16+

ВЕСТНИК

ЧЕЛЯБИНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Научный журнал

№ 1. 2018

Издается с 1995 года

Учредитель:
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (свидетельство ПИ № ФС 77-69184 от 24.03.2017), Международным центром ISSN, имеет Российский индекс научного цитирования и подписной индекс в каталоге «Почта России» – П4240.
Включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов, в которых должны быть опубликованы научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук (13.00.00 Педагогические науки; 19.00.00 Психологические науки)

ISSN 1997-9886

Главный редактор: Саламатов А.А., д.п.н., профессор, проректор ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»
Заместители главного редактора: Долгова В.И., д.псх.н., профессор
Карасик В.И., д. фил. н., профессор

Редакционная коллегия
Раздел «Педагогические науки»:
Амирова Л.А., д.п.н., доцент
Афанасьева О.Ю., д.п.н., доцент
Валеева Р.А., д.п.н., профессор
Зайцев В.В., д.п.н., профессор
Ломакина Т.Ю., д.п.н., профессор
Потапова М.В., д.п.н., профессор
Саламатов А.А., д.п.н., профессор
Сергеев Н.К., д.п.н., профессор
Соколова Л.Б., д.п.н., профессор
Тюмасева З.И., д.п.н., профессор
Федотенко И.Л., д.п.н., профессор
Чекалева Н.В., д.п.н., профессор
Шукшина Т.И., д.п.н., профессор
Шумилова Е.А., д.п.н., доцент
Яковлев Е.В., д.п.н., профессор
Яковлева Н.О., д.п.н., профессор
Раздел «Психологические науки»:
Буторин Г.Г., д.псх.н., профессор
Вяткин Б.А., д.псх.н., профессор
Долгова В.И., д.псх.н., профессор
Зеер Э.Ф., д.псх.н., профессор
Минюрова С.А., д.псх.н., профессор
Семикин В.В., д.псх.н., профессор
Сыманюк Э.Э., д.псх.н., профессор
Шумакова О.А., д.псх.н., доцент
Раздел «Филологические науки»:
Глухих Н.В., д.фил.н., доцент
Голованов И.А., д.фил.н., доцент
Гольденберг А.Х., д.фил.н., доцент
Ермакова Е.Н., д.фил.н., профессор
Казачук И.Г., д.фил.н., доцент
Карасик В.И., д.фил.н., профессор
Киуру К.В., д.фил.н., профессор
Кусова М.Л., д.фил.н., профессор
Маркова Т.Н., д.фил.н., профессор
Миронова А.А., д.фил.н., доцент
Подобрий А.В., д.фил.н., доцент
Сейбель Н.Э., д.фил.н., доцент
Супрун В.И., д.фил.н., профессор
Токарев Г.В., д.фил.н., профессор
Шиганова Г.А., д.фил.н., профессор

Ответственный редактор – Циулина М.В., к.п.н., доцент
Технический редактор – Карпенко О.Э.
Дизайн обложки – Сметанина А.В.

Адрес редакции: 454080, г. Челябинск, пр. Ленина, д. 69, ауд. 328
Тел./факс: 8(351)216-57-34; e-mail: vestnikvak@cspu.ru
Сайт: http://vestnikcspu.ru/ http://www.cspu.ru/nauka/vestnik-chgpu/

Сдано в набор 14.02.2018. Подписано в печать 28.02.2018.
Формат 60×84/8. Бумага офсетная.Объем 28,83 усл.-печ. л.
Тираж 900 экз. Цена свободная

Издательство ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»
454080, г. Челябинск, пр. Ленина, д. 69
Тел.: 8(351)216-56-40

Отпечатано с готового оригинал-макета в типографии ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»
454080, г. Челябинск, пр. Ленина, д. 69

16+

HERALD

OF CHELYABINSK STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Academic journal

№ 1. 2018

Started in 1995

Established by:
Ural State Humanitarian Pedagogical University

The journal is registered by the Ministry of Press, Broadcasting
and Mass Communications of the Russian Federation
Registration certificate PI № FS 77-69184 at 24.03.2017.

ISSN International Centre
Postal index in "Pochta Rossii" catalogue – P4240.
Scientific journal is included into the List of the leading peer reviewed scientific journals
that publish research results of dissertations in support of the degree of Candidate of Sciences
and Doctor of Sciences (13.00.00 Pedagogical sciences; 19.00.00 Psychological sciences)

ISSN 1997-9886

Editor in Chief: Salamatov A.A., Doctor of Sciences (Education), Professor,
Vice Rector of Ural State Humanitarian Pedagogical University
Deputies Editor in Chief: Dolgova V.I., Doctor of Sciences (Psychology), Professor
Karasik V.I. Doctor of Sciences (Philology), Professor

Editorial Board

Section "Pedagogical sciences":
Amirova L.A., Doctor of Sciences (Education), Associate Professor
Afanasieva O.Yu., Doctor of Sciences (Education), Associate Professor
Valeeva R.A., Doctor of Sciences (Education), Professor
Zaytsev V.V., Doctor of Sciences (Education), Professor
Lomakina T.Yu., Doctor of Sciences (Education), Professor
Potapova M.V., Doctor of Sciences (Education), Professor
Salamatov A.A., Doctor of Sciences (Education), Professor
Sergeev N.K., Doctor of Sciences (Education), Professor
Sokolova L.B., Doctor of Sciences (Education), Professor
Tyumaceva Z.I., Doctor of Sciences (Education), Professor
Fedotenko I.L., Doctor of Sciences (Education), Professor
Chekaleva N.V., Doctor of Sciences (Education), Professor
Shukshina T.I., Doctor of Sciences (Education), Professor
Shumilova E.A., Doctor of Sciences (Education), Associate Professor
Yakovlev E.V., Doctor of Sciences (Education), Professor
Yakovleva N.O., Doctor of Sciences (Education), Professor
Section "Psychological sciences":
Butorin G.G., Doctor of Sciences (Psychology), Professor
Viatkin B.A., Doctor of Sciences (Psychology), Professor
Dolgova V.I., Doctor of Sciences (Psychology), Professor
Zeer E.F., Doctor of Sciences (Psychology), Professor
Miniurova S.A., Doctor of Sciences (Psychology), Professor
Semikin V.V., Doctor of Sciences (Psychology), Professor
Symanyuk E.E., Doctor of Sciences (Psychology), Professor
Shumakova O.A., Doctor of Sciences (Psychology), Associate Professor
Section "Philological sciences":
Glukhikh N.V., Doctor of Sciences (Philology), Associate Professor
Golovanov I.A., Doctor of Sciences (Philology), Associate Professor
Goldenberg A.Kh., Doctor of Sciences (Philology), Associate Professor
Ermakova E.N., Doctor of Sciences (Philology), Professor
Kazachuk I.G., Doctor of Sciences (Philology), Associate Professor
Karasik V.I., Doctor of Sciences (Philology), Professor
Kiuru K.V., Doctor of Sciences (Philology), Professor
Kuskova M.L., Doctor of Sciences (Philology), Professor
Markova T.N., Doctor of Sciences (Philology), Professor
Mironova A.A., Doctor of Sciences (Philology), Associate Professor
Podobriy A.V., Doctor of Sciences (Philology), Associate Professor
Seibel N.E., Doctor of Sciences (Philology), Associate Professor
Suprun V.I., Doctor of Sciences (Philology), Professor
Tokarev G.V., Doctor of Sciences (Philology), Professor
Shiganova G.A., Doctor of Sciences (Philology), Professor

Managing Editor – Tsiulina M.V., Candidate of Sciences (Education), Associate Professor
Technical Editor – Karpenko O.E.
Cover Design – Smetanina A.V.

Editorial office address: 454080, Russia, Chelyabinsk, Lenina Street, 69, office 328
Tel./fax: 8(351)216-57-34; e-mail: vestnikvak@cspu.ru
Web-site: http://vestnikcspu.ru/ http://www.cspu.ru/nauka/vestnik-chgpu/

Passed for press 14.02.2018. Passed for printing 28.02.2018.Format 60×84/8. Offset paper.
Volume 28,83. Conventional printed sheet. Run of 900 copies. The price is open.

The Publishing House of FSBEI HE "Ural State Humanitarian Pedagogical University"
454080, Russia, Chelyabinsk, Lenina Street, 69. Tel.: 8(351)216-56-40

Printed according to ready-to-print files of FSBEI HE
"Ural State Humanitarian Pedagogical University" printing office
454080, Russia, Chelyabinsk, Lenina Street, 69

СОДЕРЖАНИЕ

Педагогические науки

Асташова Г.В., Дёрина Н.В., Савинова Т.А.
Обучение пилотов профессиональному языку в процессе иноязычной переподготовки..... 9

Белобородова Н.С., Сальникова В.В., Ахматьянова З.С.
Организация работы с лингвистически одарёнными детьми в системе электронного образования: экспериментальное исследование 18

Волобуева Ю.В., Сургай Ю.В.
Проектирование образовательного процесса по иностранному языку на основе системно-деятельностного подхода в рамках дисциплины «Практический курс английского языка» по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование... 29

Глазырина Л.А.
Подготовка будущего учителя к профилактике насилия в образовательной организации 38

Гнатышина Е.В.
Социокультурный подход как общенаучная основа формирования цифровой культуры будущего педагога 50

Головихина О.С., Брехова Н.В., Горин Н.В., Шмаков Д.В.
Систематизация информации для работы с населением в интересах атомной энергетики..... 58

Головихина О.С., Горин Н.В., Шмаков Д.В., Матвеева Л.Г.
Опыт Госкорпорации «Росатом» по привлечению молодежи к информационной работе в интересах атомной энергетики..... 67

Голуб Л.Н., Медведева С.А.
Использование кейс-метода на занятиях по иностранному языку в вузе..... 77

Зиганшина Д.М.
Формирование познавательной культуры как условие подготовки учащихся к ЕГЭ и олимпиадам 86

Ивановская О.Г.
Семантический резонанс у младших школьников – девочек и мальчиков – в текстовой деятельности 97

Исакова М.М., Тлупова Р.Г., Канкулова С.Х., Эржибова Ф.А. , Ибрагим А.С.
О синтетическом методе решения задач 109

Каримова А.А., Хасанова О.В., Хасанова Ф.И.
Организационно-методические условия совершенствования навыков диалогической речи у учащихся страших классов посредством использования технологии «Дебаты» на уроках английского языка 118

Ланцевская Н.Ю., Максимовских А.Г.
Особенности обучения русскому языку как иностранному в российских провинциальных вузах..... 129

Медведев И.Ф.
Руководство самообразовательной деятельностью студентов с учетом ее специфики и структурных особенностей 138

Протасова Н.В.
Развитие познавательного интереса в процессе научно-исследовательской и переводческой деятельности у обучающихся старших классов негуманитарного профиля (на материале английского языка)..... 148

