаниями, навыками и профессиональными компетенциями в рамках преподаваемой дисциплины, но и владеть современными стратегиями обучения для того, чтобы сделать процесс обучения максимально эффективным. По мнению Т. А. Борзовой, реверсивная технология требует от преподавателя осваивать новый уровень профессиональной педагогической компетенции [2, с. 46-47]. Педагогический процесс по технологии реверсивного обучения предполагает высокий уровень профессиональной компетентности, а также сформированные информационно-технологическую и методическую компетенции.

Раскрывая понятие «компетентность», А. К. Маркова определяет его как «наличие психических качеств, которые позволяют действовать самостоятельно и ответственно, обладание человеком способностью и умением выполнять определенные трудовые функции» [7]. В таблице мы представили 3 вида компетентностей и их применение в контексте реверсивной технологии обучения.

Таблица

Профессиональные компетентности и их реализация при реверсивном обучении

Название вида компетентности	Определения А. К. Марковой	Использование данных компетентностей при реверсивном обучении
Специальная компетентность	«Владение профессиональной деятельностью на высоком уровне» [8]	Это базовая компетентность вне зависимости от преподаваемой дисциплины и выбранной педагогом технологии обучения. Данная компетентность является необходимой для всего процесса обучения.
Социальная компетентность	Совместная профессиональная деятельность и владение навыками профессионального общения	Выстраивая занятия в логике новой образовательной технологии – реверсивного обучения, необходимо располагать интерактивными материалами и обмениваться опытом с коллегами, практикующими реверсивную технологию по всему миру (например, ежегодные семинары по реверсивному обучению «Inversons la classe»).
Индивидуальная компетентность	Способность преподавателя к самореализации и	Реверсивное обучение предполагает, что преподавателю требуется большее время на подготовку к

	дальнейшему развитию в профессиональной деятельности.	занятиям и их детальное, поэтапное планирование в соответствии с образовательными программами, целью и задачами обучения. Заинтересованность в качестве работы, применении новых образовательных технологий, высоких результатах студентов при реверсивном обучении повышают личную мотивацию преподавателя.
--	---	--

Эффективность внедрения реверсивного обучения в образовательную деятельность также зависит от умений и навыков преподавателей работать и осуществлять взаимодействие в цифровом пространстве, поэтому сформированная информационно-технологическая компетенция преподавателя – важный фактор, влияющий на успех проектирования занятий. Анализируя сущность информационно-технологической компетенции, мы отталкиваемся от определения Н. Г. Инютина, рассматривающего информационно-технологическую компетенцию как «совокупность знаний, умений, навыков и способности применения информационных ресурсов и технологий, программных сетевых средств для осуществления профессиональной деятельности с помощью компьютера» [4, с. 18]. К составляющим информационно-технологической компетенции, необходимым педагогу для работы в «реверсивном классе», мы относим: владение технологиями поиска информации в Интернете, умение создавать мультимедийный контент для размещения в сети Интернет, готовность и умение использовать онлайн-сервисы и приложения для создания видеолекций и интерактивных упражнений [1, с. 36-37].

Несомненно, важное значение при использовании реверсивного обучения имеет методологическая компетенция преподавателя. В настоящий момент преподаватель, активно использующий информационно-коммуникационные технологии в образовательной деятельности, выступает, в первую очередь, в роли методиста. Н. В. Соловова и А. М. Новиков полагают, что методическая компетенция преподавателя отвечает за систему сформированных теоретических знаний в области методики преподавания своей дисциплины и комплексных методических умений, обеспечивающих осуществление основных педагогических функций: образовательной, проектировочной, контролирующей [11]; а также подразумевает осведомленность о новейших педагогических технологиях проектирования учебного про-

цесса и учебных модулей, предполагающих выбор «учебного материала, его декомпозицию и композицию» [10].

Такая полифункциональность изменяет круг задач педагога, внедряющего в педагогическую практику технологии реверсивного обучения. Так, в его задачи входит:

- перепроектирование рабочей программы модуля с учетом использования электронных образовательных ресурсов;
- грамотное распределение учебного материала между дистанционной и аудиторной нагрузкой;
- умение пользоваться инструментами по разработке онлайн-приложений и сервисов по созданию видеоматериалов и интерактивных упражнений в сети Интернет;
- создание системы оценивания выполнения заданий в дистанционном и очном режимах;
- разработка видеолекций, длительность которых не превышает 10 минут, представленных в понятной и доступной форме;
- создание гибкой среды обучения, при которой студенты могут взаимодействовать друг с другом как в аудитории, так и в электронной среде.

В условиях снижения степени активности преподавателя в пользу студентов, для большего раскрытия потенциала последних, роль педагога при реверсивном обучении колоссальна. Преподаватель вуза одновременно является наставником, помощником, модератором, методистом и фасилитатором учебного процесса. Использование информационно-коммуникационных технологий, в частности технологии реверсивного обучения, в высшем профессиональном образовании требует от преподавателя не только профессиональной компетентности, но и сформированных на высоком уровне информационно-технологических и методических компетенций, поскольку в современном образовательном пространстве именно преподаватель производит отбор нужного материала, предоставляет его в доступном виде, адаптирует, исходя из потребностей и запросов студентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Берман, Н. Д. К вопросу о цифровой грамотности / Н. Д. Берман // СИСП. – 2017. – Т. 8, № 6-2. – С. 35-38.
2. Борзова, Т. А. Преподаватель как основное звено в технологии «перевернутый класс» / Т. А. Борзова // Высшее образование в России. – 2018. – № 5. – С. 42-49.
3. Витвицкая, Л. А. Организация взаимодействия субъектов образовательного процесса / Л. А. Витвицкая // Высшее образование в России. – 2014. – № 08. – С. 93-96.

4. Инютин, Н. Г. Формирование информационно-технологической компетенции будущего переводчика в сфере профессиональной коммуникации : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Инютин Н. Г. – Нижний Новгород, 2006. – 25 с.
5. Локша, О. М. К вопросу использования реверсивного обучения / О. М. Локша. – Текст : электронный // Развитие современного образования: теория, методика и практика. – URL: https://interactive-plus.ru/ru/article/8154/discussion_platform (дата обращения: 28.03.2020).
6. Малыгина, А. В. Компетентностный подход к организации внеурочной деятельности обучающихся / А. В. Малыгина, Г. С. Айрумян. – Текст : электронный // Педагогика: традиции и инновации : материалы XI Междунар. науч. конф. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/342/15258/> (дата обращения: 01.04.2020).
7. Маркова, А. К. Профессионализм, компетентность, квалификация / А. К. Маркова. – Текст : электронный // Психология профессионализма. – URL: <http://www.p-lib.ru/pedagogika/markova-psihologiya-professionalizma/professionalizm-kompetentnost-kvalifikaciya.html> (дата обращения: 28.03.2020).
8. Мишенева, Ю. И. Компетентностный подход в обучении иностранным языкам / Ю. И. Мишенева // Концепт. – 2009. – № 7. – С. 31-35.
9. Мухина, Т. Г. Активные и интерактивные образовательные технологии (формы проведения занятий) в высшей школе : учебное пособие / Т. Г. Мухина. – Нижний Новгород : ННГАСУ, 2013. – 97 с.
10. Новиков, А. М. Постиндустриальное образование : монография / А. М. Новиков. – М. : Эгвес, 2008. – 136 с.
11. Соловова, Н. В. Методическая компетентность преподавателя вуза в условиях реформирования и модернизации системы высшего профессионального образования / Н. В. Соловова. – Текст : электронный // Сибирский педагогический журнал. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodicheskaya-kompetentnost-prepodavatelya-vuza-v-usloviyah-reformirovaniya-i-modernizatsii-sistemy-vysshego-professionalnogo> (дата обращения: 06.03.2020).
12. Татаренкова, И. А. Преподаватель как фасилитатор инновационного образовательного процесса в вузе / И. А. Татаренкова, В. Н. Кибец. – Текст : электронный // Современные проблемы науки и образования. – URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=18086> (дата обращения: 01.04.2020).
13. Хорн, М. Смешанное обучение: использование прорывных инноваций / М. Хорн. – Текст : электронный // Открытая школа. – URL: http://imc-ya72.ru/images/1_4.pdf (дата обращения: 01.04.2020).
14. Bergmann, J. Flip your classroom: reach every student in every class every day / J. Bergmann. – Eugene, 2012. – 124 p.
15. Failet, V. La pédagogie inversée: recherche sur la pratique de la classe inversée au lycée / V. Failet. – Text : electronic // Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Education et la Formation. – URL: <https://methodal.net/Les-classes-inversees-un-phenomene-precuteur-pour-l-ecole-a-l-ere-numerique> (mode of access: 04.05.2020).
16. Kuldkepp, M. L'application de la méthode de la classe inversée dans l'enseignement du français langue étrangère / M. Kuldkepp. – Tartu : Université de Tartu, 2017. – 69 p.
17. La classe inversée: du Face à Face au Côte à Côte. – Text : electronic // Inversons la classe. – URL: <http://www.laclasselinversee.com/la-classe-inversee/en-deux-mots/> (mode of access: 29.01.2020).
18. Lebrun, M. Les classes inversées, un phénomène précurseur pour l'école à l'ère numérique / M. Lebrun. – Text : electronic // Revue Méthodal. – URL: <https://methodal.net/Les-classes-inversees-un-phenomene-precuteur-pour-l-ecole-a-l-ere-numerique> (mode of access: 29.01.2020).

REFERENCES

1. Berman, N. D. (2017). K voprosu o tsifrovoy gramotnosti [On the issue of digital literacy]. In *SISP*. Vol. 8. No. 6-2, pp. 35-38.
2. Borzova, T. A. (2018). Prepodavatel' kak osnovnoe zveno v tekhnologii «perevernutyy klass» [Teacher as the main link in the flipped classroom technology]. In *Vysshee obrazovanie v Rossii*. No. 5, pp. 42-49.
3. Vitvitskaya, L. A. (2014). Organizatsiya vzaimodeystviya sub"ektov obrazovatel'nogo protsessa [Organization of interaction of subjects of the educational process]. In *Vysshee obrazovanie v Rossii*. No. 08, pp. 93-96.
4. Inyutin, N. G. (2006). *Formirovanie informatsionno-tekhnologicheskoy kompetentsii budushchego perevodchika v sfere professional'noy kommunikatsii* [Formation of information technology competence of the future translator in the field of professional communication]. Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Nizhny Novgorod. 25 p.
5. Loksha, O. M. K voprosu ispol'zovaniya reversivnogo obucheniya [On the use of reverse learning]. In *Razvitie sovremennogo obrazovaniya: teoriya, metodika i praktika*. URL: https://interactive-plus.ru/ru/article/8154/discussion_platform (mode of access: 28.03.2020).
6. Malygina, A. V., Ayrumyan, G. S. Kompetentnostnyy podkhod k organizatsii vneurochnoy deyatel'nosti obuchayushchikhsya [Competence approach to the organization of extracurricular activities of students]. In *Pedagogika: traditsii i innovatsii: materialy XI Mezhdunar. nauch. konf.* URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/342/15258/> (mode of access: 01.04.2020).
7. Markova, A. K. Professionalizm, kompetentnost', kvalifikatsiya [Professionalism, competence, qualifications]. In *Psikhologiya professionalizma*. URL: <http://www.p-lib.ru/pedagogika/markova-psihologiya-professionalizma/professionalizm-kompetentnost-kvalifikaciya.html> (mode of access: 28.03.2020).
8. Misheneva, Yu. I. (2009). Kompetentnostnyy podkhod v obuchenii inostrannym yazykam [Competence approach in teaching foreign languages]. In *Kontsept*. No. 7, pp. 31-35.
9. Mukhina, T. G. (2013). *Aktivnye i interaktivnye obrazovatel'nye tekhnologii (formy provedeniya zanyatiy) v vysshey shkole* [Active and interactive educational technologies (forms of conducting classes) in higher education]. Nizhny Novgorod, NNGASU. 97 p.

10. Novikov, A. M. (2008). *Postindustrial'noe obrazovanie* [Post-industrial education]. Moscow, Egves. 136 p.
11. Solovova, N. V. Metodicheskaya kompetentnost' prepodavatelya vuza v usloviyakh reformirovaniya i modernizatsii sistemy vysshego professional'nogo obrazovaniya [Methodological competence of a university teacher in the context of reforming and modernizing the system of higher professional education]. In *Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal*. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodicheskaya-kompetentnost-prepodavatelya-vuza-v-usloviyah-reformirovaniya-i-modernizatsii-sistemy-vysshego-professionalnogo> (mode of access: 06.03.2020).
12. Tatarenkova, I. A., Kibets, V. N. Prepodavatel' kak fasilitator innovatsionnogo obrazovatel'nogo protsessa v vuze [Lecturer as a facilitator of the innovative educational process at the university]. In *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=18086> (mode of access: 01.04.2020).
13. Khorn, M. Smeshannoe obuchenie: ispol'zovanie proryvnykh innovatsiy [Blended learning: harnessing disruptive innovation]. In *Otkrytaya shkola*. URL: http://imc-ya172.ru/images/1_4.pdf (mode of access: 01.04.2020).
14. Bergmann, J. (2012). *Flip your classroom: reach every student in every class every day*. Eugene. 124 p.
15. Faillet, V. La pédagogie inversée: recherche sur la pratique de la classe inversée au lycée. In *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Education et la Formation*. URL: <https://methodal.net/Les-classes-inversees-un-phenomene-precurseur-pour-l-ecole-a-l-ere-numerique> (mode of access: 04.05.2020).
16. Kuldkepp, M. (2017). *L'application de la méthode de la classe inversée dans l'enseignement du français langue étrangère*. Tartu, Université de Tartu. 69 p.
17. La classe inversée: du Face à Face au Côte à Côte. In *Inversons la classe*. URL: <http://www.laclasseninversee.com/la-classe-inversee/en-deux-mots/> (mode of access: 29.01.2020).
18. Lebrun, M. Les classes inversées, un phénomène précurseur pour l'école à l'ère numérique. In *Revue Méthodal*. URL: <https://methodal.net/Les-classes-inversees-un-phenomene-precurseur-pour-l-ecole-a-l-ere-numerique> (mode of access: 29.01.2020).

УДК 478.016:54:378.147
ББК Гр

DOI 10.26170/po20-04-15
ГРНТИ 14.35.09

Код ВАК 13.00.02

Моисеева Людмила Владимировна,

доктор педагогических наук, профессор, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: moiseeva.lv@uspu.me

Белоконова Надежда Анатольевна,

доктор технических наук, заведующий кафедрой общей химии, Уральский государственный медицинский университет; 620014, Россия, г. Екатеринбург, ул. Репина, 3; e-mail: beloconova@usma.ru

Ермишина Елена Юрьевна,

кандидат химических наук, доцент кафедры общей химии, Уральский государственный медицинский университет; 620014, Россия, г. Екатеринбург, ул. Репина, 3; e-mail: ermishina.e.yu@mail.ru

Бадина Татьяна Анатольевна,

старший преподаватель, Уральский государственный горный университет; 620014, Россия, г. Екатеринбург, ул. Хохрякова, 85А; учитель биологии, МАОУ лицей № 100; 620012, Россия, г. Екатеринбург, ул. Ильича 48а; e-mail: tsiganova32@yandex.ru

Даулетова Сауле,

аспирант, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: sdaule@mail.ru

**ЭФФЕКТИВНОСТЬ ДИСТАНЦИОННОЙ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ
«ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ ХИМИЯ» СТУДЕНТАМИ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: дистанционные образовательные технологии; дистанционное обучение; студенты-медики; экологическая химия; медицинское образование; учебные дисциплины.

АННОТАЦИЯ. Время диктует использование информационных технологий в медицинском образовании. Реалии последнего времени показали, что одномоментный переход на дистанционное образование невозможен. Необходим длительный подготовительный период. Преподавание дисциплины по выбору «Экологическая химия», специально созданной для студентов-первокурсников педиатрического факультета Уральского государственного медицинского университета в 2011 году, позволило прогнозировать ситуацию и подойти к дистанционному образованию подготовленными. Все возрастающий поток студентов, выбирающих данную дисциплину, вызвал необходимость перевода образовательного процесса на дистанционные рельсы. Целью нашего исследования явилась оценка эффективности дистанционных образовательных технологий, созданных на кафедре общей химии Уральского государственного медицинского университета в предшествующие 2016–2019 годы. Для анализа студенты, обучающиеся на кафедре в эти годы, были разбиты на три группы: контрольную группу, обучающуюся по традиционной аудиторной схеме, экспериментальную группу, студенты которой в 50% случаев имели возможность пользоваться вновь создаваемыми компьютерными средствами обучения (видеофильмы, тесты и контроль на удаленном доступе и т. д.) и дистанционную группу, получающую материал только через дистанционное обучение в 2020 году. Оценка эффективности дистанционных образовательных технологий осуществлялась путем анкетирования знаний и компетенций студентов по результатам рубежного контроля. Экспериментальные навыки, полученные студентами дистанционной группы, находятся на одном уровне, а в ряде случаев превосходят умения, полученные студентами других групп. Успеваемость студентов дистанционной группы оказалась выше при сравнении, чем в двух других группах. Дистанционные образовательные технологии являются достаточно эффективными при условии их тщательной подготовки и длительной проверки эффективности.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Моисеева, Л. В. Эффективность дистанционной образовательной технологии изучения дисциплины «Экологическая химия» студентами медицинского вуза / Л. В. Моисеева, Н. А. Белоконова, Е. Ю. Ермишина [и др.]. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2020. – № 4. – С. 121-128. – DOI: 10.26170/po20-04-15.

Moiseeva Lyudmila Vladimirovna,

Doctor of Pedagogy, Professor, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Belokonova Nadezhda Anatolievna,

Doctor of Technical Sciences, Head of the Department of General Chemistry, Ural State Medical University, Ekaterinburg, Russia

Ermishina Elena Yurievna,

Candidate of Chemistry, Associate Professor of the Department of General Chemistry, Ural State Medical University, Ekaterinburg, Russia

Badyina Tatyana Anatolievna,

Senior Lecturer, Ural State Mining University; Biology Teacher, Lyceum No. 100, Ekaterinburg, Russia

Dauletova Saule,

Postgraduate Student, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

EFFICIENCY OF DISTANCE EDUCATIONAL TECHNOLOGY OF STUDYING THE DISCIPLINE “ECOLOGICAL CHEMISTRY” BY STUDENTS OF MEDICAL UNIVERSITY

KEYWORDS: distance learning technologies; distance learning; medical students; environmental chemistry; medical education; academic disciplines.

ABSTRACT. Time dictates the use of information technologies in medical education. Recent realities have shown that a one-step transition to distance education is impossible. A long preparatory period is required. Teaching the elective discipline “environmental chemistry”, specially created for first-year students of the pediatric faculty of the Ural State Medical University in 2011, allowed us to predict the situation and approach distance education prepared. The increasing flow of students choosing this discipline has caused the need to transfer the educational process to remote tracks. The purpose of our study was to evaluate the effectiveness of distance learning technologies created at the Department of General chemistry of the Ural State Medical University in the previous 2016–2019. For analysis, students studying at the department during these years were divided into three groups: the control group, which is trained according to the traditional classroom scheme, the experimental group, whose students in 50% of cases had the opportunity to use newly created computer learning tools (videos, tests and remote access controls, etc.) and the remote group, which receives material only for distance education in 2020. Evaluation of the effectiveness of distance educational technologies was carried out by means of a survey of students and based on the results of boundary control. The experimental skills obtained by students of the distance group are on the same level, and in some cases exceed the skills obtained by students of other groups. The performance of students in the distance group was higher than in the other two comparison groups. Distance education technologies are quite effective when they are carefully prepared and tested for effectiveness over a long period of time.

FOR CITATION: Moiseeva, L. V., Belokonova, N. A., Ermishina, E. Yu., et al. (2020). Efficiency of Distance Educational Technology of Studying the Discipline “Ecological Chemistry” by Students of Medical University. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 4, pp. 121-128. DOI: 10.26170/pe20-04-15.

Введение. Качество современного медицинского образования требует использования инновационных преобразований в технологии обучения.

Необходимость внедрения дистанционных образовательных технологий [4] была обусловлена возрастающим количеством студентов, посещающих дисциплину по выбору «Экологическая химия». Подготовка к удаленному изучению дисциплины была начата в 2016–2017 гг. и успешно была апробирована при полном переводе всех студентов на дистанционное обучение весной 2020 г. Проблема методического характера возникает в рамках взаимодействия «ожиданий» и «результата» формирования экологической культуры, которая может быть обусловлена, в том числе, и недостаточной готовностью будущих педиатров решать задачи, связанные с применением экологической химии в целях защиты здоровья детей [13; 14].

Появление дисциплины «Экологическая химия», специально разработанной для студентов педиатрического факультета Уральского государственного медицинского университета Минздрава России является типичным примером того, что современная методология познания должна быть ориентирована на постижение целостности. Если раньше можно было ограничиться дифференцированным овладением дисциплинами, то в настоящее время практически любая проблема требует синтеза дисциплинарных знаний. Экологическая химия, преподаваемая для студентов педиатрического факультета, затрагивает не только проблемы хи-

мии, но и закладывает основы **клинической экологической педиатрии** – нового научно-практического направления доказательной медицины детей и подростков.

С изменением подхода к интегрированному изучению дисциплины изменятся и подходы к изучению и пониманию окружающего нас мира. Так, изучение дисциплины «Экологическая химия» позволяет научить будущих врачей-педиатров анализировать возможные риски здоровью детского населения Российской Федерации при воздействии химических токсикантов, заложить основы методологии оценки и мониторинга для диагностики экологически обусловленных заболеваний. Химический аспект курса, касающийся в основном качественного и количественного состава химических загрязнений в окружающей среде и способов их анализа, получил свое развитие не только в теоретической части, состоящей из лекций, но и в практической, состоящей из лабораторных и контрольных работ [16].

В связи с внедрением дистанционного обучения были изменены методы работы преподавателей, необходимые для построения образовательного процесса [19]. Использование дистанционных образовательных технологий внесло свои коррективы в методы обеспечения качества преподавания и переориентировало традиционное обучение на кардинально новый уровень.

Цель исследования – проанализировать эффективность дистанционных форм обучения при изучении дисциплины «Экологическая химия» студентами первого курса педиатрического факультета Ураль-

ского государственного медицинского университета г. Екатеринбург.

Теоретико-методологическую основу исследования составили философские концепции о ценностном подходе к человеку, признании общечеловеческой ценностью его прав и свобод, о связи образования с историко-культурными ценностями общества, концептуальные положения о социальной сущности личности (А. Н. Леонтьев, А. В. Петровский, С. Л. Рубинштейн), об активной позиции личности в процессе ее формирования, об использовании личностно-ориентированного подхода к процессу ее развития, теория управления и формирования личности в деятельности и общении (Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, А. В. Мудрик) [12; 22]; исследования, в которых характеризуется структура отношения и ее компоненты (А. А. Бодалев, О. Г. Дробницкий, Л. И. Рувинский, П. М. Якобсон и др.) [11; 15]. В то же время практика показывает, что сформированность положительных социальных ориентаций сама по себе не обеспечивает социально-экологической направленности поведения, если у будущего специалиста не выработана система экологических взглядов и убеждений в структуре его мировоззрения (С. Н. Глазачев, Б. А. Навроцкий, В. А. Игнатова) [4], экологического сознания (экоцентрического) (В. Н. Дерябо, Д. В. Ясвин) [1], деятельности, направленной на сохранение и улучшение состояния среды обитания и здоровья населения, которые в совокупности определяют уровень экологической культуры личности [18; 17].

Анализ последних исследований показал, что современное дистанционное обучение включает основные элементы: средства передачи информации (почта, телевидение, радио, информационные коммуникационные сети) и методы обучения, в зависимости от технической среды обмена информацией [3]. Согласно статье 16 Федерального закона № 273 «Об образовании в РФ» под дистанционными образовательными технологиями понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников.

Дистанционное обучение – это самостоятельная форма обучения [7], где взаимодействие преподавателя и студентов между собой осуществляется на расстоянии, то есть online, отражающая все присущие ранее учебному процессу компоненты (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения) и реализуемая специфичными средствами Интернет-технологий или другими средствами,

предусматривающими интерактивность [8].

Как показала практика, данное обучение обладает следующими положительными свойствами [8]:

- экономические (не надо оплачивать аренду помещений, проезд);
- временные (сбор, время в пути);
- самостоятельность (можно планировать время и место занятий);
- возможность проводить обучение больших групп людей;
- возможность повысить качество обучения за счет применения современных средств.

Конечно, есть и недостатки данного способа обучения [20], но в ситуации 2020 года периода пандемии COVID-19 оно оказалось наиболее эффективным.

В дистанционном обучении информационные технологии являются ведущим средством [7]. Информационные технологии в нашем случае являются способом, обеспечивающим эффективное формирование профессиональных компетенций студентов в вузе [17]. Современному качественному медицинскому образованию необходимо использование инновационных преобразований в технологии обучения [1; 4; 5]. Кроме того, использование современных информационных технологий позволяет перевести процесс обучения на качественно более высокий уровень [6; 20]. В результате происходит переориентация традиционного обучения на принципиально новый уровень, где изменяется роль обучающегося: он становится активным участником образовательного процесса [4]. Психолого-педагогические исследования показывают, что использование электронных обучающих систем со средствами визуализации способствует более успешному восприятию и запоминанию учебного материала, позволяет проникнуть глубже в существо познавательных явлений [4].

Методология и методы исследования. Исследование было проведено в три этапа в 2016–2020 гг. Эмпирические методы исследования включали анкетирование студентов, мониторинг успеваемости на различных этапах исследования [2]. Теоретические методы заключались в изучении литературных источников и их анализе.

На первоначальном этапе 2016–2017 гг. исследовались предпосылки создания дистанционных образовательных технологий для студентов, посещающих дисциплину «Экологическая химия», в исследовании приняли участие 83 студента. На втором этапе 2017–2019 гг. была создана база для средств компьютерного обучения: обучающие фильмы к лабораторным работам, рабочие таблицы с теоретическими экспери-

ментальными данными для расчетов к лабораторным и домашним работам, адаптированные методические указания для дистанционного обучения, компьютерные тесты и методические пособия. Размещение средств компьютерного обучения осуществлялось на образовательном портале Уральского государственного медицинского университета educa. Студенты, посещающие курс «Экологическая химия», были поделены на два потока: «контрольная группа» (46 человек) занималась только очно. «Экспериментальная группа» (61 человек) занималась дистанционно только 50% курса. На третьем этапе в 2019–2020 гг. появилась «дистанционная группа» – все 64 студента, изучающие курс «Экологическая химия», были переведены на дистанционное обучение с использованием созданной базы средств компьютерного обучения, которая модернизировалась в соответствии с требованиями времени. Часть тестов и отчетов по лабораторным работам была переведена в гугл-формы. Всего в исследовании приняло участие 254 студента – первокурсники педиатрического факультета Уральского государственного медицинского университета Минздрава России.

Результаты и обсуждение. Современная ситуация требует от профессионалов качественных знаний химических, биологических и экологических законов, умения быстро ориентироваться в проблемах, применять новейшие методы, быстро и правильно принимать решения в чрезвычайных ситуациях природного и техногенного характера. Это возможно благодаря применению специальных информационных технологий, которые были реализованы при трансляции содержания дисциплины «Экологическая химия» в 2020 г. В ходе изучения дисциплины «Экологическая химия» были использованы следующие технологии дистанционного образования:

- неинтерактивные;
- средства компьютерного обучения;
- видеоконференции.

Электронные интерактивные рабочие тетради в полной мере используют новые технологии, применяемые в образовании: они могут включать звуки, видео, упражнения с перетаскиванием, соединение со стрелками, множественный выбор, а также упражнения, которые обучающиеся выполняют с помощью микрофона. Сервис Liveworksheets позволяет превратить традиционные печатные листы (doc, pdf, jpg) в интерактивные онлайн-упражнения, которые называются «интерактивные рабочие листы». Интерактивные листы можно собрать в рабочую тетрадь. Студенты выполняют задания онлайн и могут отправить сразу же свои ответы преподавателю по

электронной почте, что экономит время и бумагу. Кроме того, их удобно использовать на онлайн занятиях, например, в Zoom с предоставлением общего доступа, возможно использовать при работе на интерактивной доске и создавать электронные тетради из готовых интерактивных заданий. Можно также отметить удобство отправки выполненных заданий на проверку. Электронный вариант тетради может иметь аналог в печатном варианте, что позволит обеспечить равенство возможностей для всех обучающихся дневной и заочной форм обучения. Для этого необходимо создавать свои рабочие листы и/или извлекать их из pdf-учебников, превращать обычный pdf-лист в интерактивное упражнение, вставлять на рабочий лист видео, аудио, презентации, собирать свои интерактивные тетради из отдельных рабочих листов, в том числе и созданных другими учителями, делиться интерактивными рабочими листами на своем сайте или блоге, добавлять в Google Classroom, отправлять через Whatsapp. Среди неинтерактивных категорий образовательных технологий использовались лекции, методические материалы к лабораторным работам, электронное пособие по биогеоному р- и d-элементам, размещенные на сайте; отчеты по лабораторным работам в виде фото на электронную почту. Обучающиеся видеоролики и методические материалы к ним (теоретический материал, фонд вопросов для самостоятельной проработки, индивидуальные задания для студентов) размещены на информационном портале educa.usma.ru [10]. Средства компьютерного обучения включали тесты и отчеты по лабораторным работам в гугл-форме; видеоролики к лабораторным работам.

Видеоконференции на платформе Zoom, как развитое средство коммуникации по видеоканалам, использовались для защиты заключительных рефератов в виде презентаций. Защита осуществлялась по очереди всеми студентами группы. Задание к защите заключалось в поиске и переводе иностранной статьи по темам, связанным с детским ожирением в связи с неблагоприятной экологической обстановкой.

По сравнению с традиционными формами ведения занятий, в данном случае меняется взаимодействие преподавателя и обучаемого: активность педагога уступает место активности обучаемых, а основной задачей педагога становится создание условий для их инициативы [3]. Главным источником ресурсов педагогического процесса при изучении экологической химии стала выступать деятельность самих учащихся, т. е. активность студентов. На удаленных занятиях с тестовой формой контроля обу-

чаемые стали не только осваивать, понимать и воспринимать от преподавателя информацию, то есть обучаться, но и осуществлять самостоятельные практические действия по решению конкретной проблемы. Задача преподавателя по экологической химии перестала сводиться к передаче и контролю знаний. Использование технологий дистанционного обучения позволило перейти к формированию у студента способности креативно мыслить, умения постоянно обновлять свои компетентности.

Анализ анкетирования 64 студентов дистанционной группы показал, что 93,3% студентов усваивают информацию, доступную с помощью дистанционных образовательных технологий. Студентов попросили сравнить очную и удаленную форму обучения: 100% студентов были удовлетворены качеством очных занятий.

Дистанционная форма обучения вызвала неудовлетворенность только у 6,7% студентов. При этом они объясняли это исключительно техническими проблемами с интернетом. 93,3% опрошенных студентов были удовлетворены качеством средств компьютерного обучения, тестами в гугл-форме к лабораторным работам и контрольным тестам. Формами отчета к лабораторным рабо-

там, используемыми при преподавании дисциплины, удовлетворены были 100% студентов – 50% предпочли гугл-форму, а другие 50% были довольны письменными отчетами и их фото, отправленными на электронную почту преподавателя.

С помощью анкет были проанализированы навыки, полученные студентами различных групп в ходе освоения дисциплины. Контрольная группа получила экспериментальные навыки только аудиторно, без просмотра видеofilьмов. Экспериментальная группа студентов в 50% случаев имела возможность делать лабораторные работы аудиторно и просматривать видеofilьмы. Дистанционная группа была полностью переведена на дистанционное обучение.

Результаты анкетирования представлены на рис. 1. Дистанционная группа в ряде навыков превосходила две другие группы, исключение составило «умение обобщать экспериментальные данные», но это обусловлено общим ухудшением знания математики студентами-первокурсниками. Интерактивность при дистанционном образовании достигается путем общения преподавателя и студента, как с помощью видеоконференций, так и по электронной почте.

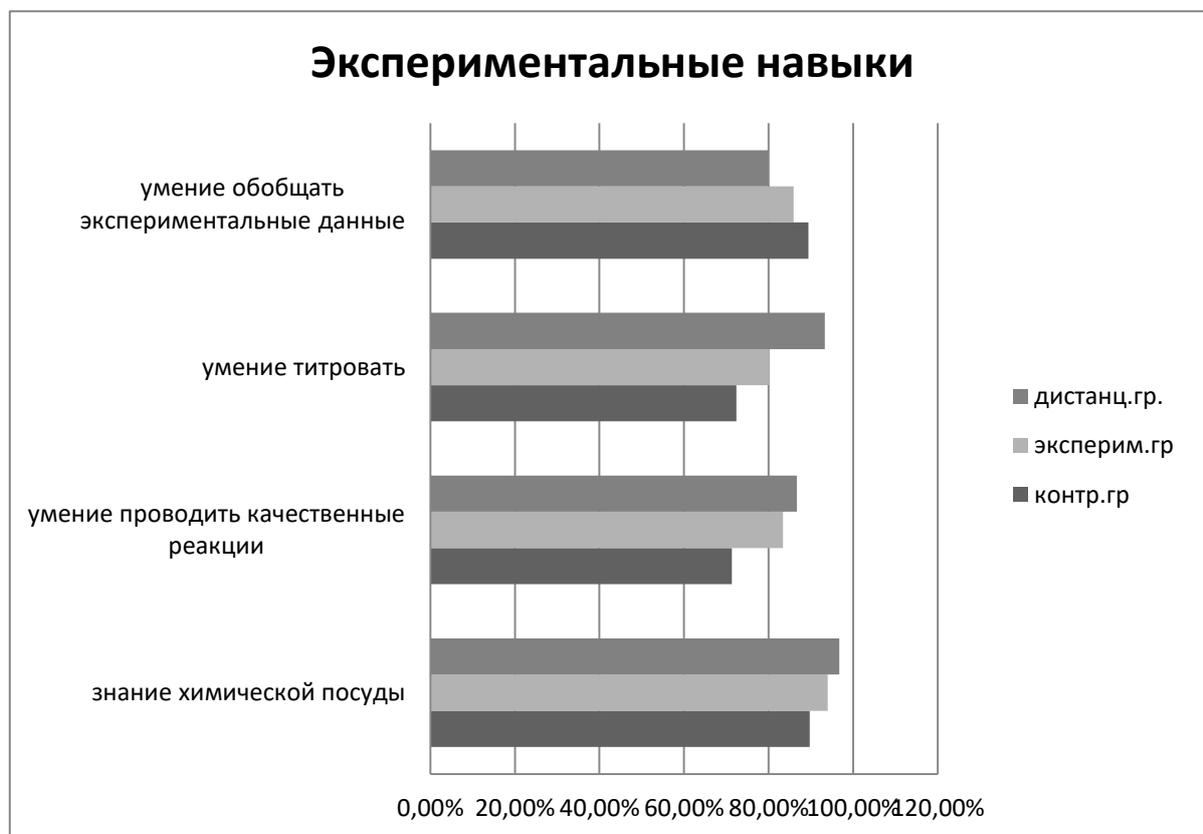


Рис. 1. Экспериментальные навыки, полученные студентами различных групп при изучении дисциплины «Экологическая химия»

Это позволяет осуществлять постоянный контакт студента с преподавателем, контроль приобретаемых знаний может быть

очень подробным и позволяет формировать необходимые навыки, как при очном обучении. Были проанализированы результаты

рубежного контроля по дисциплине «Экологическая химия» для трех групп студентов: контрольная группа (рис. 2.1), экспериментальная группа студентов (рис. 2.2), дистанционная группа (рис. 2.3). Сравнение данных трех групп позволило выявить тенденцию в уменьшении процента неудовлетворитель-

ных оценок и возрастании количества студентов, которые отлично справились с рубежным тестовым контролем. Полученные результаты подтверждают вывод о возрастающей самостоятельности и ответственности студентов при использовании дистанционных образовательных технологий.