Сибирев В.В.
Исследование причин прерывания поиска решения задачи..... 157

Фазлиахметов И.С.
Реализация методических взглядов Л.З. Шакировой в практике обучения русскому языку (по материалам эксперимента) 168

Халикова К.С.
Инженерная графика: актуальные требования к организации образовательного процесса вуза 175

Хамиди М.Э.
Модель организации толерантного педагогического взаимодействия в процессе профессиональной подготовки иностранных студентов в вузе 188

Психологические науки
Долгова В.И., Вахитова Ю.Р., Комарова М.А., Тельцова Е.П.
Исследование особенностей эмоционального интеллекта людей в ситуации контроля 197

Завгородняя Т.В.
Влияние детско-родительских отношений на особенности взаимодействия детей старшего дошкольного возраста со сверстниками: результаты эмпирического исследования 204

Хатуева М.М., Швалева Н.М.
Поддержка субъектных проявлений личности в системе детско-родительских отношений как условие развития психологического здоровья младших школьников 213

Шарафутдинова М.Н., Низовских Н.А.
Потенциальная конкурентоспособность старшеклассников в практике профориентационной диагностики и консультирования (на примере психологической готовности к управлению)..... 224

Филологические науки
Гимранова Ю.А.
Креативные рецепции тургеневских рассказов Виктором Пелевиным 237

Правила направления, рецензирования и опубликования статьи 248

CONTENTS

Pedagogical science

Astashova G.V., Dyorina N.V., Savinova T.A.
Pilots' training in professional nglish
in foreign language retraining.....16

Beloborodova N.S., Salnikova V.V.,
Akhmatjanova Z.S.
Organization of work with linguistically
gifted children in the system
of e-learning: experimental study.....27

Volobueva Yu.V., Surgay Yu.V.
Modeling educational process
in teaching a foreign language based
on systemic and activity-based approach
as a part of the "practical course
of english" for bachelors in education 36

Glazyrina L.A.
Preparing future teachers to prevention
of violence in educational insitutions 48

Gnatyshina E.V.
Sociocultural approach as a general
scientific basis for developing digital
culture in future teachers.....56

Golovikhina O.S., Brehova N.V., Gorin N.V.,
Shmakov D.V.
Customizing information for the work
with population to the benefit
of nuclear power engineering.....65

Golovikhina O.S., Gorin N.V.,
Shmakov D.V., Matveeva L.G.
Experience of ROSATOM ON
involvement of youth
in information work to the benefit
of nuclear-power engineering.....75

Golub L.N., Medvedeva S.A.
The use of the case method
at the lessons of foreign language
in high school.....84

Ziganshina D.M.
The formation of cognitive culture
as a pre-condition for preparing s
tudents to the unified state
examination and olympiads 95

Ivanovskaya O.G.
Semantic resonance among young
schooldchildren aged
6–10 (girls and boys) in their
textual activity 106

Isakova M.M., Tlupova R.G. , Kankulova S.H.,
Erzhibova F.A., Ibragim A.S.
About the synthetic method
in solving problem.....116

Karimova A.A., Khasanova O.V.,
Khasanova F.I.
Oraganizational and methodological
conditions to improve dialogic
speech skills in english language classes
with senior students through the use
of debate technology 127

Lantsevskaya N.Yu., Maksimovskih A.G.
Peculiarities of teaching russian
as a foreign language in russian
provincial high schools.....136

Medvedev I.F.
Managing self-education activity
of students based on its specificity
and structural features 146

Protasova N.V.
Research work and translation
as means of cognitive interest
development in seniour
schooldchildren.....155

Sibirev V.V.
Studying reasons for stopping
the search for problem solution 166

Fazliakhmetov I.S.
Realization of methodical views l.
Z. Shakirova in the practice
of teaching Russian language
(results of experiment).....173

Halikova K.S.
Engineering graphics: new
requirements to organization
of training in military higher
education institutions 185

Hamidi M.E.
Modelling organization of tolerant pedagogical cooperation in the process of foreign students' professional education at the university.....195

Psychological science
Dolgova V.I., Vakhitova Yu.R., Komarova M.A., Teltsova E.P.
Studying features of emotional intelligence of people in situations of control 202

Zavgorodnyaya T.V.
The influence of child-parent relations on interaction between senior pre-school children with their peers: results of empirical research.....211

Khatueva1 M.M., Shvaleva N.M.
Supporting subject manifestations of personality in the system of child-parent relations as a condition for the development of psychological health of young scoolchildren 222

Sharafutdinova M.N., Nizovskikh N.A.
Potential competitiveness of senior schoolchildren in the practice of vocational guidance diagnostics and counseling (on the example of psychological readiness for management).....234

Philologecal science
Gimranova J.A.
Creative reeptions of Turgenev's stories by Victor Pelevin 246

Rules for writing, contribution, review and publication of articles 248

DOI: 10.25588/CSPU.2018.01.01

УДК 4И(07):629.13
ББК 81.2-9:39.53

Г.В. Асташова[1], Н.В. Дёрина[2], Т.А. Савинова[3]

[1] ORCID № 0000-0002-8644-7860, доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков по техническим направлениям, Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, г. Магнитогорск, Российская Федерация. *E-mail:* galia.astashova@yandex.ru
[2] ORCID № 0000-0002-0613-0864, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков по техническим направлениям, Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, г. Магнитогорск, Российская Федерация. *E-mail:* nataljapidckaluck@yandex.ru
[3] ORCID № 0000-0003-1675-6331, старший преподаватель кафедры иностранных языков по техническим направлениям, магистрант кафедры педагогики, Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, г. Магнитогорск, Российская Федерация. *E-mail:* savinova.tatja@yandex.ru

ОБУЧЕНИЕ ПИЛОТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ЯЗЫКУ В ПРОЦЕССЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ

Аннотация

Введение. В данной статье говорится об отдельных аспектах обучения пилотов и авиадиспетчеров профессиональному английскому языку. Цель статьи – определить взаимосвязь безопасности полетов и человеческого фактора в рамках профессиональной коммуникации на английском языке.

Методология и методы исследования. Использовались статистический метод исследования частотности аварийных ситуаций в полете, сравнительно-сопоставительный метод исследования программ в Российских и зарубежных школах и на курсах подготовки и переподготовки пилотов, аналитический метод исследования позволил выявить причины предпосылок летных происшествий и возникновения языковых барьеров в процессе профессиональной коммуникации. Описаны факторы, влияющие на реализацию коммуникативных навыков.

Результаты. Результаты исследования доказали зависимость профессионального уровня владения английским языком и безопасности организации воздушного движения и подтвердили наличие профессиональных качеств личности, необходимых для коммуникации в рамках радиообмена.

Обсуждение. Игнорирование проблемы административными органами ИКАО в части разного объема часовой подготовки в странах, где английский не является родным, ужесточение единых требований к тестированию носит дискуссионный характер в авиационном сообществе.

Заключение. Результаты исследования подтверждают роль профессионального английского языка в общем процессе подготовки и переподготовки пилотов и авиадиспетчеров как системообразующей дисциплины в организации безопасности воздушного движения. Вносят определенный вклад в эффективность подготовки и переподготовки пилотов и диспетчеров, для которых английский язык является вторым языком. Результаты могут быть использованы в вариативных программах на основе компьютерных тренажеров как моделей для интегрированных профессий.

Ключевые слова: профессиональный язык, обеспечение безопасности воздушного движения, человеческий фактор, международные стандарты обучения, профессиональная коммуникация.

Основные положения:

• дан критический анализ и приведены аргументы в отношении правил, призванных организовать и стандартизировать требования на международном уровне;

• изложены результаты исследования причин языкового барьера в процессе радиообмена между пилотом и авиадиспетчером;

• предлагается эффективная модель по подготовке и переподготовке пилотов и авиадиспетчеров на базе тренажерных модулей на постоянной основе.

1. Введение (Introduction)

Аэронавигация трактуется как высоконаучная, организованная передовая отрасль авиации, использующая новейшие достижения в радиосвязи и организации воздушного движения. Гражданская авиация дает новые стимулы в экономическом развитии страны, поскольку авиаперевозки занимают лидирующее место в списке транспортно-логистической системы грузовых и пассажирских потоков [1]. Постоянный процесс обновления всех существующих форм воздушного радиообмена лежит в основе вербальной коммуникации между пилотами и авиадиспетчерами, в результате которой появляются новые фразеологические формы в профессиональном английском языке [2]. Авиация представляет собой ту отрасль, которая более чем другие нуждается в общемировых стандартизованных и согласованных положениях и правилах профессиональной коммуникации, в том числе иноязычные[1].

Радиообмен представляет собой основной способ коммуникации от взлета до посадки на всех этапах воздушного движения и является наиболее критичным аспектом в вопросах безопасности воздушного движения [3]. В некоторых странах используются два иностранных языка: государственный или английский, это служит причиной возникновения опасной ситуации и при радиосвязи «пилот–диспетчер» может иметь непредсказуемые последствия. При управлении воздушным движением использование унифицированного языка радиосвязи является наилучшим путем решения проблем обеспечения безопасности при выполнении полетов [4].

2. Материалы и методы (Materials and Methods)

В соответствии с мировой практикой в авиационной отрасли профессиональный английский язык занимает лидирующие позиции в гражданской авиации, и он стал основным языком для реализации коммуникативных навыков участников радиообмена при управлении воздушным движением [5].

Высокий уровень профессионального мастерства участников коммуникации, использующих английский язык, является гарантией безопасности воздушного движения. Это чрезвычайно важно для стран, где английский язык не является родным.

Мы рассматриваем вопросы подготовки и переподготовки пилотов в различных летных школах, курсах и т.д. Поскольку профессиональный английский язык – это радиообмен между пилотом и авиадиспетчером, предполагающий необходимые знания английского языка, технологии полётов, а также владение стандартами по обеспечению безопасного движения на международных авиалиниях [6].

В ряде государств мира использование английского языка не регулируется национальными правилами, а если и регулируется, то национальный язык имеет одинаковый приоритет с английским,

[1] Асташова Г.В. Дидактические условия интенсификации процесса обучения авиадиспетчеров профессионально-ориентированному английскому языку [Текст]: дис. ... канд. пед. СПб., 2001. 232 с.