Рис. 2.1. Результаты контрольной группы

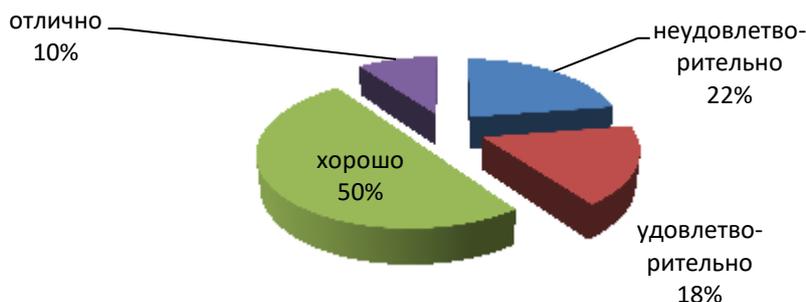


Рис. 2.2. Результаты экспериментальной группы



Рис. 2.3. Результаты дистанционной группы

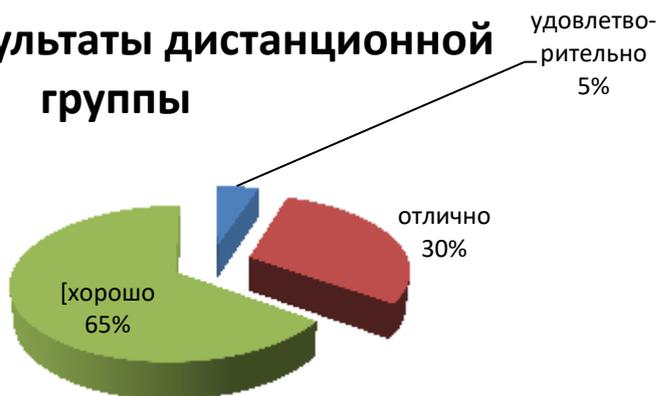


Рис.2. Результаты рубежного контроля знаний и компетенций по курсу «Экологическая химия» для различных групп студентов

Выводы исследования. Дистанционный тип обучения дает возможность объективной оценки знаний методами, не зависящими от личного субъективного контроля преподавателя, что мотивирует студентов к самостоятельному решению и

оформлению поставленных перед ними задач как в практических, так и в теоретических вопросах. Проявление данных умений способствует повышению уровня самосознания и расширению кругозора студентов 1 курса. Современное дистанционное обра-

зование на основе внедрения в процесс обучения информационных технологий способствует формированию навыка быстро и правильно принимать решения в нестандартных ситуациях, обеспечивать безопасность, а также развивать необходимые компетенции студентов в высшем профессиональном и медицинском образовании [18; 17; 9; 21]. Предварительный этап по подготовке к применению информационных об-

разовательных технологий, проведенный на кафедре общей химии Уральского государственного медицинского университета в 2016–2019 гг., позволил эффективно внедрить дистанционное образование в процессе преподавания дисциплины по выбору «Экологическая химия» для студентов 1 курса педиатрического факультета в условиях пандемии COVID-19 в 2020 году.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бадьина, Т. А. Геоинформационные технологии как средство формирования экологических компетенций бакалавров-экологов : монография / Т. А. Бадьина, Л. В. Моисеева, В. Д. Ширшов. – Екатеринбург, 2018. – 193 с.
2. Бадьина, Т. А. Современные требования экологического образования: владение ГИС-технологиями / Т. А. Бадьина // Современные тенденции развития науки и технологий. – 2016. – № 1. – С. 13-16.
3. Белоконова, Н. А. Опыт использования информационных технологий в процессе обучения на кафедре общей химии Уральского государственного медицинского университета / Н. А. Белоконова, Н. А. Наронова, С. А. Чемезов [и др.] // Педагогическое образование в России. – 2017. – № 9. – С. 46-51.
4. Ермишина, Е. Ю. Оценка навыков восприятия учебного текста при изучении теории гибридизации валентных орбиталей / Е. Ю. Ермишина, Н. С. Абрамова // Современное образование: содержание, технологии, качество. – 2016. – Т. 2. – С. 199-201.
5. Казарин, Б. В. Дистанционное обучение в системе профессиональной переподготовки медицинских работников / Б. В. Казарин, Л. В. Камушкина, В. В. Колесников [и др.] // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2013. – № 10-3. – С. 480-483.
6. Комарова, Е. А. Инновационные технологии в образовании: теория и практика : монография / Е. А. Комарова, С. С. Корнеенков, Ю. И. Молотков. – Красноярск : Научно-инновационный центр, 2011. – Кн. 5. – 292 с.
7. Копосова, О. В. Опыт применения электронных образовательных ресурсов в обучении студентов медицинского университета / О. В. Копосова, Н. В. Литусов, С. А. Чемезов // Наука. Информатизация. Технологии. Образование : материалы XII Международной научно-практической конференции. – 2019. – С. 340-345.
8. Куприянова, И. Н. Дистанционное обучение как средство развития высшего последиplomного медицинского образования / И. Н. Куприянова, С. А. Чемезов. – Текст : электронный // Медицина и образование в Сибири. – 2010. – № 2. – URL: <http://ngmu.ru/cozo/mos/archive/index.php?number=28>.
9. Марухно, В. М. Дистанционное образование в медицине / В. М. Марухно // Международный журнал экспериментального образования. – 2012. – № 4. – С. 154-156.
10. Полат, Е. С. Теория и практика дистанционного обучения : учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 416 с.
11. Полат, Е. С. Педагогические технологии дистанционного обучения / Е. С. Полат, М. В. Моисеева, А. Е. Петров. – М. : Академия, 2006. – 400 с.
12. Рыбачук, Н. А. Эффективность онлайн-обучения по дисциплине «Физическая культура и спорт» / Н. А. Рыбачук // Физическая культура. Спорт. Туризм. Двигательная рекреация. – 2020. – № 5 (3). – С. 7-14.
13. Скорняков, С. Н. Дистанционные образовательные технологии в лекционном курсе. Обратная связь со студентами / С. Н. Скорняков, Т. Е. Тюлькова, С. А. Чемезов // Вузovская педагогика : материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием / гл. ред. С. Ю. Никулина. – 2019. – С. 244-248.
14. Хорошавин, Л. Б. Интерактивные технологии в экологическом образовании в высшей школе / Л. Б. Хорошавин, Т. А. Бадьина, И. Д. Бадьин. – Текст : электронный // Техносферная безопасность. – 2014. – № 3. – URL: <http://uigps.ru/content/nauchnyy-zhurnal/interaktivnye-tehnologii-v-ekologicheskom-obrazovanii-v-vysshey-shkole-interactive>.
15. Хорошавин, Л. Б. Экологическое обучение и воспитание / Л. Б. Хорошавин, Т. А. Бадьина // Инженерное образование. – 2015. – № 17. – С. 99-104.
16. Чемезов, С. А. Анализ использования профессиональных Интернет-ресурсов в непрерывном медицинском образовании / С. А. Чемезов, Н. В. Буханова, Е. В. Таптыгина [и др.] // Дистанционное и виртуальное обучение. – 2017. – № 2 (116). – С. 12-21.
17. Andryushkova, O. Searching criteria for effective management of blended learning / O. Andryushkova, S. Grigoriev // CEUR Workshop Proceedings. – Aachen, Germany, 2016. – Vol. 1761. – P. 139-145.
18. Avdeeva, S. Framework for assessing the ICT competency in teachers up to the requirements of “Teacher” occupational standard / S. Avdeeva, O. Zaichkina, N. Nikulicheva, et al. – Text : electronic // International Journal of Environmental and Science Education. – 2016. – № 11 (18). – P. 10971-10985. – URL: <http://www.ijese.net/makale/1481ArticleNumber:ijese.2016.796>.
19. Bergmann, J. Flipped learning: gateway to student engagement / J. Bergmann, A. Sams. – Moorabbin : Victoria Hawker Brownlow, 2014. – 182 p.
20. Marsbol, H. Three reasons to flip your classroom / H. Marsbol. – Text : electronic // Bilingual-Multilingual Education Interest Section. August. – URL: <http://newsmanager.commpartners.com/telsolbeis/issues/2013-08-28>.

21. Mibai, L. Flipped classroom benefits for students and teachers / L. Mibai. – URL: <http://elearningindustry.com/13/10/2016>. – Text : electronic.
22. Wrona, A. Flipped classrooms: why and how to flip education? / A. Wrona. – URL: <http://elearningindustry.com/18/03/2018>. – Text : electronic.

REFERENCES

1. Bad'ina, T. A., Moiseeva, L. V., Shirshov, V. D. (2018). *Geoinformatsionnye tekhnologii kak sredstvo formirovaniya ekologicheskikh kompetentsiy bakalavrov-ekologov* [Geoinformation technologies as a means of forming environmental competencies of bachelor ecologists]. Ekaterinburg, 193 p.
2. Bad'ina, T. A. (2016). Sovremennye trebovaniya ekologicheskogo obrazovaniya: vladenie GIS-tekhnologiyami [Modern requirements of environmental education: possession of GIS technologies]. In *Sovremennye tendentsii razvitiya nauki i tekhnologii*. No. 1, pp. 13-16.
3. Belokonova, N. A., Naronova, N. A., Chemezov, S. A., et al. (2017). Opyt ispol'zovaniya informatsionnykh tekhnologiy v protsesse obucheniya na kafedre obshchey khimii Ural'skogo gosudarstvennogo meditsinskogo universiteta [Experience of using information technologies in the course of training at the Department of General chemistry of the Ural State Medical University]. In *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. No. 9, pp. 46-51.
4. Ermishina, E. Yu., Abramova, N. S. (2016). Otsenka navykov vospriyatiya uchebnogo teksta pri izuchenii teorii gibridizatsii valentnykh orbitaley [Assessment of perception skills of educational text in the study of the theory of hybridization of valence orbitals]. In *Sovremennoe obrazovanie: sodержanie, tekhnologii, kachestvo*. Vol. 2, pp. 199-201.
5. Kazarin, B. V., Kamushkina, L. V., Kolesnikov, V. V., et al. (2013). Distantionnoe obuchenie v sisteme professional'noy perepodgotovki meditsinskikh rabotnikov [Distance learning in the system of professional retraining of medical workers]. In *Mezhdunarodnyy zhurnal prikladnykh i fundamental'nykh issledovaniy*. No. 10-3, pp. 480-483.
6. Komarova, E. A., Korneenkov, S. S., Molotkov, Yu. I. (2011). *Innovatsionnye tekhnologii v obrazovanii: teoriya i praktika* [Innovative technologies in education: theory and practice]. Krasnoyarsk, Nauchno-innovatsionnyy tsentr. Book 5, 292 p.
7. Koposova, O. V., Litusov, N. V., Chemezov, S. A. (2019). Opyt primeneniya elektronnykh obrazovatel'nykh resursov v obuchenii studentov meditsinskogo universiteta [Experience of using electronic educational resources in teaching medical University students]. In *Nauka. Informatizatsiya. Tekhnologii. Obrazovanie: materialy XII Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*, pp. 340-345.
8. Kupriyanova, I. N., Chemezov, S. A. (2010). Distantionnoe obuchenie kak sredstvo razvitiya vysshego poslediplomnogo meditsinskogo obrazovaniya [Distance learning as a means of developing higher postgraduate medical education]. In *Meditsina i obrazovanie v Sibiri*. No. 2. URL: <http://ngmu.ru/cozo/mos/archive/index.php?number=28>.
9. Marukhno, V. M. (2012). Distantionnoe obrazovanie v meditsine [Distance education in medicine]. In *Mezhdunarodnyy zhurnal eksperimental'nogo obrazovaniya*. No. 4, pp. 154-156.
10. Polat, E. S., Bukharkina, M. Yu., Moiseeva, M. V. (2004). *Teoriya i praktika distantionnogo obucheniya* [Theory and practice of distance learning]. Moscow, Izdatel'skiy tsentr «Akademiya». 416 p.
11. Polat, E. S., Moiseeva, M. V., Petrov, A. E. (2006). *Pedagogicheskie tekhnologii distantionnogo obucheniya* [Pedagogical technologies of distance learning]. Moscow, Akademiya. 400 p.
12. Rybachuk, N. A. (2020). Effektivnost' onlayn-obucheniya po distsipline «Fizicheskaya kul'tura i sport» [Effectiveness of online training in the discipline "Physical culture and sport"]. In *Fizicheskaya kul'tura. Sport. Turizm. Dvigatel'naya rekreatsiya*. No. 5 (3), pp. 7-14.
13. Skorniyakov, S. N., Tyul'kova, T. E., Chemezov, S. A. (2019). Distantionnye obrazovatel'nye tekhnologii v lektsionnom kurse. Obratnaya svyaz' so studentami [Remote educational technologies in the lecture course. Feedback from students]. In Nikulina, S. Yu. (Ed.). *Vuzovskaya pedagogika: materialy Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem*, pp. 244-248.
14. Khoroshavin, L. B., Bad'ina, T. A., Bad'in, I. D. (2014). Interaktivnye tekhnologii v ekologicheskom obrazovanii v vysshey shkole [Interactive technologies in environmental education in higher school]. In *Tekhnosfer-naya bezopasnost'*. No. 3. URL: <http://uigps.ru/content/nauchnyy-zhurnal/interaktivnye-tehnologii-v-ekologicheskom-obrazovanii-v-vysshey-shkole-interactive>.
15. Khoroshavin, L. B., Bad'ina, T. A. (2015). Ekologicheskoe obuchenie i vospitanie [Environmental education and upbringing]. In *Inzhenernoe obrazovanie*. No. 17, pp. 99-104.
16. Chemezov, S. A., Bukhanova, N. V., Taptygina, E. V., et al. (2017). Analiz ispol'zovaniya professional'nykh Internet-resursov v nepreryvnom meditsinskom obrazovanii [Analysis of the use of professional Internet resources in continuous medical education]. In *Distantionnoe i virtual'noe obuchenie*. No. 2 (116), pp. 12-21.
17. Andryushkova, O., Grigoriev, S. (2016). Searching criteria for effective management of blended learning. In *CEUR Workshop Proceedings*. Aachen, Germany. Vol. 1761, pp. 139-145.
18. Avdeeva, S., Zaichkina, O., Nikulicheva, N., et al. (2016). Framework for assessing the ICT competency in teachers up to the requirements of "Teacher" occupational standard. In *International Journal of Environmental and Science Education*. No. 11 (18), pp. 10971-10985. URL: <http://www.ijese.net/makale/1481ArticleNumber:ijese.2016.796>.
19. Bergmann, J., Sams, A. (2014). *Flipped learning: gateway to student engagement*. Moorabbin, Victoria Hawker Brownlow. 182 p.
20. Marsbol, H. Three reasons to flip your classroom. In *Bilingual-Multilingual Education Interest Section*. August. URL: <http://newsmanager.commpartners.com/telsolbeis/issues/2013-08-28>.
21. Mibai, L. *Flipped classroom benefits for students and teachers*. URL: <http://elearningindustry.com/13/10/2016>.
22. Wrona, A. *Flipped classrooms: why and how to flip education?* URL: <http://elearningindustry.com/18/03/2018>.

УДК 81'255
ББК Ш118

DOI 10.26170/ro20-04-16
ГРНТИ 14.35.09

Код ВАК 13.00.02; 13.00.08

Серова Тамара Сергеевна,

доктор педагогических наук, профессор, кафедра иностранных языков, лингвистики и перевода, гуманитарный факультет, Пермский национальный исследовательский политехнический университет; 614990, Россия, г. Пермь, пр-т Комсомольский, 29, каб. 380; e-mail: serowa@pstu.ru

Коваленко Марина Петровна,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра иностранных языков, лингвистики и перевода, гуманитарный факультет, Пермский национальный исследовательский политехнический университет; 614990, Россия, г. Пермь, пр-т Комсомольский, 29, каб. 380; e-mail: kovalenkomarin@yandex.ru

Клепикова Юлия Борисовна,

студент, кафедра иностранных языков, лингвистики и перевода, гуманитарный факультет, Пермский национальный исследовательский политехнический университет, 614990, Россия, г. Пермь, пр-т Комсомольский 29; e-mail: yulia.klepikova2017@gmail.com

РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ДУМАНИЯ ПРИ РЕФЕРЕНТНОМ И ИНФОРМАТИВНОМ ЧТЕНИИ ИСХОДНЫХ ТЕКСТОВ ПЕРЕВОДА И СОЗДАНИИ ПРОГРАММЫ ИХ СМЫСЛОВОГО СОДЕРЖАНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: референтное чтение; информативное чтение; думание; переводоведение; репродуктивное письмо; интеллект; смысловое содержание; смысловые решения; письменные переводы; речемыслительная деятельность.

АННОТАЦИЯ. В статье исследуются вопросы речемыслительной деятельности думания в процессе гибкого референтного и информативного чтения исходных текстов перевода и создания программы их смыслового содержания, рассматривается и описывается первый этап сложной билингвальной речевой деятельности письменного перевода, основывающейся на функционировании в тесной связи форм, единиц мышления, языка и речи, на актуализации смысловых вербальных решений как единиц рецептивной речевой деятельности переводческого чтения в фазе смыслоформирования. Рассматривая методологию исследования, авторы раскрывают процесс выявления смысла, мыслей исходного текста, функции интеллекта, единиц мышления, понятий, суждений, умозаключений и их соотношения и связей с единицами языка и речи, особо подчеркивая функции главной мысли. Много внимания уделяется в статье процессу и как особой деятельности думания на уровне установления смысловых межпонятийных и предикативных связей, отношений между лексическими единицами в денотате как свернутой мысли, между членами предложения как единицы языка.

В статье подробно описываются семь шагов движения от исходного текста к составленной и зафиксированной программе смыслового содержания исходного текста, на основе которой будет создаваться вторичный текст технического письменного перевода, приводятся многочисленные примеры текстов и применения трех методов их анализа: сопоставительно-семантического, информационно-целевого и смыслового моделирования содержания исходных текстов.

Приобретает особое значение описание вариантов актуализации речемыслительной деятельности в рамках шагов в их различном сочетании и условий выведения их из внутренней речи во внешнюю посредством присоединения к чтению и думанию различных видов письма и размышления вслух.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Серова, Т. С. Речемыслительная деятельность думания при референтном и информативном чтении исходных текстов перевода и создании программы их смыслового содержания / Т. С. Серова, М. П. Коваленко, Ю. Б. Клепикова. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2020. – № 4. – С. 129-139. – DOI: 10.26170/ro20-04-16.

Serova Tamara Sergeevna,

Doctor of Pedagogy, Professor, Department of Foreign Languages, Linguistics and Translation, Faculty of Humanities, Perm National Research Polytechnic University, Perm, Russia

Kovalenko Marina Petrovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department of Foreign Languages, Linguistics and Translation, Faculty of Humanities, Perm National Research Polytechnic University, Perm, Russia

Klepikova Yuliya Borisovna,

Student, Department of Foreign Languages, Linguistics and Translation, Faculty of Humanities, Perm National Research Polytechnic University, Perm, Russia

VERBAL AND THINKING ACTIVITY IN THE PROCESS OF REFERENTIAL AND INFORMATIONAL READING OF SOURCE TEXTS AND DEVELOPING THE PROGRAM OF THEIR SEMANTIC CONTENT

KEYWORDS: reference reading; informative reading; thinking; translation studies; reproductive writing; intelligence; semantic content; semantic solutions; written translations; speech-thinking activity.

ABSTRACT. The article investigates the issues of verbal and thinking activity in the process of the flexible referential and informational reading. The authors consider the process of reading source texts and devel-

oping the program of their semantic content. The first stage of the complex bilingual activity of written translation is described, based on the close interrelation of thinking, language and speech forms and units. This stage maintains the semantic and verbal decisions as the units of receptive verbal activity of reading in the process of idea's formation.

Considering the research methodology, the authors reveal the process of identifying the idea and intention of the source text, as well as the intelligence functions, thinking units, concepts, judgements, speculations and their correlation with language and speech units. The functions of the main idea of the source text are emphasized, with much attention given to thinking as a specific activity of defining semantic, inter-conceptual and predicative relations between lexical units within the denotation. The latter is considered as an unrevealed idea between the parts of the sentence and language units.

The article describes in detail the seven steps of moving from the source text itself to developing a fixed program of its semantic content. Based on this program, the secondary text of technical translation is created. The research provides numerous examples of texts and the three methods of their analysis, including comparative and semantic, information and targeted and semantic modeling of the source texts' content.

The authors lay emphasis on the description of verbal and thinking activity through defining the diversity of steps for its actualization in speech. This can be achieved by developing various types of writing and think-aloud methods to the reading and thinking exercises at the lessons.

FOR CITATION: Serova, T. S., Kovalenko, M. P., Klepikova, Yu. B. (2020). Verbal and Thinking Activity in the Process of Referential and Informational Reading of Source Texts and Developing the Program of Their Semantic Content. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 4, pp. 129-139. DOI: 10.26170/po20-04-16.

Введение. Письменный технический перевод как сложная, комплексная речевая деятельность имеет в качестве речедетельностной единицы двухкомпонентное образование [12], включающее смысловые решения в фазе смыслоформирования при речевосприятии как первый компонент и смыслоформулирование при речепорождении [6] как второй компонент. Двухкомпонентность речедетельностной единицы письменного технического перевода обуславливает два этапа процесса осуществления перевода, в рамках которого функционируют два языка и такие виды речевой деятельности, как переводческое гибкое чтение, думание, письмо-фиксация и продуктивное творческое письмо.

В данной статье рассматривается первый этап билингвальной сложной речевой деятельности письменного перевода, на котором все речевые действия и виды речевой деятельности основываются на функционировании в тесной связи форм и единиц мышления, языка и речи, а также на актуализации смысловых решений в фазе смыслоформирования [5].

Речемыслительная деятельность думания [5] осуществляется на этом этапе в процессе гибкого референтного и информативного чтения [13], объектом которого становятся исходные тексты профессионального переводческого дискурса [3].

Поскольку письменный технический перевод осуществляется в ситуациях межкультурного билингвального речевого общения субъектов – носителей разных языков и направлен на обеспечение их взаимодействия с целью обмена мыслями, научно-технической информацией по проблемам в конкретной сфере науки и техники, то речемыслительная деятельность думания переводчика на первом этапе ориентирована на пошаговый процесс выявления, осмыс-

ления, понимания и записи абсолютного количества мыслей как информационных единиц исходного текста, которые становятся достигнутым переводчиком целью-результатом в виде программы смыслового содержания исходного текста.

В связи с этим возникает необходимость рассмотреть и раскрыть в данной статье теоретико-методологические аспекты и аналитико-интегративные методы решения следующих проблемных вопросов: 1) сколько и какие шаги необходимо осуществлять для речемыслительной деятельности думания в процессе гибкого референтного и информативного чтения исходного текста с целью создания программы смыслового содержания; 2) какие звенья как шаги думания необходимо вывести из внутренней речи во внешнюю речь и подключить речевую деятельность письма-записи, репродуктивного письма, размышления вслух; 3) какие мыслительные операции, формы мышления – понятия, суждения, умозаключения в их тесной связи с единицами языка и единицами речи необходимо актуализировать в каждом шаге на первом этапе письменного технического перевода.

Методология исследования. Переводчик, выполняя сложную билингвальную речевую деятельность письменного технического перевода, обращается к исходному тексту как речевой единице, являющейся объектом переводческого гибкого референтного и информативного чтения, направленного на выявление смысла и мыслей как информационных единиц.

Н. И. Жинкин отмечает, что, говоря о смысле, мы «попадаем в компетенцию интеллекта» [4]. Но интеллект не понимает речи, а вырабатывает понятия, суждения, делает умозаключения и выводы, с тем чтобы отобразить действительность и указать мотивы человеческой деятельности. Активной

функцией интеллекта является мышление, но они не тождественны. Интеллект включает в себя приобретенные знания, опыт, способность к их дальнейшему накоплению и использованию при умственной деятельности.

Понимание как результат активного мыслительного, речемыслительного процесса – тоже работа интеллекта. Мы воспринимаем информацию, осмысливаем и понимаем ее, при этом работает вся сенсорика человека. Интеллект и сенсорика как слуховые, зрительные, речедвигательные сенсорные каналы, моторика тесно связаны между собой для приема и обработки информации. Как отмечает Н. И. Жинкин, именно поэтому «интеллект сохраняет общую универсальную функцию управления развертыванием или свертыванием смысла через кодирование в виде универсального предметно-схемного кода во внутренней речи» [4].

Учитывая то, что «переводятся не слова, не словосочетания и не предложения, а мысли о действительности» [4, с. 103], в связи с чем при обращении ко всякому тексту, если он относительно закончен и последователен, в нем бывает высказана одна основная мысль, один тезис, одно положение, а все остальное подводит к этой мысли, развивает ее, аргументирует, разрабатывает [4, с. 103].

Этот процесс можно назвать сложнейшей высокоинтеллектуальной деятельностью, так как здесь работают все операции и единицы мышления для того, чтобы максимально полно передать смысл исходного текста.

По словам В. С. Виноградова, процесс восприятия, осмысления и фиксации информации исходных текстов – это «чрезвычайно сложный сенсорно-мыслительный процесс, основанный на разнообразных видах и формах аналитической и синтезирующей работы органов чувств и мозга» [1, с. 31].

Рассматривая мысль по Л. С. Выготскому как ее стремление соединить что-то с чем-то и установление отношений между чем-то и чем-то [2], мы должны учитывать два ее компонента: а) именованные, названные в тексте языковыми средствами предметы, события и б) обозначенные связи и отношения между ними. В практике разделение этих двух компонентов невозможно, так как они зависят друг от друга, без первого компонента не может существовать второй, а «отсутствие одного из этих составляющих исключает возможность именованного события в предикативной форме» [8, с. 104].

Оперируя понятиями, суждениями и осуществляя умозаключения средствами языка как иностранного, так и русского с целью «воссоздания чужой заданной мысли» исходного текста в рамках первого компонента речедействительностной единицы

письменного перевода, переводчик осуществляет гибкое референтное и информативное чтение, совершает смысловые вербальные решения при выявлении, осмыслении, понимании и формировании мыслей как информационных единиц, в процессе которых происходит **думание** как речемыслительная деятельность со своими специфическими особенностями [5].

Важным становится, по словам И. А. Зимней, смысловое содержание текстовых высказывания, в котором коммуникативной формой является лексико-грамматическое и графическое оформление речевого действия и деятельности чтения исходного текста на «смыслоформирующем уровне» [5, с. 51].

Процесс **думания** на этом уровне позволяет осознавать формы и средства выражения мыслей, смыслового содержания исходного текста. Л. В. Щерба особо подчеркивал, что «наблюдение над языком является наблюдением над мышлением..., заставляя человека останавливаться на потоке своей речи, а следовательно и мышления, заставляя членить его на части, вдумываться в соотношение этих частей, сравнивать их друг с другом и углублять этим их понимание» [16, с. 339].

Думание в процессе осмысления как установления смысловых связей осуществляется, как отмечает И. А. Зимняя [5, с. 113-115], на нескольких уровнях связей. Основной уровень – это межпонятийные смысловые связи, которые следует рассматривать как основу свободной сочетаемости слов, что используется для решения таких важных вопросов, как осуществление референтного тематически направленного чтения по ключевым словам, выражающим ведущие понятия развития предметно-тематического содержания фрагмента исходного текста [15, с. 91] как выявленную и зафиксированную группу часто повторяющихся ведущих ключевых слов, позволяющих сформировать и сформулировать главную мысль исходного текста.

Слова, словосочетания как референты текста соотносятся с понятиями как единицами мышления и в процессе записи подвергаются интеллектуальным операциям выявления-выделения в тексте, сопоставления-сравнения между собой, уточнения-конкретизации в лексиконе их значения как единицы языка и уточнения конкретной семантической нагрузки, смыслового объединения – обобщения тематического и смыслового содержания микротекста (о чем? и что об этом сообщается?). В связи с этим наряду с письмом-фиксацией, записью на этом этапе происходит интеграция чтения, письма и думания с опорой на зрительный сенсорный канал и мелкую моторику

(письмо-фиксация), речедвигательный канал при рассуждении вслух.

Одним из важных способов формирования мыслей является выявление денотатов или денотатных словосочетаний [14], которое происходит на основе смысловых вербальных решений, совершаемых в процессе переводческого информативного чтения исходного текста как речи, которая тесно связана с мышлением и его единицами, понятиями, суждениями и умозаключениями, обусловленными особенностями функционирования внутренней речи [5].

Именно денотаты как носители смысла текста появляются только в речи как отраженные сознанием и выраженные в тексте соответствующими словами и словосочетаниями объекты, предметы, явления и целые фрагменты реальной действительности и становятся индикаторами смысла, особыми метками [10], свернутыми мыслями исходного текста.

При выявлении денотатов особую значимость приобретают ассоциативные отношения слов, объединяемых по смыслу в денотатное свободное словосочетание, что является принадлежностью речевой способности [4].

Под денотатными словосочетаниями, таким образом, понимаются неделимые по смыслу для конкретной темы словосочетания, отражающие образ конкретного предмета, процесса, явления действительности. Вне текста сочетание лексем не имеет никакого смысла, оно важно только тогда, когда вводится в конкретный текст, именно тогда оно приобретает свое особое значение и выполняет важные функции. Следует особенно подчеркнуть то, что денотат всегда зависит от ситуации, речевого акта, в процессе которых порождается конкретное высказывание-текст.

Заслуживает особого внимания обращение Л. С. Выготского, Н. И. Жинкина, И. А. Зимней, А. А. Леонтьева к рассмотрению процесса речепорождения, который неразрывно связан с речевосприятием, последовательного его совершения как цепи звеньев, так как реализация цепи, схемы процесса порождения или восприятия речи обуславливает характер деятельности думания с учетом тесной связи форм и единиц мышления, языка и речи. В связи с этим Л. С. Выготский особо подчеркивает, что речепорождение – это последовательное совершение развертывания мысли в слове [2].

И. А. Зимняя [5, с. 66-67] обращается к схеме порождения речевого высказывания-текста, предложенной Л. С. Выготским: 1) от мотива, порождающего мысль; 2) к оформлению самой мысли; 3) к опосредствованию ее во внутреннем слове; 4) к представлению

ее в значениях внешних слов; 5) к оформлению в осмысленных словах. Особый интерес представляет то, что А. А. Леонтьев и Т. В. Рябова [9] в своих исследованиях называют четвертое звено у Л. С. Выготского синтаксисом значений, а пятое звено словесным синтаксисом, подчеркивая значимость связи и соотношения лексики и грамматики, обусловленной, по словам И. А. Зимней [5, с. 67-68], важностью и сложностью семантико-синтаксического оформления высказывания, формулирования мыслей текста.

С учетом всего сказанного о теоретических аспектах и специфике речевой деятельности письменного переводчика в коммуникативно-речевых ситуациях билингвального межкультурного общения может быть предпринята попытка интерпретировать и описать процесс актуализации речемыслительной интеллектуальной деятельности думания в рамках первого этапа, адекватного первому компоненту речедетельностной единицы письменного перевода, включающего последовательность нескольких звеньев как шагов в общей цепи процесса создания программы смыслового содержания исходного текста.

Исследование и результаты. Объектом исследования явилась речемыслительная деятельность думания в процессе выявления, осмысления, понимания, записи мыслей исходного текста и организации их как программы смыслового содержания.

Последовательность осуществления этого процесса была предварительно представлена в виде семи шагов:

1) гибкое референтное и информативное чтение исходного текста; запись ключевых слов из заголовка и из текста; выявление и запись словарного значения и его индивидуального смысла;

2) информативное чтение, осмысление контекстного значения ключевых слов из заголовка и из текста, формирование и формулирование главной мысли на языке исходного текста;

3) информативное гибкое чтение, выявление и запись рядов объединенных по смыслу слов как денотатов – свернутых мыслей, развивающих главную мысль;

4) информативное чтение, выявление межпонятийных смысловых связей лексем в денотатах и построение моделей отношений лексических единиц каждого денотата (синтагматика и парадигматика), выражающих фрагменты реальной действительности;

5) формулирование свернутых мыслей как денотатов, их развертывание на основе моделей связей слов в них лексическими и морфологическими средствами исходного языка;

б) выявление на основе сформулированных свернутых мыслей денотатов и моделей отношений слов в них и определение синтаксической модели простых элементарных предложений (S←At-Pv-O←At);

7) развертывание и формулирование мыслей в виде простых элементарных предложений на основе моделей синтаксиса средствами исходного языка, которые становятся основой программы смыслового содержания исходного текста.

Проводимое в разное время, разными субъектами (студенты бакалавриата, магистратуры, аспиранты и преподаватели) экспериментально-аналитическое исследование последовательно осуществляемого пошагового процесса создания программы смыслового содержания исходного текста основывалось на использовании методов: а) сопоставительно-семантического анализа слов, словосочетаний, предложений как

единиц языка; б) информационно-целевого анализа денотатов, предложений и текстов; в) смыслового программирования текстов и их фрагментов.

Исследование на основе любого метода анализа начинается с восприятия, осмысления и понимания мыслей исходного текста, который выступает как объект сразу нескольких видов речевой деятельности, референтного и информативного чтения, думания, в составе сложной билингвальной речевой деятельности письменного перевода, предусматривает осмысление, понимание и формирование мыслей как информационных единиц, выраженных средствами исходного языка как иностранного, так и русского, осуществляемых последовательно в рамках того или иного количества шагов думания на основе тесной связи и взаимодействия форм и единиц мышления, языка и речи.

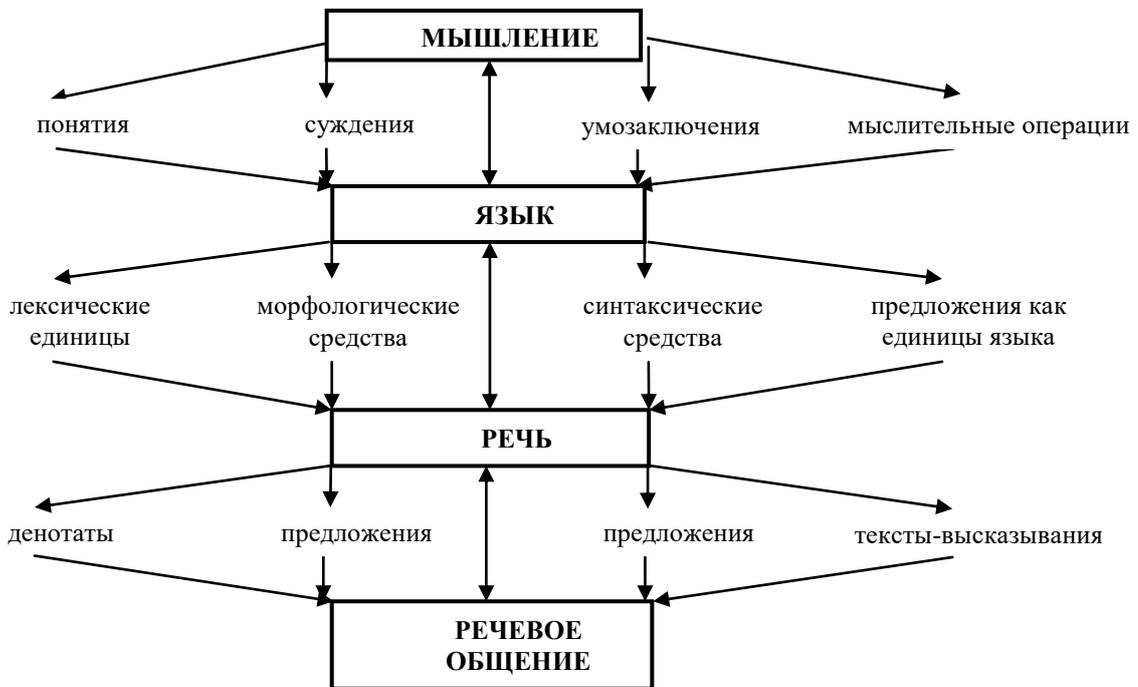


Рис. Взаимодействие форм и единиц мышления, языка и речи

В качестве примера рассмотрим фрагмент текста «The department of Geology and Petroleum Geology at University of Aberdeen».

1. **Geology** has been taught at Aberdeen for more than 150 years, with geology degrees awarded since 1892. Today, however, it is a forward-looking and vibrant department in the center of the European Oil Capital. The department undertakes cutting-edge research across a range of topics, frequently in association with industry partners. The research focuses on the evolution of sedimentary basins that host many of the world's significant resources. The strategic linkage to industry offers a variety of highly relevant and ac-

credited undergraduate and post graduate programmes. The success of the fundamental research, coupled with research-led teaching, is clearly demonstrated by the sustained growth in both academic staff and student numbers.

В рамках первого шага в процессе гибкого референтного и информативного чтения происходит отбор ведущих ключевых слов, на основе которых может быть сформирована и сформулирована главная мысль фрагмента.

В данном фрагменте такими ключевыми словами являются: University of Aberdeen, Geology, department, programmes, re-

search, focus, sedimentary basin, sustained growth, которые подвергаются анализу, выявлению их словарного значения и индивидуального смысла с учетом контекста, их связей с другими словами.

Так, можно продемонстрировать обусловленность смысла одного и того же слова на примере слова department, которое имеет несколько значений: **отдел** – «quality control department – отдел контроля качества», **отделение** – «cardiac surgery department – кардиохирургическое отделение», **департамент** – «state department – государственный департамент», **область, кафедра** – «sociology department – кафедра социологии» и т. д. Учитывая контекст данного фрагмента текста и обращая внимание на остальные слова, а именно: University of Aberdeen, degrees, мы можем выбрать из нескольких вариантов значений данной единицы наиболее подходящий, а именно Department – кафедра.

В данном тексте термин “sedimentary basins” имеет неоднозначный смысл. Выделив ключевые слова, переводчик может определить тематику данного текста, а именно: «Геология, нефть». В зависимости от тематики термин “sedimentary basins” может иметь различные смыслы, так, например, в строительстве – «отстойник», в технической сфере – «отстойный бассейн», в нефтегазовой сфере – «бассейн осадконакопления» и, наконец, в геологии – «бассейн седиментации или седиментационный бассейн», а также значение «резервуар». Именно последнее значение подойдет к заданной автором тематике текста.

Далее на основе ключевых слов и словосочетаний **на втором шаге** может быть сформирована и сформулирована главная мысль данного микротекста, а именно: “The Geology and Petroleum Geology Department at the University of Aberdeen offers various educational programmes and is engaged in research related to the sedimentary basins study”, а также на русском языке «Кафедра геологии и геологии нефти университета Абердин предлагает различные образовательные программы и занимается исследованиями, связанными с изучением бассейнов (резервуаров) седиментации» как языке перевода.

Третий шаг предусматривает выявление и формирование денотатов как ряда объединенных по смыслу слов, пропущенных через сознание субъекта и выражающих определенный фрагмент действительности, происходит всегда в речи, фрагменте текста или микротексте [11], причем объединение по смыслу лексем опирается на ассоциативные синтагматические и парадигматические связи слов между собой и

отношения с ключевым словом в конкретном ряду лексем как денотате. В процессе осмысления текста, выявляя цепочки лексем как денотаты, переводчик воссоздает смысл текста, формирует мысли, которые были заложены автором в этом тексте, на основе мыслительных операций сопоставления, обобщения и интеграции межпонятийных отношений.

С помощью записи смыслового содержания микротекста в форме цепочки денотатов как свернутых мыслей создается основа смысловой программы микротекста:

- 1) Department – Geology – Petroleum Geology – University – Aberdeen;
- 2) University – Aberdeen – (be) located – Scotland;
- 3) Geology – (be) taught – University – 150 years;
- 4) Department – vibrant – center – the European Oil Capital;
- 5) Department – cutting-edge research – range of topics;
- 6) research – focuses – evolution – sedimentary basins.

На основе денотатов как свернутых мыслей текста осуществляется их формулирование лексическими и морфологическими средствами как пятый шаг при опущении четвертого шага, на котором создаются модели парадигматических и синтагматических смысловых межпонятийных отношений, выраженных словами в денотате, например,

- 1) The Department of Geology and Petroleum Geology at the University of Aberdeen;
- 2) Location of the University at Aberdeen in Scotland;
- 3) Taught (teach) of Geology in the University for more than 150 years;
- 4) vibrant Department of Petroleum Geology in the center of the European Oil Capital.

Этот пример последовательности работы студента бакалавриата демонстрирует то, что были актуализированы только первый, второй, третий и пятый шаги, а четвертый, шестой и седьмой остались не выведенными во внешнюю речь и не записаны как результат речемыслительной деятельности думания в виде моделей связей лексических единиц в денотатах, выражающих смысловые межпонятийные отношения, например, первый денотат «Department – Geology – Petroleum Geology – University – Aberdeen» – «часть – качество – целое – пространство». А также остались невыполненными шестой и седьмой шаги, но сформулированные в пятом шаге свернутые мысли на исходном языке могут быть основой смысловой программы исходного текста и дать возможность работать на втором этапе, актуализируя шаги по созданию вто-

ричного текста перевода.

Следует особо отметить, что независимо от того, сколько шагов будет выполнять переводчик в целом, чтобы достичь цель-результат как созданную и зафиксированную программу смыслового содержания исходного текста, первые три шага являются обязательными, а остальные четыре могут быть постепенно переведены для актуализации во внутреннюю речь на уровне выявления, осмысления, понимания смысловых межпонятийных связей, предикативных связей, отношений между членами предложения (синтаксические модели), смысловых связей между осмысленными предложениями в тексте-высказывании.

Возьмем, например, еще микротекст на немецком языке:

Welche Besonderheiten zeichnen Pipelines für Erdgas aus?

*Der **Transport** von Erdgas durch Pipelines weicht vor allem durch den nötigen **Druck** von dem **Öltransport** in **Pipelines** ab. Eine **Erdgaspipeline** steht unter einem Druck von bis zu 10 MPa, wobei der durch den Transport auftretende **Druckabfall** mit **Verdichterstationen** kompensiert wird. Diese Verdichterstationen befinden sich etwa alle 90 bis 120 km an der Pipeline.*

В рамках **первого шага** выделяются все ключевые слова и словосочетания данного текста: Transport, Druck, Öltransport, Pipeline, Erdgaspipeline, Druckabfall, Verdichterstation и выявляются их словарные значения, контекстный смысл, учитывая их связь с другими словами.

Слово «Transport» имеет несколько значений в зависимости от сферы употребления: перевоз – «Transport des Personals – перевозка людей», транспорт – «Sekretariat für Kommunikation und Transport – Министерство связей и транспорта», транспортировка – «beim Transport – при транспортировке», партия груза, воинский эшелон и т. д. Исходя из всего контекста микротекста и обращая внимание на такие слова, как Pipeline и т. д., можно сделать вывод, что слово Transport употребляется в значении «транспортировка».

На **втором шаге**, выделив ключевые слова, можно сформулировать главную мысль всего микротекста, а именно «Druckabfall und Kompensation durch Verdichterstationen ist einer der Hauptunterschiede zwischen dem Erdgastransport und dem Öltransport durch Pipelines» на немецком языке и на русском как языке перевода «Падение давления и компенсация его за счет компрессорных станций как одно из основных отличий транспортировки природного газа от транспортировки нефти по трубопроводам».

И далее, на **третьем шаге**, формируются денотатные словосочетания для воссо-

здания смыслового развития главной мысли текста на немецком языке:

1) Besonderheiten – Erdgas – Pipelines – auszeichnen;

2) Transport – Erdgas – Pipelines – abweichen – Öltransport;

3) Druck – fordern – nötig – Erdgaspipeline;

4) Erdgaspipeline – Druck – 10 MPa – stehen unter;

5) Transport – Erdgas – Druckabfall – auftreten;

6) Druckabfall – kompensieren – Verdichterstationen;

7) Verdichterstationen – Pipeline – alle – 90-120 km – sich befinden.