и это отправная точка для различных проблем и происшествий [6]. Международная организация гражданской авиации (ИКАО) призвана организовать и стандартизировать систему учебных программ и требований к пилотам и авиадиспетчерам в международной системе воздушного пассажирского транспорта. Международная организация транспортных перевозок (IATA) поддерживает национальную практику использования английского языка на основе национальных правил, что вносит определенные барьеры в профессиональную коммуникацию. В последнее время исследовательские группы ИКАО работают над универсальными подходами к решению основополагающих стандартов в области профессиональной коммуникации для пилотов, членов экипажей и воздушных диспетчеров и пытаются внедрить эти стандарты во всех странах-участниках международных перевозок. Исполнение данных новых стандартов становится затруднительным из-за различия полетных процедур и возникающих противоречий и спецификаций процесса обучения в различных летных школах в США, Китае, Индии, странах Азии, России, Германии и многих других [6]. Сегодня программы летных школ и курсов повышения квалификации ориентированы на совершенствование профессиональных навыков в соответствии с международными стандартами ИКАО. Главные отличия обучающих программ заключаются в объеме учебной нагрузки для слушателей [7]. Нам представляется, что объем учебной нагрузки на подготовку и переподготовку специалистов должен варьироваться в соответствии с базовыми стандартными и национальными программами и учетом специфики всех основ владения навыками профессионального английского языка. Все летные школы, осуществляющие подготовку и переподготовку пилотов и авиадиспетчеров, проводят тестирование с целью определения уровня владения языком. Особенность тестирования специалистов состоит в написании письменных тестов, что не противоречит программам обучения языку, но специфика профессионального английского языка заключается в его устном постоянном применении, поэтому, мы считаем, что в этом и проявляется суть противоречий предложенных тестов, определяющих уровень владения языком в письменной печатной форме, а на практике возникает острейшая необходимость в устной беглой речи на профессиональном английском языке. Для специалистов, у которых английский язык «второй», необходимы другие критерии обучения языку и тестирования, необходима постоянная тренажерная и практическая языковая тренировка на курсах переподготовки с увеличенным объемом программы и времени обучения. Подготовленные и рекомендованные стандарты тестирования для определения уровня владения языком, рекомендуемые ИКАО, будут обязательными для внедрения в процессе подготовки и работы специалистов в организации воздушного движения. В частности, этот новый подход потребует внесения поправок и изменений в общие документы по регулированию полетов и обширные вспомогательные профессиональные устройства во всех странах – членах ИКАО [8].

Поэтому столь стандартизировать и унифицировать требования национальных правил в отношении процесса подготовки и переподготовки профессионально-ориентированного английского языка к слушателям курсов (пилотов и авиадиспетчеров) не следует. Такие требования позволят проводить дальнейшее обучение с лучшим качеством, обеспечат более высокий уровень знаний профессионального английского языка на окончательном этапе обучения и будут способствовать эффективности обучающего процесса.

Человеческий фактор является основной частью авиационной отрасли и его роль изучается на протяжении многих десятилетий в соответствии с требованиями безопасности жизнедеятельности всех участников воздушного движения [9]. Предполагается, что большое количество специалистов с высоким уровнем профессионального английского языка используют его для

обеспечения безопасности воздушного движения в процессе коммуникации.

3. Результаты (Results). ИКАО координирует международные рейсы для безопасности полетов, и поэтому общая идея заключается в том, чтобы радиообмен велся только на профессиональном английском языке, так как анализ большого количества воздушных происшествий указывает на причины «непонимания» между пилотом и диспетчером в качестве партнеров по радиообмену. Двуязычная ситуация (разговор на разных языках) запрещена и не приветствуется даже когда она чрезвычайно опасна [10].

Именно поэтому, начиная с 2008 года, ИКАО ужесточила требования к стандартному англоязычному радиообмену. ИКАО приняла 6-уровневые шкалы для оценки английского языка, используемого пилотами и диспетчерами. Пилоты и диспетчеры должны обладать минимальным уровнем владения 4 для допуска к работе на международных авиалиниях [11]. Навыки, обозначенные для владения языком на этом уровне, требуют свободы речи, быстрого взаимодействия между пилотом и диспетчером, необходимого набора лексики, её правильности во фразеологии и процедурах, правильного произношения и необходимого ударения, знания синонимов и предпочтительных языковых идиом данной страны, а также регулярного использования базовых грамматических и фразеологических структур и их взаимного понимания в процессе коммуникации [12]. В нашей статье приводятся навыки и умения для определения взаимозависимости безопасности полетов и уровня знаний профессионального английского языка, представленные в табл. 1.

Табл. 1. **Взаимозависимость безопасности полетов и уровня знаний профессионального английского языка**

Tab. 1. **Interdependence of flight safety and the level of professional English**

Последовательность действий	Операционная активность	Критерии успешного радиообмена
1	Прослушивание типичной информации на земле и в воздухе, позывные	Понимание и использование числительных, типичный радиообмен, алфавит
2	Прослушивание команд по рулению на земле, метеоинформации и информации для вылета	Понимание запросов пилота диспетчером, своевременная реакция и команды. Прослушивание и выполнение команд для руления, буксировки и взлета
3	Запрос информации для горизонтального полета и т.д.	Знание технологических процедур (внезапное снижение, уход от сближения, уход от грозы); информации о местоположении воздушного судна
4	Детализация информации (запросы и подтверждение информации)	Детализация предполагает отличное знание грамматики, вопросительных структур, немедленной реакции и принятия решений
5	Стандартные процедуры в горизонтальном полете	Знание стандартных процедур, умение охарактеризовать непредвиденную ситуацию, и принять правильное решение в ограниченное время

Статистические данные показывают, что безопасность полетов в большинстве случаев объясняется двусторонним пониманием и правильным взаимодействием между пилотом и диспетчером [13]. Недостаточный уровень владения профес-

сиональным английским языком, либо одновременное использование двух языков, могут привести к происшествиям и серьезным инцидентам (таким как столкновение исправного воздушного судна с землей /CFIT/, отказ систем управления в полете, пожар на борту, саботаж, столкновение в воздухе, угон ВС, попадание в обледенение и снежные заряды, посадка, сдвиг ветра, полное израсходование запаса топлива, несанкционированное использование ВПП, несанкционированное занятие эшелона, прерванный взлет и т.д.) [14].

Мы полагаем, что главным аспектом является человеческий фактор как основа высокой профессиональной подготовки, которая предусматривает чередование работы и отдыха авиадиспетчера и пилота, их ежегодное прохождение медицинской комиссии на профпригодность и предполетный медицинский осмотр. Персонал, выбранный в эту профессиональную группу, должен обладать высокой психологической устойчивостью, стрессоустойчивостью, поликультурностью, доброжелательностью к различным религиозным группам и партиям, толерантностью к участникам коммуникации [15; 16].

В результате исследования нами были выявлены наиболее часто встречающиеся языковые аспекты в качестве причин следующих проблем:

•неправильное применение фразеологии ICAO наряду с владением «разговорным», или общим, языком, когда фразеологии не хватает;

• применение двух языков на одной частоте, приводящее к тому, что пилоты не могут понять местонахождение других воздушных судов, приводящее пилотов к непониманию и созданию опасных предпосылок для воздушных происшествий.

Изучая проблему приобретенных навыков владения английским языком пилотами, мы в процессе исследования выявили, что причины языковых барьеров могут быть вызваны обстоятельствами, представленными в табл. 2.

Табл. 2. **Основные причины языковых барьеров между пилотом и диспетчером**

Tab. 2. **Main causes of language barriers between pilots and the controllers**

Характеристика пилотов с родным и неродным английским языком	Уровень профессиональной коммуникации, причины языковых барьеров
1	2
Пилот – носитель языка, английский язык является родным для пилота и авиадиспетчера	Профессиональный английский с точной фразеологией, речь быстрая, реакции соответствующие; возможные неполадки на панельной доске приборов, некорректные сигналы электронных устройств, ограниченное время на принятие решения могут быть причиной этой нестандартной ситуации
Пилот – носитель языка, английский язык является родным для пилота, но для авиадиспетчера не является родным, но он обучен на специальных курсах авиационного английского языка	Профессиональный английский с точной фразеологией, но авиадиспетчер ограничен рамками программы, недостаточные навыки коммуникации свободного разговорного языка. Пилот может использовать синонимы автоматически вместо стандартных фраз, и авиадиспетчер не всегда может точно по ситуации понять и применить фразу, в том числе из-за неверного ударения
Иностранный пилот, английский для него не является родным, а авиадиспетчер – носитель языка, с родным английским языком	Может возникнуть непонимание из-за неверной подачи прошедшего времени (процесс и результат процедуры); из-за некорректного ударения в произношении азиатских специалистов, авиадиспетчер, для которого английский является родным, может использовать разные способы и варианты запроса информации и говорить на местном диалекте

Окончание табл. 2

1	2
Иностранный пилот, английский для него не является родным и авиадиспетчер с неродным английским языком	Оба участника коммуникации прошли подготовку в разных авиационных школах, по разным программам, у разных преподавателей, и предполагается, что участники радиообмена имеют необходимые знания профессионального языка, технологии полетов, владеют стандартами ИКАО по обеспечению безопасного движения на международных авиалиниях, но непонимание может произойти по другим причинам

4. Обсуждение (Discussion)

«Евроконтроль» и ИКАО подписали соглашение о внедрении новых требований к навыкам владения английским языком. Euro Control предлагает свою помощь со стороны программы I-HELP (программы обучения английскому языку ICAO). ИКАО одобрила эти программы и продвигает свои тесты для контроллеров под названием ELPAC [17]. Чтобы пройти эти испытания, авиадиспетчер и пилот должны знать профессиональный английский язык на должном уровне, но проблема в том, что авиадиспетчер должен печатать ответы на английском языке очень быстро на английской клавиатуре в течение ограниченного времени, и это представляется проблемой для воздушного сообщества в странах, где английский не является родным. Время на выполнение тестов – 38 минут, поэтому тесты содержат задания для устной практики и выявляют умения и навыки профессиональной коммуникации на английском языке. Данная проблема потребовала дальнейшей всесторонней дискуссии авиационного сообщества. Таким образом, слабое место в организации тестирования на определение уровня владения профессиональным языком коммуникации – это письменный тест, поскольку пилоты и диспетчеры не пишут друг другу в полете, но они говорят, и тест должен помочь выявить навыки речевой иноязычной коммуникации в привычной ситуации, близкой к реальности.

5. Заключение (Conclusion)

Изучая опыт работы Российских школ и курсов повышения квалификации, мы пришли к выводу, что тренировка профессиональных навыков коммуникации пилотов и авиадиспетчеров в общей системе переподготовки более эффективна на тренажерах и компьютерных симуляторах. Модель требует меньше затрат, более эффективна и доступна для индивидуальной подготовки. Все эти критерии предусматривают отдельную коммуникацию в полетных процедурах при запросе информации, в подтверждении ситуации, одобрении и неодобрении процедур и в использовании их в надлежащем виде при тестировании. Для авиадиспетчера важно тренировать умения не только прослушивать один борт, но и контролировать ситуацию в целом с помощью радиообмена с другими бортами одновременно.

В разных странах процесс обучения и тестирования в летных школах осуществляется в соответствии с предпочтениями государственных органов государственного управления и признается ИКАО: TELLCAP, ELPAC, RELTA. Следует подчеркнуть, что пилот и диспетчер во время радиообмена не пишут друг другу сообщения, а ведут устные переговоры.

Профессиональный английский язык пилотов и авиадиспетчеров относится к специальной группе искусственных языков, используемых только в авиационной отрасли, он основан на стандартах профессионального английского языка в сочетании с элементами технической терминологии, объединяющей технические, профессиональные и общеупотребительные термины и фразы разговорного английского языка, служит для выполнения отдельных коммуникативных задач, и следовательно, может быть эффективен в определенной профессиональной ситуации [18].

В целом, Air Speak (профессиональный английский авиационный язык) является сложной и важной частью организации воздушного движения, в котором коммуникативный аспект профессиональной деятельности участников радиообмена способствует обеспечению безопасности и ответственности за пассажиров [19].

Поддержание высокого уровня владения профессиональным английским языком специалистов зависит не только от отдельных компаний, школ, курсов и предприятий, а от широкого взаимодействия и координации международных, региональных и локальных актов, стандартов, требований к сдаче соответственных тестов и понимания специфики владения вторым неродным языком [20]. Полагаем, что проведенное нами исследование внесет определенный вклад в совершенствование существующих программ переподготовки пилотов и авиадиспетчеров для обеспечения безопасного воздушного движения через регулирование национальных стандартов и корректировку всей системы профессиональной переподготовки пилотов и авиадиспетчеров.

Библиографический список

1. Скоморохова, О.С. Структурно-содержательные особенности формирования ценностных установок на профессиональные достижения у будущих пилотов гражданской авиации (на примере дисциплины «английский язык») [Текст] / О.С. Скоморохова // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 2. – С. 94–95.

2. Щетинина, Н.А. Типичные ошибки пилотов при восприятии сообщений радиообмена гражданской авиации [Текст] / Н.А. Щетинина // Молодой ученый. – 2012. – № 2. – С. 192–195.

3. Саватеева, А.А. Радиотелефонный обмен на английском языке на всех этапах полета [Текст]: учеб. пособие / А.А. Саватеева. – СПб.: Наука, 1995. – 228 с.

4. Стионов, М.В. Обеспечение безопасности полетов при управлении воздушным движением [Текст]: учеб. пособие / сост. М.В. Стионов, Д.А. Князевский. – Ульяновск: УВАУ ГА(И), 2010. – 67 с.

5. Аникеева, И.Г. Подготовка специалистов авиационного профиля к иноязычной профессиональной коммуникативной деятельности [Текст] / И.Г. Аникеева, М.Н. Овсянникова // Вестник СамГУ. – 2015. – № 4(126). – С. 205–210.

6. Шайхызада, Ж.Г. Модель технологии иноязычной подготовки студентов инженерных специальностей в условиях полиязычного образования в Казахстане [Электронный ресурс] / Ж.Г. Шайхызада, Е.А. Костина, А.М. Затынейко, А.Е. Кубеева, Б.А. Жетписбаева // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2016. – № 4. – С. 92–107. Режим доступа: http://vestnik.nspu.ru/article/1865 – [Дата обращения: 07.12.2017]. DOI: 10.15293/2226-3365.1604.09

7. Холдинг, Д. Профессиональное обучение [Текст]: учеб. пособие / Д. Холдинг, Н. Годстайн, Н. Эбертс. – М.: Мир, 1991. – 302 с.

8. Микрюков, Н.В. Особенности обучения специалистов гражданской авиации профессиональному английскому языку [Текст] / Н.В. Микрюков, Т.Н. Серикова // International Scientific Journal “Internauka”. – 2017. – № 4. – С. 46–49.

9. Лешер, О.В. Тенденции развития личности безопасного типа в системе высшего профессионального образования [Текст] / О.В. Лешер, Д.К. Каскина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2009. – № 1. – С. 81–89.

10. Robertson Fiona A. Airspeak (2009), Coursebook. Pearson Longman.

11. Uplinger Shannon (1997), English-language Training for Air Traffic Controllers. *Airports Operations. Flight Safety Foundation.* 5, 1–5.

12. Тишулин, П.Б. Профессионально-ориентированное обучение иностранным языкам в процессе профессиональной переподготовки в вузе [Электронный ресурс] / П.Б. Тишулин // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. – 2008. – № 3. – С. 130. – Режим доступа: http://vestnik.nspu.ru/article/1865137.

13. Тюльпанов, А.А. Авиационный английский язык и его применение [Текст]: учеб. пособие / А.А. Тюльпанов, Л.В. Подсонная, Ю.И. Ключников. – СПб.: Знание, 1992. – 106 с.

14. Lefevre D., Cox B. (2016), Feedback in technology-based instruction: Learner preferences. *British Journal of Educational Technology.* Vol. 47 (2), 248–256.

15. Лешер, О.В. О поликультурной направленности образования студентов вуза в процессе изучения иностранного языка [Текст] / О.В. Лешер, Л.М. Сафиуллина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2009. – № 11. – С. 76–83.

16. Степанова, Е.И. Психология взрослых: Экспериментальная акмеология [Текст]: учеб. пособие / Е.И. Степанова. СПбГУ / отв. ред. А.А. Крылов. – СПб., 2000. – 288 с.

17. Лаврентьев, Г.В. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов [Текст]: учеб. пособие / Г.В. Лаврентьев, Н.Б. Лаврентьева. – Барнаул: Изд-во Алтайского государственного университета, 2012. – 146 с.

18. Nordwall B.D. (1997), FAA – English ATC Standards Needed. *Aviation Week & Space Technology*. Vol. 147, 80–89.

19. Ковалева, Ю.Ю. Модульное обучение в системе иноязычной подготовки студентов неязыковых специальностей: основные результаты исследования [Текст] / Ю.Ю. Ковалева // Вестник науки Сибири. – 2011. – №1(1). – С. 623–629.

20. Мизюрова, Э.Ю. Формирование иноязычной коммуникативной компетентности будущих специалистов [Текст] / Э.Ю. Мизюрова // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2015. – №3(121). – С. 73–77.

G.V. Astashova[1], N.V. Dyorina[2], T.A. Savinova[3]

[1] ORCID No. 0000-0002-8644-7860, Academic Title of Associate Professor, Candidate of Sciences (Education), Associate Professor, Department of Foreign Languages in Engineering, Nosov Magnitogorsk State Technical University, Magnitogorsk, Russia. *E-mail:* galia.astashova@yandex.ru

[2] ORCID No. 0000-0002-0613-0864, Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor, Department of Foreign Languages in Engineering, Nosov Magnitogorsk State Technical University, Magnitogorsk, Russia. *E-mail:* savinova.tatja@yandex.ru.

[3] ORCID No. 0000-0003-1675-6331, Senior Lecturer, Department of Foreign Languages in Engineering, Master's Degree Student, Department of Education, Nosov Magnitogorsk State Technical University, Magnitogorsk, Russia. *E-mail:* nataljapidckaluck@yandex.ru

PILOTS' TRAINING IN PROFESSIONAL NGLISH IN FOREIGN LANGUAGE RETRAINING

Abstract

Introduction. The present article investigates some aspects of teaching specialized English to pilots and air traffic controllers. The purpose of the article is to determine the relationship between aviation safety and the human factor in professional communication held in English.

Materials and Methods. The authors applied the statistical method to study the frequency of in-flight emergencies; the comparative method to explore curricular in Russian and foreign schools, training and retraining courses for pilots; the analytical method to reveal the causes of air incidents and the emergence of language barriers in the process of professional communication. The article described factors affecting implementation of communicative skills.

Results. The results of the study have proved the correlation between professional level of English language proficiency and the safety of air traffic control, as well as confirmed the existence of personal professional qualities required for communication in radio exchange.

Discussion. The ICAO administration ignores the difference in the amount of training hours in countries where English is not a national language; the aviation community questions the strengthening of unified testing requirements.

Conclusion. The study confirmed the role of specialized English in the overall process of training and retraining pilots and air traffic controllers as a systemically important discipline in air traffic safety management. The research findings contributed to the efficiency of training and retraining specialists using English as the second language. The results may be used in varied curricular based on computer simulators as models for integrated occupations.

Keywords: specialized language, air traffic safety, human factor, international training standards, professional communication.

Highlights:

• The study has presented critical analysis and arguments regarding rules to arrange and standardize requirements on international level;

• The results of the study on the causes of language barrier in the process of radio exchange between pilots and air traffic controllers are given;

• The authors suggest an effective model of training and retraining for pilots and air traffic controllers with the use of simulators on a full-time basis.

References

1. Skomorokhova O.S. (2014), Strukturno-soderzhatel'nye osobennosti formirovaniya cennostnyh ustanovok na professional'nye dostizheniya u budushchih pilotov grazhdanskoj aviacii (na primere discipliny "anglijskij yazyk") [Structurally-substantial features of the formation of value systems for professional achievements in future pilots of civil aviation (on the example of the discipline "English language")]. *Modern problems of science and educatio.* 2, 94–95. (In Russian).

2. Shchetinina N.A. (2012), *Tipichnyye oshibki pilotov pri vospriyatii soobshcheniy radioobmena grazhdanskoy aviatsii* [Typical errors of pilots when they perceive messages of radio communication of civil aviation] [Text]. *Young Scientist.* 2, 192–195. (In Russian).

3. Savateyeva A.A. (1995), *Radiotelefonnyy obmen na angliyskom yazyke na vsekh etapakh poleta* [Radiotelephone exchange in English at all stages of the flight], SPb.: Science. (In Russian).

4. Stionov M.V., Knyazevsky D.A. (2010), *Obespecheniye bezopasnosti poletov pri upravlenii vozdushnym dvizheniyem* [Ensuring safety of flights in air traffic control], Ulyanovsk: UICA. (In Russian).

5. Anikeeva I.G., Ovsyannikova M.N. (2015), Podgotovka spetsialistov aviatsionnogo profilya k inoyazychnoy professional'noy kommunikativnoy deyatel'nosti [Training of aviation profile specialists in professional communication activities that are in foreign language]. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo universiteta.* 4 (126), 205–210. (In Russian).

6. Shaikhyzada Zh. G., Kostina E.A., Zatyneyko A.M., Kubeeva A.E., Jetpisbaeva B.A. (2016), Model' tekhnologii inoyazychnoy podgotovki studentov inzhenernykh spetsial'nostey v usloviyakh poliyazychnogo obrazovaniya v Kazakhstane [Model of Technology of Foreign Language Training of Engineering Students in the Conditions of Polyglot Education in Kazakhstan]. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* 4, 92–107. (In Russian). Available at: http://vestnik.nspu.ru/article/1865 (Accessed: 07.12.2017). DOI: 10.15293/2226-3365.1604.09

7. Holding D., Godstayn N., Eberts. N. (1991), *Professional'noye obucheniye* [Professional Training], Moscow: Mir. (In Russian).

8. Mikryukov N.V., Serikova T.N. (2017), Osobennosti obucheniya spetsialistov grazhdanskoy aviatsii professional'nomu angliyskomu yazyku [Features of training civil aviation specialists in professional English]. *Mezhdunarodnij nauchnij zhurnal "Internauka".* 4, 46–49. (In Russian).