В рамках **четвертого шага** осуществляются мыслительные операции выявления связей лексем каждого денотата на основе сопоставления лексических единиц с их значениями, сравнения их на предмет смысловых связей и создания моделей ассоциативных отношений между ними:

- 1) объект-качество-объект;
- 2) процесс-объект-качество-объект-процесс;
- 3) объект-качество-объект;
- 4) объект-объект-качество;
- 5) процесс-объект-процесс-объект;
- 6) объект-процесс-объект;
- 7) объект-пространство-качество.

Пятый шаг предусматривает формулирование денотатов как свернутых мыслей с учетом моделей синтагматических и парадигматических отношений слов и словосочетаний в денотате:

1) Auszeichnen von Besonderheiten der Pipelines für Erdgas;

2) Abweichen des Transports von Erdgas durch Pipelines von dem Öltransport in Pipelines;

3) Forderung der Erdgaspipeline den nötigen Druck;

4) Stehen der Erdgaspipeline unter einem Druck bis zu 10 MPa;

5) Auftreten des Druckabfalls durch den Transport von Erdgas;

6) Kompensierung von Druckabfall durch Verdichterstationen;

7) Lokalisierung von den Verdichterstationen alle 90 bis 120 km an der Pipeline.

На **шестом шаге** в процессе чтения и анализа сформулированных свернутых мыслей – денотатов и осмысления моделей отношений слов и словосочетаний в них выявляются и записываются синтаксические структуры элементарных простых предложений: 1) S←At-Pv-O; 2) S←At-Ad-Pv-O←At; 3) S→Pv-At→O; 4) S-Pv-Ad←At; 5) S-Pv-Ad←At; 6) S-Pv-Ad; 7) S-Pv-Ad←At.

И в рамках **седьмого шага** развертываются и формулируются мысли исходного языка с опорой на свернутые сформулированные мысли лексическими и морфологи-

ческими средствами в пятом шаге и синтаксические модели в шестом шаге в виде простых элементарных предложений:

1) Die Pipelines für Erdgas zeichnen einige Besonderheiten aus.

2) Der Transport von Erdgas durch Pipelines weicht von dem Öltransport in Pipelines ab.

3) Die Erdgaspipeline fordert den nötigen Druck.

4) Die Erdgaspipeline steht unter einem Druck bis zu 10 MPa.

5) Der Druckabfall tritt durch den Transport von Erdgas auf.

6) Der Druckabfall wird durch Verdichtungsstationen kompensiert.

7) Die Verdichtungsstationen befinden sich alle 90 bis 120 km an der Pipeline.

На этом примере мы продемонстрировали реализацию всех семи шагов фазы речевосприятия, осмысления, понимания, формирования и формулирования мыслей как программы смыслового содержания исходного текста средствами исходного языка, не включая механизм языкового переключения в третьем, пятом и седьмом шагах на этом этапе, так как именно эти шаги будут являться информационной основой на втором этапе речепорождения, создания текста перевода с переходом на язык перевода при формулировании мыслей каждого денотата в пятом шаге и простых предложений в седьмом.

Как показывает проведенное исследование, после определенного количества повторений полной линейки семи шагов, их актуализации во внешней речи на основе речевой деятельности гибкого чтения, думания, письма-фиксации, репродуктивного письма и устного проговаривания можно оставить во внешней речи только второй, третий, пятый и седьмой шаги.

При этом в зависимости от языка, объема и от структуры развертывания предметно-тематического и смыслового содержания в исходном тексте можно использовать два варианта сочетания шагов, в которых второй и третий шаги – обязательные, а пятый и седьмой – вариативные.

Так, например, при обращении к фрагменту текста «Verarbeitung von Glasfasern»

Eine Glasfaser ist kaum dicker als ein Haar und dabei extrem leistungsstark. Glasfasern leiten Informationen via Lichtwellen in hoher Geschwindigkeit weiter. Die Verarbeitung der Fasern ist eine detailreiche und feinfühlig Arbeit. Wir haben unserer Spezialisten Günter Wiegert über die Schulter auf die Hände geschaut und sehr gut verstanden, dass die Verarbeitung der Fasern aus vielen Handlungen besteht: Absetzen und Verarbeitung des Kabels, Abschneiden der Hüllen, Reinigung der Glasfasern und andere...

с актуализацией во внешней речи второго, третьего и пятого шагов [7, с. 127] в

процессе речевосприятия, опираясь на выделенные ключевые слова, Glasfasern, Verarbeitung, Weiterleitung, Handlung, Lichtwellen, Geschwindigkeit, Informationen, Reinigung, студенты формулируют главную мысль данного микротекста средствами исходного языка «die Verarbeitung von Glasfasern durch viele Handlungen für die Weiterleitung der Informationen durch die Lichtwellen». Чтобы выявить все информационные единицы, мысли как денотаты, выражающие фрагменты реальной действительности и раскрывающие главную мысль, студенты записывают ряд денотатов как свернутые мысли: 1) Glasfaser-kaum dicker- (als) Haar-sein; 2) Glasfasern-Verarbeitung-Handlungen-viel; 3) Glasfasern-extrem-leistungsstark-sein; 4) Glasfasern-weiterleiten-Informationen-Lichtwellen; 5) Weiterleitung-Informationen-Geschwindigkeit-hohe-haben; 6) Verarbeitung-Glasfasern-Arbeit-feinfühlig-sein; 7) Spezialist-Günter Wiegert-Arbeit-erfolgreich-durchführen; 8) Verarbeitung-Fasern-Handlungen-bestehen(aus); 9) Handlungen-Abschneiden-Hüllen-Reinigung-Glasfasern.

И завершается работа формулированием свернутых мыслей в виде ряда объединенных по смыслу слов как денотатов лексическими и морфологическими средствами исходного языка: 1) Verarbeitung der kaum dickeren als Haar Glasfaser; 2) Verarbeitung der Glasfasern durch viele Handlungen; 3) extreme Leistungsstärke der Glasfasern; 4) Weiterleitung der Informationen von Glasfasern durch Lichtwellen; 5) Weiterleitung der Informationen durch Lichtwellen mit hoher Geschwindigkeit; 6) detailreiche und feinfühlig Arbeit der Verarbeitung von Glasfasern; 7) erfolgreiche Durchführung vom Spezialisten der komplizierten Handarbeit; 8) Bestehen der Verarbeitung von Glasfasern aus vielen Handlungen; 9) detailreiche Handlungen von Abschneiden der Hüllen, Reinigung der Glasfasern und andere.

На основе выявления, сопоставления, анализа, обобщения и интеграции слов в денотат совершаются умозаключения по содержанию микротекста, выявляются мысли, которые сформулировал автор при написании конкретного фрагмента.

На примере микротекста «Seit wann nutzt man Erdgas in großem Umfang?» проиллюстрируем процесс выявления, понимания и формулирования главной мысли (второй шаг) вертикального ряда денотатов как свернутых мыслей, раскрывающих содержание главной мысли (третий шаг) и завершения формулированием мыслей как ряда простых элементарных предложений (седьмой шаг) лексическими и грамматическими средствами исходного языка.

Seit wann nutzt man Erdgas in großem Umfang?

*Etwa ab 1900 fand **Erdgas** durch seine technischen und ökonomischen Vorteile als **Brennstoff** sowie durch seine Eignung als **Rohstoff** in der **chemischen Industrie** in größerem Rahmen Verwendung. So hat sich allein in der Zeit von 1960 bis 1970 der **Weltverbrauch** verfünffacht mit weiterhin **steigender Tendenz**.*

На основе выделенных ключевых слов представленного микротекста: Erdgas, Brennstoff, Rohstoff, chemische Industrie, Weltverbrauch, steigende Tendenz, была сформулирована его основная мысль на исходном языке и языке перевода: «Die Erdgasverwendung nicht nur als Brennstoff sondern auch als Rohstoff in der chemischen Industrie und Steigerung seines Weltverbrauchs» и соответственно «Употребление природного газа не только в качестве топлива, но и сырья в химической промышленности и рост его мирового потребления» (второй шаг). Последующее выявление и репродуктивная запись денотатных словосочетаний (третий шаг) создает базу для последующего развертывания, формулирования подчиненной главной мысли смыслового содержания, что является седьмым шагом при осуществлении информационно-целевого анализа, а именно составления и формулирования простых предложений по предметному содержанию фрагмента. Прежде всего были сформированы семь денотатов:

- 1) Nutzen – Erdgas – Umfang – groß – Brennstoff;
- 2) Nutzung – Erdgas – ab 1960 – groß – Brennstoff;
- 3) Erdgas – Brennstoff – Vorteile – technisch – ökonomisch;
- 4) Erdgas – Rohstoff – chemisch – Industrie – Verwendung;
- 5) Verwendung – chemisch – Industrie – Rohstoff – in größeren Rahmen;
- 6) Weltverbrauch – Erdgas – von 1960 bis 1970 – verfünffachen;
- 7) Entwicklung – weiterhin – steigend – Tendenz.

На основе информативного чтения исходного микротекста из двух предложений и осуществления вербальных смысловых решений с учетом денотатов как свернутых мыслей были сформулированы простые элементарные предложения:

- 1) Das Erdgas wurde in großem Umfang als Brennstoff genutzt.
- 2) Ab 1960 nutzt man Erdgas als Brennstoff.
- 3) Nutzung von Erdgas als Brennstoff hat technische und ökonomische Vorteile.
- 4) Erdgas als Rohstoff fand in der chemischen Industrie Verwendung.
- 5) Erdgas als Rohstoff verwendete man in der chemischen Industrie in größeren Rahmen.

6) Der Weltverbrauch von Erdgas verfünffachte sich von 1960 bis 1970.

7) Diese steigende Tendenz entwickelte sich weiterhin.

В завершение описания проведенного исследования необходимо обратить внимание на то, что обязательным является многократное выполнение последовательности семи шагов при осуществлении гибкого референтного чтения по ключевым словам и информативного чтения большого количества текстов и их фрагментов по одной проблеме конкретной области, сферы техники, например, энергетики, IT-технологий, экологии, нефтегазовой сферы и других.

Заключение. Таким образом, проведенное исследование вопросов актуализации речемыслительной деятельности думания в процессе гибкого переводческого референтного и информативного чтения исходных текстов в рамках первого компонента речедетельностной единицы письменного технического перевода как этапа речевосприятия и смыслоформирования с целью создания смысловой программы исходного текста показало, что осмысление, понимание и формирование мыслей как элементарных информационных единиц в смыслоформирующей фазе на уровне межпонятийных и предикативных связей в процессе создания: а) референциальных матриц ведущих ключевых слов, выражающих главную мысль исходного текста; б) последовательного ряда денотатов как свернутых мыслей и в) последовательно сформулированных и записанных простых элементарных предложений, выражающих смысловое содержание исходного текста, создает базу для последующего развертывания, формулирования смыслового содержания на смыслоформирующей фазе. Очень важно при этом, как подчеркивает И. А. Зимняя [5, с. 78], понимать и учитывать тесную связь смыслоформирующей фазы при работе с исходным текстом со смыслоформирующей фазой при создании текста перевода, так как их связь и единство базируется на неразрывности мышления, языка и речи.

Подводя итоги решения поставленных во введении проблемных вопросов, можно заключить, что для осуществления речемыслительной деятельности думания в процессе чтения исходного текста, понимания и извлечения мыслей с целью создания программы смыслового содержания необходимо для успешного достижения цели и получения результата: а) осуществлять выполнение семи шагов с выведением их из внутренней речи во внешнюю; б) по мере автоматизации, гибкости и устойчивости мыслительных, языковых и речевых опера-

ций, действий выводить их в первом, четвертом и шестом шагах из внешней речи и оставлять во внутренней; в) оставлять до конца все операции, действия видов переводческого чтения, письма, проговаривания вслух и думания во внешней речи в рамках второго, третьего, пятого и седьмого шагов.

Рассмотрение полученных результатов исследования позволяет вывести дискуссию на новый уровень, требующий дальнейшего изучения и решения таких проблем, как:

1) возможность введения механизма языкового переключения на первом этапе;

2) исследование и определение временных параметров выведения думания во внешнюю речь: мыслительных операций,

видов письма, проговаривания, размышления вслух;

3) проблемная обусловленность отбора текстов, фрагментов, микротекстов как исходных, относящихся к одной конкретной сфере науки и техники (энергетическая, нефтегазовая, экологическая и другие) в большом количестве и на двух языках;

4) эффективность сопоставительно-аналитической проверки в рамках третьего шага таких способов выявления, осмысления, понимания и формирования мыслей исходного текста, как денотатов и тематических единств с подключением слуховых и речедвигательных сенсорных каналов (говорение и аудирование).

ЛИТЕРАТУРА

1. Виноградов, В. С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы) / В. С. Виноградов. – М. : Изд-во института общего и среднего РАО, 2001. – 224 с.
2. Выготский, Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский ; под ред. А. М. Матюшкина. – М., 1983. – Т. 3: Проблемы развития психики. – 369 с.
3. Гураль, С. К. К вопросу об организационно-методических условиях обучения английскому языку студентов направления «Прикладная механика» / С. К. Гураль, М. А. Корнеева // Язык и культура. – 2017. – № 3 (39). – С. 180-186.
4. Жинкин, Н. И. Психоллингвистика: избранные труды / Н. И. Жинкин. – М. : Лабиринт, 2009. – 288 с.
5. Зимняя, И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И. А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1985. – 160 с.
6. Зимняя, И. А. Психология перевода : учебное пособие / И. А. Зимняя, В. И. Ермолович. – М. : Изд-во МГПИИЯ им. М. Тореца, 1981. – 52 с.
7. Коваленко, М. П. Типология упражнений в переводческом аудировании с учетом его специфических характеристик при обучении устному последовательному переводу / М. П. Коваленко, Т. С. Серова // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. – 2019. – № 3. – С. 115-137.
8. Колшанский, Г. В. Соотношение субъективных и объективных факторов в языке / Г. В. Колшанский. – М. : Наука, 1975. – 231 с.
9. Леонтьев, А. А. Фазовая структура речевого акта и природа планов / А. А. Леонтьев, Т. В. Рябова // Планы и модели будущего в речи. – Тбилиси, 1970. – С. 27-32.
10. Новиков, А. И. Текст и его смысловые доминанты / А. И. Новиков ; под ред. Н. В. Васильевой, Н. М. Нестеровой, Н. П. Пешковой. – М. : Ин-т языкознания РАН, 2007. – 224 с.
11. Серова, Т. С. Информационно направленный анализ и выявление денотатов как способ осмысления и понимания информации исходного текста в полном письменном переводе / Т. С. Серова, А. Ю. Наугольных // Язык и культура. – 2018. – № 41. – С. 292-307.
12. Серова, Т. С. Коммуникативная речевая единица письменного технического перевода / Т. С. Серова // Язык и культура. – 2010. – № 2 (10). – С. 106-113.
13. Серова, Т. С. Характеристики и функции профессионально-ориентированного чтения в образовательной и исследовательской деятельности студентов, аспирантов и преподавателей университета / Т. С. Серова // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. – 2013. – № 7 (49). – С. 3-12.
14. Серова, Т. С. Способы формирования и фиксации мыслей исходного текста как вербализованной программы их формулирования в порождаемом тексте письменного технического перевода / Т. С. Серова // Язык и культура. – 2018. – № 43. – С. 238-260.
15. Серова, Т. С. Технология интегративного обучения гибкому референтному и информативному чтению во взаимосвязи с письмом, говорением и аудированием / Т. С. Серова, Ю. Ю. Червенко // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. – 2019. – № 3. – С. 84-103.
16. Щерба, Л. В. О взаимоотношениях родного и иностранного языков / Л. В. Щерба // Языковая система и речевая деятельность. – Л. : Наука, 1974. – 424 с.

REFERENCES

1. Vinogradov, V. S. (2001). *Vvedenie v perevodovedenie (obshchie i leksicheskie voprosy)* [Introduction to translation studies (general and lexical issues)]. Moscow, Izd-vo instituta obshchego i srednego RAO. 224 p.
2. Vygotskii, L. S. (1983). *Sobranie sochineniy: v 6 t.* [Collected works, in 6 vols.] / ed. by A. M. Matyushkin. Moscow. Vol. 3: Problemy razvitiya psikhiki. 369 p.
3. Gural', S. K., Korneeva, M. A. (2017). K voprosu ob organizatsionno-metodicheskikh usloviyakh obucheniya angliyskomu yazyku studentov napravleniya «Prikladnaya mekhanika» [On the question of the organizational and methodological conditions of teaching English to students of the direction "Applied mechanics"]. In *Yazyk i kul'tura*. No. 3 (39), pp. 180-186.
4. Zhinkin, N. I. (2009). *Psikholingvistika: izbrannye trudy* [Psycholinguistics: Selected Works]. Moscow, Labirint. 288 p.

5. Zimnyaya, I. A. (1985). *Psikhologicheskie aspekty obucheniya govoreniyu na inostrannom yazyke* [Psychological aspects of teaching to speak a foreign language]. Moscow, Prosveshchenie. 160 p.
6. Zimnyaya, I. A., Ermolovich, V. I. (1981). *Psikhologiya perevoda* [Psychology of translation]. Moscow, Izd-vo MGPIYa im. M. Toreza. 52 p.
7. Kovalenko, M. P., Serova, T. S. (2019). Tipologiya uprazhneniy v perevodcheskom audirovanii s uchedom ego spetsificheskikh kharakteristik pri obuchenii ustnomu posledovatel'nomu perevodu [Typology of exercises in translation listening, taking into account its specific characteristics in teaching consecutive interpretation]. In *Vestnik PNIPU. Problemy yazykoznaniya i pedagogiki*. – No. 3, pp. 115-137.
8. Kolshanskii, G. V. (1975). *Sootnoshenie sub"ektivnykh i ob"ektivnykh faktorov v yazyke* [The ratio of subjective and objective factors in the language]. Moscow, Nauka. 231 p.
9. Leont'ev, A. A., Ryabova, T. V. (1970). Fazovaya struktura rechevogo akta i priroda planov [The phase structure of the speech act and the nature of the plans]. In *Plany i modeli budushchego v rechi*. Tbilisi, pp. 27-32.
10. Novikov, A. I. (2007). *Tekst i ego smyslovye dominanty* [Text and its semantic dominants] / ed. by N. V. Vasil'eva, N. M. Nesterova, N. P. Peshkova. Moscow, In-t yazykoznaniya RAN. 224 p.
11. Serova, T. S., Naugol'nykh, A. Yu. (2018). Informatsionno napravlenyy analiz i vyyavlenie denotatov kak sposob osmysleniya i ponimaniya informatsii iskhodnogo teksta v polnom pis'mennom perevode [Information-oriented analysis and identification of denotations as a way of comprehending and understanding the information of the source text in a complete written translation]. In *Yazyk i kul'tura*. No. 41, pp. 292-307.
12. Serova, T. S. (2010). Kommunikativnaya rechevaya edinita pis'mennogo tekhnicheskogo perevoda [Communicative speech unit of written technical translation]. In *Yazyk i kul'tura*. No. 2 (10), pp. 106-113.
13. Serova, T. S. (2013). Kharakteristiki i funktsii professional'no-orientirovannogo chteniya v obrazovatel'noy i issledovatel'skoy deyatel'nosti studentov, aspirantov i prepodavateley universiteta [Characteristics and functions of professionally oriented reading in the educational and research activities of students, graduate students and university teachers]. In *Vestnik PNIPU. Problemy yazykoznaniya i pedagogiki*. No. 7 (49), pp. 3-12.
14. Serova, T. S. (2018). Sposoby formirovaniya i fiksatsii mysley iskhodnogo teksta kak verbalizovannoy programmy ikh formulirovaniya v porozhdaemom tekste pis'mennogo tekhnicheskogo perevoda [Ways of forming and fixing thoughts of the source text as a verbalized program of their formulation in the generated text of written technical translation]. In *Yazyk i kul'tura*. No. 43, pp. 238-260.
15. Serova, T. S., Chervenko, Yu. Yu. (2019). Tekhnologiya integrativnogo obucheniya gibkomu referentnomu i informativnomu chteniyu vo vzaimosvyazi s pis'mom, govoreniiem i audirovaniiem [Integrative teaching technology for flexible referential and informative reading in conjunction with writing, speaking and listening]. In *Vestnik PNIPU. Problemy yazykoznaniya i pedagogiki*. No. 3, pp. 84-103.
16. Shcherba, L. V. (1974). O vzaimootnosheniyakh rodnogo i inostrannogo yazykov [On the relationship between native and foreign languages]. In *Yazykovaya sistema i rechevaya deyatel'nost'*. Leningrad, Nauka. 424 p.

Шан Цзиньюй,

аспирант, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы; 450008, Россия, г. Уфа, ул. Октябрьской революции, 3-а; старший преподаватель, факультет русского языка, Синьцзянский педагогический университет; Китай, г. Урумчи; e-mail: 331365575@qq.com

Давлетбаева Раиса Губайдулловна,

доктор педагогических наук, профессор, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы; 450008, Россия, г. Уфа, ул. Октябрьской революции, 3-а; e-mail: bspu_lmc@mail.ru

РАЗВИТИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: лингвокультурологические компетенции; лингвокультурология; межкультурная коммуникация; китайские студенты; студенты-филологи; языковые единицы; фоновые знания; русский язык как иностранный; методика преподавания русского языка; методика русского языка в вузе.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается проблема формирования лингвокультурологической компетенции китайских студентов-филологов. В настоящее время по мере расширения международного общения и сотрудничества между Китаем и Россией, в том числе в образовательной сфере, все больше китайских студентов приезжают в Россию для получения разной формы языкового образования в вузах. Однако незнание культуры русского народа, национальных социокультурных норм отрицательно влияют на их межкультурную коммуникацию. Это делает актуальными исследования, посвященные формированию лингвокультурологической компетенции китайских обучающихся. В данной статье используется ряд методов: аналитический, анкетирование, сравнительный и диагностический методы. Целью нашего исследования является обоснование необходимости развития лингвокультурологической компетенции китайских студентов-филологов в процессе обучения русскому языку на материале национально обусловленных языковых единиц. В статье рассматриваются следующие методы формирования лингвокультурологической компетенции китайских студентов-филологов при изучении русского языка: ознакомление с культурно-исторической средой носителя изучаемого языка, с национально обусловленными языковыми единицами; формирование национального языкового сознания, способствующего выявлению общечеловеческого в культурах, их общих и национально-специфических черт; работы по более глубокому вхождению в языковую картину мира двух народов, пониманию их психологии, характера, обычаев, обрядов, истории, нашедших в национальной языковой картине мира своеобразное воплощение. Надеемся, что данная статья поможет усилить мотивацию китайских студентов к изучению русского языка, к овладению языковой картиной мира народа изучаемого языка, а в результате – к формированию их лингвокультурологической компетенции.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Шан, Цзиньюй. Развитие лингвокультурологической компетенции китайских студентов-филологов в процессе обучения русскому языку / Шан Цзиньюй, Р. Г. Давлетбаева. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2020. – № 4. – С. 140-146. – DOI: 10.26170/po20-04-17.

Shang Jinyu,

Postgraduate Student, Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla, Ufa, Russia; Senior Lecturer, Department of Russian Language, Xinjiang Normal University, Urumchi, China

Davletbaeva Raisa Gubaidullovna,

Doctor of Pedagogy, Professor, Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla, Ufa, Russia

DEVELOPMENT OF THE LINGUACULTURAL COMPETENCE OF CHINESE STUDENTS OF RUSSIAN IN THE PROCESS OF TEACHING RUSSIAN

KEYWORDS: linguistic and cultural competences; cultural linguistics; intercultural communication; Chinese students; philology students; language units; background knowledge; Russian as a foreign language; methods of teaching the Russian language; methodology of the Russian language at the university.

ABSTRACT. The article deals with the problem of formation of linguacultural competence of Chinese student in the process of their professional training in higher educational institutions. At present, as international communication and cooperation between China and Russia expand, including in the educational sphere, more and more Chinese students come to Russia to receive various forms of language education in universities. However, ignorance of the culture of the Russian people and national socio-cultural norms will have a negatively influence on their intercultural communication. This makes relevant researches on the formation of linguacultural competence of Chinese students of Russian. This article adopts a number of methods, including text analysis, a questionnaire, comparative analysis and diagnostic analysis. The purpose of our research is to substantiate the need to use culturally marked practical material in the process of forming the linguistic and cultural competence of Chinese students of the Russian language. The article

analyzes the way to cultivate Chinese students' linguacultural competence and the way to know about the culture and history, the essence of national culture and foster the awareness of national culture. These will help students to identify specific culture, understand the world prospect in language and its embodiment, including psychology, character, customs and so on. It's hoped that this article will help students to increase their motivation to learn the Russian language, to master the world prospect in language of the language they learned, understand their psychology and ultimately develop their linguacultural competence.

FOR CITATION: Shang, Jinyu, Davletbaeva, R. G. (2020). Development of the Linguacultural Competence of Chinese Students of Russian in the Process of Teaching Russian. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 4, pp. 140-146. DOI: 10.26170/po20-04-17.

Введение. Ситуация глобализации образования приводит к тому, что в настоящее время существует множество совместных международных программ, в том числе программы по обмену русскими и китайскими студентами в вузах Китайской народной республики и Российской Федерации. Одной из целей такого обмена является совершенствование уровня владения русским языком обучающимися, приобщение их к живой культурной среде изучаемой страны. В современных условиях, когда международное общение и сотрудничество между двумя странами расширяется, все больше китайских студентов приезжают в Россию для получения разной формы языкового образования в ее вузах, активно предлагающих образовательные услуги. Вузы создают благоприятные условия для их социальной адаптации, используют инновационные технологии и методы в процессе обучения с целью качественной подготовки компетентных специалистов, в том числе китайских студентов-филологов. К качеству их подготовки предъявляются особые требования, как к будущим специалистам, ответственным за обучение русскому языку студентов педагогических и других высших учебных заведений Китая.

Однако в русской языковой среде китайские студенты сталкиваются с рядом языковых барьеров, одним из которых является незнание культуры русского народа, национальных социокультурных норм, что отрицательно влияет на их межкультурную коммуникацию.

Китайские студенты, обучающиеся русскому языку на филологических факультетах в российских вузах, не всегда адекватно общаются с носителями русского языка в силу непонимания национально-культурного компонента значения языковых единиц, что оказывает отрицательное влияние на их общение с русскоязычными представителями. Поэтому эффективность в процессе обучения китайских студентов русскому языку будет достигнута при условии приобретения ими не только языковых, но и культурологических знаний. Лингвокультурологическая компетенция предполагает знание культурных ценностей народа – носителя языка, отраженных в языковых единицах.

Необходимо отметить, что проблеме

формирования лингвокультурологической компетенции обучающихся посвящено огромное количество исследований как российских, так и зарубежных ученых. Однако комплексных и обобщающих исследований по концептуальным основам формирования лингвокультурологической компетенции иностранных студентов-филологов, в частности китайских, в процессе обучения русскому языку в лингводидактике недостаточно. В результате чего мало внимания уделяется формированию их ключевой лингвокультурологической компетенции, способствующей пониманию и осознанному употреблению культурно маркированных языковых единиц в межкультурной коммуникации, или осуществляется стихийно, бессистемно, что приводит к затруднению в общении с русскоязычными представителями.

Из вышесказанного следует вывод: выбор нашей темы обусловлен актуальностью проблемы формирования лингвокультурологической компетенции китайских студентов-филологов в процессе обучения русскому языку.

Целью нашего исследования является обоснование необходимости развития лингвокультурологической компетенции китайских студентов-филологов в процессе обучения русскому языку на материале национально обусловленных языковых единиц.

Исследовательские вопросы:

1. Какие трудности возникают у китайских студентов при социальной адаптации и пути их решения.

2. Как фоновые знания будут способствовать формированию национального сознания китайских студентов-филологов, позволяющего вникнуть в языковую картину мира народа изучаемого языка, что является основой формирования их лингвокультурологической компетенции.

3. Какие лингводидактические и культурологические рекомендации, способствующие эффективному формированию лингвокультурологической компетенции китайских студентов-филологов, могут быть даны по результатам исследования.

Методы исследования. В процессе исследования использовались следующие методы:

1. Аналитический метод – при анализе научной литературы по проблеме статьи,

полученных ответов на вопросы анкет, учебников и сборников практических материалов на наличие в них национально обусловленных языковых единиц, способствующих формированию лингвокультурологической компетенции иностранных студентов. Объем выборки: более 30 научных трудов, 73 анкеты, 13 учебников русского языка, сборников упражнений по грамматике русского языка для китайских студентов высших учебных заведений.

2. Метод анкетирования. Отсутствие непосредственного контактирования с китайскими студентами в период пандемии ставит нас в условия дистанционной формы анкетирования по выяснению возникающих трудностей у китайских студентов в общении с русскими представителями и в процессе изучения русского языка. Анкеты были отправлены китайским студентам, обучающимся в Государственном институте им. А.С. Пушкина, в Новосибирском педагогическом университете, в Казанском федеральном университете. Объем выборки: 73 человека.

3. Сопоставительный метод, необходимый при рассмотрении и сопоставлении языковых единиц с национально обусловленными языковыми единицами китайского и русского языков. Объем выборки: 8 лингвистических словарей.

4. Диагностический метод – для определения уровня сформированности лингвокультурологической компетенции китайских студентов в процессе обучения русскому языку.

Методология исследования. Для выяснения методологической основы исследуемой проблемы необходимо было уточнить понятия терминов «компетенция» и «компетентность». В большинстве случаев в современной науке понятия «компетенция», «компетентность» взаимозаменяемы. Ученые предлагают несколько определений понятия «компетенция». По утверждению В. В. Воробьева, «любая знаковая система, включая языковую и лингвокультурологическую, характеризуется такими фундаментальными понятиями, как компетенция (competence), то есть совершенствование знания системы (performance) и использования единиц этой системы в деятельности» [4].

И. И. Каверина предлагает разграничивать два значения в слове «компетенция»: 1) круг полномочий какого-либо лица; 2) круг вопросов, в которых данное лицо обладает познаниями, опытом [6].

Применительно к образовательной области целесообразно опираться на второе значение этого термина. Именно компетентностный подход к обучению второму

языку, реализуемый в образовательном процессе, даст возможность формировать у обучающегося необходимые качества: обладать опытом, способностью действовать в ситуации неопределенности.

Понятие компетентность (компетентностный) также требует уточнения. В. И. Капинос компетентность считает понятием, характеризующим субъект обучения, ученика, усвоившего необходимый набор компонентов содержания, овладел той или иной компетенцией [7].

В нашей работе мы придерживаемся утверждения Р. Г. Давлетбаевой, которое заключается в следующем: «компетенция есть цель образования, компетентность – обобщенные способности личности, результат образования» [5, с. 108]. Другими словами, компетентность есть совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), которые приобретены в процессе обучения, то есть она формируется, развивается, укрепляется на основе опыта и деятельности студентов. Компетенция включает в себя личностный, социальный и профессиональный содержательный компоненты, необходимые для дальнейшей педагогической деятельности.

Термин «лингвокультурологическая компетенция» получает динамичное развитие после появления лингвокультурологии. В современной науке и практике профессиональной подготовки студентов при обучении иностранным языкам, русскому языку как иностранному все больше русских и зарубежных лингвистов акцентирует внимание на лингвокультурологической компетенции обучающихся. Исследование этой проблемы открывает важнейший этап в процессе профессиональной подготовки студентов – будущих филологов. Теоретические подходы к структуре и понятию лингвокультурологической компетенции при обучении русскому языку содержатся в трудах В. В. Воробьева, Е. М. Верещагина, В. Г. Костомарова, Д. Б. Гудкова, В. А. Масловой, Л. Г. Саяховой, Р. Г. Давлетбаевой, Ли Юецзяо, Лю Хун, Янь Лю, Янь Цюизюй и др.

Понятие лингвокультурологической компетенции вводится В. В. Воробьевым и рассматривается как знание индивидуумом всей системы культурных ценностей, выраженных в языке. В лингвокультурологической компетенции ученый определяет три главных вопроса: переход от понимания и индивидуального употребления лингвокультуры (языковых единиц с национально-культурным компонентом) к социально значимой системе; системно-функциональный подход к интерпретации структуры лингвокультурологической ком-

петенции; анализ когнитивных структур лингвокультурологической компетенции [4, с. 75-76]. По утверждению Л. Г. Саяховой, лингвистической основой формирования лингвокультурологической компетенции выступают языковые и речевые единицы лексико-семантического уровня, имеющие национальное наполнение [13, с. 141-146].

В нашем понимании лингвокультурологическая компетенция – это способность индивида осуществлять межкультурную коммуникацию, базирующуюся на знании культуры маркированных языковых единиц, владении социокультурными ситуациями, культурой поведения в обществе, умения использовать фоновые знания для достижения культурного взаимопонимания с носителями языка [5, с. 139].

Анализ работ упомянутых ученых, посвященных лингвокультурологической компетенции обучающихся, позволил сделать вывод, что обучение должно быть тесно связано с приобщением студентов к культуре народа изучаемого языка. Развитие культурной восприимчивости и способности адекватной интерпретации культуры народа изучаемого языка, т. е. формирование лингвокультурологической компетенции, необходимо для осуществления коммуникации на межкультурном уровне, является одной из основных целей языкового образования.

Для китайских студентов – будущих филологов разработан учебный план, включающий, кроме русского языка, такие дисциплины как практический курс русского языка, русский речевой этикет, русское народное творчество и др., при изучении которых есть возможность формировать лингвокультурологическую компетенцию студентов, суть которой заключается в знании системы культурных ценностей народоносителя языка.

Китайский язык сильно отличается от русского языка. Китайским студентам трудно даются освоение грамматического строя русского языка, приобретение произносительных навыков, понимание фонового значения лексики, устойчивых словосочетаний, текстов, развитие коммуникативных способностей и т. п.

В китайском языке имеются четыре тона (первый, второй, третий, четвертый), которые важны для восприятия смысла. Разный тон передает разное значение слова, например, wo (третий тон) 我 обозначает «я», а wo (четвертый тон) 握 – «держат в руке». Наиболее характерной чертой русского языка является наличие ударения и интонации, что затрудняет формирование слухопроизносительного навыка у китайских студентов, который является важным показателем вла-

дения русским языком. В китайском языке нет понятия «ударение» из-за его слогового характера, что вызывает затруднение в определении места ударения в русском слове. В русском языке значение слова изменяется в зависимости от ударных слогов. Например, мука' или му'ка. Кроме ударного слога еще существуют предударный и заударный слоги. В таких условиях китайские студенты часто ставят ударение наугад: на первом слоге или на нескольких слогах.

В методической литературе не встречаются фонетические упражнения по русскому языку лингвокультурологического характера для выработки произносительных навыков иностранных студентов. По нашему убеждению, подбор упражнений на основе тематико-речевых ситуаций, приближенных к естественным, поможет китайским студентам понять фонетические нормы, снять напряжение, волнение, переживание, стресс в новой обстановке, в новом окружении, в новой языковой среде. Тематико-речевые ситуации (такие как встреча, знакомство, семья, в гостях, город и транспорт, разговор по телефону, в ресторане и др.) также помогут им понять национальную специфику норм поведения и поведенческие реакции в России. Увлеченные составлением предложений, процессом правильного произношения с положительным эмоциональным настроем, без страха ошибиться студенты, во-первых, мотивируют себя к совершенствованию своих произносительных навыков, во-вторых, знакомятся с нормами поведения в русскоязычной среде. Такой подход к обучению русской фонетике является способом сглаживания последствий культурного шока студента в новом социокультурном пространстве.

Формирование лингвокультурологической компетенции с позиции фонетического аспекта целесообразно осуществлять в процессе изучения таких учебных дисциплин, как практический курс фонетики и чтение.

На вопрос «что является для вас особо затруднительным в процессе изучения русского языка» китайские студенты называют лексику, считая, что лексика важнее и труднее, чем фонетика и грамматика. Справедливость их ответа можно подтвердить словами Е. В. Ятаевой, которая утверждает, что владение лексикой является важным показателем уровня иноязычной коммуникативной компетенции обучающегося, что именно качественно сформированные лексические навыки являются одним из условий успешного общения на иностранном языке, а нарушения лексико-семантической нормы приводят к смысловым ошибкам, делающим речь коммуникативно несовершенной или непонятной [15, с. 2-3].

В языке, имеющем кумулятивную функцию, передается и фиксируется история, культура, образ жизни, традиции, поведенческие и другие стереотипы народов. Более наглядно отражают национально-культурную специфику материальных и духовных ценностей носителей языка лексемы, изучение которых особенно значимо для изучения русского языка как иностранного, так как оно способствует не только расширению словарных запасов обучающихся, но и углублению культурологических знаний для адекватного понимания материала на изучаемом языке. Лексемы являются важной и обязательной базой, необходимой для понимания других языковых единиц (фразеологизмов, текстов и др.) в обучении русскому языку. Видные ученые Е. Н. Верещагин и В. Г. Костомаров классифицировали слова, обладающие национально-культурологическим компонентом и выделили три основные группы: безэквивалентная, коннотативная и фоновая лексика.

Лексика с национально-культурным компонентом значения охватывает мир повседневности носителей языка и является средством формирования их лингвокультурологической компетенции. А значит, чем лучше китайские студенты усвоят лексику с культурологическим значением, тем будет выше их уровень сформированности лингвокультурологической компетенции.

Фразеологизм (пословицы, поговорки, идиомы, устойчивые обороты речи или фразеологические сочетания и др.) выполняет не только языковую функцию, но и культурную и передает информацию о происходящем в мире: содержит богатые культурные элементы, отражает особенности природы, быта, обычаев, истории и культуры народа, транслирует культурно маркированный смысл. Как в русском, так и в китайском языке существует масса фразеологизмов, отражающих специфику национальной культуры. Фразеологизм с семантической эквивалентностью в русском и китайском языках облегчает восприятие и воспроизведение речи китайских студентов: *ловить рыбу в мутной воде* (浑水摸鱼) – корыстно пользоваться какими-либо неурядицами; *как на ладони* (了如指掌) – все четко и ясно видно, понятно; *подлить масло в огонь* (火上浇油) – обострить отношения; *связать по рукам и ногам* (束手束脚) – лишать возможности свободно действовать, поступить как-либо; *хвататься за соломинку* (救命稻草) – пытаться использовать малейший шанс для спасения, выхода из трудного положения.

Классическим примером является выражение *как грибы после дождя* (雨后春笋), что свидетельствует о несовпадении семан-

тики во фразеологизме: в китайской речи используется слово «бамбук», когда хотят показать, что большое количество чего-либо возникает там, где их не было, что обусловлено утвердившимся образом (символом) бамбука в бытовой жизни китайского народа, чего нет в России. Для обозначения поиска того, что найти невозможно, в китайском языке используется выражение *искать иголку в море*, а в русском языке *искать иголку в стоге сена*. Такие фразеологизмы, как *семь пятниц на неделе* (出尔反尔), *мамаево побоище* (浴血大战), *язык до Киева доведет* (有嘴走遍世界), *было дело под Полтавой* (惊天动地的大事情), *казанская сирота* (假装可怜的人) и др. связаны с историческими событиями народа и требуют подтекстовой информации, детальной культурно-национальной интерпретации. Изучение сходства и различий фразеологизмов как знака языка и культуры в русском и китайском языках позволяет китайским студентам наглядно понять национально-культурное своеобразие фразеологизмов русского народа, обогатить фоновые знания, решить культурные барьеры при коммуникации, повысить их интерес к изучению русского языка, что обеспечивает адекватное общение с носителями русского языка, и тем самым позволяет повысить уровень сформированности лингвокультурологической компетенции у китайских студентов-филологов.