9. Lesher, O.V., Kaskina D.K. (2009), Tendentsii razvitiya lichnosti bezopasnogo tipa v sisteme vysshego professional'nogo obrazovaniya [Trends in developing a personality of a safe type in the system of higher professional education]. *Vestnik Chelyabisnkogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* 1, 81–89. (In Russian).

10. Robertson Fiona A. Airspeak (2009), Coursebook. Pearson Longman.

11. Uplinger Shannon (1997), English-language Training for Air Traffic Controllers. *Airports Operations. Flight Safety Foundation.* 5, 1–5.

12. Tishulin P.B. (2008), Professional'no-oriyentirovannoye obucheniye inostrannym yazykam v protsesse professional'noy perepodgotovki v vuze [Vocational foreign-language training in the process of professional retraining at the university]. *Izvestiya vysshikh uchebnykh zaveeniy. Povolzhskiy rayon.* 3, 130–137. (In Russian).

13. Tyulpanov A.A., Podsonnaya L.V., Klyuchnikov Yu.I. (1992), *Aviatsionnyy angliyskiy yazyk i yego primeneniye* [Aviation English and its application]. SPb.: Knowledge. (In Russian).

14. Lefevre D., Cox B. (2016), Feedback in technology-based instruction: Learner preferences. *British Journal of Educational Technology.* Vol. 47 (2), 248–256.

15. Lesher O.V., Safiullina L.M. (2009), O polikul'turnoy napravlennosti obrazovaniya studentov vuza v protsesse izucheniya inostrannogo yazyka [On the multicultural orientation of the education of university students in the process of studying a foreign language]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* 11, 76–83. (In Russian).

16. Stepanova E.I. (2000), Psikhologiya vzroslykh: Eksperimental'naya akmeologiya [Psychology of adults: Experimental acmeology], St. Petersburg. (In Russian).

17. Lavrentiev G.V., Lavrentieva N.B. (2012), Innovatsionnyye obuchayushchiye tekhnologii v professional'noy podgotovke spetsialistov [Innovative teaching technologies in the professional training of specialists], Barnaul: Altai State University Publ. (In Russian).

18. Nordwall B.D. (1997), FAA – English ATC Standards Needed. *Aviation Week & Space Technology.* Vol. 147, 80–89.

19. Kovaleva Yu.Yu. (2011), Modul'noye obucheniye v sisteme inoyazychnoy podgotovki studentov neyazykovykh spetsial'nostey: osnovnyye rezul'taty issledovaniya [Modular training in the system of foreign language training of students of non-linguistic specialties: basic research results]. *Vestnik Sibirskoy nauki.* 1 (1), 623–629. (In Russian).

20. Mizyurova E.Yu. (2015), Formirovaniye inoyazychnoy kommunikativnoy kompetentnosti budushchikh spetsialistov [Formation of foreign communicative competence of future specialists in foreign language]. *Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgaft.* 3 (121), 73–77. (In Russian).

DOI: 10.25588/CSPU.2018.01.02

УДК 371.01:681.14
ББК 74.202.44:32.973.202

Н.С. Белобородова[1], В.В. Сальникова[2], З.С. Ахматьянова[3]

[1] ORCID № 0000-0003-2812-7487, профессор, доктор педагогических наук, заместитель директора по воспитательной работе и социальным вопросам, Бирский филиал Башкирского государственного университета, г. Бирск, Российская Федерация. *E-mail:* belo-nelya@yandex.ru

[2] ORCID № 0000-0001-5678-7189, доцент, доктор филологических наук, профессор кафедры филологии, Бирский филиал Башкирского государственного университета, г. Бирск, Российская Федерация. *E-mail:* salnikova.v.v@gmail.com

[3] ORCID № 0000-0001-8439-4446, доцент, кандидат филологических наук, доцент кафедры филологии Бирский филиал Башкирского государственного университета, г. Бирск, Российская Федерация. *E-mail:* zim_ahmat@mail.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ С ЛИНГВИСТИЧЕСКИ ОДАРЁННЫМИ ДЕТЬМИ В СИСТЕМЕ ЭЛЕКТРОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ

Аннотация

Введение. В статье обоснована актуальность выявления и развития лингвистически одарённых детей в рамках электронного обучения в условиях смены целей и парадигмы отечественного образования; представлен обзор основных идей современных исследователей по проблеме детской одарённости и внедрения информационной электронной образовательной среды в практику школы и вуза. Цель статьи – обосновать и раскрыть авторскую концепцию эффективной организации работы с лингвистически одарёнными детьми в системе электронного образования.

Материалы и методы. Основными методами исследования являются анализ научной литературы, посвященной проблеме детской одарённости, информатизации образования и формирования информационной электронной образовательной среды в рамках сотрудничества «Школа – Вуз»; а также диагностические методики, включающие наблюдение, описание, беседу, анкетирование, тестирование, методы статистической обработки данных.

Результаты. Разработана инновационная функциональная образовательная модель, способствующая созданию условий для выявления, поддержки и дальнейшего развития лингвистически одарённых детей с оптимальным использованием ресурсных возможностей электронного обучения и дистанционных образовательных технологий; авторами представлена характеристика основных компонентов модели, интерактивных технологий, работающих практик, включающих соответствующие модули обучения; выявлены и описаны эффективные методы и приемы работы с лингвистически одарёнными детьми в системе информационной электронной образовательной среды.

Обсуждение. Подчеркивается, что результативностью проекта является соответствие личностного развития лингвистически одарённых детей модели выпускника.

Заключение. Делается вывод о том, что реализация инновационной функциональной образовательной модели будет способствовать формированию и развитию конкурентноспособной лингвистически одарённой личности, ориентирующейся в условиях современной образовательной электронной среды на национальном и мировом уровне.

Ключевые слова: одарённость, лингвистически одарённый ребёнок, электронное обучение, образовательный контент, информационная образовательная среда, дистанционные образовательные технологии, ИКТ компетентность, функциональная образовательная модель.

Основные положения:

• определены составляющие электронного обучения и дистанционных образовательных технологий;

• разработана функциональная образовательная модель, способствующая созданию условий для выявления, поддержки и дальнейшего развития лингвистически одарённых детей с оптимальным использованием ресурсных возможностей электронного обучения и дистанционных образовательных технологий;

• представлены работающие практики по использованию возможностей электронного образования, включающие соответствующие модули.

1. Введение (Introduction)

На сегодняшний день одной из ведущих задач современного образования является эффективное использование возможностей электронного обучения. Однако анализ теории, педагогической практики и собственного опыта даёт нам полное основание считать, что возможности электронной среды используются преимущественно при изучении дисциплин естественно-математического цикла (как в школе, так и в вузе). К сожалению, возможности электронного обучения в области гуманитарных наук, в том числе в филологии, реализуются крайне редко. В то время как язык является средством передачи культуры, традиций, национальной идентификации личности. Именно поэтому, на наш взгляд, необходимо объединить два актуальнейших направления работы с обучающимися: реализация электронного образования (далее – ЭО) и работа с одарёнными детьми.

Нужно отметить, что вопрос о детской одаренности вызывает интерес как у отечественных (Я.П. Атласова, Л.Ф. Васильченко, С.А. Леднёва, А.И. Савёнков и др.), так и зарубежных учёных (Р. Амтхауэр, А. Блум, Дж. Равен, Э. Торренс и др.). В последнее время проблема одарённости находится в центре внимания многих исследователей, о чём свидетельствует появление большого количества работ, посвящённых, например, изучению специфики организации работы с одарёнными детьми [1–4]; выявлению гендерных аспектов в работе с ними [5]; описанию методов и приемов активизации мыслительной деятельности вы-

сокоинтеллектуальных учащихся [6–8]; рассмотрению вопроса об отношении общества к одарённым детям [9]. Под одаренностью в психологической науке понимают системное, развивающееся на протяжении всей жизни качество психики человека, которое определяет возможность достижения им более высоких, неординарных результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми [10–12]. Так, С.Г. Рыженькова подчеркивает, что «одарённого ребёнка отличает повышенная концентрация внимания на чём-либо, упорство в достижении результата в сфере, которая ему интересна» [13, с. 14]. На наш взгляд, лингвистически одарённый ребёнок выделяется яркими, выдающимися достижениями, обладает феноменальной памятью, которая базируется на ранней речи и абстрактном мышлении, большим словарным запасом, умеет ставить незаурядные вопросы, классифицировать информацию и широко использовать накопленные знания, владеет речевой культурой.

В научном плане в профессиональной педагогике ещё не в достаточной мере рассмотрена проблема подготовки лингвистически одарённых детей в рамках ЭО. Хотя исследования, направленные на изучение специфики использования информационной электронной образовательной среды в процессе организации работы с одарёнными детьми, имеют место в современной науке. Например, о необходимости внедрения электронного обучения в практику школы, вуза говорится в работах Н.А. Прониной [14], Н.В. Соколовой [15]; важность применения мультимедийных средств и дистанционных технологий в образовательном процессе подчеркивают Е.В. Динер, Л.А. Мосунова [16], Н.Е., Попова, О.А. Чикова [17; 18]; о развитии информационной образовательной среды университета пишут Е.А. Спирина, Д.А. Казимова, С.А. Муликова [19]; значимость и целесообразность использования ИКТ в высшем образовании рассматривают в своих исследованиях N. Duţă, O. Martínez-Rivera [20], S.M. Kiasari, T. Ahmadigatab [21] и другие. Однако на сегодняшний день данная проблема является весьма актуальной.

Цель настоящей статьи – обосновать и раскрыть авторскую концепцию эффективной организации работы с лингвистически одарёнными детьми в системе ЭО.

2. Материалы и методы (Materials and Methods)

Над проблемой детской одарённости мы работаем достаточно давно и пришли к пониманию того, что нам необходимо более активно использовать возможности электронного и дистанционного обучения. Наши наработки в этом направлении апробируются и внедряются в образовательный процесс МБОУ СОШ №1 с. Верхние Татышлы, Татышлинского района Республики Башкортостан, на базе которой организована инновационная площадка «Лингвистическая подготовка одарённых детей в системе стандартов нового поколения»[1]. В процессе выявления, поддержки и дальнейшей работы с детьми мы опираемся, прежде всего, на диагностические методики, определяющие лингвистическую одарённость ребёнка: это тесты для изучения языковых способностей (Г. Айзенк, И.Н. Лукашенко, И.А. Зимняя), методика диагностики вербальной креативности (адаптивный вариант методики С. Медника) и другие. Нами также применяются такие методы, как наблюдение, беседа, анкетирование, тестирование, описание, методы статистической обработки данных.

3. Результаты (Results)

Мы делаем упор на развитие информационной электронной образовательной среды в связи с тем, что на сегодняшний день сформировалось особое интерактивное поколение детей и молодых родителей, которое требует совершенно новых подходов к образовательному процессу, поэтому необходимо создать современную электронно-образовательную школу, удовлетворяющую запросам и образовательным потребностям современного

[1] http://birskdo.ru/moodle/course/view.php?id=406

поколения. На наш взгляд, успешное применение электронного обучения зависит от наличия развитой информационно-образовательный среды, которая должна содержать качественный образовательный контент в виде электронных курсов и учебно-методических материалов, среды интерактивного взаимодействия, автоматизированной системы обработки и хранения результатов обучения. Создание пространства творческого общения и подведение под него научной и экономической базы будет более эффективны при реализации основных принципов электронного обучения. Однако необходимо учитывать сильные и слабые стороны ЭО, наиболее существенные из которых отражены в рис. 1.

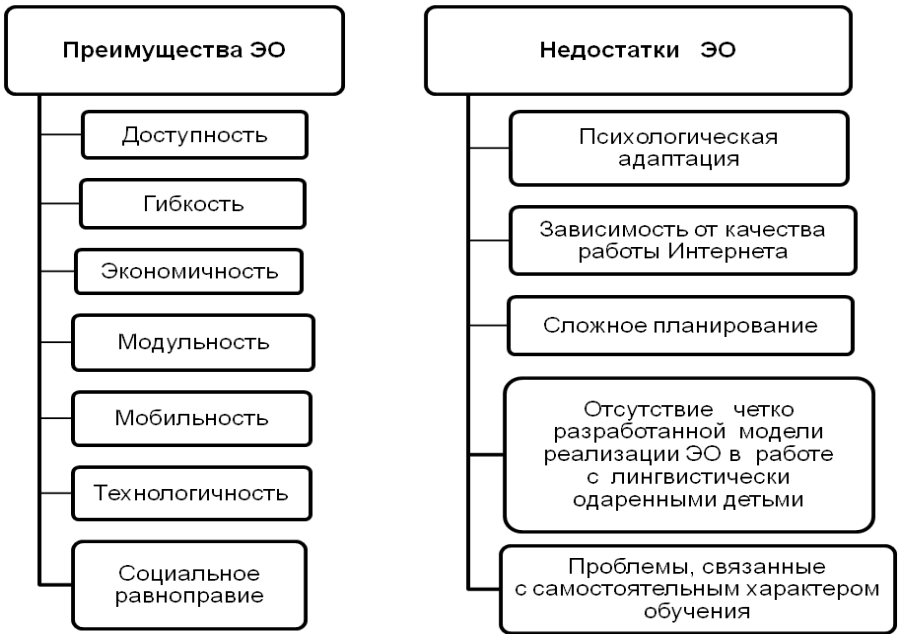

Рис. 1. **Преимущества и недостатки использования электронного обучения в работе с лингвистически одарёнными детьми**

Fig. 1. **Advantages and disadvantages of e-learning used in work with linguistically gifted children**

Нужно отметить, что нами применяются уже сегодня образовательные технологии, в рамках дистанционного обучения (рис. 2).

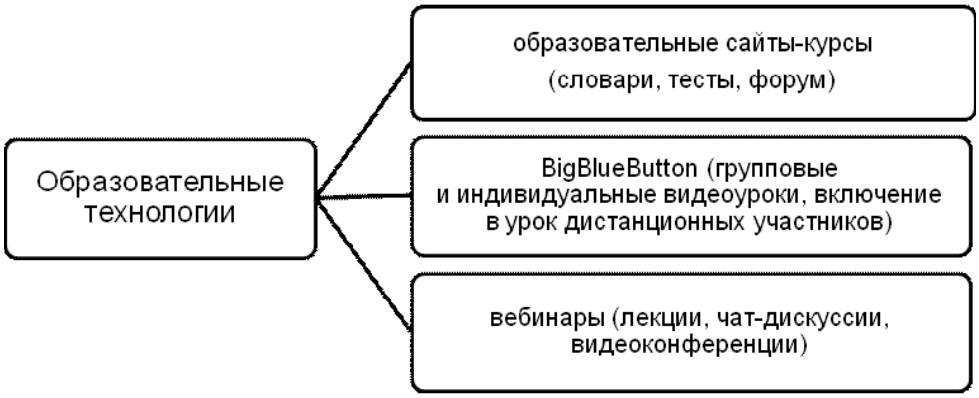

Рис. 2. Образовательные технолгии, применяемые на базе инновационной лингвистической площадки

Fig. 2. Educational technologies applied in the innovative linguistic ground

Именно поэтому мы предлагаем инновационную функциональную образовательную модель организации процесса работы с лингвистически одарёнными детьми в системе ЭО, в том числе и при подготовке к олимпиадам различного уровня, которая устанавливает детерминированную взаимосвязь внешних и внутренних факторов с целью реализации возможности более эффективного использования электронной среды. Модель включает методологический, структурно-функциональный, технологический, оценочно-рефлексивный уровни (рис. 3).

На методологическом уровне определены основные тенденции, задачи, принципы, функции, ведущие к намеченной цели. В качестве концептуальной основы модели выбраны: компетентностный подход, системный подход, деятельностный подход, технологический подход. В модели отражены все компоненты, направленные на выполнение заказа общества на конкурентноспособного выпускника школы.

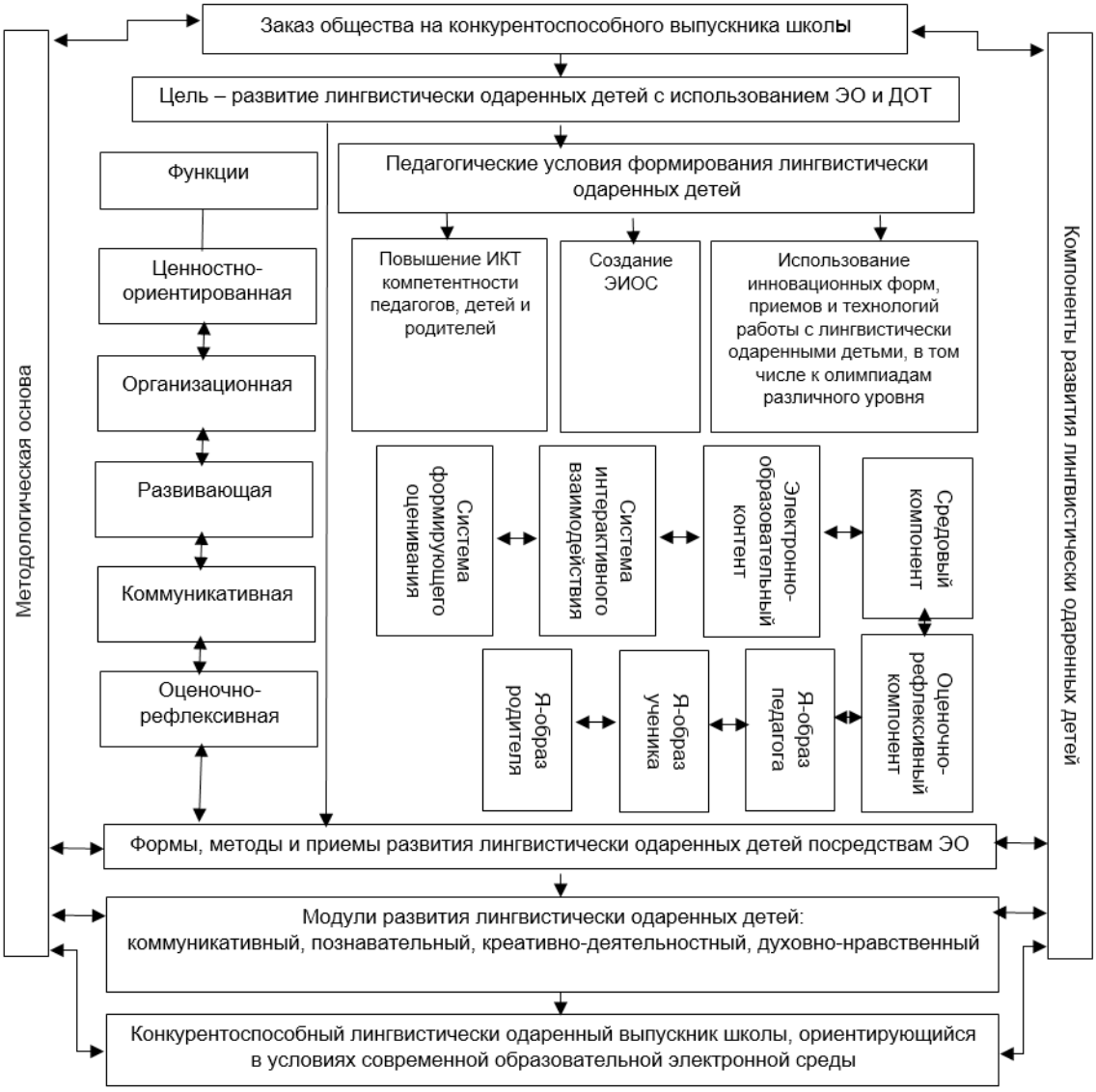

Рис. 3. **Функциональная модель процесса работы с лингвистически одарёнными детьми в системе ЭО**

Fig. 3. **Functional model of the process of working with linguistically gifted children in the system of e-learning**

Здесь нами выявлены педагогические условия, способствующие решению поставленной задачи, а именно: формированию одарённой языковой личности: это повышение ИКТ-компетентности педагогов, детей и их родителей; создание электронной информационной образовательной среды; использование в практике различных инновационных форм, методов, приемов и технологий. Учитывая то, что родители, педагоги и дети являются равноправными партнерами, мы также ввели в модель оценочно-рефлексивный компонент, содержащий триаду: я-образ педагога, ученика и родителей.

Работающие практики по использованию возможностей ЭО включают несколько модулей, направленных на поддержку образования лингвистически одарённых детей (рис. 4).

Рис. 4. **Содержание работы с лингвистически одарёнными детьми в рамках ЭО**

Fig. 4. **Content of work with linguistically gifted children in e-learning**

Остановимся более подробно на одном из модулей и рассмотрим специфику организации подготовки лингвистически одарённых детей к интернет-олимпиаде по русскому языку (табл.1).