В любом обществе складываются определенные стереотипы относительно поведения и традиций в пределах своего культурного пространства, реальной межкультурной коммуникации. Следовательно, членом общества необходимо иметь запас культурных стереотипов, смягчающих межкультурный барьер и обеспечивающих достижение целей коммуникации.

Студенты, приехавшие на учебу в другую страну, обязаны адаптироваться к новому социуму, а преподаватели – помочь им в этом, используя на занятиях новые технологии, методы, способствующие формированию их лингвокультурологической компетенции. Во-первых, преподавателям необходимо работать над повышением познавательной активности обучающихся, в том числе над повышением мотивации к изучаемому языку. Во-вторых, китайским студентам важно воспитывать в себе толерантное отношение к новой культуре, то есть чувство терпимости и уважительного отношения к культуре страны изучаемого языка. В-третьих, необходимо помнить, что текстовая основа занятий по русскому языку (особенно культурно маркированные тексты) будет способствовать формированию лингвокультурологической компетенции.

Заключение. Таким образом, необходимость формирования лингвокультурологической компетенции китайских студентов-филологов в процессе обучения русскому языку как иностранному обоснована и предполагает:

– усвоение не только знаковой системы языка, но и раскрытие национального образа мира, основанного на сопоставлении китайского и русского языков, разных национальных картин мира и духовных ценностей;

– изменение точки зрения на систему обучения второму языку – это не только кропотливый и длительный, а динамичный процесс, требующий использования новейших технологий, методов достижений поставленных целей обучения; это создание учебно-речевых ситуаций, приближенных к естественным, помогающим снятию напряжения при построении высказывания, общения в социуме; это привлечение обширного фонового материала, познание

которого достигается осознанием специфичности значений национально обусловленных языковых единиц китайского и русского языков;

– наличие учебников, практических материалов, составленных с учетом фоновой специфики языковых единиц при выработке произносительных навыков в рамках русской языковой действительности, при осознанном восприятии лексико-семантической группы слов с национально культурным компонентом, фразеологизмов, культурно маркированных текстов;

– формирование национального языкового сознания, выявления общечеловеческого в культурах, их общих и национально-специфических черт, позволяющих более глубоко вникнуть в языковую картину мира двух народов, понять их психологию, характер, обычаи, обряды, историю, нашедшие в национальной языковой картине мира своеобразное воплощение.

ЛИТЕРАТУРА

1. Верещагин, Е. М. Язык и культура, лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – 4-е изд. – М. : Русский язык, 1990. – 246 с.
2. Ван, Дань. Формирование содержания обучения русской лексике китайских студентов-филологов в рамках лингвокультурологического подхода (на материале лексико-семантической группы наименований одежды) : дис. ... канд. пед. наук / Ван Дань. – СПб. : РГПУ им. А.И. Герцена, 2014. – 262 с.
3. Васильева, Г. М. Лингвокультурологические основания изменения языковой оценки / Г. М. Васильева // Мир русского слова. – 2012. – № 1. – С. 22-25.
4. Воробьев, В. В. Лингвокультурология / В. В. Воробьев. – М. : Изд-во РУДН, 2008. – 331 с.
5. Давлетбаева, Р. Г. Коммуникативно-культурологический подход к формированию билингвальной языковой личности младшего школьника / Р. Г. Давлетбаева. – Уфа : Изд-во БГПУ, 2013. – 248 с.
6. Каверина, И. И. Реализация компетентностного подхода на уроках в средней общеобразовательной школе / И. И. Каверина. – Текст : электронный // Эйдос. – 2007. – URL: <https://www/eidos.ru/journal/2007/0222/htm> (дата обращения: 16.04.2020).
7. Капинос, В. И. Обучение русскому языку в школе : учебное пособие для студентов педагогических вузов / В. И. Капинос, Е. А. Быстрова, С. И. Львова [и др.]. – М. : Дрофа, 2004. – 240 с.
8. Колыхалова, О. А. Социокультурные и философские аспекты билингвизма : автореф. дис. ... д-ра филос. наук / Колыхалова О. А. – М., 2000. – 44 с.
9. Лю, Хун. Формирование лингвострановедческой компетенции китайских студентов-филологов на начальном этапе обучения : дис. ... канд. пед. наук / Лю Хун. – М., 2001. – 212 с.
10. Мамонтов, А. С. Язык и культура : основы сопоставительного лингвострановедения : автореф. дис. ... д-ра филос. наук / Мамонтов А. С. – М., 2000. – 53 с.
11. Маслова, В. А. Лингвокультурология : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / В. А. Маслова. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 208 с.
12. Охотникова, В. В. Развитие коммуникативной компетентности субъектов образовательного процесса в высших учебных заведениях : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Охотникова В. В. – Омск, 2000. – 23 с.
13. Саяхова, Л. Г. Лингвокультурологическая концепция обучения русскому языку и учебники нового поколения / Л. Г. Саяхова. – Уфа : Китап, 2006. – 224 с.
14. Щукина, Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе : учебное пособие / Г. И. Щукина. – М. : Просвещение, 1979. – 81 с.
15. Ятаева, Е. В. Учебный глоссарий как средство развития учебной иноязычно-лексической компетенции в профессиональном языковом образовании : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ятаева Е. В. – Екатеринбург, 2007. – 23 с.

REFERENCES

1. Vereshchagin, E. M., Kostomarov, V. G. (1990). *Yazyk i kul'tura, lingvostranovedenie v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo* [Language and culture, linguistic and cultural studies in teaching Russian as a foreign language]. 4th edition. Moscow, Russkiy yazyk. 246 p.
2. Van, Dan (2014). *Formirovanie sodержaniya obucheniya russkoy leksike kitayskikh studentov-filologov v ramkakh lingvokul'turologicheskogo podkhoda (na materiale leksiko-semanticheskoy gruppy naimenovaniy odezhdny)* [Formation of the content of teaching Russian vocabulary for Chinese students of philology within the framework of the linguistic and cultural approach (based on the lexical and semantic group of clothing names)]. Dis. ... kand. ped. nauk. Saint Petersburg, RGPU im. A.I. Gertsena. 262 p.
3. Vasil'eva, G. M. (2012). *Lingvokul'turologicheskie osnovaniya izmeneniya yazykovoy otsenki* [Linguocultural grounds for changing the language assessment]. In *Mir russkogo slova*. No. 1, pp. 22-25.

4. Vorob'ev, V. V. (2008). *Lingvokul'turologiya* [Linguoculturology]. Moscow, Izd-vo RUDN. 331 p.
5. Davletbaeva, R. G. (2013). *Kommunikativno-kul'turologicheskiy podkhod k formirovaniyu bilingval'noy yazykovoy lichnosti mladshogo shkol'nika* [Communicative and cultural approach to the formation of a bilingual linguistic personality of a primary school student]. Ufa, Izd-vo BGPU. 248 p.
6. Kaverina, I. I. (2007). Realizatsiya kompetentnostnogo podkhoda na urokakh v sredney obshcheobrazovatel'noy shkole [Implementation of a competency-based approach in the classroom in a secondary school]. In *Eydos*. URL: <https://www/eidos.ru/journal/2007/0222/htm> (mode of access: 16.04.2020).
7. Kapinos, V. I., Bystrova, E. A., L'vova, S. I., et al. (2004). *Obuchenie russkomu yazyku v shkole* [Teaching Russian at school]. Moscow, Drofa. 240 p.
8. Kolykhalova, O. A. (2000). *Sotsiokul'turnye i filosofskie aspekty bilingvizma* [Sociocultural and philosophical aspects of bilingualism]. Avtoref. dis. ... d-ra filos. nauk. Moscow. 44 p.
9. Lyu, Khun. (2001). *Formirovanie lingvostranovedcheskoy kompetentsii kitayskikh studentov-filologov na nachal'nom etape obucheniya* [Formation of linguistic and cultural competence of Chinese students of philology at the initial stage of training]. Dis. ... kand. ped. nauk. Moscow. 212 p.
10. Mamontov, A. S. (2000). *Yazyk i kul'tura: osnovy sopostavitel'nogo lingvostranovedeniya* [Language and culture: foundations of comparative linguistic and regional studies]. Avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk. Moscow. 53 p.
11. Maslova, V. A. (2001). *Lingvokul'turologiya* [Linguoculturology]. Moscow, Izdatel'skiy tsentr «Akademiya». 208 p.
12. Okhotnikova, V. V. (2000). *Razvitie kommunikativnoy kompetentnosti sub"ektov obrazovatel'nogo protsessa v vysshikh uchebnykh zavedeniyakh* [Development of the communicative competence of the subjects of the educational process in higher educational institutions]. Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Omsk. 23 p.
13. Sayakhova, L. G. (2006). *Lingvokul'turologicheskaya kontseptsiya obucheniya russkomu yazyku i uchebniki novogo pokoleniya* [Linguocultural concept of teaching Russian and new generation textbooks]. Ufa, Kitap. 224 p.
14. Shchukina, G. I. (1979). *Aktivizatsiya poznavatel'noy deyatel'nosti uchashchikhsya v uchebnom protsesse* [Enhancing the cognitive activity of students in the educational process]. Moscow, Prosveshchenie. 81 p.
15. Yataeva, E. V. (2007). *Uchebnyy glossariï kak sredstvo razvitiya uchebnoy inoyazychno-leksicheskoy kompetentsii v professional'nom yazykovom obrazovanii* [Educational glossary as a means of developing educational foreign language-lexical competence in professional language education]. Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Ekaterinburg. 23 p.

Якушева Елена Геннадьевна,

старший преподаватель кафедры иностранных языков по техническим и естественным специальностям института зарубежной филологии и регионоведения, Северо-восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова; 677000, Россия, Республика Саха (Якутия), г. Якутск, ул. Белинского, 58; e-mail: helena10@mail.ru

**ОБУЧЕНИЕ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ
НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ
С НУЛЕВЫМ СТАРТОВЫМ УРОВНЕМ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: нулевой стартовый уровень; немецкий язык; методика преподавания немецкого языка; методика немецкого языка в вузе; студенты; неязыковые специальности; стратегии обучения.

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена вопросу обучения немецкому языку студентов неязыковых специальностей с нулевым стартовым уровнем в русле поликультурной многоязычной стратегии обучения в вузе. В статье представлен анализ современных отечественных и зарубежных исследований, посвященных вопросам обучения иностранному языку на начальном этапе. Понятие начального этапа изучения иностранного языка подлежит рассмотрению в разных вариантах европейской шкалы уровней владения иностранными языками (CEFR и ALTE), приводятся примеры терминологии для данной категории обучающихся в англо- и немецкоязычном языковом пространстве. Выявлены и проанализированы разные точки зрения отечественных и зарубежных исследователей на трактовку понятий «начальный этап в обучении иностранных языков», «элементарный уровень» и «нулевой стартовый уровень». В исследовании начальный этап обучения иностранным языкам рассматривается в связи с психолого-физиологическими, антропологическими и педагогическими факторами возрастной группы, начинающей изучать иностранный язык. В статье анализируется двойное понимание в психолого-педагогических источниках термина «начальный этап»: в значении обучения «от нуля», который характеризуется абсолютным началом изучения языка, нулевым стартовым уровнем владения языком и рассмотрением начального этапа как первого цикла в конкретной организационной форме обучения, например, вводный курс в общеобразовательной школе или корректировочный курс в вузе. Начальный этап в данной статье понимается в абсолютном значении нулевого стартового уровня владения языком. Особое внимание уделяется анализу научно-методических исследований по вопросу обучения студентов высшей школы иностранному языку на начальном этапе. В работах рассмотрению подлежат условия для максимального приближения уровня владения иностранным языком начинающих с «нуля» студентов к концу первого курса к уровню остальных обучающихся. В статье уделяется большое внимание изучению опыта преподавания немецкого языка на начальном этапе отечественных и зарубежных авторов. В выводах статьи указывается на недостаточность разработанности данного вопроса и необходимость разработки методики обучения немецкому языку студентов неязыковых специальностей с нулевым стартовым уровнем.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Якушева, Е. Г. Обучение немецкому языку студентов неязыковых специальностей с нулевым стартовым уровнем / Е. Г. Якушева. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2020. – № 4. – С. 147-151. – DOI: 10.26170/ro20-04-18.

Yakusheva Elena Gennadievna,

Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages in Technical and Natural Specialties of the Institute of Foreign Philology and Regional Studies, North-Eastern Federal University, Yakutsk, Russia

**GERMAN LANGUAGE TEACHING STUDENTS
OF NON-LANGUAGE SPECIALTIES WITH BEGINNER STARTING LEVEL**

KEYWORDS: zero starting level; German; methodology for teaching German; methodology of the German language at the university; students; non-linguistic specialties; learning strategies.

ABSTRACT. The article is devoted to the issue of teaching German to students of non-linguistic specialties with a beginner starting level in the framework of a multicultural multilingual teaching strategy at a university. The article presents an analysis of modern domestic and foreign studies on the issues of foreign language teaching at the initial stage. The concept of the initial stage of learning a foreign language is considered in different versions of the European scale of foreign language proficiency (CEFR and ALTE), examples of terminology for this category of students in the English and German language space are given. Different points of view of domestic and foreign researchers on the interpretation of the concepts “initial stage in teaching foreign languages”, “elementary level” and “beginner starting level” are identified and analyzed. In the study, the initial stage of foreign language learning is considered in connection with the psychological, physiological, anthropological and pedagogical factors of the age group beginning to learn a foreign language. The article analyzes the dual understanding of the term “initial stage” in psychological and pedagogical sources: in the meaning of learning “from zero”, which is characterized by an absolute beginning of language learning, beginner starting level of language proficiency and consideration of the initial stage as the first cycle in a specific organizational form of education, for example, an introductory course in a comprehensive school or a corrective course in a university. The initial stage in this article is understood in the absolute meaning of beginner starting level of language proficiency. Special attention is paid to the

analysis of scientific and methodological research on the issue of teaching foreign language to high school students at the initial stage. In the works, the conditions for maximum approximation of the level of foreign language proficiency of students starting from “zero” by the end of the first year to the level of other students are considered. The article pays great attention to the study of the experience of teaching German at the initial stage of domestic and foreign authors. The conclusions of the article indicate the lack of development of this issue and the need to develop a methodology for teaching German to students of non-linguistic specialties with a beginner starting level.

FOR CITATION: Yakusheva, E. G. (2020). German Language Teaching Students of Non-Language Specialties with Beginner Starting Level. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 4, pp. 147-151. DOI: 10.26170/po20-04-18.

Важными категориями современного языкового образования являются многоязычие и поликультурность, о чем свидетельствуют многочисленные исследования в Российской Федерации и за рубежом. Исследователи относят данные понятия к основополагающим факторам современной образовательной системы [15], факторам интеграции образовательного пространства [8], а также экономической, социально-политической интеграции стран и народов [5]. Ю. Ф. Маметова считает поликультурную многоязычную стратегию обучения в вузе результатом развития концепции глобального образования и Болонского процесса [11].

Немецкий язык относится к наиболее распространенным европейским языкам, является средством межкультурной коммуникации в поликультурном мире. Вместе с тем, в последнее время в Российской Федерации наблюдается тенденция к сокращению количества среднеобразовательных школ и классов с преподаванием немецкого языка как иностранного. Данная проблема приобретает особую актуальность в условиях современного поликультурного мира. Несмотря на лидирующие позиции английского языка как языка международного общения, многие отечественные вузы не исклю-

чают изучение других иностранных языков.

В методической литературе исследуемую категорию обучающихся принято относить к начальному этапу изучения иностранного языка. В педагогическом сообществе отсутствует единство в трактовке понятия «начальный этап». Большинство исследователей соотносят начальный этап с достижением элементарного уровня по общеевропейской системе уровней владения иностранным языком [12]. В понятие начального этапа включается период обучения «с нуля» до элементарного уровня [16].

В «Общеввропейской системе оценки языковых компетенций» CEFR (Common European Framework of Reference for Languages) уровень для начинающих изучать иностранный язык – для тех, кто никогда не изучал ИЯ – соотносится с понятием «beginners», или изучал очень давно – «false beginners». По другой известной шкале уровней владения иностранными языками Европейской ассоциацией экзаменационных советов по иностранным языкам ALTE (The Association of Language Testers in Europe), имеющей аккредитацию Европейской комиссии по образованию, уровень элементарного владения подразделяется на «уровень открытия» и «начинающий пользователь» (табл.).

Таблица

Уровни владения языком (элементарное владение)

CEFR			ALTE
A	Basic User	/элементарное владение/	Level 1 Waystage /начинающий пользователь/
		A2 Waystage or elementare /предпороговый уровень/	Breakthrough Level /уровень открытия/
		A1 Breakthrough or beginner /уровень выживания/	

В англоязычной системе можно встретить некоторые вариации (например, в заголовках учебников) названия уровней элементарного владения Beginner / Starter. В немецкоязычном пространстве используются термины Grundstufe для обозначения уровня элементарного владения и Anfänger для подуровня A1 и Grundlagen для подуровня A2.

В психолого-педагогических источниках термин «начальный этап» понимается двойко: в значении обучения «от нуля», который характеризуется абсолютным началом изучения языка, нулевым стартовым уровнем владения языком [10] и рассмот-

рением начального этапа как первого цикла в конкретной организационной форме обучения, например, вводный курс в общеобразовательной школе или корректировочный курс в вузе [4]. В нашем исследовании мы придерживаемся первого толкования понятия «начального этапа обучения иностранному языку», когда отсутствуют языковой запас и навыки и умения использования немецкого языка в общении. Термин «нулевой стартовый уровень» используется исследователями достаточно редко [7], чаще обучающиеся, приступающие к изучению нового иностранного языка, называются как «начинающие» [1]. В отечественной

и зарубежной методической литературе начальный этап обучения иностранным языкам рассматривается в связи с психолого-физиологическими, антропологическими и педагогическими факторами возрастной группы, начинающей изучать иностранный язык. Большинство работ, связанных с изучением проблематики начального этапа в изучении иностранного языка, описывают деятельность обучаемых дошкольного и школьного возраста.

Рассматривая методологические аспекты преподавания иностранного языка в начинающих группах студентов вузов, Т. И. Борисенко подчеркивает необходимость максимального приближения уровня владения иностранным языком начинающих с «нуля» к концу первого курса к уровню остальных студентов. Среди условий реализации данной цели автор называет необходимость опоры на родной язык ввиду того, что вся аналитическая деятельность головного мозга на начальном этапе изучения иностранного языка происходит на родном языке [3]. К. Б. Есипович в своей работе «Немецкий за два года» считает необходимыми для успешного освоения ускоренного курса немецкого языка цикличность в организации материала, комбинирование разных организационных форм учебных занятий, укрупнение компонентов учебной информации и дифференцированный подход в обучении [9].

Е. Л. Парфенова, рассматривая изучение иностранного языка на начальном этапе, выделяет три группы обучающихся: начинающие младшей возрастной группы (young learners), начинающие старшей возрастной группы (beginners) и начинающие филологи (budding philologists). На основании использования данных психологии и филологии для каждой из этих групп автор определяет типы мотивации, цели и подходы к обучению, основанные на данных типах. В качестве положительной составляющей характеристики начинающих старшей возрастной группы автор указывает на сформированность родного языка [13].

Е. В. Яковлева рассматривает филологические и психолингвистические аспекты преподавания иностранного языка на начальном этапе, разграничивая особенности преподавания иностранного языка в начинающей группе нефилологов и начинающим филологам-англистам. Соответственно с этим делением автор различает два основных подхода к овладению иностранным языком начинающими изучающими: обучение (learning) и изучение (studying). На взгляд автора статьи, проблема овладения иностранным языком на начальном этапе носит междисциплинар-

ный характер и должна рассматриваться с точек зрения лингвистики, методики преподавания иностранного языка, когнитивной психологии, социологии и медицины. При обучении иностранному языку на начальном этапе следует учитывать как вербальные, так и невербальные (паралингвистические, кинетические) компоненты речевого общения [18].

Диссертационное исследование Е. П. Густовой посвящено проблеме обучения английскому языку студентов первого курса, ранее изучавших другие иностранные языки (немецкий, французский). Автор разрабатывает модель ускоренного восполнения базового языкового уровня в процессе обучения иностранному языку с учетом когнитивных стилей обучающихся и личных языковых способностей. По мнению Е. П. Густовой, индивидуализация обучения позволит студентам с отсутствием подготовки в школе по иностранному языку ускорить работу по получению базовых знаний, навыков и умений по новому для них иностранному языку [8].

По мнению Н. М. Беленковой, при формировании иноязычной коммуникативной компетенции у студентов неязыкового вуза в течение первого года обучения необходимо учитывать поликультурный состав учебной группы и различия в уровне языковой подготовки. Разработка вариативных заданий и использование избыточного учебного материала обеспечат, на взгляд автора исследования, индивидуальную образовательную траекторию [1].

Диссертация Г. А. Хидировой подчеркивает необходимость учета региональных и этнопсихологических особенностей социальной среды на начальном этапе изучения иностранного языка при осуществлении дифференцированного и индивидуального подхода к каждому студенту. Среди ключевых компонентов эффективного обучения иностранному языку на начальном этапе в неязыковом вузе отмечаются знание терминологии, используемой в русском языке, и учет языковых аналогий родного (нерусского) языка [17].

Ю. М. Бобрицкая в своем диссертационном исследовании доказывает, что мотивация к иноязычной учебной деятельности способна компенсировать низкий уровень подготовки студентов неязыкового вуза по иностранному языку и дает возможность выработать стратегии личностного роста, что способствует формированию положительного отношения к изучению иностранного языка, подавлению тревожности и активизации учебно-познавательной активности [2].

Изучение опыта преподавания немец-

кого языка с «нуля» Е. В. Пеуновой представляет определенный интерес в рамках нашего исследования. Автор указывает на отличие темпов освоения немецкого языка в начинающей группе на разных этапах обучения от темпов «продолжающей» группы английского языка при равных конечных целях. Среди условий успешного овладения немецким языком в начинающей группе, «успешного продвижения по лингвистической лестнице» [14, с. 168], Е. В. Пеунова называет методическую грамотность преподавателя, формирование мотивационной сферы студента и навыков самостоятельной работы. На основе примера в одном из аграрных вузов показана высокая результативность обучения студентов в начинающих группах в научно-исследовательской работе обучающихся и в

успешном прохождении сельскохозяйственной практики в Федеративной Республике Германии.

Анализ научно-методической литературы по проблеме обучения иностранному языку на начальном этапе, понимаемом в абсолютном значении *нулевого стартового уровня* владения языком, показал недостаточность разработанности методики обучения иностранному языку с «нуля» в неязыковом вузе. В контексте идей современного языкового образования о многоязычии и поликультурности, данный факт подтверждает необходимость разработки методики обучения немецкому языку студентов неязыковых специальностей с нулевым стартовым уровнем, что является перспективой для дальнейших научных исследований автора статьи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беленкова, Н. М. Реализация коммуникативного тренинга как лингводидактической технологии обучения иностранному языку в поликультурной образовательной среде современного университета: стартовые уровни владения языком А2–В1 : дис. ... канд. пед. наук / Беленкова Н. М. – М., 2010. – 310 с.
2. Бобрицкая, Ю. М. Методика формирования и развития мотивации к изучению иностранного языка у студентов неязыкового вуза : дис. ... канд. пед. наук / Бобрицкая Ю. М. – СПб., 2015. – 280 с.
3. Борисенко, Т. И. Некоторые методологические аспекты интенсивного обучения английскому языку на начальном этапе / Т. И. Борисенко // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2008. – Т. 4. – С. 76-79.
4. Бородулина, М. К. Основы преподавания иностранных языков в языковом вузе / М. К. Бородулина, И. М. Минина. – М. : Высшая школа, 1968. – 118 с.
5. Вафеев, Р. А. Двуязычие и многоязычие как факторы экономической, социально-политической интеграции стран и народов / Р. А. Вафеев, Г. С. Нурдинова // Вестник Югорского государственного университета. – 2010. – № 2 (17). – С. 17-23.
6. Газзаев, В. Л. Многоязычие и этнокультурная толерантность как факторы интеграции образовательного пространства / В. Л. Газзаев // Современные фундаментальные и прикладные исследования. – 2011. – № 2. – С. 24-27.
7. Горянский, В. Д. А по-русски будет так ... (нулевой стартовый уровень) : учебное пособие по рус. яз. для учащихся из Германии / В. Д. Горянский. – Ростов н/Д. : Биос, 2001. – 88 с.
8. Густова, Е. П. Ускоренное восполнение базового языкового уровня в процессе обучения иностранному языку студентов неязыкового вуза: английский язык : дис. ... канд. пед. наук / Густова Е. П. – Нижний Новгород, 2010. – 261 с.
9. Есипович, К. Б. Книга для учителя к учебному пособию «Немецкий за два года» / К. Б. Есипович. – М. : Просвещение, 1989. – 240 с.
10. Иевлева, З. Н. Методика преподавания грамматики в практическом курсе русского языка для иностранцев / З. Н. Иевлева. – М. : Русский язык, 1981. – 145 с.
11. Маметова, Ю. Ф. Поликультурная многоязычная стратегия обучения в вузе как основная тенденция современной языковой образовательной политики / Ю. Ф. Маметова // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. – 2011. – № 1. – С. 225-227.
12. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка / Департамент по языковой политике, Страсбург. – М. : Московский государственный лингвистический университет (русская версия), 2005. – 248 с.
13. Парфенова, Е. Л. Английский язык в филологическом освещении: начальный этап овладения : дис. ... канд. филол. наук / Е. Л. Парфенова. – М., 2003. – 149 с.
14. Пеунова, Е. В. О результативности работы со студентами, начинающими изучение иностранного языка «с нуля» / Е. В. Пеунова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2018. – Т. 7, № 1 (11). – С. 167-170.
15. Резникова, А. В. Поликультурность как основополагающий фактор современной образовательной системы / А. В. Резникова, А. В. Внуковская, Ш. А. Шокиров // Современные наукоемкие технологии. – 2018. – № 8. – С. 214-217.
16. Смолякова, Н. С. Специфика обучения языку специальности на начальном этапе преподавания русского языка как иностранного в рамках совместной образовательной программы «2+2» / Н. С. Смолякова // Молодой ученый. – 2011. – Т. 1, № 11. – С. 197-200.
17. Хидирова, Г. А. Формирование социально-познавательной активности студентов на начальном этапе изучения английского языка в вузе : дис. ... канд. пед. наук / Хидирова Г. А. – Махачкала, 2005. – 160 с.
18. Яковлева, Е. В. Некоторые филологические и психолингвистические аспекты преподавания иностранного языка на начальном этапе / Е. В. Яковлева // Современные теории и методики обучения иностранным языкам / под общ. ред. Л. М. Федоровой, Т. И. Рязанцевой. – М. : Экзамен, 2004. – С. 210-213.

REFERENCES

1. Belenkova, N. M. (2010). *Realizatsiya kommunikativnogo treninga kak lingvodidakticheskoy tekhnologii obucheniya inostrannomu yazyku v polikul'turnoy obrazovatel'noy srede sovremennogo universiteta: startovye urovni vladeniya yazykom A2–B1* [Implementation of communication training as a linguodidactic technology of teaching a foreign language in a multicultural educational environment of a modern university: starting levels of language proficiency A2–B1]. Dis. ... kand. ped. nauk. Moscow. 310 p.
2. Bobritskaya, Yu. M. (2015). *Metodika formirovaniya i razvitiya motivatsii k izucheniyu inostrannogo yazyka u studentov neyazykovogo vuza* [Methodology for the formation and development of motivation for learning a foreign language among students of a non-linguistic university]. Dis. ... kand. ped. nauk. Saint Petersburg. 280 p.
3. Borisenko, T. I. (2008). Nekotorye metodologicheskie aspekty intensivnogo obucheniya angliyskomu yazyku na nachal'nom etape [Some methodological aspects of intensive English language training at the initial stage]. In *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19: Linguistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya*. Vol. 4, pp. 76-79.
4. Borodulina, M. K., Minina, I. M. (1968). *Osnovy prepodavaniya inostrannykh yazykov v yazykovom vuze* [Fundamentals of teaching foreign languages at a language university]. Moscow, Vysshaya shkola. 118 p.
5. Vafeev, R. A., Nurdinova, G. S. (2010). Dvuyazychie i mnogoyazychie kak faktory ekonomicheskoy, sotsial'no-politicheskoy integratsii stran i narodov [Bilingualism and multilingualism as factors of economic, socio-political integration of countries and peoples]. In *Vestnik Yugorskogo gosudarstvennogo universiteta*. No. 2 (17), pp. 17-23.
6. Gazzaev, V. L. (2011). Mnogoyazychie i etnokul'turnaya tolerantnost' kak faktory integratsii obrazovatel'nogo prostranstva [Multilingualism and ethnocultural tolerance as factors of integration of the educational space]. In *Sovremennye fundamental'nye i prikladnye issledovaniya*. No. 2, pp. 24-27.
7. Goryanskii, V. D. (2001). *A po-russki budet tak ... (nulevoy startovyy uroven')* [And in Russian it will be like this ... (beginner starting level)]. Rostov-on-Don, Bios. 88 p.
8. Gustova, E. P. (2010). *Uskorennoe vospolnenie bazovogo yazykovogo urovnya v protsesse obucheniya inostrannomu yazyku studentov neyazykovogo vuza: angliyskiy yazyk* [Accelerated replenishment of the basic language level in the process of teaching a foreign language to students of a non-linguistic university: English]. Dis. ... kand. ped. nauk. Nizhny Novgorod. 261 p.
9. Esipovich, K. B. (1989). *Kniga dlya uchitelya k uchebnomu posobiyu «Nemetskiy za dva goda»* [Teacher's book for the textbook "German in two years"]. Moscow, Prosveshchenie. 240 p.
10. Ievleva, Z. N. (1981). *Metodika prepodavaniya grammatiki v prakticheskom kurse russkogo yazyka dlya inostrantsev* [Methods of teaching grammar in the practical course of the Russian language for foreigners]. Moscow, Russkiy yazyk. 145 p.
11. Mametova, Yu. F. (2011). Polikul'turnaya mnogoyazychnaya strategiya obucheniya v vuze kak osnovnaya tendentsiya sovremennoy yazykovoy obrazovatel'noy politiki [Multicultural multilingual strategy of teaching at a university as the main trend of modern language educational policy]. In *Vestnik Pyatigorskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta*. No. 1, pp. 225-227.
12. *Obshcheevropeyskie kompetentsii vladeniya inostrannym yazykom: izuchenie, obuchenie, otsenka* [Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment]. (2005). Moscow, Moskovskiy gosudarstvennyy lingvisticheskiy universitet (russkaya versiya). 248 p.
13. Parfenova, E. L. (2003). *Angliyskiy yazyk v filologicheskoy osveshchenii: nachal'nyy etap ovladeniya* [English in philological coverage: the initial stage of mastering]. Dis. ... kand. filol. nauk. Moscow. 149 p.
14. Peunova, E. V. (2018). O rezul'tativnosti raboty so studentami, nachinayushchimi izuchenie inostrannogo yazyka «s nulya» [On the effectiveness of work with students who start learning a foreign language "from zero"]. In *Azimet nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya*. Vol. 7. No. 1 (11), pp. 167-170.
15. Reznikova, A. V., Vnukovskaya, A. V., Shokirov, Sh. A. (2018). Polikul'turnost' kak osnovopolagayushchiy faktor sovremennoy obrazovatel'noy sistemy [Multiculturalism as a fundamental factor of the modern educational system]. In *Sovremennye naukoemnye tekhnologii*. No. 8, pp. 214-217.
16. Smolyakova, N. S. (2011). Spetsifika obucheniya yazyku spetsial'nosti na nachal'nom etape prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo v ramkakh sovместnoy obrazovatel'noy programmy «2+2» [The specifics of teaching the language of the specialty at the initial stage of teaching Russian as a foreign language within the framework of the joint educational program "2+2"]. In *Molodoy uchenyy*. Vol. 1. No. 11, pp. 197-200.
17. Khidirova, G. A. (2005). *Formirovanie sotsial'no-poznavatel'noy aktivnosti studentov na nachal'nom etape izucheniya angliyskogo yazyka v vuze* [Formation of social and cognitive activity of students at the initial stage of learning English at a university]. Dis. ... kand. ped. nauk. Makhachkala. 160 p.
18. Yakovleva, E. V. (2004). Nekotorye filologicheskie i psikholingvisticheskie aspekty prepodavaniya inostrannogo yazyka na nachal'nom etape [Some philological and psycholinguistic aspects of teaching a foreign language at the initial stage]. In Fedorova, L. M., Ryazantseva, T. I. (Eds.). *Sovremennye teorii i metodiki obucheniya inostrannym yazykam*. Moscow, Ekzamen, pp. 210-213.

УДК 159.923:159.922.6
ББК Ю952

DOI 10.26170/ps20-04-19
ГРНТИ 15.31.35

Код ВАК 19.00.01

Зеер Эвальд Фридрихович,

доктор психологических наук, профессор кафедры психологии образования и профессионального развития, Российский государственный профессионально-педагогический университет; 620012, Россия, г. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11; e-mail: zeer.ewald@yandex.ru

Сыманюк Эльвира Эвальдовна,

доктор психологических наук, профессор, директор Уральского гуманитарного института, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина; 620083, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Ленина, 51; e-mail: e.e.symaniuk@urfu.ru

Буковой Татьяна Дмитриевна,

помощник директора Уральского гуманитарного института, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина; 620083, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Ленина, 51; e-mail: t.d.bukovey@urfu.ru

**СТРАТЕГИИ И ТЕХНОЛОГИИ ПРЕОДОЛЕНИЯ
КОНФЛИКТУЮЩИХ РЕАЛЬНОСТЕЙ
В ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЛЮДЕЙ В ВОЗРАСТЕ
ПОЗДНЕЙ ЗРЕЛОСТИ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: поздняя зрелость; конфликтующие реальности; конфликтные ситуации; самореализация личности; стратегии самоактуализации; прогнозирование будущего.

АННОТАЦИЯ. В статье анализируются социально-психологические и профессиональные особенности людей в возрасте поздней зрелости. Одной из значимых характеристик жизнедеятельности этого возраста является завершение профессиональной деятельности. Переживание этой ситуации порождает кризис утраты своей состоятельности.

Важное значение в этом возрасте приобретают противоречия объективных (внешних) и субъективных (внутренних) факторов социальной ситуации развития. Эти несогласованности приобретают характер конфликтующих реальностей [8].

Преодоление конфликтующих реальностей обусловили необходимость поиска стратегий и технологий, адекватных социально-психологическим особенностям в поздней зрелости. В качестве предиктора актуализации разрешения противоречий развития в поздней зрелости выступает их самореализация.

Целью исследования стало определение стратегий и технологий преодоления конфликтующих реальностей в процессе самореализации в поздней зрелости.

Объектом исследования выступил период поздней зрелости личности, а предметом – стратегии и технологии преодоления конфликтующих реальностей.

Методологией исследования выступила концепция профессионального развития личности. Методами получения информации по проблеме исследования стали теоретико-методологический анализ научной литературы, логико-смысловое моделирование самореализации личности, метод проектирования сценариев преодоления конфликтующих реальностей и прогнозирование профессионального будущего.

Результатами исследования стратегий и технологий преодоления конфликтующих реальностей стали описание социальной ситуации развития в поздней зрелости в условиях утраты профессии и изменения прежней жизнедеятельности, выявление вектора развития личности в новой социальной реальности, нахождение способов дальнейшей самореализации.

Активность субъекта инициирует формирование таких новообразований как самодетерминация, самоактуализация и трансценденция, которые становятся источником выбора индивидуально-ориентированных стратегий преодоления конфликтующих реальностей: преадаптивной, адаптивной, защитной и деструктивной.

Эффективной психологической технологией преобразования себя является самореализация в разнообразных формах занятости, позволяющих личности преодолевать конфликтующие реальности. Результат поиска форм и методов преодоления кризисных ситуаций отражен в модели самореализации личности в поздней зрелости.

Практическое значение представленных в статье результатов исследования заключается в том, что они могут быть использованы в работе служб управления персоналом организаций, в реализации дополнительного образования, повышении квалификации педагогов непрерывного образования, а также в проектировании онлайн курсов и построении индивидуальных траекторий образования в поздней зрелости.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Зеер, Э. Ф. Стратегии и технологии преодоления конфликтующих реальностей в жизнедеятельности людей в возрасте поздней зрелости / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк, Т. Д. Буковой. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2020. – № 4. – С. 152-161. – DOI: 10.26170/ps20-04-19.

БЛАГОДАРНОСТИ: исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-013-00790А «Прогнозирование кризиса утраты профессиональной деятельности у педагогов поздней зрелости».

Zeer Ewald Fridrikhovich,

Doctor of Psychology, Professor of the Department of Psychology of Education and Professional Development, Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Symaniuk Elwira Ewaldovna,

Doctor of Psychology, Professor, Director of the Ural Humanitarian Institute, Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia

Bukovey Tatiana Dmitrievna,

Assistant Director of the Ural Humanitarian Institute, Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia

STRATEGIES AND TECHNOLOGIES FOR OVERCOMING CONFLICTING REALITIES IN THE LIFE OF PEOPLE IN LATE ADULTHOOD

KEYWORDS: late maturity; conflicting realities; conflict situations; self-realization of personality; self-actualization strategies; forecasting the future.

ABSTRACT. In the article we analyze the social and psychological and professional characteristics of people of late adulthood. One of the significant characteristics of the life of this age is the completion of professional activity. Experiencing this situation gives rise to a crisis of loss of solvency.

The importance at this age are the contradictions of the objective (external) and subjective (internal) factors of the social development situation. These inconsistencies acquire the character of conflicting realities [8].

Overcoming conflicting realities necessitated the search for strategies and technologies that are adequate to socio-psychological characteristics in late adulthood. As a predictor of the actualization of the resolution of the contradictions of development in late adulthood, their self-actualization appears.

The purpose of the study was to identify strategies and technologies for overcoming conflicting realities in the process of self-realization in late adulthood.

The object of the study was the period of late adulthood of the personality. The subject of the study is strategies and technologies for overcoming conflicting realities.

The research methodology was the concept of professional development of the personality. The methods of obtaining information on the research problem were theoretical and methodological analysis of scientific literature, logical and semantic modeling of personal self-realization, a method for designing scenarios for overcoming conflicting realities and forecasting a professional future.

The research of strategies and technologies for overcoming conflicting realities resulted in a description of the social situation of development in late maturity in the conditions of loss of profession and changes in previous life activity, identification of the vector of personality development in a new social reality, finding ways of further self-realization.

The results of the study were a description of the social situation of development in late adulthood in the conditions of loss of profession and changes in previous life activities, identification of the vector of personality development in a new social reality, finding ways of further self-realization.

The activity of the subject initiates the formation of such neoplasms as self-determination, self-actualization and transcendence, which become the source of the choice of individually-oriented strategies to overcome conflicting realities: pre-adaptive, adaptive, protective and destructive.

An effective psychological technology for transforming oneself is self-realization in various forms of employment, allowing individuals to overcome conflicting realities. The result of the search for forms and methods of overcoming crisis situations is reflected in the model of self-realization of a person in late maturity.

The research results can be used in the work of personnel management services of organizations, in the implementation of further education, advanced training of continuing education teachers, as well as in the design of online courses and the construction of individual education paths in late adulthood.

FOR CITATION: Zeer, E. F., Symaniuk, E. E., Bukovey, T. D. (2020). Strategies and Technologies for Overcoming Conflicting Realities in the Life of People in Late Adulthood. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 4, pp. 152-161. DOI: 10.26170/po20-04-19.

ACKNOWLEDGMENTS: the research was carried out with the financial support of the Russian Foundation for Basic Research within the framework of the scientific project No. 20-013-00790А "Forecasting the crisis of loss of professional activity in teachers of late maturity".