Табл. 1. Содержание работы по подготовке к интернет-олимпиаде

Tab. 1. Content of work on preparing for Internet Olympiad

Этапы и задачи работы	Форма занятий	Деятельность научного консультанта	Деятельность лингвистически одарённых детей
1	2	3	4
1. Разбор и выполнение заданий олимпиадного типа на элективных курсах	Коллективное, групповое или индивидуальное дистанционное консультирование	Подбор заданий углубленного типа по веем разделам русского языка	Выполнение заданий, анализ языкового материала
2. Расширенное, углублённое изучение тем, разделов курса русского языка	Вебинар, интерактивная беседа, интернет-тестирование, практическое занятие	Чтение вебинаров, проведение дистанционных консультаций, мастер-классов	Получение углубленных знаний по дисциплинам филологического цикла

Окончание табл. 1

1	2	3	4
3. Участие в интернет-конкурсах, викторинах, работа над лингвистическими газетами, журналами, подготовка вечеров русского языка	Коллективное, групповое или индивидуальное обсуждение темы с научным руководителем	Дистанционные консультации, форумы, чаты, мастер-классы, интерактивная творческая мастерская	Подготовка к мероприятиям
4. Работа с электронными библиотеками, НКРЯ, (изучение научной лингвистической литературы, словарей, справочников и т.д.)	Практическое занятие	Рекомендации по выбору лингвистических сайтов, при подборе научной литературы	Конспектирование, анализ, синтез
5. Выполнение олимпиадных заданий, определение ошибок и недочетов, установление причин допущенных ошибок (рефлексия)	Дистанционные консультации с научным руководителем	Анализ работ, заданий	Устранение ошибок и недочетов

В процессе работы с лингвистически одарёнными детьми в рамках сотрудничества «Школа – Вуз» нами отмечено, что количество детей в МБОУ СОШ № 1 с. В. Татышлы РБ, обладающих вербальными способностями, за последние пять лет увеличилось до 17% (рис. 5).

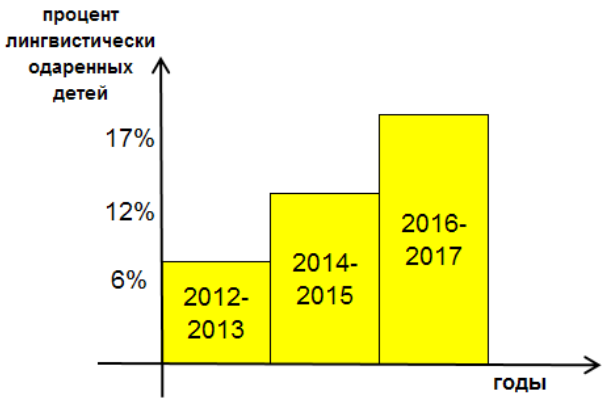

***Рис. 5.* Данные о лингвистически одарённых детях**

***Fig. 5.* Information on linguistically gifted children**

4. Обсуждение (Discussion)

Учитывая точки зрения ученых, мы считаем, что построение инновационной функциональной образовательной модели организации процесса работы с лингвистически одарёнными детьми в системе ЭО, в том числе и при подготовке к олимпиадам различного уровня, должно способствовать формированию конкурентноспособной лингвистически одарённой личности, ориентирующейся в условиях современной образовательной электронной среды. На наш взгляд, такая работа должна быть системной, целенаправленной, охватывать все составляющие образовательного пространства школы, вуза, семьи, окружающего социума. Мы можем утверждать, что система «Школа – Вуз» работает эффективно. Результативностью проекта является соответствие личностного развития лингвистически одарённых обучающихся модели выпускника.

5. Заключение (Conclusion)

Итак, создание эффективного образовательного пространства школы, способствующей реализации инновационной функциональной образовательной модели, должно осуществляться посредством:

• создания электронной информационно-образовательной среды для обеспечения интерактивного взаимодействия субъектов образовательного процесса, включающего средства разработки электронного образовательного контента, его хранения, передачи, доступа к нему;

• разработки и внедрения модели смешанного обучения (электронного и традиционного) для реализации обучения лингвистически одаренных детей; информационного ресурса в виде сайта для проведения научных конференций и учебно-методических семинаров с целью обсуждения результатов научной деятельности;

• организации сетевого сообщества учителей русского языка и литературы в виде интерактивной педагогической мастерской для обмена опытом и совместной разработки электронных образовательных ресурсов; центра повышения квалификации учителей русского языка и литературы для качественного выявления, поддержки, подготовки, сопровождения одаренных детей на всероссийские, региональные, муниципальные олимпиады, конференции, конкурсы;

• внедрения способов сочетания традиционной формы обучения с обучением с использованием дистанционных образовательных технологий.

Таким образом, предлагаемая нами инновационная образовательная модель направлена на создание эффективных условий для выявления, поддержки и дальнейшего развития лингвистически одаренных детей с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий. Реализация данной модели будет способствовать повышению конкурентной способности выпускника Российской системы образования на национальном и мировом уровне.

Библиографический список

1. Балагурова, М.И. О некоторых аспектах организации работы с одарёнными детьми [Текст] / М.И. Балагурова // Профильная школа. – 2009. – № 4. – С. 29–30.

2. Генералова, Н.С. Методы работы с одаренными детьми в условиях общеобразовательной школы [Текст] / Н.С. Генералова // Управление современной школой. Завуч для администрации школ. – 2009. – № 8. – С. 78–81.

3. Долженкова, Т.В. Организация работы с одарёнными школьниками как один из параметров оценки качества образования [Текст] / Т.В. Долженкова // Приложение к журналу «Методист» Мастер-класс. – 2008. – № 7. – С. 15–17.

4. Филатов, Е.Н. О системе оценивания знаний в школе для одарённых детей [Текст] / Е.Н. Филатов // Школьные технологии. – 2008. – № 2. – С. 149–153.

5. Шустова, Л.П. Гендерные аспекты в работе с одаренными детьми [Текст] / Л.П. Шустова // Управление современной школой. Завуч для администрации школ. – 2009. – № 8. – С. 52–59.

6. Емельянова, И.Е. Особенности организации исследовательской деятельности одаренных детей [Текст] / И.Е. Емельянова // Начальная школа плюс. – 2009. – № 12. – С. 15–21.

7. Дранишникова, Л.И. Активизация мыслительной деятельности учащихся с признаками одарённости [Текст] / Л.И. Дранишникова // Профильная школа. – 2009. – № 2. – С. 42–49.

8. Будакова, А.В. Различия в показателях личностного потенциала у высокоинтеллектуальных студентов [Электронный ресурс] / А.В. Будакова, В.В. Мацута // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2016. – № 6. – С. 17–30. – Режим доступа: http://vestnik.nspu.ru/article/1984. – [Дата обращения: 07.12.2017]. DOI: 10.15293/2226-3365.1606.02

9. Винокурова, Д.В. Одаренные дети в глазах общества [Текст] / Д.В. Винокурова // Дополнительное образование и воспитание. – 2008. – № 3. – С. 32–36.

10. Грицина, Е.В. Современные подходы к вопросу одаренности детей [Электронный ресурс] / Е.В. Грицина // Концепт. – 2016. – Т. 46. – С. 112–115. – Режим доступа: http://e-koncept.ru/2016/76392.htm. – [Дата обращения: 10.11.2017].

11. Карпова, С.И. Педагогические подходы к обучению одаренных детей на современном этапе развития отечественного образования [Текст] / С.И. Карпова // Научное обозрение. – Серия 2. Гуманитарные науки. – 2012. – № 3–4. – С. 70–84.

12. Губайдуллин, М. Выявление одарённости и творческих способностей детей [Текст] / М. Губайдуллин // Педагогическая диагностика. – 2008. – № 3. – С. 116–123.

13. Рыженькова, С.Г. Одаренность школьника: педагогические и психологические аспекты проблемы [Электронный ресурс] / С.Г. Рыженькова // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2012. – №4. – С. 12–18. Режим доступа: http://vestnik.nspu.ru/article/1984. – [Дата обращения: 07.12.2017]. DOI: 10.15293/2226-3365

14. Пронина, Н.А. Сетевое взаимодействие как способ организации работы с одаренными детьми [Текст] / Н.А. Пронина // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2011. – № 4. – С. 149–153.

15. Соколова, Н.В. Развитие детской одарённости в условиях современной образовательной среды [Электронный ресурс] / Н.В. Соколова // Концепт. – 2016. – Т. 8. – С. 46–50. – Режим доступа: http://e-koncept.ru/2016/56120.htm. – [Дата обращения: 18.11.2017].

16. Динер, Е.В. Развитие воображения в процессе чтения электронной книги [Электронный ресурс] / Е.В. Динер, Л.А. Мосунова // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2017. – № 2. – Т. 2. – С. 34–48. – Режим доступа: http://vestnik.nspu.ru/article/2107. – [Дата обращения: 07.12.2017]. DOI: 10.15293/2226-3365.1702.03

17. Попова, Н.Е. Применение мультимедийных средств в обучении: проблемы и противоречия [Электронный ресурс] / Н.Е. Попова // Новосибирского государственного педагогического университета. – 2015. – № 3. – С. 34–44. – Режим доступа: http://vestnik.nspu.ru/article/1496 – [Дата обращения: 07.12.2017]. DOI: 10.15293/2226-3365.1503.03

18. Попова, Н.Е. Технологии дистанционного обучения как инновация в процессе реализации образовательных стандартов нового поколения [Электронный ресурс] / Н.Е. Попова, О.А. Чикова // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2014. – №2. – С. 17–26. – Режим доступа: http://vestnik.nspu.ru/article/974. – [Дата обращения: 7.12.2017]. DOI: 10.15293/2226-3365.1402.02

19. Спирина, Е.А. Развитие информационной образовательной среды университета как условие совершенствования учебно-методической работы [Электронный ресурс] / Е.А. Спирина, Д.А. Казимова, С.А. Муликова // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2017. – №4 – Т. 7. – С. 26–39. – Режим доступа: http://vestnik.nspu.ru/article/2521. – [Дата обращения: 7.12.2017]. DOI: 10.15293/2226-3365.1704.02

20. Duţă N., Martínez-Rivera O. (2015) Between Theory and Practice: The Importance of ICT in Higher Education as a Tool for Collaborative Learning. Procedia – Social and Behavioral Sciences. 180, 1466–1473. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.02.294.

21. Kiasari S.M., Ahmadigatab T. (2012) To Analyze the Effective Factors of Using Information and Communication Technology (ICT) in Payam Noor University. Procedia – Social and Behavioral Sciences. 47, 24–28. DOI: 10.1016/j.sbspro.2012.06.

N.S. Beloborodova[1], V.V. Salnikova[2], Z.S. Akhmatjanova[3]

[1] ORCID No. 0000-0003-2812-7487, Academic Title of Professor, Doctor of Sciences (Education), Deputy Director on Educational Work and Social Affairs, Birsk Branch of Bashkir State University, Birsk, Russia. E-mail: belo-nelya@yandex.ru

[2] ORCID No. 0000-0001-5678-7189, Academic Title of Associate Professor, Doctor of Sciences (Philology), Professor, Department of Philology, Birsk Branch of Bashkir State University, Birsk, Russia. E-mail: salnikova.v.v@gmail.com

[3] ORCID No. 0000-0001-8439-4446, Academic Title of Associate Professor, Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor, Department of Philology, Birsk Branch of Bashkir State University, Birsk, Russia. E-mail: zim_ahmat@mail.ru

ORGANIZATION OF WORK WITH LINGUISTICALLY GIFTED CHILDREN IN THE SYSTEM OF E-LEARNING: EXPERIMENTAL STUDY

Abstract

Introduction. The article justifies the relevance of identifying linguistically gifted children and their development in e-learning in the context of ever changing goals and paradigms of national education; the study overviews the basic ideas suggested by modern scholars on the subject of children's giftedness and the introduction of electronic information educational environment in school and university practices. The article aims at justifying and revealing the author's concept of the effective organization of work with linguistically gifted children in the system of e-learning.