Введение. Увеличение продолжительности жизни, изменение сроков пенсионного возраста обусловили необходимость пересмотреть (проанализировать) дифференциацию поздней зрелости – возраст завершения профессиональной деятельности. В отечественной психологии этот возраст называется также позд-

ней зрелостью (А. А. Деркач, М. В. Ермолаева, Е. П. Ильин, Д. И. Фельдштейн и др.). Для одних работников наступление пенсионного возраста является желанным и позитивно ожидаемым (около 25%), для других – возможность продолжения занятости в различного рода досуговой деятельности (приблизительно 25%), а для многих сохранив-

ших работоспособность актуализируется потребность в деятельностной активности (около 50%), профессиональной состоятельности – стремлении продолжить свое развитие, подтвердить свою востребованность в профессии. Для этой группы предпенсионный период приобретает характер кризиса утраты профессиональной деятельности.

Одной из значимых социально-психологических особенностей в поздней зрелости является завершение их профессиональной деятельности. Изменение вектора развития жизнедеятельности порождает психическую напряженность, обусловленную утратой профессиональной деятельности. Выход из этой кризисной ситуации возможен путем нахождения новых смыслов, мотивирующих постпрофессиональную, социальную или иную занятость на завершающем этапе жизни [2].

Исследование психологических особенностей социальной ситуации развития, обуславливающей кризис, определение характера деятельностной активности и основных психологических новообразований позволят установить стратегии и технологии преодоления кризиса утраты профессиональной деятельности и разработать (предложить) индивидуально ориентированную траекторию реализации себя в будущем. Важной особенностью поздней зрелости является сокращение временной транспективы жизни [4].

Возрастные границы поздней зрелости весьма условны. Анализ работ Б. Г. Ананьева, Е. П. Ильина, Е. А. Климова, Ю. М. Поваренкова и др. позволяет определить границы поздней зрелости – 55–65 лет. В связи с увеличением в России пенсионного возраста, экономисты выделили предпенсионный возраст, который и находится в пределах поздней зрелости.

Каковы же особенности этого возраста? Прежде всего, следует отметить снижение психофизиологических функций, ухудшение физического здоровья, инволюционные изменения когнитивных способностей, возникновение деструктивных эмоциональных состояний, обусловленных переживаниями своего старения.

Эти возрастные особенности отрицательно влияют на работоспособность человека поздней зрелости, а структурные и технологические преобразования деятельности порождают депрофессионализацию работников и как следствие вынужденная смена специальности или увольнение.

Перечисленные возрастные изменения обуславливают необходимость саморазвития и самоактуализации личности поздней зрелости, чтобы продолжить свою профессиональную деятельность, подтвердить свою профессиональную состоятельность и избе-

жать вынужденной утраты своей занятости.

Обобщая вышеизложенное, можно констатировать, что актуальность исследования возрастных изменений человека поздней зрелости обусловлена следующими факторами:

- демографическими – увеличением продолжительности жизни;

- социально-экономическими – повышением требований к социально-профессиональной мобильности, квалификации, профессиональному опыту, готовности к освоению новых видов деятельности;

- возрастными психофизиологическими изменениями – ухудшением состояния здоровья, ослаблением когнитивных способностей, отрицательно влияющими на усвоение современных информационно-коммуникационных (цифровых) технологий;

- широким распространением непрерывного образования (life-long learning), массовым открытием онлайн-курсов, развитием высокоскоростного обучения, весьма актуальных для работников поздней зрелости.

Рассмотренные особенности развития личности поздней зрелости обуславливают возможность и необходимость актуализации активности по преодолению противоречий, несогласованностей при выполнении профессиональной деятельности на этапе ее завершения. Е. А. Климов назвал эти противоречия конфликтующими реальностями [8]. Смыслообразующим фактором конфликтующей ситуации выступает реальная возможность утраты профессиональной деятельности. Конфликтующие реальности порождают психическую напряженность в поведении и деятельности человека позднего возраста. Преодоление этой кризисной ситуации обуславливает необходимость поиска стратегий и технологий, адекватных индивидуальным особенностям личности. Актуализация развития личности в ситуации конфликтующей реальности приводит к необходимости самоопределения в ней, иницирующей потребность в самореализации – нового феномена преобразования себя в деятельности.

Именно самореализация позволяет человеку в возрасте поздней зрелости преодолеть кризис утраты профессиональной деятельности и обеспечить свою дальнейшую достойную жизнедеятельность.

Целью исследования стало определение стратегий и технологий преодоления конфликтующих реальностей в процессе самореализации личности на этапе завершения профессиональной деятельности и нахождение путей, способов продолжения (подтверждения) своей социально значимой состоятельности.

Достижение этой цели обусловило необ-

ходимость решения следующих задач:

1. Определить особенности социальной ситуации развития личности в условиях конфликтующих реальностях постиндустриального (цифрового) общества.

2. Установить (выявить) основные детерминанты взаимовлияния внешних (объективных) и внутренних (субъективных) факторов, обуславливающих самореализацию личности в конфликтующих реальностях.

3. Разработать модель самореализации личности в поздней зрелости.

4. Выявить основные стратегии и технологии преодоления конфликтующих реальностей в поздней зрелости.

Обзор литературы. В отечественной психологии исследование особенностей поздней зрелости нашло отражение в работах Б. Г. Ананьева, Л. И. Анцыферовой, М. В. Ермолаевой, Е. П. Ильина, А. К. Марковой, Ю. М. Поваренкова и др.

В своих исследованиях они отмечают личностное и профессиональное самоопределение, саморазвитие, самоактуализацию и самоосуществление, которые детерминируют самореализацию личности. Основательно проблеме самореализации личности исследовали А. А. Деркач, Э. В. Сайко [4]. Потребность в самореализации они рассматривали как основание акмеологического развития личности.

Активность личности анализируется В. А. Петровским в контексте ее состоятельности. В качестве уровней состоятельности личности он рассматривает самореализацию как возможность выхода за пределы себя [12].

Важное значение в их работах придается актуализации потенциала и активности личности, стремлению быть субъектом собственной жизни и нести за нее ответственность. Активность в возрасте поздней зрелости рассматривается также как механизм адаптации к изменениям социальной ситуации развития, характера ведущей деятельности, усвоения новых форм жизнедеятельности, повышения жизнеспособности и жизнестойкости.

В отечественной и зарубежной психологии зрелость характеризуется как наиболее продуктивный период жизнедеятельности человека. В качестве основного критерия зрелости рассматривается положение о переходе личности от нормативно-одобряемой социально-профессиональной деятельности к (постоянно) изменяющейся (трансформирующейся) под влиянием экспансии цифровых технологий инновационной деятельности.

В зарубежной психологии подчеркивается, что поздняя зрелость характеризуется психофизиологическими особенностями, позволяющими человеку сохранять высо-

кую работоспособность, осваивать новые социальные роли и способы выполнения трудовых (профессиональных) действий (П. Балтес, Г. Крайг, Дж. Нюттен, Л. Франк, П. Фресс и др.).

Методология исследования. Методологическим основанием исследования выступили следующие смыслопорождающие противоречия:

– между сложившейся интегральной индивидуальностью личности и сложностью ее реализации в изменяющейся социально-профессиональной ситуации;

– между ценностно-смысловыми ориентациями личности и молодыми работниками, что порождает эйджизм и межпоколенческие конфликты;

– между достигнутым уровнем профессионализма и новыми требованиями к профессиональной деятельности, обусловленными внедрением информационно-коммуникационных технологий;

– между возрастными инволюционными процессами психологических функций, когнитивных процессов, состоянием здоровья и необходимостью сохранения работоспособности и профессиональной квалификации.

Составной частью психического развития личности является ее профессиональное развитие – изменение психики в процессе освоения и выполнения профессионально-образовательной и профессиональной деятельности.

В качестве методологии исследования выступила концепция профессионального развития личности [5]. К ее основным положениям относятся следующие методологические установки:

– профессиональное развитие – это цель и ценность профессиональной культуры;

– профессиональное развитие детерминировано природно-обусловленными, биологическими, социальными факторами, индивидуально-психологическими свойствами индивида (человека), а также случайными событиями;

– профессиональное развитие – открытый, нелинейный, гетерохронный процесс;

– индивидуальное профессиональное развитие имеет свои пределы;

– социально-профессиональное развитие сопровождается преодолением внешних и внутренних психологических барьеров, а также конфликтующих реальностей.

Методами получения информации по проблеме исследования стали теоретико-методологический анализ научной литературы, логико-смысловое структурно-функциональное моделирование конфликтующих реальностей, метод проектирования сценариев преодоления конфликтую-

щих реальностей, прогнозирования социально-профессионального будущего лиц поздней зрелости.

Результаты исследования. Исследование проблемы преодоления конфликтующих реальностей в поздней зрелости обуславливает необходимость анализа ситуации развития в современном постиндустриальном обществе.

Социальная ситуация развития субъектов профессиональной деятельности характеризуется противоречиями между внешними условиями постиндустриального общества и внутренними возможностями развития человека. Эти несогласованности приобретают характер конфликтующих реальностей (Е. А. Климов). Смыслопорождающим фактором выступает взаимодействие – система развернутых во времени и пространстве связей и отношений между социально-профессиональными видами деятельности и субъективными переживаниями их реализации.

Конфликтующие реальности в поздней зрелости обусловлены противоречиями между объективной действительностью постиндустриального общества, условиями жизнедеятельности, формами занятости и субъективной реальностью представителей этого возраста, характеризующейся уровнями психофизиологического и интеллектуального развития, работоспособностью, самореализацией и самоактуализацией.

Предиктором разрешения (преодоления) этих ипостасей выступает самоопределение – нахождение смысла, взаимообусловленности в конфликтующих реальностях жизнедеятельности человека, избирательным, пристрастным отношением к развертыванию во времени процессов взаимо-

действия [6].

Самоопределение – это выбор позиции, самоограничение, уменьшение степени неопределенности. Оно сопровождается рефлексией проблемных ситуаций, активным поиском принятия решения и глубокими, эмоциональными переживаниями душевного (психического) неблагополучия, а в отдельных случаях утратой смысла жизни.

Самоопределение личности в конфликтующих реальностях обуславливает необходимость выбора стратегий их преодоления. Психическим механизмом разрешения противоречий между объективной (внешней) действительностью и субъективной (внутренней) выступает активность личности.

Активность личности становится фактором саморазвития, которое осуществляется в рамках индивидуальной жизнедеятельности человека. Саморазвитие, самоизменение и самопреобразование инициируют формирование таких психологических новообразований, как саморегуляция, самореализация, саморефлексия, трансценденция и самоактуализация [1]. Эти качества, направленные на самого человека, становятся источниками выбора (определения) стратегии преодоления конфликтующих реальностей.

В зависимости от уровня выраженности активности можно выделить следующие стратегии преодоления конфликтующих реальностей: преадаптивная, адаптивная, защитная и деструктивная. Уровни активности детерминируют (обуславливают) способы самореализации и признаки жизнедеятельности, сопровождающие конфликтующие реальности. В таблице представлены (обобщены) результаты анализа.

Таблица

Стратегии преодоления конфликтующих реальностей в возрасте поздней зрелости

Стратегии преодоления	Уровни активности	Способы самореализации	Признаки жизнедеятельности
Преадаптивная	Надситуативная	Конструктивный, стремление к преобразованию ситуации и достижениям в будущем	Оптимизация жизнедеятельности на основе саморазвития и самореализации
Адаптивная	Сверхнормативная	Приспособление к меняющимся условиям жизни и деятельности на основе мобилизации способностей	Амплификация социально-профессиональной деятельности на основе индивидуального стиля ее выполнения
Защитная	Асимметричная	Самореализация в непрофессиональной сфере, потеря профессиональной идентичности, депрофессионализация	Уход от решения насущных проблем, переориентация на жизненное благополучие, усиление самоконтроля, утрата перспектив дальнейшего развития
Деструктивная	Пассивная	Игнорирование конфликтующих реальностей, их избегание, симплификация трудностей, самооправдание своей профессиональной несостоятельности	Деструктивные переживания, агрессивно-обвинительные реакции на конфликтующие реальности, созерцательное отношение к действительности

В заключении подчеркнем, что основополагающим фактором стратегий преодоления конфликтующих реальностей выступает активность личности, обеспечивающая способы самореализации и развития в различных ситуациях жизнедеятельности лиц поздней зрелости.

Первые две стратегии (преадаптивная и адаптивная), основанные на надситуативной и сверхнормативной активности, представляют обеспечение развития. Основными качественными характеристиками амплификации выступают интеллектуальное и качественное развитие, освоение транспрофессиональных компетенций, стремление к трансцендентности: их реализация обеспечивает успешность лиц поздней зрелости.

Защитная стратегия основана на асси-

метричной разнонаправленной активности. Механизмом ее реализации выступает модификация конфликтующих реальностей путем саморегуляции, профессионального взаимодействия и преобразования прошлого опыта в соответствии с нормативно заданными требованиями выполняемой деятельности.

Деструктивная стратегия направлена на упрощение социально-профессиональных ситуаций, снижение активности. Механизмом реализации этой стратегии выступает симплификация – избегание, игнорирование конфликтующих реальностей, дезорганизация саморазвития, уход от ответственности за развитие.

Модель самореализации личности поздней зрелости представлена на рисунке.



Рис. Модель самореализации личности поздней зрелости

В формировании самореализации, как высшей ступени профессионального развития, обеспечивающей профессиональную успешность, можно выделить следующие технологии:

1. Диагностирующая технология – личностное и профессиональное самоопределение на основе определения (диагностики) уровня выраженности смыслообразующих показателей самореализации и профессиональной успешности личности.

2. Рефлексивная технология – непосредственный самоконтроль поведения человека в актуальной ситуации, осмысление ее элементов, анализ происходящего, способность субъекта к соотнесению своих действий с ситуацией и их координации в соответствии с изменяющимися условиями и собственным состоянием. Анализ профессионального становления в прошлом, настоящем и прогнозируемом будущем.

3. Проспективная технология – разработка и анализ индивидуальных траекторий самореализации в инновационном настоящем и прогнозируемом будущем, ориентированных на профессиональную успешность субъекта поздней зрелости.

4. Технология самофутурирования – направлена на стимулирование и раскрытие субъектного потенциала как умения оптимально использовать возможности и личные ресурсы в прогнозируемой профессиональной деятельности. Проектирование личностью своего будущего включает определение и взаимосотнесение жизненных и профессиональных целей, построение жизненного плана и более глобальной жизненной перспективы. Построение профессионально-образовательной траектории базируется на создании личностью прогнозной модели желаемой профессиональной деятельности, а также проекта «идеального про-

фессионального Я» с ее последующим уточнением в контексте «потребного профессионального будущего».

Самореализация является смыслопорождающим предиктором преодоления конфликтующих реальностей и обуславливает преобразование (развитие) человека [4]. Тематическим ядром самореализации выступает самоопределение личности – избирательное, пристрастное отношение к конфликтующим реальностям, нахождение в них личностного смысла и индивидуального выбора действовать в настоящем и будущем.

Обобщение и дискуссия. Психическое отражение конфликтующих реальностей обуславливает необходимость самоопределения личности в этих противоречиях. Основной смыслообразующей характеристикой конфликтующих реальностей являются противоречия. Условно можно выделить три вида (группы) таких противоречий (несогласованностей) между реальной действительностью и ее субъективным отражением: социально обусловленные, духовно-нравственные и профессионально значимые.

Выбор отношения, позиции к этим конфликтующим реальностям проявляется в следующих видах самоопределения:

- самоопределение в культуре, понимаемой в широком смысле слова: производство, политика, искусство, экология;
- ценностно-нравственное самоопределение в жизни, общении, взаимодействии;
- профессиональное самоопределение – нахождение своего места в мире профессии и нахождение смысла в профессиональном труде.

Приведем отличительные признаки этих типов самоопределения. Для самоопределения в культуре характерны: 1) глобальность, всеохватность того образа и стиля жизни, которые специфичны для той социокультурной среды, в которой обитает данный человек; 2) зависимость от стереотипов общественного сознания данной социокультурной среды; 3) зависимость от экономических, социальных, экологических и других «объективных» факторов, определяющих жизнь данной социальной и профессиональной группы.

Для ценностно-нравственного самоопределения характерны:

- 1) невозможность формализации полноценного духовного развития личности;
- 2) сложные обстоятельства и проблемы, которые не только позволяют проявиться в трудных условиях лучшим личностным качествам человека, но часто и способствуют развитию таких качеств.

Для профессионального самоопределения характерны: 1) большая формализация (профессионализм отражается в дипломах и

сертификатах, в трудовой книжке, в результатах труда и т. п.); 2) наличие благоприятных условий (социальный запрос, соответствующие организации, оборудование и т. п.).

В зависимости от доминирующего вида самоопределения возможны следующие формы преодоления конфликтующих реальностей:

- конструктивная – стремление усовершенствовать ситуацию «мирным» путем, внесение позитивных изменений;
- нейтральная (повествовательная) – игнорирование конфликтующих реальностей;
- деструктивная – агрессивное неприятие и противостояние субъектам конфликтующих реальностей, негативные (привычные) тенденции поведения.

В отечественной возрастной психологии в качестве объяснительного признака развития психики в онтогенезе признается ведущая деятельность, которая обуславливает возникновение основных психологических новообразований (А. Н. Леонтьев, В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин).

Приведем варианты ведущей деятельности в поздней зрелости:

- продолжение работы по прежней специальности (должности);
- переквалификация, освоение новых социально-профессиональных технологий, компетенций: hard, soft, digchital skills;
- освоение новой формы ведущей деятельности: общественно-полезная, самозанятость, неоремесленничество, индивидуально-ориентированное творчество (досуговая деятельность), семейно-бытовая и др.

Каждый из приведенных видов деятельности инициирует развитие ансамбля совокупности собственных психологических новообразований, обеспечивающих успешность их реализации.

Интегрирующей функцией этих видов деятельности выступает социально-трудовая активность, позволяющая преодолеть изменения социально-экономических условий постиндустриального общества, стимулировать дальнейшее психическое развитие, инициировать формирование обобщенных психологических новообразований в данном возрасте, а именно:

- удовлетворенность жизнью и толерантность к старению;
- адаптивный индивидуальный стиль жизни на основе актуализации регуляции психической активности;
- амплификация прошлого опыта, способствующая сохранению социально-профессиональной активности;
- преадаптация – готовность к изменению жизнедеятельности и неопределенности социальной психологической ситуации [3];
- транзитивность как новое смысло-

вое образование личности в позднем возрасте, означающая возможность продолжения жизни в иных формах макро- и микрогрупповой памяти [2];

- обучаемость как возможность дальнейшего психического развития, достижения более обобщенных умений на основе актуализации резервных возможностей психики;

- практический интеллект как форма приобретенного опыта, включающий широкий диапазон компетенций (транспрофессиональных), востребованных в различных видах социально-профессиональной деятельности [14].

К деструктивным психологическим новообразованиям позднего возраста относятся:

- дезорганизация (дезориентация) когнитивных познавательных способностей: нарушение восприятия времени и пространства, ухудшение оперативной памяти, ригидность познавательных процессов, развитие патогенного мышления, ослабление самоконтроля и др.;

- выученная беспомощность – привычка жить, не оказывая сопротивления возникающим трудностям, не принимая ответственности на себя. Социально-психологическая апатия формируется на основе обобщения негативного жизненного и профессионального опыта, снижения адаптации к изменениям условий жизнедеятельности;

- социально-психологический консерватизм – приверженность к «славному» прошлому, пристрастное отношение к молодежной субкультуре, негативное восприятие будущего, эмоциональная индифферентность и др.

Обобщенной (равнодействующей) характеристикой психологических новообразований позднего возраста выступает трансценденция – интегрирующий переход из реальной действительности в ирреальную область существования. Трансценденция означает преодоление зависимости от негативного прошлого опыта, освобождение от персонифицированных социально-профессиональных ролей, поглощенности состоянием здоровья, отказ от недостижимых целей, обретение жизни.

Развитие этих деструктивных новообразований обостряет противоречия субъективной (душевной) жизни человека, актуализирует образование конфликтующих реальностей.

Обобщая психологические проявления конфликтующих реальностей, можно констатировать:

- наличие дестабилизирующих реальность ситуаций и психическое отражение этих ситуаций;

- асимметричное взаимовлияние субъектов конфликтующих реальностей;

- рефлексию ситуации, включающую построение обобщений, аналогий, сопоставлений, умозаключений, а также эмоциональных переживаний;

- самоопределение в семантическом поле конфликтующих реальностей;

- выбор сценариев самоопределения и путей преодоления конфликтующих реальностей в интересах общества и людей;

- исход из конфликтующих реальностей.

Заключение. Ускорение изменений, технологизация всей жизнедеятельности и тотальная цифровая некомпетентность, социально-экономическая неопределенность порождают тревожность, психическую напряженность, неуверенность в социально-профессиональном будущем в поздней зрелости.

Преодоление конфликтующих реальностей людей поздней зрелости обуславливает необходимость профилактики, поддержки их психологически благополучной жизнедеятельности. Важное значение приобретают психотехнологии социально-профессионального самосохранения.

Психологическая готовность к преодолению конфликтующих реальностей обуславливает необходимость в:

- самостоятельном обеспечении своей жизнедеятельности;

- проектировании и реализации социально-профессионального развития (карьеры);

- самоактуализации творческого и профессионального потенциала;

- оптимизировании индивидуального стиля деятельности;

- коррекции личностного и профессионального самоопределения и возможной профессиональной реориентации;

- повышении компетентности, обогащении (амплификации) профессионального опыта путем приобретения soft (гибких) компетенций;

- формировании индивидуального стиля деятельности, усилении саморегуляции социально-коммуникативного взаимодействия с другими членами коллектива;

- развитию метапрофессиональных качеств;

- освоении новых видов социально-профессиональной и общественно-полезной деятельности;

- актуализации жизнеспособности и жизнестойкости.

Основной вектор развития лиц поздней зрелости – преодоление инволюционных процессов психики, поддержание оптимизма, самореализация профессионально-личностного потенциала.

Одной из эффективных стратегий преодоления конфликтующих реальностей может стать освоение лицами поздней зрелости

коротких образовательных программ, ориентированных на обогащение (амплификацию) имеющейся социально-профессиональной квалификации, приобретение новой формы занятости.

К ним можно отнести следующие образовательные модули:

1. «Профессиональное самоопределение в период поздней зрелости».
2. «Преобразование себя в постиндустриальном обществе».

стриальном обществе».

3. «Форсайт-технологии проектирования своего профессионального будущего».

Смыслообразующей стратегией преодоления конфликтующих реальностей в поздней зрелости выступает самореализация на основе форсайт-технологии проектирования индивидуальных сценариев социально-профессионального будущего.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская, К. А. Стратегии жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М., 1991. – 301 с.
2. Акопян, Л. С. Трансвита́льность как смысловое образование личности в позднем возрасте / Л. С. Акопян // Поволжский педагогический вестник. – 2015. – № 4 (9). – С. 11-15.
3. Асмолов, А. Г. Преадаптация к неопределенности как стратегия навигации развивающихся систем: маршруты эволюции / А. Г. Асмолов, Е. Д. Шехтер, А. М. Черноразов // Вопросы психологии. – 2017. – № 4. – С. 3-26.
4. Деркач, А. А. Самореализация – основание акмеологического развития / А. А. Деркач, Э. В. Сайко. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2010. – С. 207.
5. Зеер, Э. Ф. Психология профессионального развития: учебное пособие / Э. Ф. Зеер. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – С. 16-21.
6. Зеер, Э. Ф. Самоопределение учащейся молодежи в современных конфликтующих реальностях: учебное пособие / Э. Ф. Зеер, М. В. Кормильцева, Э. Э. Сыманюк; Рос. акад. образования, Моск. психолог.-соц. ун-т. – М.: Издательство МПСУ, 2015. – 95 с.
7. Ильин, Е. П. Психология взрослости / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2012. – 544 с.
8. Климов, Е. А. Конфликтующие реальности в работе с людьми (психологический аспект) / Е. А. Климов. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2001. – 192 с.
9. Ключко, В. Е. Самореализация личности: системный взгляд / В. Е. Ключко, Э. В. Галажинский. – Томск: Изд-во Томского ун-та, 1999. – 154 с.
10. Маркова, А. Е. Психология профессионализма / А. Е. Маркова. – М.: Знание, 1996. – 308 с.
11. Нюттен, Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего / Ж. Нюттен; под ред. Д. А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2004. – 608 с.
12. Петровский, В. А. Семь пространств существования личности: формальные модели состоятельности / В. А. Петровский // Мир психологии. – 2009. – № 1. – С. 41.
13. Поваренков, Ю. М. Психологическая концепция профессионального становления личности / Ю. М. Поваренков // Звезды ярославской психологии / под ред. В. В. Козлова. – Ярославль, 2000. – С. 145-218.
14. Практический интеллект / Р. Дж. Стенберг, Дж. Б. Форсайт, Дж. Хедланд [и др.]. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.
15. Фельдштейн, Д. И. Проблемы развития личности в современных условиях / Д. И. Фельдштейн // Мир психологии и психология в мире. – 1995. – № 3 (4). – С. 7-15.
16. Baltes, P. An all-age approach in developmental psychology: a study of the dynamics of ups and downs over the course of life / P. Baltes // Psychological journal. – 1994. – № 15 (1). – P. 16-28.
17. Bandura, A. Self-efficacy: Mechanism in human agency / A. Bandura // American Psychologist. – 1982. – № 37 (2), February. – P. 122-147.
18. Boudreau, J. W. Effects of personality on executive career success in the United States and Europe / J. W. Boudreau, W. R. Boswell, T. A. Judge // J. of Vocational Behavior. – 2001. – Vol. 58. – P. 53-81.

REFERENCES

1. Abul'khanova-Slavskaya, K. A. (1991). *Strategii zhizni* [Life strategies]. Moscow. 301 p.
2. Akopyan, L. S. (2015). Transvital'nost' kak smyslovoe obrazovanie lichnosti v pozdnem vozraste [Transvitality as a semantic formation of personality at a later age]. In *Povolzhskiy pedagogicheskiy vestnik*. No. 4 (9), pp. 11-15.
3. Asmolov, A. G., Shekhter, E. D., Chernorazov, A. M. (2017). Preadaptatsiya k neopredelennosti kak strategiya navigatsii razvivayushchikhsya sistem: marshruty evolyutsii [Pre-adaptation to uncertainty as a navigation strategy for developing systems: routes of evolution]. In *Voprosy psikhologii*. No. 4, pp. 3-26.
4. Derkach, A. A., Sayko, E. V. (2010). *Samorealizatsiya – osnovanie akmeologicheskogo razvitiya* [Self-realization is the basis of acmeological development]. Moscow, MPSI, Voronezh, MODEK, p. 207.
5. Zeer, E. F. (2009). *Psikhologiya professional'nogo razvitiya* [Psychology of professional development]. Moscow, Izdatel'skiy tsentr «Akademiya», pp. 16-21.
6. Zeer, E. F., Kormil'tseva, M. V., Symanyuk, E. E. (2015). *Samoopredelenie uchashcheysya molodezhi v sovremennykh konfliktuyushchikh real'nostyakh* [Self-determination of student youth in modern conflicting realities]. Moscow, Izdatel'stvo MPSU. 95 p.
7. Il'in, E. P. (2012). *Psikhologiya vzroslosti* [The psychology of adulthood]. Saint Petersburg, Piter. 544 p.
8. Klimov, E. A. (2001). *Konfliktuyushchie real'nosti v rabote s lyud'mi (psikhologicheskiy aspekt)* [Conflicting realities in working with people (psychological aspect)]. Moscow, MPSI, Voronezh, MODEK. 192 p.
9. Klochko, V. E., Galazhinskii, E. V. (1999). *Samorealizatsiya lichnosti: sistemnyy vzglyad* [Self-realization of personality: a systemic view]. Tomsk, Izd-vo Tomskogo un-ta. 154 p.
10. Markova, A. E. (1996). *Psikhologiya professionalizma* [Psychology of professionalism]. Moscow, Znanie. 308 p.

11. Nyutten, Zh. (2004). *Motivatsiya, deystvie i perspektiva budushchego* [Motivation, action and future perspective] / ed. by D. A. Leont'ev. Moscow, Smysl. 608 p.
12. Petrovskii, V. A. (2009). Sem' prostranstv sushchestvovaniya lichnosti: formal'nye modeli sostoyatel'nosti [Seven spaces of personality existence: formal models of consistency]. In *Mir psikhologii*. – No. 1, pp. 41.
13. Povarenkov, Yu. M. (2000). Psikhologicheskaya kontseptsiya professional'nogo stanovleniya lichnosti [Psychological concept of professional development of personality]. In Kozlov, V. V. (Ed.). *Zvezdy yaroslavskoy psikhologii*. Yaroslavl, pp. 145-218.
14. Stenberg, R. Dzh., Forsayt, Dzh. B., Khedland, Dzh., et al. (2002). *Prakticheskiy intellekt* [Practical intelligence]. Saint Petersburg, Piter. 272 p.
15. Fel'dshteyn, D. I. (1995). Problemy razvitiya lichnosti v sovremennykh usloviyakh [Problems of personality development in modern conditions]. In *Mir psikhologii i psikhologiya v mire*. No. 3 (4), pp. 7-15.
16. Baltes, P. (1994). An all-age approach in developmental psychology: a study of the dynamics of UPS and downs throughout life. In *Psychological journal*. No. 15 (1), pp. 16-28.
17. Bandura, A. (1982). Self-efficacy: mechanism in human agency. In *American psychologist*. No. 37 (2), February, pp. 122-147.
18. Boudreau, J. W., Boswell, W. R., Judge, T. A. (2001). Effects of personality on executive career success in the United States and Europe. In *J. of Professional Behavior*. Vol. 58, pp. 53-81.

Усольцева Виктория Владимировна,

кандидат психологических наук, доцент кафедры практической психологии, Омский государственный педагогический университет; 644099, Россия, г. Омск, наб. Тухачевского, 14; e-mail: viktorya@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ ПОСТРОЕНИЯ КАРЬЕРНОГО МАРШРУТА СТАРШЕКЛАСНИКАМИ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ САМООЦЕНКИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: карьера; карьерные маршруты; самооценка личности; престижность профессии; выбор профессии; профориентация школьников; профессиональная ориентация; профессиональное самоопределение; старшеклассники; понятийный аппарат.

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена проблеме исследования построения карьерного маршрута старшеклассниками с разной самооценкой. Рассматривается понятие карьерного маршрута в сравнении с карьерой. Исследование карьерного маршрута у старшеклассников обуславливается тем, что карьера прежде все ассоциируется с молодым специалистом, а также тем, что карьерный маршрут воспринимается как первоначальная версия профессиональной карьеры специалиста, более характерная для старшего подросткового возраста. В соответствии с актуальностью для профессионального самоопределения старшеклассника карьерный маршрут предлагается изучать с помощью проективной игры-методики авторской разработки. Основная цель исследования заключается в том, чтобы сравнить особенности карьерного маршрута у старшеклассников с высоким, средним и низким уровнями самооценки. В статье представлены результаты исследования, полученные с помощью количественного, качественного и сравнительного анализа, а также методов математической обработки данных. Результаты исследования, представленные в статье, позволяют увидеть схожесть и различие построения карьерного маршрута у старшеклассников с разным уровнем самооценки. Представлены примеры результатов проективной методики. Выводы позволяют определить схожесть карьерных маршрутов старшеклассников с высокой и низкой самооценкой по параметрам низкой содержательности и прагматичности. Полученные результаты позволяют сформировать практические рекомендации по построению карьерного маршрута для профориентаторов образовательных учреждений с учетом самооценки старшеклассника. С помощью разработанного диагностического инструментария можно будет выявлять такие особенности построения карьерного маршрута, как престижность выбираемой профессии, содержательность, достижимость самого карьерного маршрута и сферы деятельности для успешной реализации карьеры.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Усольцева, В. В. Особенности построения карьерного маршрута старшеклассниками с разным уровнем самооценки / В. В. Усольцева. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2020. – № 4. – С. 162-168. – DOI: 10.26170/po20-04-20.

Usoltseva Victoria Vladimirovna,

Candidate of Psychology, Associate Professor of the Department of Practical Psychology, Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russia

FEATURES OF CONSTRUCTION CAREER COURSE SENIOR PUPILS WITH DIFFERENT SELF-ESTEEM

KEYWORDS: career; career routes; personality self-esteem; prestige of professions; choice of profession; vocational guidance for schoolchildren; vocational guidance; professional self-determination; high school students; conceptual apparatus.

ABSTRACT. The article is devoted to the problem of studying the construction of a career route by high school students with different self-esteem. The concept of a career route in comparison with a career is considered. Research the career path of high school students is caused by the fact that the career first of all associated with the young professional and what career route is perceived as the original version of the professional career of a specialist, more typical of older adolescents. In accordance with the relevance for professional self-determination of a high school student, the career route is proposed to be studied using a projective game—a method of author's development. The main goal of the study is to compare the features of the career route in high school students with high, medium and low self-esteem. The article presents the results of research obtained using quantitative, qualitative and comparative analysis, as well as methods of mathematical data processing. The results of the research presented in the article allow us to see the similarity and difference of building a career route in high school students with different levels of self-esteem. Examples of the results of the projective method are presented. The presented conclusions allow us to determine the similarity of career paths of high school students with high and low self-esteem in terms of low content and pragmatism. The results obtained allow us to form practical recommendations for building a career route for career guidance specialists in educational institutions, taking into account the self-esteem of a high school student. Using the developed diagnostic tools can identify such features of construction of the career route as the prestige of the chosen profession, meaningful, achievable the career route and activities for the successful implementation of career.

FOR CITATION: Usoltseva, V. V. (2020). Features of Construction Career Course Senior Pupils with Different Self-Esteem. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 4, pp. 162-168. DOI: 10.26170/po20-04-20.

Для выпускников школы выбор профессии – это серьезный шаг, к которому многие старшеклассники не относятся с должной ответственностью. Но основная проблема в том, что они плохо ориентируются в собственном самоопределении, важным показателем которого является самооценка. Адекватная самооценка наблюдается, к сожалению, у малого количества старшеклассников. Они склонны либо переоценивать себя, либо недооценивать, что в профессиональном выборе может привести к разочарованию [7]. Поэтому мы можем говорить о противоречии, состоящем, с одной стороны – в максимально возможных условиях для выбора профессии (подвижный темповый рынок труда и практически неограниченное поступление в любое профессиональное образовательное учреждение), с другой – в самооценке как одном из важных факторов профессионального самоопределения старшеклассника, ограничивающим его выбор профессии.

Актуальность: полученные результаты позволят скорректировать программы профориентационной работы в соответствии со спецификой построения карьерного маршрута у старшеклассников с разной самооценкой.

В современных реалиях рынок труда развивается по новой траектории. Сайтом «Атлас профессий» уже были сформулированы тенденции развития рынка профессий, которые не могут не оказывать влияние на выбор профессии старшеклассниками с разной самооценкой: изменения в обществе, в отраслевых структурах; технические изменения; изменения рабочего места и практики производства. Это приводит к появлению новых профессий, специалисты которых смогут справиться с новыми задачами [2; 6]. Условия выбора профессии современными старшеклассниками требуют более содержательного отношения к выбору профессии как процесса и к себе как носителю определенной самооценки. Необходимо в рамках профориентации старшеклассника работать не столько над выбором профессии как сферы будущей деятельности, а готовить его к построению карьерного маршрута как пошаговой карьеры с обязательным рассмотрением условий для эффективной реализации каждого шага.

На основании заявленной проблемы была определена цель нашей работы – исследование построения карьерного маршрута у старшеклассников с разным уровнем самооценки.

В научных работах в основном определены такие понятия, как карьера, карьерный план, карьерные ориентации [3; 13-15]. Вопросы карьеры рассматриваются в раз-

ных науках, но в большинстве случаев под карьерой понимают продвижение по служебной лестнице, в процессе которого происходит развитие профессиональных навыков, способностей, умений, повышаются квалификационные возможности специалиста [4; 5; 10-12]. Карьера в основном выстраивается специалистом, работающим в определенной профессии. Используемое нами понятие карьерный маршрут имеет непосредственное отношение к старшекласснику как один из шагов в формировании представлений о профессии и их последовательной реализации. Как правило, карьерный маршрут определяется как смысл, который человек хочет реализовать при выборе и осуществлении своего профессионального развития, это индивидуальное сочетание и последовательность реализации будущего в своей профессиональной сфере.

В психологии самооценка рассматривается как феномен самопознания. Самооценка в профессии – «оценка, которую человек дает своим способностям, соответствующим или не соответствующим специфике профессии» [8, с. 34].

По определению Т. В. Барласа, «самооценка – это оценка человеком самого себя: своих качеств, возможностей, способностей, особенностей своей деятельности. Самооценка формируется в единстве двух составляющих ее факторов: рационального, отражающего знания человека о себе, и эмоционального, отражающего то, как он воспринимает и оценивает эти знания, диапазон здесь может быть очень широк – от веры в собственную идеальность до безоглядного самоуничтожения» [1, с. 119]. По результатам множества исследований установлено, что самооценка имеет ряд характеристик: правильная или неправильная, высокая или низкая, устойчивая или неустойчивая, адекватная или неадекватная. Особенностью зрелой личности считается дифференцированная самооценка. Такое рассмотрение самооценки дает возможность понять и выделить сильные и слабые стороны, а затем с учетом анализа ставить цели и стремиться достичь успеха в той области, к которой есть склонности и способности.

Наше исследование позволило установить характеристики карьерного маршрута для старшеклассников с разным уровнем самооценки. В исследовании принимали участие десятиклассники (10-1 и 10-2 классы) в количестве 39 человек: 23 девочки и 16 мальчиков. Исследование проводилось в БОУ г. Омска «Гимназия № 12 имени Героя Советского Союза В.П. Горячева». Данные подверглись количественному, качественному и сравнительному анализу, а также методам математической обработки данных

с помощью критерия углового преобразования Фишера.

Исследовали самооценку старшеклассников с помощью опросника по изучению самооценки Г. Н. Казанцевой [9]. Для исследования характеристик карьерного маршрута была разработана проективная игра-методика «Точки». Данная игра-методика направлена на определение карьерного маршрута и его особенностей. На бланке указывается начальная точка (нижняя граница), а именно окончание школы, и конечная – это та профессия, должность, к которой старшеклассник будет стремиться после получения аттестата (высшая граница). Эту точку старшеклассник определяет сам. После этого подростки должны поэтапно расписать свою будущую карьеру, то, какие шаги им придется пройти, чтобы получить выбранную профессию.

Анализ заполненных бланков осуществлялся с помощью следующих критериев: *содержательность* – простой карьерный маршрут (до 4 пунктов) или сложный карьерный маршрут (5 и более пунктов); *однонаправленный* (один путь) или *разнонаправленный* (может содержать два и более вариантов планирования карьерного маршрута, приводящих к одной и той же цели). Простой карьерный маршрут мы рассматриваем как неумение старшеклассника осознать свой дальнейший профессиональный план. Сложный карьерный маршрут позволяет более полно осознать сферы, которые учащийся в будущем будет осваивать на пути к выбранной профессии. Содержательность связана с глубоким информированием о профессиональных планах с целью наиболее точного описания карьерного маршрута.

Достижимость и реалистичность в достижении основной цели. Это критерий того, насколько планы старшеклассника реальны, достижимой ли является выбранная профессия и выбранный карьерный маршрут. Реалистичность – это способность личности разделять в представлениях карьерного маршрута реальность и фантазию,

концентрацию усилий на том, что имеет реальные основания для реализации карьерного маршрута.

Сферы, включаемые в карьерный маршрут: профессиональное образование, развитие практических умений, опыт, дополнительное образование и т. д.

Престиж профессии. Критерий того, насколько важен статус выбранной профессии среди старшеклассников. Статус профессии определяется ее популярностью в обществе, статусная профессия та, при которой человек обретает власть, славу и деньги.

Таким образом, при анализе бланков проводится качественная обработка данных, позволяющая увидеть особенности карьерных маршрутов старшеклассников. Также возможна количественная обработка данных, позволяющая подсчитать количество испытуемых с тем или иным карьерным маршрутом и математическая обработка данных с помощью критерия углового преобразования Фишера.

По данным исследования опросника по самооценке Н. Г. Казанцевой выявлено, что 53% – это учащиеся с низкой самооценкой, 33% – со средней самооценкой и 14% – с высокой. Низкий уровень самооценки сопровождается страхом, неуверенностью в себе, неспособностью к быстрой адаптации, что мешает правильному выбору карьерного маршрута. При среднем уровне самооценки человек уважает себя, но знает свои слабые стороны и стремится к самосовершенствованию. Не заиклен на неудачах и стремится к реальным целям. Данные условия, на наш взгляд должны способствовать более адекватному выбору карьерного маршрута, учитывая способности и умение ставить перед собой реальные цели. Старшеклассников с высокой самооценкой отличает идеализированный образ своей личности. Они могут переоценивать свои возможности, ориентироваться на успех, не анализировать неудачи. Ставят нереальные цели.

В таблице 1 представлены основные результаты исследования карьерных маршрутов.

Таблица 1

Показатели критериев карьерного маршрута у старшеклассников с разным уровнем самооценки (%)

Критерий	Уровень самооценки	Степень выраженности критерия		
		Простой	Сложный (1-линейный)	Сложный (2-линейный)
Сложность	Высокий	57	43	0
	Средний	38	59	3
	Низкий	64	36	0
Достижимость	Высокий	Недостижимый		Достижимый
		44	56	
	Средний	62	38	
	Низкий	64	36	

Сферы		Проф. обр.	Доп. обр.	Проф. умения	Опыт
		Высокий	100	7	56
	Средний	100	15	77	23
	Низкий	86	0	85	21
Престиж		Непрестижные		Престижные	
	Высокий	33		67	
	Средний	54		46	
	Низкий	57		43	

Нами выявлено, что с точки зрения сложности карьерного маршрута у большинства старшеклассников с высокой и низкой самооценкой преобладает простой карьерный маршрут (не более 4 пунктов), 57% и 64% соответственно, что подтверждает и результат математической статистики ($\varphi=1,018$ не достоверные различия). Старшеклассники со средней самооценкой (62%) в отличие от высокой ($\varphi=2,708$) и низкой ($\varphi=3,726$) самооценки выбирают сложные маршруты карьеры. При этом данный процент можно подразделить на две подгруппы: 59% – односложный маршрут (более 5 пунктов) и 3% – двухсложный маршрут, включающий две линии развития событий в прохождении карьерного маршрута. Показатель достижимости также различен в отдельных группах старшеклассников. Похожее распределение у старшеклассников со средней и низкой самооценкой: большинство учащихся 62% и 64% выбрали недостижимый карьерный маршрут ($\varphi=0,297$). У старшеклассников с высокой самооценкой распределение более равномерное: 56% – достижимый карьерный маршрут и 44% – недостижимый. По данному критерию различия между старшеклассниками с высокой и средней / низкой самооценкой достоверно различаются ($\varphi=2,56 /$

2,857). Похожее распределение мы видим и по критерию престижности выбираемой профессии. У старшеклассников со средней (54%) и низкой (57%) самооценкой большинство составляют не престижные по современным меркам профессии ($\varphi=3,019 / 3,444$). Старшеклассники с высокой самооценкой (67%) характеризуются выбором престижной профессии.

При построении карьерного маршрута старшеклассниками выбираются одинаковые сферы деятельности, необходимые для успешного карьерного маршрута и в одинаковой пропорции. Практически 100% и приближенные к данному показателю (86%) у всех старшеклассников – это профессиональное образование. Значимым показателем являются профессиональные умения для старшеклассников с высокой и средней самооценкой, а также не значимым, но заявляемым показателем – опыт профессиональной деятельности.

Количественные результаты недостаточно полно отражают общую картину нашего исследования, поэтому в таблицах 2, 3 и 4 представлены примеры карьерных маршрутов, характерных для групп старшеклассников с разной самооценкой.

Таблица 2

Карьерные маршруты старшеклассников с высокой самооценкой

Сложность	Простой	Сложный (1-линейный)
Пример маршрута	№1. Окончание школы. №2. Поступить в военный вуз. №3. Прочитать 5 лет. №4. Стать военнослужащим.	№1. Окончание школы. №2. Поступить в институт. №3. Получить образование врача. №4. Проработать год по профессии. №5. Окончить курсы косметолога. №6. Найти специалистов разных специальностей (в области красоты). №7. Арендовать помещение и набрать еще сотрудников. №8. Открыть салон красоты.
Достижимость	Недостижимый	Достижимый
Пример маршрута	№1. Окончание школы. №2. Поступить в вуз. №3. Получить высшее образование и получить звание лучшего игрока России. №4. Участие в соревнованиях мирового масштаба, получение звания заслуженного мастера спорта.	№1. Окончание школы. №2. Поступить в медицинский университет. №3. Окончить вуз. №4. Начать практику. №5. Набраться опыта. №6. Открыть частную клинику. №7. Помогать людям и зарабатывать деньги. №8. Стать высококвалифицированным врачом.
Престиж	Престижная профессия	
Пример маршрута	№1. Окончить школу. №2. Повысить свои спортивные навыки. №3. Поучаствовать в нескольких турнирах и сдать «экзамен» на красный пояс.	

	№4. Победить на турнире в Казани. №5. Сдать «экзамен» на черный пояс. №6. Пройти практику судейства. №7. Тренер федерации ГТФ.
--	---

Большинство старшеклассников с высокой самооценкой планируют простой карьерный маршрут, но при этом выбирают престижную профессию, которая в большей степени является недостижимой, основными сферами для достижения высшей точки

карьеры являются образование и развитие практических умений. Престиж профессии является немаловажным условием выбора профессии среди старшеклассников с завышенной самооценкой.

Таблица 3

Карьерные маршруты старшеклассников со средней самооценкой

Достижимость	Недостижимый		Достижимый	
Пример маршрута	№1. Окончание школы. №2. Окончание университета. №3. Работа по специальности. №4. Звание генерала.		№1. Окончание школы. №2. Поступить в вуз. №3. Повышение квалификации. №4. Пройти практику. №5. Упорно работать. №6. Руководитель отдела маркетинга.	
Сферы	Проф. обр.	Доп. обр.	Проф. умения	Опыт
Пример маршрута	№1. Окончить школу. №2. Поступить в политехнический университет и окончить с красным дипломом. №3. Сдать на права и купить машину. №4. Повышение квалификации. №5. Найти работу по своей специальности. №6. Стать директором нефтехимического завода.			

Большинство старшеклассников со средней самооценкой планируют сложный карьерный маршрут и осознают особенности будущей профессии, при этом учащиеся имеют достижимые цели при построении

карьерного маршрута. Основными сферами в карьерном маршруте также остаются образование и развитие практических умений, престиж профессии не играет важную роль в ее выборе.

Таблица 4

Карьерные маршруты старшеклассников с низкой самооценкой

Сложность	Простой	Сложный (1-линейный)
Достижимость	Недостижимый	Достижимый
Пример маршрута	№1. Окончание школы. №2. Поступить в институт. №3. Устроиться на работу. №4. Стать миллиардером.	№1. Поступить в ВШНИ. №2. Работать, развивать свои навыки. №3. Поступить в питерскую академию художеств. №4. Стать успешным в области искусств.
Престиж	Непрестижная профессия	Престижная профессия
Пример маршрута	№1. Окончание школы. №2. Лучше разбираться в ремонте автомобилей. №3. Купить большой гараж. №4. Купить специальное оборудование. №5. Стать автослесарем. №6. Заниматься автомобильным перекупом.	№1. Окончание школы. №2. Поступить в СибГУФК. №3. Выучиться. №4. Набрать группу танцоров. №5. Начать преподавать и стать тренером спортивных бальных танцев.

Большинство старшеклассников с низкой самооценкой не в полной мере осознают план реализации карьерного маршрута и опираются на поверхностные представления о будущей карьере, но при этом имеют недостижимые цели в выборе профессии; предпочитаемыми сферами являются образование, работа и развитие практических умений. Также престиж профессии является не самым важным условием выбора профессии среди старшеклассников с заниженной самооценкой.

Таким образом, полученные результаты позволяют нам сделать следующие выводы.

Карьерные маршруты, которые выстраивают старшеклассники с разной самооценкой, имеют ряд общих и отличительных характеристик. Схожими карьерные маршруты являются по критерию «сферы, включаемые в карьерный маршрут», у представителей каждой подгруппы в карьерном маршруте присутствует профессиональное образование. К отличительным характеристикам старшеклассников с высокой самооценкой относятся простые маршруты с большей престижностью и достижимостью. По большому количеству простых маршрутов старшеклассники с высокой и низкой

самооценкой схожи между собой. Старшеклассники со средней самооценкой предпочитают более сложные маршруты. Старшеклассники с низкой самооценкой, в отличие от тех, у кого самооценка высокая, выбирают обычные непрестижные профессии. Старшеклассники со средним уровнем самооценки отличаются выбором не всегда достижимых профессий.

На основании полученных результатов можно рекомендовать изменение профори-

ентационных программ в соответствии с особенностями построения карьерных маршрутов старшеклассниками с разным уровнем самооценки. Профориентационные программы должны включать формы работы, направленные на более точное и конкретное планирование получения выбираемой профессии, профессионального образования, развитие личностных характеристик, соответствующих профессиональному выбору.

ЛИТЕРАТУРА

1. Барлас, Т. В. Популярная психология. От конфликтов к обретению «Я» / Т. В. Барлас. – М. : Академия, 1997. – 160 с.
2. Бедарева, Т. 100 популярных профессий. Психология успешной карьеры для старшеклассников и студентов / Т. Бедарева, А. Грецов. – СПб. : Питер, 2008. – 272 с.
3. Беляева, Е. В. Становление карьерных ориентаций студентов на завершающем этапе вузовского обучения / Е. В. Беляева, Н. А. Галкина // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2019. – Т. 1, № 2 (50). – С. 234-241.
4. Беляцкий, Н. П. Менеджмент: Деловая карьера / Н. П. Беляцкий. – Минск : Вышэйшая школа, 2001. – 303 с.
5. Бендюков, М. А. Ступени карьеры: азбука профориентации / М. А. Бендюков. – СПб. : Речь, 2006. – 236 с.
6. Будущее рынка труда. – Текст : электронный // Атлас новых профессий. – URL: <http://atlas100.ru/future/> (дата обращения: 25.06.2020).
7. Зеер, Э. Ф. Психология профессионального самоопределения в ранней юности : учебное пособие / Э. Ф. Зеер, О. А. Рудей. – М. : Издательство Московского психолого-социального института ; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2008. – 256 с.
8. Зимбардо, Ф. Формирование самооценки. Самосознание и защитные механизмы личности / Ф. Зимбардо. – Самара : Бахрах, 2003. – 432 с.
9. Казанцева, Г. Н. Опросник по изучению самооценки / Г. Н. Казанцева. – URL: <https://psylist.net/praktikum/00351.htm> (дата обращения: 25.06.2020). – Текст : электронный.
10. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. – 304 с.
11. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Знание, 1996. – 312 с.
12. Минюрова, С. А. Психология саморазвития человека в профессии / С. А. Минюрова. – М. : Спутник+, 2008. – 298 с.
13. Пряжников, Н. С. Профессиональное самоопределение: теория и практика / Н. С. Пряжникова. – М. : Академия, 2007. – 503 с.
14. Пряжников, Н. С. Методы активизации профессионального и личностного самоопределения : учебно-методическое пособие / Н. С. Пряжников. – 2-е изд., стер. – М. : Издательство Московского психолого-социального института ; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 400 с.
15. Терновская, О. П. Особенности карьерных ориентаций студентов на завершающем этапе обучения в вузе / О. П. Терновская // Прикладная психология и психоанализ. – 2006. – № 2. – С. 65-73.

REFERENCES

1. Barlas, T. V. (1997). *Populyarnaya psikhologiya. Ot konfliktov k obreteniyu «Ya»* [Popular psychology. From conflicts to finding "I"]. Moscow, Akademiya. 160 p.
2. Bedareva, T., Gretsov, A. (2008). *100 populyarnykh professiy. Psikhologiya uspezhnoy kar'ery dlya starsheklassnikov i studentov* [100 popular professions. The psychology of a successful career for high school students and students]. Saint Petersburg, Piter. 272 p.
3. Belyaeva, E. V., Galkina, N. A. (2019). Stanovlenie kar'ernykh orientatsiy studentov na zavershayushchem etape vuzovskogo obucheniya [Formation of career orientations of students at the final stage of higher education]. In *Uchenye zapiski. Elektronnyy nauchnyy zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta*. Vol. 1. No. 2 (50), pp. 234-241.
4. Belyatskii, N. P. (2001). *Menedzhment: Delovaya kar'era* [Management: Business career]. Minsk, Vysheyschaya shkola. 303 p.
5. Bendyukov, M. A. (2006). *Stupeni kar'ery: azbuka proforientatsii* [Career steps: the ABC of career guidance]. Saint Petersburg, Rech'. 236 p.
6. Budushchee rynka truda [The future of the labor market]. In *Atlas novykh professiy*. URL: <http://atlas100.ru/future/> (mode of access: 25.06.2020).
7. Zeer, E. F., Rudey, O. A. (2008). *Psikhologiya professional'nogo samoopredeleniya v ranney yunosti* [Psychology of professional self-determination in early adolescence]. Moscow, Izdatel'stvo Moskovskogo psikhologo-sotsial'nogo instituta, Voronezh, Izdatel'stvo NPO «MODEK». 256 p.
8. Zimbardo, F. (2003). *Formirovanie samootsenki. Samosoznanie i zashchitnye mekhanizmy lichnosti* [Formation of self-esteem. Self-awareness and personality defense mechanisms]. Samara, Bakhrakh. 432 p.
9. Kazantseva, G. N. *Oprosnik po izucheniyu samootsenki* [Self-Assessment Questionnaire]. URL: <https://psylist.net/praktikum/00351.htm> (mode of access: 25.06.2020).

10. Klimov, E. A. (1996). *Psikhologiya professional'nogo samoopredeleniya* [Psychology of professional self-determination]. Rostov-on-Don, Feniks. 304 p.
11. Markova, A. K. (1996). *Psikhologiya professionalizma* [Psychology of professionalism]. Moscow, Znanie. 312 p.
12. Minyurova, S. A. (2008). *Psikhologiya samorazvitiya cheloveka v professii* [Psychology of human self-development in the profession]. Moscow, Sputnik+. 298 p.
13. Pryazhnikov, N. S. (2007). *Professional'noe samoopredelenie: teoriya i praktika* [Professional self-determination: theory and practice]. Moscow, Akademiya. 503 s.
14. Pryazhnikov, N. S. (2003). *Metody aktivizatsii professional'nogo i lichnostnogo samoopredeleniya* [Methods for enhancing professional and personal self-determination]. 2nd edition. Moscow, Izdatel'stvo Moskovskogo psikhologo-sotsial'nogo instituta, Voronezh, Izdatel'stvo NPO «MODEK». 400 p.
15. Ternovskaya, O. P. (2006). Osobennosti kar'ernykh orientatsiy studentov na zavershayushchem etape obucheniya v vuze [Features of career orientations of students at the final stage of study at the university]. In *Prikladnaya psikhologiya i psikhoanaliz*. No. 2, pp. 65-73.

УДК 159.923
ББК Ю957.64

DOI 10.26170/po20-04-21
ГРНТИ 15.41.49

Код ВАК 19.00.01

Чумаков Михаил Владиславович,

доктор психологических наук, заведующий кафедрой психологии, Курганский государственный университет; профессор кафедры психологии, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина; 640020, Россия, г. Курган, ул. Советская, 63; e-mail: mihailchv@mail.ru

Чумакова Дарья Михайловна,

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, Курганский государственный университет; 640020, Россия, г. Курган, ул. Советская, 63; e-mail: ch-darya@mail.ru

РЕЛИГИОЗНОСТЬ ЛИЧНОСТИ И СУИЦИДАЛЬНЫЕ НАМЕРЕНИЯ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: религиозность личности; стрессы; суицидальные намерения; суициды; самоубийства; студенты; личность студента.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается проблема взаимосвязи религиозности с различными личностными особенностями, решение которой предполагает накопление эмпирических данных и выводы на их основе. Особенно актуально это в отношении суицидальных намерений и личностного контекста, в который они включены. Цель исследования – выявить взаимосвязи религиозности и суицидальных намерений и личностные факторы, опосредующие эти взаимосвязи. В исследовании участвовали 327 студентов университета в возрасте от 20 до 28 лет, 119 мужчин и 208 женщин. Использован комплект методик для диагностики суицидальных намерений, настроения, стресса и реакций на стресс, позитивного самонастроения (разработан М. Perrez, В. Plancherel, S. Seitz, A. Babounakis, A. Teuscher, N. Michlig, переведен и адаптирован М. В. Чумаковым), методика копинга стресса (разработан Pargament, Ensing, Falgout, Olsen, Reilly, Van Haitsma, Warren, переведен и адаптирован Д. М. Чумаковой). Религиозность измерялась путем самооценки по 10-бальной шкале. Установлены статистически достоверные связи самооценки религиозности личности и суицидальных намерений. Высокая самооценка религиозности и копинг, основанный на религии, соотносятся с низкой выраженностью суицидальных намерений. Определены параметры, которые можно рассматривать как опосредующие взаимосвязь религиозности и суицидальных намерений. Ключевыми из них являются оптимизм и позитивный самонастрой. Показано, что различные параметры стресса, реакций на стресс, настроения, оптимизма, самонастроения, копинга с использованием религии и самооценки религиозности тесно и психологически обоснованы и взаимосвязаны.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Чумаков, М. В. Религиозность личности и суицидальные намерения студентов университета / М. В. Чумаков, Д. М. Чумакова. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2020. – № 4. – С. 169-175. – DOI: 10.26170/po20-04-21.

Chumakov Mikhail Vladislavovich,

Doctor of Psychology, Head of the Department of Psychology, Kurgan State University, Kurgan, Russia; Professor of the Department of Psychology, Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia

Chumakova Darya Mikhailovna,

Candidate of Psychology, Associate Professor of the Department of Psychology, Kurgan State University, Kurgan, Russia

RELIGIOSITY OF PERSONALITY AND SUICIDAL INTENTIONS OF UNIVERSITY STUDENTS

KEYWORDS: religiosity of the person; stress; suicidal intentions; suicides; students; student personality.

ABSTRACT. The problem of the relationship of religiosity with various personal characteristics involves the accumulation of empirical data and conclusions based on them. This is especially true in relation to suicidal intentions and the personal context in which they are included. The purpose of the study is to identify the relationship of religiosity and suicidal intentions and personality factors mediating these relationships. The study involved 327 university students aged 20 to 28 years, 119 men and 208 women. A set of tests was used to diagnose suicidal intentions, moods, stress and reactions to stress, positive self-attitude (developed by M. Perrez, В. Plancherel, S. Seitz, A. Babounakis, A. Teuscher, N. Michlig, translated and adapted by M. V. Chumakov), stress coping test (developed by Pargament, Ensing, Falgout, Olsen, Reilly, Van Haitsma, Warren, translated and adapted by D. M. Chumakova). Religiosity was measured by self-assessment on a 10-point scale. Statistically reliable relationships were established between self-esteem of a person's religiosity and suicidal intentions. High self-esteem of religiosity and religion-based coping are correlated with low severity of suicidal intentions. The parameters that can be considered as mediating the relationship of religiosity and suicidal intentions are determined. The key ones are optimism and positive self-alignment. It is shown that various parameters of stress, reactions to stress, moods, optimism, self-tuning, copying using religion and self-esteem of religiosity are closely and psychologically soundly interconnected. High self-esteem of religiosity and religion-based coping are correlated with low severity of suicidal intentions. The parameters that can be considered as mediating the relationship of religiosity and suicidal intentions are determined. The key ones are optimism and positive self-alignment. It is shown that various parameters of stress, reactions to stress, moods, optimism, positive self-attitude, copying using religion and self-esteem of religiosity are closely and psychologically soundly interconnected.

FOR CITATION: Chumakov, M. V., Chumakova, D. M. (2020). Religiosity of Personality and Suicidal Intentions of University Students. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 4, pp. 169-175. DOI: 10.26170/po20-04-21.

Введение. Суицидальное поведение, частью которого являются суицидальные намерения личности, изучается в контексте проблемы величины стресса, различных способов реагирования на стресс, эмоциональной сферы личности. В данном направлении получено значительное количество эмпирических данных [4-6; 12; 13 и др.]. Взаимосвязи религиозности личности и суицидальных намерений, такие как сочетание высокой религиозности и низкой выраженности суицидальных мыслей и действий, можно предположить исходя из того, что в большинстве мировых религий эти намерения категорически неприемлемы. Эти взаимосвязи также можно предвидеть исходя из общего понимания конструкта религиозности личности, сложившегося в психологии религии [1; 3; 9 и др.]. Также есть эмпирические данные, свидетельствующие о том, что религиозная вера ограничивает развитие тревожных и депрессивных расстройств у пожилых людей, что предположительно снижает проявления суицидальных намерений [2]. С другой стороны, еще У. Джеймс указывал на наличие форм религиозности, которые связаны с негативными эмоциями и эмоциональной нестабильностью, из чего можно предположить положительную связь между религиозностью и суицидальными намерениями [16]. Предположения У. Джеймса нашли подтверждение в современных исследованиях, в которых показано, что религиозность может ассоциироваться с негативными аффектами и более высокой реактивностью на негативные события [17]. В нашем исследовании мы рассматриваем не только эти основания, но и возможные опосредованные взаимосвязи религиозности и суицидальных намерений с такими параметрами, как стресс, пониженный фон настроения, оптимизм и другие. Религиозность понимается нами как личностная черта, относительно устойчивая и доступная измерению при помощи стандартизированных самоотчетов [7]. Копинг, основанный на религии, рассматривается, с одной стороны, как еще один индикатор религиозности личности, с другой стороны, как реакция на стресс, который включен в перечень исследуемых параметров. Показателей стресса, измеряемых в исследовании, два. Это стресс в процессе учебы в университете и стрессовые события, произошедшие с испытуемыми в течение прошедшего года. Эмоциональная сфера личности представлена индикаторами настроения и оптимизма. Настроение является более ситуативным индикатором и из-

меряется в отношении прошедшей недели, а оптимизм характеризует эмоциональность как личностную черту. Под позитивным самонастроением подразумевается преимущественная тональность обращения испытуемого к себе самому, которая может быть в том числе и негативной. Характер этой тональности зависит как от личностных особенностей, так и от когнитивной сферы. В предположительные опосредующие факторы включены типичные реакции испытуемого на стресс, как конструктивные, так и затрудняющие выход из стрессовой ситуации. Под термином суицидальные намерения студентов подразумевается совокупность суицидальных мыслей и действий, проявляющихся в таких индикаторах, как наличие и частота размышлений на тему суицид, наличие момента, когда было принято решение о суициде, и он планировался (хотя и не был реализован), а также наличие и частота суицидальных попыток. Таким образом, в понятие суицидальных намерений включается реальный поведенческий компонент. Религиозность личности является фактором эмоционально-волевой регуляции деятельности. Таким образом, она включается в сложный регуляторный комплекс, обусловленный личностными особенностями и типичными способами реагирования на различные жизненные ситуации, в том числе стрессовые. Можно предполагать, что таким образом религиозность взаимосвязана с суицидальными наклонностями не только прямо, но и косвенно, опосредованно различными параметрами эмоционально-волевой сферы личности.

Актуальность исследования, помимо всего, состоит в том, что исследуется суицидальность и религиозность в студенческом возрасте, данных о котором в отношении этих параметров меньше, чем в отношении подростков или зрелых возрастов.

Цель настоящей работы: эмпирически выявить взаимосвязи религиозности личности и суицидальных намерений студентов, а также факторы, которые опосредуют эти взаимосвязи.

Методы исследования. Организация исследования. Исследование проводилось в 2019–2020 гг. В исследовании приняли участие 327 студентов Курганского государственного университета, 119 мужчин и 208 женщин в возрасте от 20 до 28 лет. Студенты представляли различные институты университета и различные курсы, таким образом, выборка репрезентативна для университета в целом. Методики исследования прошли процедуру обратного перевода и последую-

щей коррекции пунктов. Интерпретация результатов проводилась в логике взаимосвязей. Каузальные интерпретации являются предположительными и вытекают из содержания рассматриваемых параметров.

Методы исследования:

1. Шкала суицидальных мыслей и действий (M. Perrez, B. Plancherel, S. Seitz, A. Babounakis, A. Teuscher, N. Michlig). Перевод и адаптация – М. В. Чумаков.

Измеряет выраженность суицидальных намерений, понимаемых как размышления на тему суицида и суицидальных попыток. Балл по шкале состоит из суммы ответов на 4 вопроса, касающихся наличия и частоты суицидальных мыслей и суицидальных попыток. Баллы начисляются в диапазоне от «никогда» до «очень часто», «много раз».

2. Шкала настроения (M. Perrez, B. Plancherel, S. Seitz, A. Babounakis, A. Teuscher, N. Michlig). Перевод и адаптация – М. В. Чумаков.

Состоит из 20 вопросов, каждый из которых имеет 4 градации ответов в диапазоне от «редко или вообще нет» до «чаще всего, все время». Градация ответов означает продолжительность настроения в течение недели. Например, ответ «чаще всего» на пункт «я был удручен, подавлен» означает по инструкции испытуемому, что он испытывал это состояние продолжительностью 5–7 дней в неделю. Диагностирует преобладающее за последнюю неделю настроение. Высокий балл по шкале свидетельствует о пониженном фоне настроения, подавленности, чувстве одиночества, нарушениях сна, аппетита, трудностях с инициацией действия.

3. Шкала оптимизма (M. Perrez, B. Plancherel, S. Seitz, A. Babounakis, A. Teuscher, N. Michlig). Перевод и адаптация – М. В. Чумаков.

Состоит из 20 вопросов, каждый из которых предполагает ответ «верно» или «неверно». Общий балл по шкале определяет типичное для личности настроение, которое можно обобщенно назвать оптимизмом. Высокий балл свидетельствует об оптимизме, понимаемом как надежды и позитивный взгляд на будущее.

4. Шкала стресса в процессе учебы в университете (M. Perrez, B. Plancherel, S. Seitz, A. Babounakis, A. Teuscher, N. Michlig). Перевод и адаптация – М. В. Чумаков.

Состоит из 5 вопросов, направленных на субъективную оценку стресса перед экзаменами и т. д., а также вопроса на общую субъективную оценку стресса в процессе учебы в университете. Интенсивность стресса оценивается в четырех градациях от позиции «низкая» до «высокая».

5. Шкала стрессогенных событий за год

(M. Perrez, B. Plancherel, S. Seitz, A. Babounakis, A. Teuscher, N. Michlig). Перевод и адаптация – М. В. Чумаков.

Состоит из перечня 25 стрессогенных ситуаций, таких как смерть близкого родственника, расставание с партнером, тяжелое заболевание или травма, сложности с однокурсниками, трудности приспособления к занятиям или преподавателям в университете и др. Испытуемый фиксирует стрессоры, которые имели место в течение прошедшего года и стрессогенное воздействие каждого из них по 4-бальной системе от «никакого влияния» до «крайне негативного влияния». Таким образом, выясняется стрессогенность прошедшего года, которая складывается как из объективного количества пережитых стрессовых событий, так и из их субъективной оценки.

6. Шкала позитивного самонастроения (M. Perrez, B. Plancherel, S. Seitz, A. Babounakis, A. Teuscher, N. Michlig). Перевод и адаптация – М. В. Чумаков.

Включает в себя 38 высказываний, обращенных к себе самому. Например, «я с этим справлюсь» или «все хорошо, все так, как должно быть». Испытуемый должен оценить, насколько часто он его использует по 4-бальной шкале от «никогда» до «часто». В высоком итоговом балле отражается позитивный самонастрой.

7. Шкала реакций на стресс (M. Perrez, B. Plancherel, S. Seitz, A. Babounakis, A. Teuscher, N. Michlig). Перевод и адаптация – М. В. Чумаков.

Шкала реакций на стресс диагностирует такие виды реакций, как «застывание» в стрессовой ситуации. Например, утверждение «эта ситуация еще долго мучает меня» – реакцию вины. Утверждения, подобные «я говорю себе, что это не моя вина» – реакцию быстрого преодоления стресса, которую отражают такие пункты, как «я справляюсь с этим быстрее, чем другие». Реакция выяснения причин стресса, планирования и контроля поведения и активных действий – примером могут быть пункты «я пытаюсь точно уяснить причины, повлекшие за собой эту ситуацию», «я активно пытаюсь изменить ситуацию».

8. Шкала копинга, основанного на религиозности (Pargament, Ensing, Falgout, Olsen, Reilly, Van Haitsma, Warren). Перевод и адаптация – Д. М. Чумакова [8].

Содержит 29 вопросов с 4 градациями ответов от «практически никогда» до «практически всегда». Диагностирует выраженность использования испытуемым копинга стресса с использованием потенциала религии. Например, принятие помощи от священника в трудной ситуации или помощь другим членам церкви, вера в любовь

и заботу Бога, поиск уроков Бога в сложившейся ситуации и т. д. Копинг стресса, основанный на религии, может рассматриваться как одна из сторон, особенностей религиозности личности, состоящая в восприятии Бога как любящего и помогающего, а не как карающего и угрожающего.

9. Самооценка религиозности по 10-балльной шкале.

Самооценка от 1 балла, соответствующего определению «совсем не религиозный человек», до 10 баллов, которые соответствуют определению «очень религиозный человек».

Сбор данных проводился с сентября 2019 по февраль 2020 г. В качестве математических методов был использован корреляционный анализ и сравнение средних.

Гипотеза исследования: религиозность личности и суицидальные взаимосвязаны. Чем выше религиозность личности, тем менее выражены суицидальные намерения. Взаимосвязь обусловлена наличием ряда факторов, таких как уровень стресса, копинг стресса, характер самонастроения, настроение, оптимизм.

Результаты исследования и их обсуждение. В исследовании обнаружены

прямые взаимосвязи религиозности и суицидальных намерений. Показатель самооценки религиозности личности значимо отрицательно коррелирует с показателем суицидальных намерений студентов ($r=-0,18$, $p<0,01$) и положительно с общим показателем копинга стресса, основанного на религии ($r=0,73$, $p<0,01$). Корреляция общего показателя копинга стресса, основанного на религии, и показателя суицидальных намерений также отрицательна ($r=-0,12$, $p<0,05$). Испытуемые с выраженной религиозностью чаще прибегают к копингу стресса, основанному на религии, и демонстрируют менее выраженные суицидальные намерения. Испытуемые с восприятием Бога как любящего и помогающего, а не карающего демонстрируют менее выраженные суицидальные намерения.

Рассмотрим обусловленность выявленной взаимосвязи другими факторами, такими как стресс в процессе учебы в университете, стрессовые события в течение прошедшего года, пониженный фон настроения, оптимизм, позитивный самонастрой и особенности реагирования на стресс.

Таблица 1

Взаимосвязи суицидальных намерений с показателями стресса и настроения

Переменные	2	3	4	5	6	7	8
1. СН	.33**	.25**	.45**	.37**	-.44**	.35**	-.20**
2. Стресс1		.28**	.48**	-.27**	-.38**	.42**	-.34**
3. Стресс2			.36**	-.21**	-.19**	.21**	-.13*
4. ПН				-.63**	-.64**	.47**	-.31**
5. ОН					.76**	-.25**	.19**
6. ПСН						-.39**	-.30**
7. МПС							-.42**
8. БПС							

Примечание: * – $p<0,05$, ** – $p<0,01$; СН – суицидальные намерения; Стресс 1 – стресс в университете; Стресс 2 – стрессовые события за год; ПН – пониженное настроение; ОН – оптимистичное настроение; ПСН – позитивный самонастрой; МПС – медленное преодоление стресса; БПС – быстрое преодоление стресса.

Суицидальные намерения закономерно связаны со стрессом, преобладающим настроением, характером самоинструирования, обращения к себе и способом реагирования на стресс. В отношении стрессовых событий, произошедших в течение года, можно предположить причинно-следственную связь с суицидальными намерениями. Чем больше стрессогенная нагрузка в течение года, тем более выражены суицидальные намерения. В отношении стресса в процессе учебы в университете можно констатировать только рост суицидальных намерений вместе с ростом уровня стресса. Положительная корреляция стресса в процессе учебы в университете может объясняться наличием в перечне стрессогенных событий в течение года пяти событий, непосредственно связанных с учебой в университете. Пониженный фон настроения, подав-

ленность, как и предполагалось, коррелируют с суицидальными намерениями положительно, а оптимизм отрицательно. Вполне закономерно оптимизм и подавленность коррелируют со знаком минус. Также логично в общую картину корреляций включается позитивный самонастрой. Пониженный фон настроения, оптимизм и позитивный самонастрой, с нашей точки зрения, являются близкими по смыслу, хотя и различающимися по целому ряду особенностей показателями. Корреляции между ними наиболее велики по абсолютному показателю среди рассматриваемой группы взаимосвязей. Показатели реакции на стресс, такие как медленное и быстрое преодоление стресса, можно также рассматривать как сходные по смыслу, но противоположные по знаку характеристики. Их включение в общую картину взаимосвязей также вполне логично. С суици-

дальними намерениями «вязкая» реакция на стресс связана положительно, а легкий и быстрый выход из стрессовой ситуации – отрицательно. Суицидальные намерения, уровень стресса, реакции на стресс и эмоциональные характеристики, рассматриваемые в данной группе, взаимосвязаны очень тесно, все переменные статистически значимо связаны со всеми. В общей сложности между переменными значимых 28 корреляций и 27 из них на уровне значимости не менее 0,01.

Таблица 2
Взаимосвязи религиозности с показателями стресса и настроения

Переменные	2	3	4	5	6	7	8
1. Р	-	-	-.11	.31**	.20**	-	-

Примечание: ** – $p < 0,01$; Р – самооценка религиозности личности.

Таблица 3
Взаимосвязи религиозного копинга с показателями стресса и настроения

Переменные	2	3	4	5	6	7	8
1. КР	-	-	-	.26**	.21**	-	-

Примечание: ** – $p < 0,01$; КР – копинг, основанный на религии.

Взаимосвязи копинга стресса, основанного на религии, с показателями выраженности стресса, связанного с учебой и нахождением в университете, и стрессогенными событиями за год не достигают значимого уровня, что соответствует данным, которые были получены в предыдущих исследованиях [10; 11; 18]. Взаимосвязи самооценки религиозности и показателями стресса, связанного с учебой, и стрессогенными событиями за год также не значимы. В исследовании Д. М. Чумаковой не обнаружены связи копинга стресса, основанного на религии, и показателя эмоционального стресса родителей. В исследовании использовалась та же шкала копинга стресса, а показатель эмоционального стресса был иным, чем в настоящем исследовании. Тем не менее, результаты сопоставимы и могут рассматриваться как дополняющие друг друга. В исследовании Д. М. Чумаковой религиозность, измеряемая шкалой общей религиозности личности (Ч. Глок и Р. Старк), также положительно коррелирует со шкалой копинга стресса ($r = 0,51$, $p < 0,01$). Копинг стресса оказывает положительное влияние на взаимоотношения в семье, снижая уровень стресса. [14; 15]. Взаимосвязь с показателем стресса в семейной жизни осуществляется опосредованно, через субъективное

благополучие испытуемых и удовлетворенность супругов семейной жизнью. В результатах, обсуждаемых в данной статье, наблюдаются сходные закономерности, хотя и полученные с помощью других инструментов. Религиозность связана с копингом, основанным на религии, но не связана прямо с показателем стресса. Религиозность личности и копинг стресса, основанный на религии, связаны с одинаковыми показателями из группы параметров, рассмотренных в таблице 1. Корреляции с оптимистичным настроением и позитивным самонастроением положительны и примерно равны по величине. В шкале самонастроения, как и в шкале оптимизма, содержатся пункты, отражающие оптимистичный взгляд на будущее. Например, утверждение «мои планы сбудутся» шкалы самонастроения или «я с оптимизмом и воодушевлением смотрю в будущее» шкалы оптимизма. Некоторые пункты шкалы самонастроения близки к конструкту субъективного благополучия личности, например, утверждения «сейчас я действительно счастлив» или «у меня на душе совсем скверно». Таким образом, опосредованные взаимосвязи суицидальных намерений и религиозности осуществляются через оптимистичный взгляд на будущее и способность обращаться к себе в позитивном ключе.

Заключение.

1. Религиозность личности сочетается с менее выраженными суицидальными намерениями.

2. Помимо прямых отрицательных по знаку взаимосвязей религиозности и суицидальных намерений выявлены опосредованные оптимизмом и позитивным самонастроением связи между ними.

В экспериментальной психологии религии накоплено значительное количество эмпирических данных, но данных о взаимосвязях религиозности и суицидальности личности все еще недостаточно [19]. Результаты данного исследования не претендуют на то, что эта задача решена полностью, но вносят в ее решение определенный вклад. Взаимосвязи исследованы на русскоязычной выборке, преимущественно православно ориентированной, и на примере студенческого возраста. Необходимо продолжение исследований в русле данной проблематики – расширение данных с участием представителей других конфессий, других возрастных периодов, других измерительных инструментов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Братусь, Б. С. Вера как общепсихологический феномен сознания человека / Б. С. Братусь, Н. В. Инина // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2011. – № 1. – С. 25-38.

2. Полищук, Ю. И. Психопрофилактическое и психотерапевтическое значение религиозной веры в позднем возрасте / Ю. И. Полищук, З. В. Летникова // Социальная и клиническая психиатрия. – 2018. – Т. 28, № 3. – С. 56-61.
3. Чумаков, М. В. Введение в психологию религии : учебное пособие / М. В. Чумаков ; Курганский государственный университет. – Курган, 1997. – 29 с.
4. Чумаков, М. В. Исследование личностных проявлений «безвольного» человека методом семантического сходства / М. В. Чумаков // Ярославский психологический вестник. – 2002. – № 8. – С. 72-75.
5. Чумаков, М. В. Эмоционально-волевая регуляция деятельности в социальном взаимодействии : автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Чумаков М. В. ; Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова. – Ярославль, 2007. – 43 с.
6. Чумаков, М. В. Суицидальные и депрессивные проявления личности студентов и пути их профилактики / М. В. Чумаков // От истоков к современности: 130 лет организации психологического общества при Московском университете : сборник материалов юбилейной конференции / отв. ред. Д. Б. Богоявленская. – 2015. – С. 55-58.
7. Чумакова, Д. М. Взаимосвязь религиозности личности и социального взаимодействия в семье : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Чумакова Д. М. ; Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова. – Ярославль, 2014. – 26 с.
8. Чумакова, Д. М. Психометрический подход к религиозности личности / Д. М. Чумакова // Вестник Курганского государственного университета. Серия: Физиология, психология и медицина. – 2015. – № 2 (36). – С. 100-102.
9. Чумакова, Д. М. Психология религиозности личности : учебное пособие / Д. М. Чумакова. – Курган, 2015. – 84 с.
10. Чумакова, Д. М. Религиозное сознание как психологический феномен / Д. М. Чумакова // Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. Серия: Гуманитарные науки. – 2016. – № 2 (36). – С. 116-118.
11. Чумакова, Д. М. Типология испытуемых по критериям религиозности и социального взаимодействия в семье / Д. М. Чумакова // Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. Серия: Гуманитарные науки. – 2016. – № 4 (38). – С. 120-123.
12. Chumakov, M. Person's will characteristics and family – psychological particularities / M. Chumakov // The European Society on Family relations (ESFR) Abstracts of the ESFR International Congress. – University of Fribourg, Switzerland, 2004. – P. 137.
13. Chumakov, M. University Students' Personal Religiousness and Their Suicidal Inclinations / M. Chumakov // Congress of International Association for the psychology of Religion. – Istanbul, 2015. – P. 112-113.
14. Chumakova, D. Parents spiritual well-being and family relations / D. Chumakova // Congress of International Association for the psychology of Religion. – Lausanne, 2013. – P. 170.
15. Chumakov, M. La punition corporelle des enfants en Suisse et en Russie / M. Chumakov, D. Schoebi, B. Plancherel, et al. // La revue internationale de l'éducation familiale. – 2006. – № 19. – P. 53-75.
16. James, W. Les formes multiples de l'expérience religieuse : Essai de psychologie descriptive (F. Abauzit, trad.) / W. James. – Chambéry : Editions Exergue. (Original work published 1902), 2001. – 449 p.
17. Krummenacher, P. Dopamine, paranormal belief, and the detection of meaningful stimuli / P. Krummenacher, C. Mohr, H. Haker, et al. // Journal of Cognitive Neuroscience. – 2009. – № 22. – P. 1670-1681.
18. Park, C. L. Religion as a meaning-making framework in coping with life stress / C. L. Park // Journal of Social issues. – 2005. – № 61. – P. 707-729.
19. Psychologie de la religion. De la théorie au laboratoire. Sous la direction de Vassilis Saroglou. – De Boeck Supérieur s.a., 2015. – 410 p.

REFERENCES

1. Bratus', B. S., Inina, N. V. (2011). Vera kak obshchepsikhologicheskiy fenomen soznaniya cheloveka [Faith as a general psychological phenomenon of human consciousness]. In *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya*. No. 1, pp. 25-38.
2. Polishchuk, Yu. I., Letnikova, Z. V. (2018). Psikhoprofilakticheskoe i psikhoterapevticheskoe znachenie religioznoy very v pozdnem vozraste [Psychoprophylactic and psychotherapeutic significance of religious faith in later life]. In *Sotsial'naya i klinicheskaya psixiatriya*. Vol. 28. No. 3, pp. 56-61.
3. Chumakov, M. V. (1997). *Vvedenie v psikhologiyu religii* [Introduction to the psychology of religion]. Kurgan. 29 p.
4. Chumakov, M. V. (2002). Issledovanie lichnostnykh proyavleniy «bezvol'nogo» cheloveka metodom semanticheskogo skhodstva [Study of personal manifestations of a "weak-willed" person by the method of semantic similarity]. In *Yaroslavskiy psikhologicheskiy vestnik*. No. 8, pp. 72-75.
5. Chumakov, M. V. (2007). *Emotsional'no-volevaya regulyatsiya deyatel'nosti v sotsial'nom vzaimodeystvii* [Emotional and volitional regulation of activity in social interaction]. Avtoref. dis. ... d-ra psikhol. nauk. Yaroslavl. 43 p.
6. Chumakov, M. V. (2015). Suitsidal'nye i depressivnye proyavleniya lichnosti studentov i puti ikh profilaktiki [Suicidal and depressive personality manifestations of students and ways to prevent them]. In Bogoyavlenskaya, D. B. (Ed.). *Ot istokov k sovremennosti: 130 let organizatsii psikhologicheskogo obshchestva pri Moskovskom universitete: sbornik materialov yubileynoy konferentsii*, pp. 55-58.
7. Chumakova, D. M. (2014). *Vzaimosvyaz' religioznosti lichnosti i sotsial'nogo vzaimodeystviya v sem'e* [The relationship between the religiosity of the individual and social interaction in the family]. Avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk. Yaroslavl. 26 p.

8. Chumakova, D. M. (2015). Psikhometricheskii podkhod k religioznosti lichnosti [Psychometric approach to the religiosity of a person]. In *Vestnik Kurganskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Fiziologiya, psikhologiya i meditsina*. No. 2 (36), pp. 100-102.
9. Chumakova, D. M. (2015). *Psikhologiya religioznosti lichnosti* [The psychology of personality religiosity]. Kurgan. 84 p.
10. Chumakova, D. M. (2016). Religioznoe soznanie kak psikhologicheskiy fenomen [Religious consciousness as a psychological phenomenon]. In *Vestnik Yaroslavskogo gosudarstvennogo universiteta im. P.G. Demidova. Seriya: Gumanitarnye nauki*. No. 2 (36), pp. 116-118.
11. Chumakova, D. M. (2016). Tipologiya ispytuemykh po kriteriyam religioznosti i sotsial'nogo vzaimodeystviya v sem'e [Typology of subjects according to the criteria of religiosity and social interaction in the family]. In *Vestnik Yaroslavskogo gosudarstvennogo universiteta im. P.G. Demidova. Seriya: Gumanitarnye nauki*. No. 4 (38), pp. 120-123.
12. Chumakov, M. (2004). Person's will characteristics and family – psychological particularities. In *The European Society on Family relations (ESFR) Abstracts of the ESFR International Congress*. University of Fribourg, Switzerland, p. 137.
13. Chumakov, M. (2015). University Students' Personal Religiousness and Their Suicidal Inclinations. In *Congress of International Association for the psychology of Religion*. Istanbul, pp. 112-113.
14. Chumakova, D. Parents spiritual well-being and family relations. In *Congress of International Association for the psychology of Religion*. Lausanne, p. 170.
15. Chumakov, M., Schoebi, D., Plancherel, B., et al. (2006). La punition corporelle des enfants en Suisse et en Russie. In *La revue internationale de l'education familiale*. No. 19, pp. 53-75.
16. James, W. (2001). *Les formes multiples de l'expérience religieuse: Essai de psychologie descriptive (F. Abauzit, trad.)*. Chambéry, Editions Exergue. (Original work published 1902). 449 p.
17. Krummenacher, P., Mohr, C., Haker, H., et al. (2009). Dopamine, paranormal belief, and the detection of meaningful stimuli. In *Journal of Cognitive Neuroscience*. No. 22, pp. 1670-1681.
18. Park, C. L. (2005). Religion as a meaning-making framework in coping with life stress. In *Journal of Social issues*. No. 61, pp. 707-729.
19. *Psychologie de la religion. De la theorie au laboratoire. Sous la direction de Vassilis Saroglou*. (2015). De Boeck Superieur s.a. 410 p.

УДК 376.1(470.54)
ББК 4424.46

DOI 10.26170/ro20-04-22
ГРНТИ 14.15.07

Код ВАК 13.00.01

Глухих Светлана Ивановна,

доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры управления социальной и воспитательной работой, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: gluhih-si@mail.ru

Уваров Владислав Игоревич,

учитель, МАОУ СОШ № 170; 620090, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Седова, 28; e-mail: renevalko@yandex.ru

**РЕГИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В РОССИИ НА ПРИМЕРЕ СВЕРДЛОВСКОЙ ОБЛАСТИ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: инклюзивное образование; инклюзии; дети с ограниченными возможностями здоровья; ОВЗ; ограниченные возможности здоровья; особые образовательные потребности; инклюзивная образовательная среда; региональное образование; образовательный процесс; модели развития образования; адаптированные основные общеобразовательные программы.

АННОТАЦИЯ. Практика инклюзивного образования приобретает региональные особенности и ставит разнообразные проблемы в процессе реализации в образовательной системе. Особенности развития регионального инклюзивного образования и ведущие факторы, влияющие на его внедрение, исследованы недостаточно. На инклюзивное образование в России влияет много факторов, но одними из важных для субъектов РФ являются количество детей-инвалидов в разных регионах, структура заболеваний детей-инвалидов, количество образовательных организаций для обучения детей с ограниченными возможностями здоровья и потенциал образовательных учреждений. Цель статьи и изложенного в ней исследования – выявление основных тенденций развития инклюзивного образования в Свердловской области и в стране с целью разработки способов оптимизации обучения для субъектов образовательного процесса. В статье рассматривается трехмерная модель развития инклюзивного образования, которая состоит из государственного регулирования и нормативно-правового регламентирования, социального обеспечения и образовательного развития. Роль социальной составляющей варьирует с учетом региональных особенностей и влияет на общественные потребности внедрения инклюзии в практику школьного образования. Образовательная составляющая зависит от понимания роли и миссии системы образования; финансовых и методических стимулов, разработанных для того, чтобы побудить школы быть восприимчивыми к разнообразию образовательных профилей; предполагает также обеспечение специальными учебно-методическими материалами и программами, наборами диагностических и реабилитационных методов. В статье рассмотрена необходимость использования потенциала образовательного компонента модели инклюзивного образования, в том числе и на основе опыта применения адаптированной основной общеобразовательной программы в школе. Это перспективный инструмент, учитывающий реальные социально-экономические условия регионов, их возможности в создании соответствующего обеспечения потребностей в инклюзивном образовании.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Глухих, С. И. Региональные особенности инклюзивного образования в России на примере Свердловской области / С. И. Глухих, В. И. Уваров. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2020. – № 4. – С. 176-183. – DOI: 10.26170/ro20-04-22.

Glukhikh Svetlana Ivanovna,

Doctor of Pedagogy, Associate Professor, Professor of the Department of Management Social and Educational Work, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Uvarov Vladislav Igorevich,

Teacher, Secondary School No. 170, Ekaterinburg, Russia

**REGIONAL FEATURES OF INCLUSIVE EDUCATION IN RUSSIA
ON THE EXAMPLE OF SVERDLOVSK REGION**

KEYWORDS: inclusive education; inclusion; children with disabilities; limited health opportunities; special educational needs; inclusive educational environment; regional education; educational process; educational development models; adapted basic general education programs.

ABSTRACT. The practice of inclusive education acquires regional features and poses various problems in the process of implementation in the educational system. The features of the development of regional inclusive education and the leading factors affecting its implementation have not been sufficiently studied. Inclusive education in Russia is influenced by many factors, but one of the most important for the subjects of the Russian Federation is the number of children with disabilities in different regions, the structure of diseases of children with disabilities, the number of educational organizations for teaching children with disabilities and the potential of educational institutions. The purpose of the article and the research presented in it is to identify the main trends in the development of inclusive education in the Sverdlovsk re-

gion and in the country in order to develop ways to optimize learning for subjects of the educational process. The article considers a three-dimensional model of inclusive education, which consists of state regulation and legal regulation, social security and educational development. The role of the social component varies with regional characteristics and affects the social needs of introducing inclusion into the practice of school education. The educational component depends on an understanding of the role and mission of the education system; financial and methodological incentives designed to encourage schools to be receptive to a variety of educational profiles; it also involves the provision of special teaching materials and programs, sets of diagnostic and rehabilitation techniques. The article considers the need to use the potential of the educational component of the inclusive education model, including on the basis of the experience of using the adapted basic general educational program in school. This is a promising tool that takes into account the real socio-economic conditions of the regions, their capabilities in creating appropriate support for the needs of inclusive education.

FOR CITATION: Glukhikh, S. I., Uvarov, V. I. (2020). Regional Features of Inclusive Education in Russia on the Example of Sverdlovsk Region. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 4, pp. 176-183. DOI: 10.26170/pe20-04-22.

Согласно документам Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) количество детей, имеющих отклонения в здоровье, сохраняет тенденцию к возрастанию. Во всех странах, в том числе и в России, приняты важнейшие документы, регламентирующие обучение детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) [17; 18; 16; 14; 13; 12 и др.]. Вопросам образования детей с ограниченными возможностями здоровья посвящено большое количество как зарубежных, так и отечественных исследований. Приведем лишь некоторые из них, имеющие отношение к заявленной теме статьи.

Прошло довольно много времени, прежде чем традиционные модели школьного образования, принятые во всем мире, адаптировались к инклюзивному обучению детей. Как объясняют T. Loremaу, D. Koloraуvea и др., используемые модели школьного обучения не предполагали, что они будут охватывать все категории учащихся и не будут учитывать особенности местной культуры [24].

Как отмечается в документе Европейского агентства: «конечное видение систем инклюзивного образования состоит в том, чтобы обеспечить всем учащимся любого возраста значимые, высококачественные образовательные возможности в их местном сообществе, наряду с их друзьями и сверстниками» [23, с. 5].

Вопросы информированности и отношения к новой образовательной модели основных участников образовательного процесса рассмотрены в ряде социологических исследований Е. М. Новиковой, М. Р. Хуснутдинова [6], Е. В. Шенгалъц [7]. Методологические и теоретические аспекты инклюзивного образования освещены в учебнике «Педагогика инклюзивного образования» под ред. Н. М. Назаровой [11]; технологии обучения детей с ОВЗ посвящены работы Ю. Ю. Левченко и О. Г. Приходько [4];

теории и практике инклюзивного образования – исследования З. Г. Нигматова [2; 8] и Х. Н. Нгуена [1], В. К. Greenleaf [22], Т. В. Шаталовой и др. [7]; проблемам готовности педагогического сообщества к инклюзивному обучению – работы В. Ю. Ивановой, В. Л. Рыскиной [3]; вопросам неоднозначности оценки различных аспектов развития детей в инклюзивной среде – исследования А. Ю. Пасторовой, В. Ю. Ивановой [10], Л. Ю. Дроздовой и др. [15].

Для темы нашей статьи особый интерес представляют исследования по вопросам инклюзивного образования в разных регионах России. Это работы И. В. Задорина, Е. Ю. Колесниковой, Е. М. Новиковой, М. Р. Хуснутдиновой по инклюзивному образованию в Москве [2; 20], Ю. С. Бирюковой, Л. В. Христоролюбовой по инклюзивному образованию в Свердловской области [1]. Краткий обзор нормативных документов и ряда изученных нами научных исследований по инклюзивному образованию и обучению показывает, что недостаточно исследованы особенности развития регионального инклюзивного образования. На инклюзивное образование в России, как показано выше, влияет очень много факторов, но одними из важных для субъектов РФ являются количество детей-инвалидов в разных регионах, структура заболеваний детей, количество образовательных организаций для обучения детей с ОВЗ.

Проанализируем численность детей-инвалидов в России, виды заболеваний детей в Свердловской области. Изменение численности детей-инвалидов в возрасте до 18 лет с 2013 года по 1 января 2019 года по субъектам Российской Федерации приведем согласно данным Федеральной службы государственной статистики [5; 19]. Статистические данные представлены в таблице 1.

Таблица 1

Численность детей-инвалидов по субъектам Российской Федерации

Регион	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Российская Федерация	567825	579574	604850	616905	636024	651043	670006

Уральский федеральный округ	45356	46365	48114	48573	49395	50386	52471
Курганская область	3136	3239	3328	3301	3405	3565	3607
Свердловская область	17339	17543	17989	18355	17960	18163	18851
Тюменская область	12227	12548	13252	13799	14511	14733	15487
вт. ч. Ханты-Мансийский авт. округ	4675	4825	5144	5567	5827	6059	6450
Ямало-Ненецкий авт. округ	1783	1876	2018	2106	2287	2235	2331
Тюменская область	5769	5847	6090	6126	6397	6439	6706
Челябинская область	12654	13035	13545	13118	13519	13925	14526

Согласно представленным данным, численность детей-инвалидов в возрасте до 18 лет увеличивается в среднем на 13 тысяч человек ежегодно.

В таблице видно, что 1 января 2019 года численность детей-инвалидов составляет примерно 670 тысяч человек, что превышает практически на 70 тысяч в сравнении с показателями 2015 года. В Уральском федеральном округе количество детей-инвалидов аналогично растет: по данным на 1 января 2019 года показатель соответствует примерно 52,5 тысяч, что представляет собой 13% от общего федерального показателя. При этом Уральский федеральный округ уступает по показателям инвалидности только Северо-Западному и Дальневосточному федеральным округам. Также отметим, что наибольший показатель инвалидности среди детей принадлежит Свердловской области и соответствует более 18 тысячам человек.

По данным статистики можно определить возрастные группы детей-инвалидов,

их гендерную принадлежность, количество детей с ОВЗ в различных образовательных организациях.

Федеральный реестр детей с ОВЗ показывает, что наибольшая численность таких детей на ноябрь 2019 года приходится по полу на мальчиков (57% соответственно); по возрастным группам на категорию детей от 8 до 14 лет (333041 человек соответственно). На начало 2020 года по данным сайта Министерства просвещения РФ количество обучающихся с ОВЗ составляет более 1,15 миллионов человек, из них 517343 человека являются воспитанниками в учреждениях дошкольного образования, что составляет 6,8% от общего количества воспитанников.

Следующее исследование касается причин заболеваний детей с ограниченными возможностями здоровья в Свердловской области в 2018 году. Структура заболеваний детей в Свердловской области в 2018 г. представлена на рисунке 1.

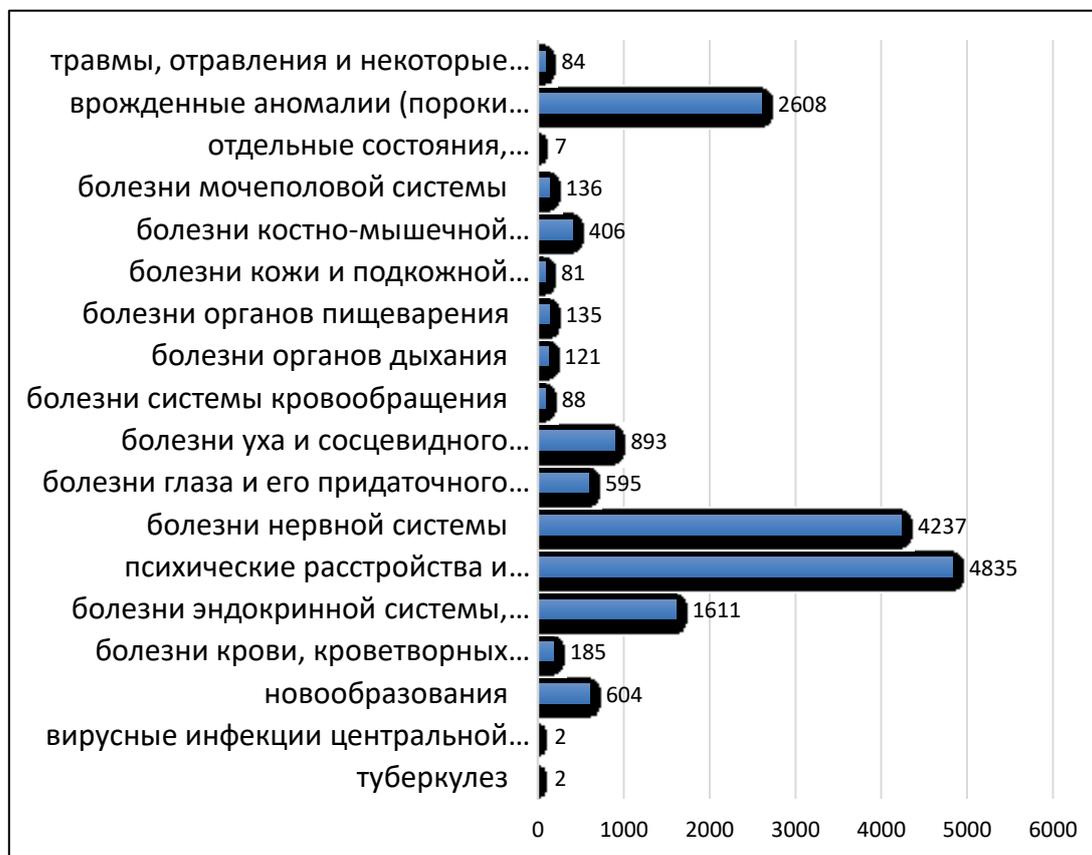


Рис. 1. Структура заболеваний детей-инвалидов в Свердловской области в 2018 г.

Из диаграммы видно, что наиболее количество детей подвержены психическим расстройствам и расстройствам поведения (4835 человек), второе место занимают болезни нервной системы (4237 человек), на третьем месте стоят врожденные анома-

лии – пороки развития (2608 человек).

Мы проанализировали количество образовательных учреждений, в которых создана инфраструктура, направленная на удовлетворение потребностей детей в инклюзивном образовании (табл. 2).

Таблица 2

Доля общеобразовательных учреждений для инклюзивного обучения детей в общем числе общеобразовательных учреждений, в процентах

Регион	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Российская Федерация	13,7	21,8	27,7	32,0	40,5	42,7	47,4
Уральский федеральный округ	12,0	15,7	21,7	26,4	37,3	40,1	44,4
Курганская область	8,9	13,7	16,9	19,8	32,0	33,6	36,9
Свердловская область	12,5	11,2	18,0	23,3	31,0	36,7	40,4
Тюменская область	19,0	29,7	36,3	41,6	69,7	81,5	83,8
Ханты-Мансийский автономный округ	28,6	37,9	48,2	56,0	61,6	63,5	71,1
Ямало-Ненецкий автономный округ	16,5	31,3	45,5	50,8	54,6	44,7	47,0
Челябинская область	3,5	5,5	9,7	12,8	19,5	28,0	33,1

Из таблицы 2 видно, что общее количество подобных учреждений в России увеличилось с 13,7% в 2012 году до 47,4% в 2018 году, т. е. наблюдается явная тенденция увеличения количества таких образовательных организаций. В первых рядах стоят Уральский федеральный округ (увеличение произошло с 12,0% в 2012 году до 44,4% в 2018 году), Тюменская область (с 19,0% до 83,8%) и Ямало-Ненецкий автономный округ (с 16,5% до 47,0%).

Мы разделяем позицию Н. А. Ливенцовой, что в настоящее время происходит «переход от медицинского понимания сущности инвалидности к социальному, необходимости смещения акцентов политики в сторону профилактики инвалидности и создания условий для интеграции лиц с ОВЗ и/или особыми потребностями в общество, учета их потребностей и использования возможностей лиц с инвалидностью в различных сферах жизни общества» [5, с. 25].

Такая цель требует перехода от модели образования «одного размера для всех» к региональному и индивидуальному подходу к инклюзии, что повышает способность системы образования адекватно и своевременно реагировать на разнообразные потребности учащихся.

В Свердловской области действует ряд нормативно-правовых документов, регламентирующих условия получения образования детьми с ОВЗ. Нормативные документы,

регламентирующие данную деятельность, постоянно дополняются и уточняются с целью закрепления прав на создание специальных условий для образования детей с ОВЗ [9]. Подобный опыт, как показано выше, имеется и в других регионах страны.

В настоящее время созданы условия для людей с ограниченными физическими возможностями в образовательных учреждениях Свердловской области, совершенствуется система специального (коррекционного образования), в которую входят учреждения различных видов: специальные (коррекционные) образовательные учреждения для обучения детей с нарушениями слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, тяжелым нарушением речи, эмоционально-волевой сферы и поведения и с умственной отсталостью. При реализации инклюзивного подхода прием детей с ограниченными возможностями в общеобразовательную школу проводится на основании письменного заявления родителей и (или) иных законных представителей, заключения психолого-медико-педагогической консультации с рекомендованной формой обучения.

В рамках исследования регионального подхода предлагается рассмотреть трехмерную модель инклюзивного образования, которая состоит из государственного регулирования, социального обеспечения и образовательного развития.



Рис. 2. Трехмерная модель инклюзивного образования

Представленная модель инклюзивного образования опирается на четкие государственные нормативно-правовые документы государственного регламентирования и социального регулирования на основе существующих общественных потребностей внедрения инклюзии в практику школьного образования. Образовательная составляющая зависит от понимания роли и миссии системы образования; финансовых и методических стимулов, разработанных для того, чтобы побудить школы быть восприимчивыми к разнообразию образовательных профилей, и учитывает региональные особенности.

Инклюзивное образование предполагает обеспечение специальными учебно-методическими материалами, в которые входят не только учебные пособия особой направленности (для детей с нарушениями зрения, слуха, интеллекта, опорно-двигательного аппарата) и специальные программы, но и наборы диагностических методик, мобильные комплексы для работы каждого из специалистов, специальное оборудование [17]. Формирование безбарьерной среды для инвалидов происходит сейчас оперативно на стадии проектирования нового учебного заведения, но материальный фонд многих школ в регионах существует десятилетиями и модернизируется с учетом современных требований с учетом возможности регионов по обеспечению принципа территориальной доступности как в городе, так и в сельской местности. Роль государственной и социальной составляющей в решении данной проблемы трудно переоценить.

Существует ряд социальных проблем,

обусловленных наличием стереотипов и предрассудков среди субъектов образовательного процесса. Поэтому проблема развития инклюзивного образования в регионах находится под пристальным вниманием не только родителей и педагогических сообществ, но и всей общественности и реализуется через социальную составляющую представленной модели.

Внедрение инклюзивного образования сложно осуществить без комплексной и налаженной работы специалистов, создающих условия для внедрения образовательного контента. С ценностной точки зрения инклюзивное образование должно касаться всех учащихся с особыми образовательными потребностями, а не только учащихся с ограниченными возможностями. Борьба за качество образования реализуется таким образом, чтобы все учащиеся получали пользу от инклюзивного образования. Для достижения таких результатов решающее значение имеют компетенции учителей именно в этой форме образования.

Одной из центральных задач в развитии образовательного процесса в школе по отношению к детям с особыми потребностями является формирование у педагога педагогической толерантности, т. е. способности понять и принять ребенка таким, какой он есть, а также воспитать у сверстников соответствующее терпимое отношение. На контроле у психологов и классных руководителей должна быть работа и с родителями учащихся. Родители детей, которые развиваются типичным образом, иногда высказывают опасение, что присутствие в классе детей, которые требуют особой под-

держки, может задерживать развитие их собственного ребенка. Отношение сверстников к нетипичным детям напрямую зависит от наличия сформированной позиции взрослых и психологического климата в классе в целом. Для детей и родителей организуются мероприятия по формированию толерантного отношения к детям с ОВЗ: Дни открытых дверей, заседания родительского клуба «Родительская школа. Сотрудничество и партнёрство: азбука семейного общения». Цель таких мероприятий – формирование уважительного отношения к детям с ограниченными возможностями здоровья у родителей других учеников. Возрастает нагрузка в организации таких мероприятий в рамках коррекционной работы и на школьных психологов. Помимо индивидуальной работы с учащимися они оказывают помощь учителям-предметникам в умении индивидуализировать процесс обучения, максимально адаптируя его к реальным возможностям детей. В школах проводится работа по диагностике познавательных возможностей учащихся, мониторинг результативности усвоения содержания учебного материала. Психологом школы ведутся индивидуальные занятия с детьми с проявлением агрессивности в поведении, с детьми, имеющими волевые расстройства, эмоциональные переживания, трудности при адаптации к правилам учебного заведения.

Важным условием внедрения в региональную практику инклюзивного образова-

ния является использование адаптированной основной общеобразовательной программы (АООП) для детей с ОВЗ. АООП открывает двери учебных заведений категориям детей, которые еще несколько лет назад не могли и мечтать об общем, а не коррекционном образовании, о школьной жизни наравне со здоровыми ровесниками. Если учащийся с ОВЗ не усваивает программный материал, для него разрабатывается новая индивидуальная программа или корректируется прошлая. Активное участие в мониторинге и разработке индивидуального маршрута принимает психолого-медико-педагогическая комиссия. В образовательном процессе начали использовать потенциал дистанционного образования как перспективного инструмента в реализации инклюзивного подхода в образовании.

Хотя инклюзивное образование первоначально использовалось для борьбы с дискриминацией, с которой сталкиваются учащиеся с ограниченными возможностями и/или особыми потребностями, оно выходит далеко за рамки проблемы инвалидности [11]. Инклюзивное образование – это динамично развивающаяся концепция, воплощение данной тенденции в практике образовательного процесса невозможно без учета локальных концепций детства и прав детей, модели и структуры школьного образования, социальных норм и других региональных условий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бирюкова, Ю. С. Реализация условий инклюзивного образования в образовательных организациях Свердловской области / Ю. С. Бирюкова, Л. В. Христолюбова // Специальное образование. – 2018. – № 2. – С. 6-13.
2. Задорин, И. В. Инклюзивное образование в Москве: дифференциация информированности участников как фактор-ограничение / И. В. Задорин, Е. Ю. Колесникова, Е. М. Новикова // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 60-73.
3. Иванова, В. Ю. Изучение готовности педагогического сообщества к процессу интеграции (инклюзии) детей с нарушениями в развитии / В. Ю. Иванова, В. Л. Рыскина // Российские и зарубежные исследования в области инклюзивного образования / под ред. В. Л. Рыскиной, Е. В. Самсоновой. – М. : ФОРУМ, 2012. – С. 146-151.
4. Левченко, И. Ю. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата : учебное пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / И. Ю. Левченко, О. Г. Приходько. – М., 2001.
5. Ливенцева, Н. А. Проблемы практической реализации инклюзивного образования в США и странах Европы / Н. А. Ливенцева // Современная зарубежная психология. – 2012. – № 1. – С. 20-29.
6. Махова, О. А. Развитие инклюзивного образования в России сквозь призму статистики / О. А. Махова // Россия: тенденции и перспективы развития : ежегодник / РАН. ИНИОН. – М., 2017. – Вып. 12. – С. 898-902.
7. Нгуен, Х. Н. Развитие инклюзивного образования в России: правовые аспекты / Х. Н. Нгуен, Т. В. Шаталова, Е. Ю. Шинкарева [и др.]. – М. : Перспектива, 2015.
8. Нигматов, З. Г. Инклюзивное образование: история, теория, технология / З. Г. Нигматов. – Казань : Познание, 2014. – 220 с.
9. Нормативно-правовые акты Свердловской области, определяющие условия получения образования обучающимися с ОВЗ. – URL: <https://multiurok.ru/files/normativno-pravovyye-akty-opriedieliaiushchiie-usl.html> (дата обращения: 07.04.2020). – Текст : электронный.
10. Пасторова, А. Ю. Различные аспекты развития школьников, воспитывающихся в интегративной среде / А. Ю. Пасторова, В. Ю. Иванова // Российские и зарубежные исследования в области инклюзивного образования / под ред. В. Л. Рыскиной, Е. В. Самсоновой. – М. : ФОРУМ, 2012. – С. 79-88.
11. Педагогика инклюзивного образования : учебник / Т. Г. Богданова, А. А. Гусейнова, Н. М. Назарова [и др.] ; под ред. Н. М. Назаровой. – М. : ИНФРА-М, 2020. – 335 с.

12. Пересмотренный дискуссионный документ ВОЗ. – URL: who.int/nmh/events/2012/Discussion_paper3_RUS.pdf (дата обращения: 07.04.2020). – Текст : электронный.
13. Письмо Минобрнауки РФ от 18.04.2008 № АФ-150/06 «О создании условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами». – URL: www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=EXP&n=433853#047611132174244775 (дата обращения: 07.04.2020). – Текст : электронный.
14. Постановление Правительства РФ от 20.02.2006 № 95 (ред. от 14.11.2019) «О порядке и условиях признания лица инвалидом». – URL: www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_58610 (дата обращения: 07.04.2020). – Текст : электронный.
15. Семаго, М. М. Алгоритм оценки включения ребенка с ОВЗ в среду образовательного учреждения / М. М. Семаго, Л. Ю. Дроздова, О. В. Шорохова [и др.] // Российские и зарубежные исследования в области инклюзивного образования / под ред. В. Л. Рыскиной, Е. В. Самсоновой. – М. : ФОРУМ, 2012. – С. 89-100.
16. Федеральный закон «О ратификации Конвенции о правах инвалидов» от 03.05.2012 № 46-ФЗ. – URL: www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_129200 (дата обращения: 07.04.2020). – Текст : электронный.
17. Федеральный закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» от 24.11.1995 № 181-ФЗ. – URL: www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_8559 (дата обращения: 07.04.2020). – Текст : электронный.
18. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ. – URL: www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174 (дата обращения: 07.04.2020). – Текст : электронный.
19. Федеральный реестр инвалидов. – URL: <https://sfri.ru/analitika/chislenost/chislenost-detei?territory=1> (дата обращения: 02.02.2020). – Текст : электронный.
20. Хуснутдинова, М. Р. Основные тенденции развития инклюзивного образования в Москве / М. Р. Хуснутдинова // Социология образования. – 2016. – № 1. – С. 90-105.
21. Шенгальц, Е. В. Инклюзивное образование глазами учителей и школьников общеобразовательных организаций / Е. В. Шенгальц // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. – 2017. – № 4 (48). – С. 160-168.
22. Greenleaf, B. K. Children through the ages: A history of childhood / B. K. Greenleaf. – New York : Barnes & Noble, 1978.
23. European Agency for Special Needs and Inclusive Education, Agency Position on Inclusive Education Systems, European Agency. – Odense, Denmark, 2015. – 28 p.
24. Loreman, T. (2016). A Canada-Ukraine collaborative initiative for inclusive education in Ukraine: Participant perspectives / T. Loreman, D. McGhie-Richmond, A. Kolopayvea, et al. // School Effectiveness and School Improvement. – 2016. – № 27 (1). – P. 24-44.
25. OECD, PISA 2015 (Volume I): Excellence and Equity in Education. – OECD Publishing, Paris, 2016.

REFERENCES

1. Biryukova, Yu. S., Khristolyubova, L. V. (2018). Realizatsiya usloviy inklyuzivnogo obrazovaniya v obrazovatel'nykh organizatsiyakh Sverdlovskoy oblasti [Implementation of conditions for inclusive education in educational institutions of the Sverdlovsk region]. In *Spetsial'noe obrazovanie*. No. 2, pp. 6-13.
2. Zadorin, I. V., Kolesnikova, E. Yu., Novikova, E. M. (2011). Inklyuzivnoe obrazovanie v Moskve: differentsiatsiya informirovannosti uchastnikov kak faktor-ogranichenie [Inclusive education in Moscow: differentiation of participants' awareness as a limiting factor]. In *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*. No. 1, pp. 60-73.
3. Ivanova, V. Yu., Ryskina, V. L. (2012). Izuchenie gotovnosti pedagogicheskogo soobshchestva k protsessu integratsii (inklyuzii) detey s narusheniyami v razvitii [Studying the readiness of the teaching community for the process of integration (inclusion) of children with developmental disabilities]. In Ryskina, V. L., Samsonova, E. V. (Eds.). *Rossiyskie i zarubezhnye issledovaniya v oblasti inklyuzivnogo obrazovaniya*. Moscow, FORUM, pp. 146-151.
4. Levchenko, I. Yu., Prikhod'ko, O. G. (2001). *Tekhnologii obucheniya i vospitaniya detey s narusheniyami oporno-dvigatel'nogo apparata* [Technologies for teaching and upbringing of children with musculoskeletal disorders]. Moscow.
5. Liventseva, N. A. (2012). Problemy prakticheskoy realizatsii inklyuzivnogo obrazovaniya v SShA i stranakh Evropy [Problems of practical implementation of inclusive education in the USA and European countries]. In *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya*. No. 1, pp. 20-29.
6. Makhova, O. A. (2017). Razvitie inklyuzivnogo obrazovaniya v Rossii skvoz' prizmu statistiki [Development of inclusive education in Russia through the prism of statistics]. In *Rossiya: tendentsii i perspektivy razvitiya: ezhegodnik*. Moscow. Issue 12, pp. 898-902.
7. Nguen, Kh. N., Shatalova, T. V., Shinkareva, E. Yu., et al. (2015). *Razvitie inklyuzivnogo obrazovaniya v Rossii: pravovye aspekty* [Development of inclusive education in Russia: legal aspects]. Moscow, Perspektiva.
8. Nigmatov, Z. G. (2014). *Inklyuzivnoe obrazovanie: istoriya, teoriya, tekhnologiya* [Inclusive education: history, theory, technology]. Kazan, Poznanie. 220 p.
9. *Normativno-pravovye akty Sverdlovskoy oblasti, opredelyayushchie usloviya polucheniya obrazovaniya obuchayushchimisya s OVZ* [Regulatory legal acts of the Sverdlovsk region that determine the conditions for obtaining education by students with disabilities]. URL: <https://multiurok.ru/files/normativno-pravovyye-akty-opriedeliayushchiie-usl.html> (mode of access: 07.04.2020).
10. Pastorova, A. Yu., Ivanova, V. Yu. (2012). Razlichnye aspekty razvitiya shkol'nikov, vospityvayushchikhsya v integrativnoy srede [Various aspects of the development of schoolchildren brought up in an integrative environment]. In Ryskina, V. L., Samsonova, E. V. (Eds.). *Rossiyskie i zarubezhnye issledovaniya v oblasti inklyuzivnogo obrazovaniya*. Moscow, FORUM, pp. 79-88.
11. Bogdanova, T. G., Guseynova, A. A., Nazarova, N. M., et al. (2020). *Pedagogika inklyuzivnogo obrazovaniya* [Pedagogy of inclusive education] / ed. by N. M. Nazarova. Moscow, INFRA-M. 335 p.

12. Peresmotrennyy diskussionnyy dokument VOZ [Revised WHO discussion paper]. URL: who.int/nmh/events/2012/Discussion_paper3_RUS.pdf (mode of access: 07.04.2020).
13. Pis'mo Minobrnauki RF ot 18.04.2008 № AF-150/06 «O sozdanii usloviy dlya polucheniya obrazovaniya det'mi s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya i det'mi-invalidami» [Letter of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of 18.04.2008 No. AF-150/06 "On the creation of conditions for education for children with disabilities and children with disabilities"]. URL: www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=EXP&n=433853#047611132174244775 (mode of access: 07.04.2020).
14. Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 20.02.2006 № 95 (red. ot 14.11.2019) «O poryadke i usloviyakh priznaniya litsa invalidom» [Decree of the Government of the Russian Federation of 20.02.2006 No. 95 (as amended on 14.11.2019) "On the procedure and conditions for recognizing a person as disabled"]. URL: www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_58610 (mode of access: 07.04.2020).
15. Semago, M. M., Drozdova, L. Yu., Shorokhova, O. V., et al. (2012). Algoritm otsenki vklyucheniya rebenka s OVZ v sredu obrazovatel'nogo uchrezhdeniya [Algorithm for assessing the inclusion of a child with disabilities in the environment of an educational institution]. In Ryskina, V. L., Samsonova, E. V. (Eds.). *Rossiyskie i zarubezhnye issledovaniya v oblasti inklyuzivnogo obrazovaniya*. Moscow, FORUM, pp. 89-100.
16. Federal'nyy zakon «O ratifikatsii Konventsii o pravakh invalidov» ot 03.05.2012 № 46-FZ [Federal Law "On Ratification of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities" dated 03.05.2012 No. 46-FZ]. URL: www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_129200 (mode of access: 07.04.2020).
17. Federal'nyy zakon «O sotsial'noy zashchite invalidov v Rossiyskoy Federatsii» ot 24.11.1995 № 181-FZ [Federal law "On social protection of disabled people in the Russian Federation" dated 24.11.1995 No. 181-FZ]. URL: www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_8559 (mode of access: 07.04.2020).
18. Federal'nyy zakon «Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii» ot 29.12.2012 № 273-FZ [Federal Law "On Education in the Russian Federation" dated December 29, 2012 No. 273-FZ]. URL: www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174 (mode of access: 07.04.2020).
19. Federal'nyy reestr invalidov [Federal register of persons with disabilities]. URL: <https://sfri.ru/analitika/chislennost/chislennost-detei?territory=1> (mode of access: 02.02.2020).
20. Khusnutdinova, M. R. (2016). Osnovnye tendentsii razvitiya inklyuzivnogo obrazovaniya v Moskve [Main trends in the development of inclusive education in Moscow]. In *Sotsiologiya obrazovaniya*. No. 1, pp. 90-105.
21. Shengal'ts, E. V. (2017). Inklyuzivnoe obrazovanie glazami uchiteley i shkol'nikov obshcheobrazovatel'nykh organizatsiy [Inclusive education through the eyes of teachers and schoolchildren of educational organizations]. In *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo. Seriya: Sotsial'nye nauki*. No. 4 (48), pp. 160-168.
22. Greenleaf, B. K. (1978). *Children through the ages: A history of childhood*. New York, Barnes & Noble.
23. European Agency for Special Needs and Inclusive Education, Agency Position on Inclusive Education Systems, European Agency. (2015). Odense, Denmark. 28 p.
24. Loreman, T., McGhie-Richmond, D., Kolopayvea, A., et al. (2016). A Canada-Ukraine collaborative initiative for inclusive education in Ukraine: Participant perspectives. In *School Effectiveness and School Improvement*. No. 27 (1), pp. 24-44.
25. OECD, PISA 2015 (Volume I): *Excellence and Equity in Education*. (2016). OECD Publishing, Paris.

Григоренко Наталья Юрьевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии, Московский городской педагогический университет; 117261, Россия, г. Москва, ул. Панферова, 8, стр. 2; e-mail: nugrigorenko@mail

ОЦЕНКА УРОВНЯ КОММУНИКАТИВНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ДЕТЕЙ РАННЕГО И МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: ранний возраст; младшие дошкольники; детский аутизм; дети-аутисты; расстройства аутистического спектра; коммуникативные возможности; коммуникативное развитие; средства общения; речевое общение; общение детей.

АННОТАЦИЯ. В данной статье обсуждается проблема раннего выявления отклонений в эмоционально-волевой (аффективной) сфере у детей первых лет жизни. Проанализирован исторический аспект и современные представления о расстройствах аутистического спектра у детей. Подчеркивается, что данное аффективное расстройство очень вариативно и индивидуально по своим проявлениям. В статье рассматриваются трудности раннего выявления и оценки расстройств аутистического спектра у детей первых лет жизни. С одной стороны, это связано с особенностями и своеобразием становления различных линий развития в первые годы жизни, в частности эмоционально-волевой, когнитивной и коммуникативной сфер. С другой стороны, наблюдаются серьезные различия в подходах к диагностике в рамках зарубежных и отечественных исследований. Современные зарубежные диагностические методики, основывающиеся на прикладном анализе поведения и являющиеся базовыми для определения аутистических проявлений у детей на разных возрастных этапах, пока не адаптированы к отечественной дефектологической практике. В России существует ряд диагностических и методических разработок, в рамках которых были выделены, систематизированы и подробно описаны наиболее показательные ранние маркеры аффективного неблагополучия, проанализирована их динамика в течение раннего возраста у детей, до момента окончательного формирования синдрома расстройств аутистического спектра. В рамках статьи представлен ряд неблагоприятных факторов в развитии ребенка раннего возраста, на которые специалисты и родители должны обратить особое внимание, так как они свидетельствуют о выраженном неблагополучии в эмоционально-волевой сфере и благодаря которым возможно на ранних этапах фиксировать проявления расстройств аутистического спектра у детей. Автором представлены результаты многолетней практической работы с детьми раннего и младшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра. Охарактеризован приоритетный запрос родителей детей раннего и младшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра при обращении к специалистам психолого-педагогического сопровождения, который сводился к жалобам на проблемы в коммуникативном развитии и социальном взаимодействии детей ранней категории. Автором представлена методика оценки уровня коммуникативного развития детей 3–4-го года жизни и дана подробная характеристика коммуникативных возможностей детей с расстройствами аутистического спектра в рамках трех уровней коммуникативного развития.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Григоренко, Н. Ю. Оценка уровня коммуникативных возможностей детей раннего и младшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра / Н. Ю. Григоренко. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2020. – № 4. – С. 184-191. – DOI: 10.26170/po20-04-23.

Grigorenko Natalia Yurievna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Logopedics, Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia

EVALUATION OF THE LEVEL OF COMMUNICATIVE CAPABILITIES OF EARLY AND YOUNGER PRESCHOOL AGE CHILDREN WITH DISORDERS OF THE AUTISTIC SPECTRUM

KEYWORDS: early age; younger preschoolers; childhood autism; autistic children; autism spectrum disorder; communication opportunities; communicative development; means of communication; verbal communication; communication of children.

ABSTRACT. This article discusses the problem of early detection of deviations in the emotional-volitional (affective) sphere in children of the first years of life. The historical aspect and modern ideas about autism spectrum disorders in children are analyzed. It is emphasized that this affective disorder is very varied and individual in its manifestations. The article discusses the difficulties of early detection and assessment of autism spectrum disorders in children of the first years of life. On the one hand, this is due to the peculiarities and originality of the formation of various lines of development in the first years of life, in particular the emotional-volitional, cognitive and communicative spheres. On the other hand, there are serious differences in diagnostic approaches in the framework of foreign and domestic studies. Modern foreign diagnostic methods based on applied analysis of behavior and which are the basis for determining autistic manifestations in children at different age stages have not yet been adapted to domestic defectological practice. In Russia, there are a number of diagnostic and methodological developments, within the frame-

work of which the most indicative early markers of affective distress were identified, systematized, and described in detail, their dynamics were analyzed during early childhood in children, until the final formation of the autism spectrum disorder syndrome. The article presents a number of unfavorable factors in the development of a young child, to which specialists and parents should pay special attention, since they indicate a pronounced disadvantage in the emotional-volitional sphere and due to which it is possible to fix the manifestations of autism spectrum disorders in children in the early stages. The author presents the results of many years of practical work with children of early and younger preschool age with autism spectrum disorders. The priority request of parents of children of early and younger preschool age with autism spectrum disorders is described when they turn to specialists in psychological and pedagogical support, which boiled down to complaints about problems in the communicative development and social interaction of young children. The author presents a methodology for assessing the level of communicative development of children of the 3-4th year of life and gives a detailed description of the communicative capabilities of children with autism spectrum disorders in the framework of three levels of communicative development.

FOR CITATION: Grigorenko, N. Yu. (2020). Evaluation of the Level of Communicative Capabilities of Early and Younger Preschool Age Children with Disorders of the Autistic Spectrum. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 4, pp. 184-191. DOI: 10.26170/po20-04-23.

Выявление отклонений в формировании расстройств эмоционально-волевой сферы у детей младенческого и раннего возраста является очень серьезной проблемой для специалистов различного профиля (медиков, психологов, педагогов). В первые годы, и прежде всего, в первые месяцы жизни ребенка взрослым (не только родителям, но зачастую и специалистам) очень сложно выявить специфические поведенческие реакции, которые не типичны для малышей или, наоборот, еще отсутствуют, не появляются на определенных возрастных этапах. Например, отсутствие интереса к окружающему миру, к взрослым, проблемы с формированием комплекса оживления и т. п.

Труднее всего приходится родителям такого малыша. Они начинают замечать, что ребенок не испытывает потребности в общении с ними, неадекватно реагирует на прикосновения, на попытки взять его на руки, на отсутствие у него довербальных коммуникативных реакций. Значительно задерживается в своем формировании очень важная комплексная коммуникативная реакция первого полугодия младенческого возраста – полноценный комплекс оживления с первыми вокализациями: например, в 3–4 месяца отсутствует замирание ребенка в момент ласкового обращения к нему взрослого или при появлении яркого предмета в его поле зрения; не выражены реакция слухового сосредоточения, не проявляются реакции зрительного сосредоточения на лице взрослого или предложенном предмете, игрушке; нет повышения двигательной активности в момент воздействия на него взрослого; нет даже отдельных попыток вокализаций, не развивается гуkanie и гуление; отсутствует «социальная» улыбка, как и в целом развитие мимики. Малыш может вообще не проявлять интереса к попыткам взрослого наладить с ним контакт. Данные симптомы очень тревожат внимательных родителей, с чем они и обращаются к специалистам.

Следует отметить, что случаи нарушения эмоционально-волевой сферы очень разнообразны и специфичны. Они трудны для выявления и конкретизации на ранних этапах развития. В связи с этим серьезной проблемой специальной педагогики и психологии является рост количества детей с расстройствами аутистического спектра как наиболее распространенного варианта отклонений в развитии эмоционально-волевой сферы. Расстройства аутистического спектра (РАС) относятся к группе расстройств развития (pervasive developmental disorders – первазивное расстройство развития), которое проявляется у человека прежде всего в отклонениях в социальном взаимодействии, формировании адекватного коммуникативного поведения и средств коммуникации, а также в стереотипных моделях поведения (проявляющееся в действиях, движениях, стереотипных вокальных реакциях) [5]. Следует отметить, что каждый случай проявления расстройств аутистического спектра индивидуален. В соответствии с Международной классификацией болезней (МКБ-10) под кодом F84 представлены в общей сложности 11 разновидностей (проявлений) данного нарушения. Ключевым словом в термине «расстройства аутистического спектра» является слово «спектр». Слишком широки и разнообразны данные специфические проявления и их сочетания, уровни функционирования. Например, нарушения социального взаимодействия могут наблюдаться как у людей с нарушениями интеллекта, так и у людей с высоким интеллектуальным уровнем, с творческими способностями, определенными талантами.

Основываясь на исторических данных, следует отметить, что термин «аутизм» появился сначала в несколько ином формате, нежели мы понимаем его сейчас. В 1911 г. он был предложен швейцарским психиатром Eugen Bleuler, которым он обозначил негативный синдром при шизофрении (когда больной уходит в мир фантазий). Данный диагноз он ставил любым «психоти-

кам» эндогенного и органического характера. В России в 1926 г. Г. Е. Сухарева описала клиническую картину «шизоидной психопатии» в детском возрасте, сходную с характеристикой «аутистической психопатии», данной в 1944 г. Г. Аспергером. В 1943 г. первый детский психиатр в США Лео Каннер (L. Kanner) описал состояние ребенка, которое на современном этапе определяется как аутистическое расстройство. Он исследовал и охарактеризовал одиннадцать случаев так называемого «врожденного нарушения аффективного контакта» у детей, которые не проявляли интереса к окружающим взрослым [5; 6].

Расстройства аутистического спектра до года диагностировать достаточно сложно. Особое внимание следует уделять родителям и специалистам отсутствию или слабому проявлению таких необходимых компонентов эмоционального общения, как визуальный (глазной) контакт (которого ребенок старается избегать или смотрит как будто сквозь направленное к нему лицо взрослого или предъявляемый предмет), ответная улыбка, выраженный комплекс оживления, входящее в него гуление, коммуникативный лепет и т. д. Даже нежные поглаживания мамы, старающейся успокоить расплакавшегося младенца, могут, наоборот, усилить негативную реакцию. Части детей может быть свойственна гиперчувствительность к определенным ощущениям: звукам, запахам, миганию лампочки, экрана телевизора, тактильному восприятию новой одежды при ее прикосновении к телу малыша. В некоторых случаях отмечается, наоборот, снижение чувствительности к каким-либо ярким ощущениям цвета, фактуры, температурным изменениям, громким резким звукам, сильным приятным и неприятным запахам и т. п.

За рубежом (на территории США) при изучении детей раннего возраста наиболее часто применяется тест DAУС-2 (Программа оценки развития детей младшего возраста (от 0 до 5 лет 11 месяцев). «Developmental Assessment of Young Children-2»), содержащий субтесты по следующим направлениям: физическое развитие (оценка навыков крупной и мелкой моторики); коммуникация (включающая рецептивную и экспрессивную речь); адаптивные навыки, социально-эмоциональное развитие и когнитивные (познавательные) навыки. Тестирование VB-MAPP (The Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program, 2008), основанное на концепции вербального поведения Скиннера, разработанное под руководством Марка Сандберга в сотрудничестве с Барбарой Эш, обычно используется для оценки уровня развития де-

тей с аутизмом. Применяется в рамках трех возрастных уровней: 0–18 месяцев; 18–30 месяцев; 30–48 месяцев.

В работе Е. Л. Григоренко [6] подчеркивается, что важным условием при постановке диагноза «расстройства аутистического спектра» является регистрация первых проявлений данной нозологии до трехлетнего возраста. Автор также отмечает, что зарубежный диагностический инструментарий не всегда может успешно использоваться в отечественной психолого-педагогической практике в работе с детьми с РАС.

В арсенале российских методик психолого-педагогической диагностики различных линий развития детей первых лет жизни следует выделить методические разработки таких авторов, как Г. В. Пантюхина, К. Л. Печора, Э. Л. Фрухт, 1983; Е. О. Смирнова, Л. Н. Галигузова, Т. В. Ермолова, С. Ю. Мещерякова, 2005; Е. А. Стребелева, Ю. А. Разенкова и в соавт., 1998; О. Г. Приходько, 2006, 2008, 2013; С. Б. Лазуренко, 2015; и др. Среди отечественных специалистов, подробно исследовавших проявления отклонений в эмоционально-волевой сфере у детей первых лет жизни, следует отметить работы О. С. Аршатской [1], Е. Р. Баенской [2; 3], К. С. Лебединской, О. С. Никольской [10], М. К. Бардышевской, В. В. Лебединского [4]. В них были выделены, систематизированы и подробно описаны наиболее показательные ранние маркеры аффективно-неблагополучия, проанализирована их динамика в течение раннего возраста у детей, до момента окончательного формирования синдрома расстройств аутистического спектра (Е. Р. Баенская [3]). В пособии для родителей «Педагогика с пеленок», подготовленном под руководством д. п. н., профессора О. Г. Приходько авторским коллективом¹ в 2014 [12], представлены скрытые проблемы в становлении тех или иных аспектов развития у детей первых лет жизни, в том числе отклонения в социально-эмоциональном развитии.

Следует отметить, что о расстройствах аутистического спектра специалисты разного профиля (медики, психологи и педагоги) более уверенно начинают говорить с 1,5–2-х лет (О. С. Никольская [11], Е. Р. Баенская [2; 3; 11], М. М. Либлинг [11]).

В раннем возрасте тревогу должны вызывать следующие аспекты поведения и деятельности детей:

1. Проявляются трудности в общении и отсутствие эмоционального контакта с

¹ Авторский коллектив в составе д. п. н., профессора Е. А. Стребелевой; д. п. н., профессора Е. А. Екжановой; д. п. н., профессора С. Б. Лазуренко и специалистов к. п. н., доцента А. А. Гусейновой; к. п. н., доцента Н. Ю. Григоренко; к. психол. н., доцента Е. В. Ушаковой; к. п. н., доцента О. А. Юговой.

окружающими:

- наблюдаются проблемы в установлении визуального контакта с окружающими людьми: малыши избегают зрительных контактов, не могут удержать взгляд «глаза в глаза», часто смотрят как бы «сквозь» другого человека;

- отсутствует социальная улыбка, направленная на окружающих людей, дети могут улыбаться приятным ощущениям, но не в ответ на улыбку другого человека;

- малыши избегают тактильных контактов (например, уворачиваются от поглаживания по голове, отдергивают руку при попытке взрослого взять за руку и т. п.);

- не дифференцируют эмоций окружающих и сами не способны передать свои переживания и эмоции; эмоциональное состояние их иногда трудно распознать даже близким взрослым;

- не реагируют на невербальные средства общения, используемые взрослыми для привлечения их внимания; мимика малышей обеднена, жесты ограничены, негативные реакции чаще передаются невербальными вокализациями (возмущенными вскриками, хныканьем, плачем);

- отмечается отсутствие сопереживания другим людям;

- ребенок вместе со взрослым не сосредотачивается на одной деятельности, избегает взаимодействия; дети с аутизмом не проявляют интерес к другим детям («не замечают» или стараются держаться в стороне), что важно в период 2,5–3 лет, они не идут на контакт с другими детьми или избегают его, им трудно сотрудничать с остальными детьми, чаще всего они склонны уединяться (трудности в адаптации к окружающей среде).

2. Дети не откликаются на обращение близких (не реагируют на имя, игнорируют запреты). Отсутствует или задержано развитие форм собственного обращения ребенка к взрослым (малыш может произносить слово «мама» или имена других близких как комментарий или «в пустоту», но не использует его для персонального обращения).

3. Задерживается становление речевого общения; на третьем году жизни становится более выраженным и заметным отставание в речевом развитии и его своеобразии (после года становится заметно, что ребенок не использует речь для общения со взрослыми, не отзывается на имя, не выполняет речевые инструкции; к 2-м годам у детей очень маленький словарный запас; к 3-м годам не строят фразы или предложения; при этом дети могут стереотипно повторять слова, часто непонятные для окружающих, в виде эхололирования; у некоторых детей отмечается отсутствие речи; у

других же речь продолжает развиваться, но при этом все равно присутствуют нарушения коммуникации; дети не используют местоимения, обращения, говорят о себе в третьем лице; отмечаются необычное интонирование и темп речи; в некоторых случаях отмечается регресс ранее приобретенных навыков речи).

4. Появляются и усиливаются проблемы поведения (тревожность, пугливость, страхи, сочетающиеся с периодами повышенной возбудимости, расторможенности; негативизм; агрессия и самоагрессия; заметные трудности принятия всего нового и т. д.); любое расстройство, нарушение стереотипа, вмешательство внешнего мира в жизнь ребенка может спровоцировать агрессивные (истеричку или физическую атаку) и аутоагрессивные вспышки (повреждения себя самого).

5. Наблюдаются нарушения исследовательского поведения: детей не привлекает новизна ситуации, не интересуется окружающая обстановка, новые игрушки; поэтому дети с аутизмом чаще всего используют игрушки необычно, например, ребенок может не катать машинку целиком, а часами однообразно крутить одно из ее колес; не понимая предназначения игрушки, использовать ее в других целях.

6. Могут выявляться нарушения пищевого поведения: дети с аутизмом могут быть крайне избирательными в предлагаемых продуктах, еда может вызывать у них брезгливость, опасения, страх; нередко дети начинают обнюхивать пищу. Но вместе с этим дети могут пытаться съесть несъедобную вещь.

7. Нарушается поведенческий аспект самосохранения: в силу большого количества страхов дети часто попадают в ситуацию, опасную для себя, когда неожиданный внешний раздражитель вызывает у ребенка неадекватную реакцию (например, внезапный шум может заставить ребенка убежать в случайно выбранном направлении, не обращая внимания на окружающие препятствия, людей и т. п.). При этом дети могут игнорировать реальные угрозы их жизни: могут очень высоко залезть, играть с острыми предметами, выбегать на проезжую часть, не глядя на несущийся транспорт.

8. Недостаточность моторного развития: как только ребенок начинает ходить, у него отмечают моторную неловкость, двигательную дискоординацию. Также некоторым детям с аутизмом присуще хождение на носочках, весьма заметно нарушение координации рук и ног. У таких малышей затруднено подражание действиям и движениям взрослых, поэтому их трудно научить новым бытовым действиям, навыкам само-

обслуживания.

9. Стереотипии может проявиться в раннем возрасте: присутствуют стереотипные движения (однообразные действия в течение длительного времени – качание головой, раскачивание туловища, взмахи руками, бег по кругу и т. п.), а также характерны стереотипные манипуляции с предметами (перебирание мелких деталей, выстраивание в ряд машинок, кубиков и т. п.). Стереотипии усиливаются в ситуациях, когда дети переживают какое-то сильное волнение, впечатление, вызывающее тревогу, страх.

10. Проблемы в формировании познавательных процессов проявляются

– в нарушении восприятия: трудности в ориентировке в пространстве, фрагментарность в восприятии окружающей обстановки, искажение целостной картины предметного мира;

– в трудностях концентрации внимания: дети с трудом сосредотачивают внимание на чем-то одном, им характерна высокая импульсивность и неусидчивость;

– в недостаточности памяти: отмечается, что дети с аутизмом хорошо запоминают то, что для них значимо (это может вызывать у них удовольствие или страх);

– в особенностях мышления: определяются трудности в произвольном обучении, осмыслении причинно-следственных связей в происходящем, переносе освоенных навыков в новые условия, конкретности мышления; сложности в понимании последовательности событий и логики другого человека.

С 2007 г. по 2019 г. на базах различных образовательных организаций г. Москвы и Московской области (в службах ранней помощи, центрах игровой поддержки ребенка, группах кратковременного пребывания «Особый ребенок»; группе «Мать и дитя», а также на базе консультационного кабинета образовательного центра) было исследовано более 400 детей раннего и младшего дошкольного возраста с нормальным и отклоняющимся развитием. Среди этих детей были выделены 53 ребенка 3–4-го года жизни с заключением «расстройства аутистического спектра», поставленным психолого-медико-педагогическими комиссиями (окружными, Центральной, территориальной). Приоритетным запросом родителей при обращении к специалистам психолого-педагогического сопровождения в данных образовательных организациях были проблемы в коммуникативном развитии и социальном взаимодействии детей с РАС. Психолого-педагогическую диагностику детей 3–4-го года жизни мы проводили на основе диагностического инструментария, предложенного Е. А. Стребелевой с соавторами, 1998; и диагностической схемы,

предложенной О. Г. Приходько, 2006, 2008; для подробной оценки коммуникативного развития в целом и речевых возможностей, в частности, нами был разработан диагностический инструментарий для оценки актуального уровня развития коммуникативных возможностей детей раннего и младшего дошкольного возраста [7]. Общая структура методики включает три блока:

I-й блок – изучение способности ребенка к общению в целом:

– изучение взаимодействия ребенка со взрослым как процесса общения;

– выявление потребности в общении;

– наличие потребности в речевом общении;

– определение ведущей формы общения у ребенка

II-й блок – определение уровня сформированности средств невербальной коммуникации:

– оценка визуального контакта как оптического средства;

– оценка возможностей понимания и использования мимических выражений, жестов, эмоционально-экспрессивных поз как оптико-кинетических средств;

– оценка отношения ребенка к тактильным контактам (прикосновениям) в процессе взаимодействия со взрослым;

– оценка характера и частоты использования ребенком фонационных невербальных средств общения (крика, плача, хныкания, вздохов, интонированных вокализаций).

III-й блок – оценка состояния компонентов импрессивной, экспрессивной речи и речедвигательных возможностей:

– изучение состояния импрессивной речи (навыков речевосприятия и понимания обращенной речи);

– обследование состояния экспрессивной речи (навыков структурно-семантического оформления высказывания / лексического запаса, грамматического строя, фразовой и начатков связной речи; навыков фонационного оформления высказывания / звукопроизношения и слоговой структуры, речевого дыхания, голосовых функций, просодической организации речевого высказывания);

– исследование строения органов артикуляции и состояния артикуляционной моторики (состояния тонуса и подвижности мимических мышц, а также артикуляционных мышц губ, нижней челюсти, языка и мягкого неба).

Данный диагностический инструментарий показал свою эффективность при исследовании детей 3–4-го года жизни с расстройствами аутистического спектра и позволил нам определить в каждом индивидуальном случае актуальный уровень комму-

никативного развития ребенка с учетом уровней речевого развития, предложенных О. Г. Приходько (2001 г.) в рамках раннего возраста и Р. Е. Левиной (1967 г.) в рамках дошкольного возраста, а также уровней понимания детьми обращенной к ним речи, определенных Е. Ф. Архиповой (2007 г.). У 53 детей (100%), которые были исследованы при помощи данного диагностического инструментария, мы определили три варианта (уровня) коммуникативного развития.

27 детей с РАС (51%) имели первый уровень коммуникативного развития, при котором потребность в общении с окружающими взрослыми у них либо отсутствовала, либо была значительно снижена. Эти дети не шли на контакт с чужими взрослыми, не могли полноценно взаимодействовать с матерями; проявляли негативные реакции на инициацию контакта со стороны взрослых, что выражалось в негативизме, крике, физической агрессии, направленной на взрослого или аутоагрессии и т. п. На данном уровне практически отсутствовали невербальные средства общения: дети не фиксировали внимание на лице взрослого, не удерживали взгляд «глаза в глаза», избегали прямого визуального контакта; у них отмечалась негативная реакция на тактильные прикосновения взрослого; фиксировались позы и жесты, демонстрирующие агрессию (замах на взрослого, отталкивание, щипки и т. п.); при повышенной возбудимости появлялись навязчивые движения; отмечались неречевые вокализации (хныканье, вскрики, восклицания, крики, всхлипывания). У большинства детей понимание обращенной к ним речи взрослых отсутствовало либо обнаруживалось минимальное ситуативно-элементарное осмысленное восприятие речи близких взрослых (I-й уровень в соответствии с оценкой понимания ребенком обращенной к нему речи по Е. Ф. Архиповой); речевые средства общения отсутствовали (в раннем возрасте была характерна выраженная задержка познавательного и речевого развития, I-й уровень речевого развития по О. Г. Приходько; в младшем дошкольном возрасте было выявлено системное недоразвитие речи, I-й уровень речевого развития по Р. Е. Левиной). Это был наиболее тяжелый вариант психо-речевого развития у детей с расстройствами аутистического спектра.

У 19 детей (36%) был определен второй уровень коммуникативного развития, в рамках которого потребность в общении с окружающими взрослыми была снижена и полностью отсутствовала потребность в речевой коммуникации с окружающими. Эти дети неохотно вступали в контакт с чужим взрослым, долго привыкали к нему; более охотно контактировали с мате-

рями, инициатива в контактах с близкими взрослыми отсутствовала. У детей выделялся ограниченный объем невербальных средств общения: изредка они могли на короткий промежуток времени фиксировать взгляд на лице взрослого, но избегали зрительного контакта «глаза в глаза»; могли фиксировать взгляд на заинтересовавших их предметах и непродолжительное время рассматривать их; изменения эмоциональных состояний взрослых им не понятны, собственная мимика обеднена; большинство детей обращали внимание на указательные жесты взрослых и сами в некоторых ситуациях могли использовать указательный жест; чаще наблюдалось индифферентное отношение к тактильным прикосновениям взрослых; во взаимодействии со взрослым преобладают неречевые вокализации, выражающие как отрицательные, так и положительные эмоции; во взаимодействие со взрослыми дети вступали, но быстро пресыщались и могли начать капризничать и даже агрессивировать. Понимание обращенной к ним речи взрослых было ограничено бытовой конкретной ситуацией; пассивный словарь состоял из номинативных слов, имелись самые простые предикаты, и полностью отсутствовала атрибутивная лексика (II или III уровень в соответствии с оценкой понимания ребенком обращенной к нему речи по Е. Ф. Архиповой); речевые средства общения отсутствовали (в раннем возрасте была характерна задержка познавательного и выраженная задержка речевого развития, I уровень речевого развития по О. Г. Приходько; в младшем дошкольном возрасте определялось системное недоразвитие речи I уровень речевого развития по Р. Е. Левиной). Данный уровень можно рассматривать как выраженный по степени тяжести вариант психо-речевого развития.

Для 7 детей (13%) был характерен третий уровень коммуникативного развития, при котором дети демонстрировали потребность в общении, но была снижена потребность в речевом общении. Дети охотно вступали в контакт с близкими взрослыми, могли проявлять инициативу, если очень хотели чего-то добиться; с чужими взрослыми контакт был несколько затруднен, но взаимодействие было возможно. В большинстве случаев дети избегали взгляда «глаза в глаза» со взрослым, но могли фиксировать взгляд на интересующем предмете, рассматривали его совместно со взрослым; мимика была активна, но в основном это проявлялось при повышении тревожности, беспокойстве, которое в большинстве случаев дети испытывали при взаимодействии с чужим взрослым; положительные

эмоции демонстрировались при взаимодействии с матерями. Дети понимали предназначение некоторых бытовых жестов (дай-дай, пока-пока, кивки головой как жест отрицания или согласия) и сами могли ими пользоваться. Индифферентно реагировали на тактильные прикосновения чужого взрослого, сами могли инициировать тактильный контакт с матерью (прижаться к ней, потянуть за руку). Понимание обращенной речи взрослого соответствовало бытовой ситуации; дети могли выполнять простые одно-, двух- и трехступенчатые инструкции, пассивный словарь был незначительно ограничен (IV уровень в соответствии с оценкой понимания ребенком обращенной к нему речи по Е. Ф. Архиповой); речевые средства были значительно ограничены в своем объеме (в основном соотнесенные звукоподражания, лепетные слова, звукокомплексы, носящие номинативный характер), у большинства детей отмечалась эхолия; частично дети дополняли попытки своего речевого общения жестами и мимикой (при сохранности познавательного развития в раннем возрасте у детей диагностировалась задержка речевого развития, I уровень речевого развития по О. Г. Приходько, в младшем дошкольном возрасте – общее недоразвитие речи, I уровень речевого развития по Р. Е. Левиной). Этот уровень отражал умеренно выраженный по степени тяжести вариант психо-речевого развития.

Таким образом, выделенные нами уровни коммуникативного развития детей раннего и младшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра позволяют адекватно оценить их потребность и возможности во взаимодействии и общении с родными и чужими взрослыми; опреде-

лить ведущую форму общения, соотнеся ее с ведущей деятельностью; выявить отсутствие, наличие и объем невербальных средств общения и адекватность их понимания и использования детьми в процессе взаимодействия со взрослым; выявить отсутствие или наличие мотивации к речевому общению, а также объем и качество имеющихся речевых средств. Полученная в ходе диагностики коммуникативного развития информация детализирована и позволяет определить приоритетные направления коррекционно-развивающего воздействия, его содержание и приемы в рамках составления индивидуальной программы психолого-педагогического воздействия в каждом случае.

В настоящий момент существует достаточно большой спектр зарубежных методик работы с детьми раннего и дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра, но прежде, чем применять на практике, их следует досконально изучить, так как не все из них могут дать положительный эффект, а не регресс в развитии. Среди современных отечественных разработок следует выделить исследования Л. В. Токарской и М. А. Лавровой [15; 16], доказывающих необходимость формирования конструктивного доброжелательного взаимодействия как фактора, влияющего на активизацию раннего когнитивного и сенсомоторного развития детей с отклонениями в эмоционально-волевой сфере. В работах А. В. Костюк [8; 9; 14] и И. В. Сухорукова [8; 14] представлены диагностические и коррекционно-развивающие аспекты логопедической работы с детьми первых лет жизни с расстройствами аутистического спектра, направленной на стимуляцию их коммуникативных возможностей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аршатская, О. С. Психологическая помощь ребенку раннего возраста при формирующемся синдроме детского аутизма : дис. ... канд. психол. наук / Аршатская О. С. – М., 2005. – 256 с.
2. Баенская, Е. Р. Особенности раннего аффективного развития в норме и при синдроме детского аутизма / Е. Р. Баенская // Дефектология. – 2010. – № 3. – С. 3-10.
3. Баенская, Е. Р. Ранняя диагностика и коррекция РАС в русле эмоционально-смыслового подхода / Е. Р. Баенская // Аутизм и нарушения развития. – 2017. – Т. 15, № 2. – С. 32-37.
4. Бардышевская, М. К. Диагностика эмоциональных нарушений у детей : учебное пособие / М. К. Бардышевская, В. В. Лебединский. – М. : УМК «Психология», 2003. – 316 с.
5. Волкмар, Ф. Р. Аутизм: практическое руководство для родителей, членов семьи и учителей. Книга 1 / Ф. Р. Волкмар, Л. А. Вайзнер ; пер. с англ. Б. Зуева, А. Чечиной, И. Дергачевой [и др.]. – Екатеринбург : Рама Паблишинг, 2014. – 224 с.
6. Григоренко, Е. Л. Расстройства аутистического спектра. Вводный курс : учебное пособие для студентов / Е. Л. Григоренко. – М. : Фонд содействия решению проблем аутизма «Выход» ; Издательский дом «Практика», 2018. – 280 с.
7. Григоренко, Н. Ю. Формирование основ общения у детей первых лет жизни с нормальным и аномальным развитием : монография / Н. Ю. Григоренко ; под ред. Ю. Е. Вятлевой. – М. : Логомаг, 2020. – 360 с.
8. Костюк, А. В. Некоторые аспекты логопедической диагностики детей с расстройствами аутистического спектра / А. В. Костюк, И. В. Сухорукова // Инновационные условия развития науки и образования в межкультурном взаимодействии: комплексный подход. – Екатеринбург, 2015. – С. 133-136.
9. Костюк, А. В. Проектирование логопедической работы с детьми раннего возраста с расстройствами аутистического спектра / А. В. Костюк // Логопедические технологии в условиях инклюзивного обучения детей с нарушением речи : материалы международной научно-практической конференции научных работников, преподавателей вузов, руководителей и логопедов образовательных учреждений, реабилита-

ционных центров; молодых ученых: аспирантов и магистрантов / науч. ред. И. А. Филатова, А. П. Маршалкин. – Екатеринбург, 2013. – С. 197-203.

10. Лебединская, К. С. Диагностика раннего детского аутизма: начальные проявления / К. С. Лебединская, О. С. Никольская. – М. : Просвещение, 1991. – 96 с.

11. Никольская, О. С. Аутичный ребенок. Пути помощи / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. – М. : Теревинф, 2017. – 288 с.

12. Педагогика с пеленок : пособие для родителей / О. Г. Приходько [и др.]. – М. : Издательская группа компании РОМАРТ, 2014. – 34 с.

13. Психологическая помощь при ранних нарушениях эмоционального развития : методическое пособие / сост. Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. – М. : Полиграф сервис, 2001. – 156 с.

14. Сухорукова, И. В. Использование метода наблюдения для определения начального уровня коммуникативных навыков ребенка с расстройствами аутистического спектра / И. В. Сухорукова, А. В. Костюк // Сибирский вестник специального образования. – 2016. – № 1-2 (16-17). – С. 109-113.

15. Токарская, Л. В. Исследование влияния фактора детско-родительского взаимодействия на раннее когнитивное и сенсомоторное развитие детей / Л. В. Токарская, М. А. Лаврова // Лурьевский подход в мировой психологической науке : тезисы докладов. – 2017. – С. 138-139.

16. Токарская, Л. В. Методики оценки раннего детско-родительского взаимодействия / Л. В. Токарская, М. А. Лаврова // Культурно-историческая психология. – 2018. – Т. 14, № 2. – С. 86-92.

REFERENCES

1. Arshatskaya, O. S. (2005). *Psikhologicheskaya pomoshch' rebenku rannego vozrasta pri formiruyushchetsya sindrome detskogo autizma* [Psychological assistance to a young child with the emerging syndrome of childhood autism]. Dis. ... kand. psikhol. nauk. Moscow, 256 p.

2. Baenskaya, E. R. (2010). Osobennosti rannego affectivnogo razvitiya v norme i pri sindrome detskogo autizma [Features of early affective development in health and in childhood autism syndrome]. In *Defektologiya*. No. 3, pp. 3-10.

3. Baenskaya, E. R. (2017). Rannaya diagnostika i korrektsiya RAS v rusle emotsional'no-smyslovogo podkhoda [Early diagnosis and correction of ASD in line with the emotional-semantic approach]. In *Autizm i narusheniya razvitiya*. Vol. 15. No. 2, pp. 32-37.

4. Bardyshevskaya, M. K., Lebedinskiy, V. V. (2003). *Diagnostika emotsional'nykh narusheniy u detey* [Diagnosis of emotional disorders in children]. Moscow, UMK «Psikhologiya». 316 p.

5. Volkmar, F. R., Vayzner, L. A. (2014). *Autizm: prakticheskoe rukovodstvo dlya roditeley, chlenov sem'i i uchiteley. Kniga 1* [Autism: a practical guide for parents, family members, and teachers. Book 1] / transl. by B. Zuev, A. Chechina, I. Dergacheva, et al. Ekaterinburg, Rama Publishing. 224 p.

6. Grigorenko, E. L. (2018). *Rasstroystva autisticheskogo spektra. Vvodnyy kurs* [Autism spectrum disorders. Introductory course]. Moscow, Fond sodeystviya resheniyu problem autizma «Vykhod», Izdatel'skiy dom «Praktika». 280 p.

7. Grigorenko, N. Yu. (2020). *Formirovanie osnov obshcheniya u detey pervykh let zhizni s normal'nyim i anomal'nyim razvitiem* [Formation of the foundations of communication in children of the first years of life with normal and abnormal development] / ed. by Yu. E. Vyatleva. Moscow, Logomag. 360 p.

8. Kostyuk, A. V., Sukhorukova, I. V. (2015). Nekotorye aspekty logopedicheskoy diagnostiki detey s rasstroystvami autisticheskogo spektra [Some aspects of speech therapy diagnostics of children with autism spectrum disorders]. In *Innovatsionnye usloviya razvitiya nauki i obrazovaniya v mezhkul'turnom vzaimodeystvii: kompleksnyy podkhod*. Ekaterinburg, pp. 133-136.

9. Kostyuk, A. V. (2013). Proektirovanie logopedicheskoy raboty s det'mi rannego vozrasta s rasstroystvami autisticheskogo spektra [Designing speech therapy work with young children with autism spectrum disorders]. In Filatova, I. A., Marshalkin, A. P. (Eds.). *Logopedicheskie tekhnologii v usloviyakh inklyuzivnogo obucheniya detey s narusheniem rechi: materialy mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii nauchnykh rabotnikov, prepodavateley vuzov, rukovoditeley i logopedov obrazovatel'nykh uchrezhdeniy, reabilitatsionnykh tsentrov; molodykh uchenykh: aspirantov i magistrantov*. Ekaterinburg, pp. 197-203.

10. Lebedinskaya, K. S., Nikol'skaya, O. S. (1991). *Diagnostika rannego detskogo autizma: nachal'nye proyavleniya* [Diagnosis of early childhood autism: initial manifestations]. Moscow, Prosveshchenie. 96 p.

11. Nikol'skaya, O. S., Baenskaya, E. R., Libling, M. M. (2017). *Autichnyy rebenok. Puti pomoshchi* [Autistic child. Ways of help]. Moscow, Terevinf. 288 p.

12. Prikhod'ko, O. G., et al. (2014). *Pedagogika s pelenok* [Pedagogy from the cradle]. Moscow, Izdatel'skaya gruppa kompanii ROMART. 34 p.

13. Baenskaya, E. R., Libling, M. M. (2001). *Psikhologicheskaya pomoshch' pri rannikh narusheniyakh emotsional'nogo razvitiya* [Psychological assistance for early emotional development disorders]. Moscow, Poligraf servis. 156 p.

14. Sukhorukova, I. V., Kostyuk, A. V. (2016). Ispol'zovanie metoda nablyudeniya dlya opredeleniya nachal'nogo urovnya kommunikativnykh navykov rebenka s rasstroystvami autisticheskogo spektra [Using the observation method to determine the initial level of communication skills of a child with autism spectrum disorders]. In *Sibirskiy vestnik spetsial'nogo obrazovaniya*. No. 1-2 (16-17), pp. 109-113.

15. Tokarskaya, L. V., Lavrova, M. A. (2017). Issledovanie vliyaniya faktora detsko-roditel'skogo vzaimodeystviya na rannee kognitivnoe i sensomotornoe razvitie detey [Study of the influence of the factor of parent-child interaction on the early cognitive and sensorimotor development of children]. In *Lurievskiy podkhod v mirovoy psikhologicheskoy nauke: tezisy dokladov*, pp. 138-139.

16. Tokarskaya, L. V., Lavrova, M. A. (2018). Metodiki otsenki rannego detsko-roditel'skogo vzaimodeystviya [Methods for assessing early child-parent interaction]. In *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya*. Vol. 14. No. 2, pp. 86-92.

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 (понятийный аппарат).
5. Теория образования.
6. Управление и экономика образования.
7. Педагогическая статистика.
8. Дошкольное образование.
9. Школьное образование.
10. Профессиональное образование.
11. Педагогическое образование.
12. Психолого-педагогическое образование.
13. Инклюзивное образование.
14. Дополнительное образование.
15. Рецензии.

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 7.0.100.-2018.

Список литературы должен содержать не менее 15 источников.
Русские источники необходимо переводить на английский язык.

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

АДРЕС ИЗДАТЕЛЯ

620017, Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26

Цена свободная

Научное издание

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ
2020. № 4

Редактор: О. А. Адясова
Компьютерная верстка О. А. Адясовой

Знак информационной продукции 16+
Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77-35570 от 04.03.2009.
Подписано в печать 25.08.2020. Дата выхода в свет 31.08.2020. Формат 60×84/8.
Бумага для множ. ап. Гарнитура «Georgia». Печать на ризографе.
Уч.-изд. л. 21. Усл. п. л. 22,6. Тираж 500 экз. Заказ № 5150.

Тираж отпечатан в издательском отделе
Уральского государственного педагогического университета
620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26.
E-mail: uspu@uspu.me