Materials and Methods. The main research methods involve analysis of scientific literature on the problem of children's giftedness, informatization of education and the formation of electronic information educational environment within the framework of the "School – University" cooperation; as well as diagnostic methods, including observation, description, discussion, questioning, testing, methods of statistical data processing.

Results. The study introduced an innovative functional educational model that promotes the creation of conditions to identify, support and develop linguistically gifted children with the optimal use of the resource potential of e-learning and distance learning technologies; the authors presented characteristics of the model main components, interactive technologies, and operating practices, including the correspondent training modules; identified and described effective methods and techniques for working with linguistically gifted children in the system of information electronic educational environment.

Discussion. The study shows that the project is efficient when linguistically gifted children in their personal development correspond to the model of a graduate.

Conclusion. The authors concluded that implementing the innovative functional educational model will contribute to the formation and development of a competitive linguistically gifted ndividual responsive to a modern electronic educational environment at national and international level.

Keywords: giftedness; linguistically gifted child; e-learning; educational content; educational environment; distance learning technologies; ICT competence; functional educational model.

Highlights:

• The study defined basic components of e-learning and distance learning technologies;

• The authors introduced a functional educational model that promotes the creation of conditions to identify, support and develop linguistically gifted children with the optimal use of the resource potential of e-learning and distance learning technologies;

• The research overviewed the existing practices applying to e-learning potential, including the correspondent modules.

References

1. Balagurova M.I. (2009) O nekotoryh aspektah organizacii raboty s odarjonnymi det'mi [About some aspects of organization of work with gifted children]. *Profil'naja shkola.* 4, 29–30. (In Russian).

2. Generalova N.S. (2009) Metody raboty s odarennymi det'mi v uslovijah obshheobrazovatel'noj shkoly [Methods of work with gifted children in secondary schools]. *Upravlenie sovremennoj shkoloj. Zavuch dlja administracii shkol.* 8, 78–81. (In Russian).

3. Dolzhenkova T.V. (2008) Organizacija raboty s odarjonnymi shkol'nikami kak odin iz parametrov ocenki kachestva obrazovanija [Organization of work with gifted students as one of parameters for evaluating the quality of education]. *Prilozhenie k zhurnalu "Metodist" master-klass.* 7, 15–17. (In Russian).

4. Filatov E.N. (2008) O sisteme ocenivanija znanij v shkole dlja odarjonnyh detej [On the knowledge assessment system in the school for gifted children]. *Shkol'nye tehnologii.* 2, 149–153. (In Russian).

5. Shustova L.P. (2009) Gendernye aspekty v rabote s odarennymi det'mi [Gender aspects in the work with gifted children]. *Upravlenie sovremennoj shkoloj. Zavuch dlja administracii shkol.* 8, 52–59. (In Russian).

6. Emelyanova I.E. (2009) Osobennosti organizacii issledovatel'skoj dejatel'nosti odarennyh detej [Peculiarities of organization of research activity in gifted children]. *Nachal'naja shkola pljus.* 12, 15–21. (In Russian).

7. Dranishnikova L.I. (2009) Aktivizacija myslitel'noj dejatel'nosti uchashhihsja s priznakami odarjonnosti [Activation of cognitive activity of students with signs of giftedness]. *Profil'naja shkola.* 2, 42–49. (In Russian).

8. Budakova A.V., Mazut V.V. (2016) Razlichija v pokazateljah lichnostnogo potenciala u vysokointellektual'nyh studentov [Differences in the rates of personal potential from highly intelligent students]. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* 6. Available at: http://vestnik.nspu.ru/article/1984 (Accessed: 07.12.2017). DOI: 10.15293/2226-3365.1606.02 (In Russian).

9. Vinokurov D.V. (2008) Odarennye deti v glazah obshhestva [Gifted children in the eyes of society]. *Dopolnitel'noe obrazovanie i vospitanie.* 3, 32–36. (In Russian).

10. Gritsyna E.V. (2016) Sovremennye podhody k voprosu odarennosti detej [Modern approaches to the question of gifted children]. *Koncept.* 46, 112–115. Available at: http://e-koncept.ru/2016/76392.htm (Accessed: 10.11.2017). (In Russian).

11. Karpov S.I. (2012) Pedagogicheskie podhody k obucheniju odarennyh detej na sovremennom jetape razvitija otechestvennogo obrazovanija [Pedagogical approaches to teaching gifted children at the present stage of development of the domestic education]. *Nauchnoe obozrenie. Serija 2. Gumanitarnye nauki.* 3–4, 70–84. (In Russian).

12. Gubaidullin M. (2008) Vyjavlenie odarjonnosti i tvorcheskih sposobnostej detej [Identifying gifted and creative abilities of children]. *Pedagogicheskaja diagnostika.* 3, 116–123. (In Russian).

13. Ryzhenkova S.G. (2012) Odarennost' shkol'nika: pedagogicheskie i psihologicheskie aspekty problemy [Schoolchildren's giftedness: pedagogical and psychological aspects of the problem]. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* 4, 12–18. Available at: http://vestnik.nspu.ru/article/1984 (Accessed: 07.12.2017). DOI: 10.15293/2226-3365. (In Russian).

14. Pronina N.A. (2011) Setevoe vzaimodejstvie kak sposob organizacii raboty s odarennymi det'mi [Networking as a way of organization of work with gifted children]. *Vestnik Severnogo (Arkticheskogo) federal'nogo universiteta. Serija: Gumanitarnye i social'nye nauki.* 4, 149–153. (In Russian).

15. Sokolova N.V. (2016) Razvitie detskoj odarjonnosti v uslovijah sovremennoj obrazovatel'noj sredy [The development of children's giftedness in the modern educational environment]. *Koncept.* 8, 46–50. Available at: http://e-koncept.ru/2016/56120.htm (Accessed: 18.11.2017). (In Russian).

16. Diener E.V. Mosunova L.A. (2017) Razvitie voobrazhenija v processe chtenija jelektronnoj knigi [The Development of imagination in the process of reading e-books]. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* 2 (2), 34–48. Available at: http://vestnik.nspu.ru/article/2107 (Accessed: 18.11.2017). (In Russian).

17. Popova N.E. (2015) Primenenie mul'timedijnyh sredstv v obuchenii: problemy i protivorechija [The use of multimedia in education: problems and contradictions]. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* 3, 34–44. Available at: http://vestnik.nspu.ru/article/1496 (Accessed: 07.12.2017). DOI: 10.15293/2226-3365.1503.03. (In Russian).

18. Popova N.E. Chikova O.A. (2014) Tehnologii distancionnogo obuchenija kak innovacija v processe realizacii obrazovatel'nyh standartov novogo pokolenija [Distance learning technologies as innovation in process of realization of new educational standards]. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* 2, 17–26. Available at: http://vestnik.nspu.ru/article/974 (Accessed: 07.12.2017). DOI: 10.15293/2226-3365.1402.02. (In Russian).

19. Spirina E.A., Kazimova D.A., Mulikova A.C. (2017) Razvitie informacionnoj obrazovatel'noj sredy universiteta kak uslovie sovershenstvovanija uchebno-metodicheskoj raboty [The Development of informational educational environment of the University as a condition for improvement of teaching work]. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* 4 (7), 26–39. Available at: http://vestnik.nspu.ru/article/2521 (Accessed: 07.12.2017). DOI: 10.15293/2226-3365.1704.02. (In Russian).

20. Duţă N., Martínez-Rivera O. (2015) Between Theory and Practice: The Importance of ICT in Higher Education as a Tool for Collaborative Learning. *Procedia – Social and Behavioral Sciences.* 180, 1466–1473. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.02.294.

21. Kiasari S.M., Ahmadigatab T. (2012) To Analyze the Effective Factors of Using Information and Communication Technology (ICT) in Payam Noor University. *Procedia – Social and Behavioral Sciences.* 47, 24–28. DOI: 10.1016/j.sbspro.2012.06.

DOI: 10.25588/CSPU.2018.01.03

УДК 42(07):378
ББК 81.2-9

Ю.В. Волобуева[1], Ю.В. Сургай[2]

[1] ORCID № 0000-0003-4675-728X, доцент, кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой лингвистического образования и межкультурной коммуникации, Сургутский государственный педагогический университет, г. Сургут, Российская Федерация. *E-mail:* july_bopp@mail.ru

[2] ORCID №0000-0003-1787-2326, доцент, кандидат филологических наук, доцент, Сургутский государственный педагогический университет, г. Сургут, Российская Федерация. *E-mail:* weaselj@mail.ru

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА ОСНОВЕ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В РАМКАХ ДИСЦИПЛИНЫ «ПРАКТИЧЕСКИЙ КУРС АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА» ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ 44.03.05 ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Аннотация

Введение. В статье обоснована актуальность проектирования образовательного процесса по освоению обучающимися предметных и метапредметных умений как пример реализации деятельностной модели формирования умственного действия; представлен обзор основных идей современных исследователей по проблеме внедрения системно-деятельностного подхода и внедрения технологии в образовательную среду школы и вуза. Цель статьи – обосновать и раскрыть авторскую концепцию эффективной организации образовательного процесса по иностранному языку на основе системно-деятельностного подхода.

Материалы и методы. Основными методами исследования являются анализ научной литературы, посвященной проблеме системно-деятельностного подхода, проектирование образовательного процесса в рамках дисциплины «Практический курс английского языка», а также диагностические методики, включающие наблюдение, описание, методы статистической обработки данных.

Результаты. Разработана инновационная функциональная образовательная модель, способствующая созданию условий для проектирования содержания образовательного процесса по иностранному языку на основе системно-деятельностного подхода; авторами представлена характеристика основных компонентов модели, деятельностной технологии; выявлены и описаны эффективные методы и приемы работы с построением содержания осваиваемого понятия, которое определяется ориентировочной основой действия.

Обсуждение. Подчеркивается, что результативностью проекта является соответствие профессионального развития студентов модели бакалавра.

Заключение. Делается вывод о том, что проектирование содержания образовательного процесса по иностранному языку на основе системно-деятельностного подхода будет способствовать формированию не только предметных результатов освоения программы, но и развивать у студентов деятельностные способности и качества личности, обеспечивающие их успешность в будущем на национальном и мировом уровнях.

Ключевые слова: предметные умения, метапредметные умения, содержание понятия, ориентировочная основа действия, универсальные учебные действия, системно-деятельностный подход, компетентностный подход, модель бакалавра, проектирование, субъект учебной деятельности.

Основные положения:

• определены составляющие деятельностной технологии, выделены признаки и требования;

• разработана инновационная функциональная образовательная модель, способствующая созданию условий для проектирования содержания образовательного процесса по иностранному языку на основе системно-деятельностного подхода;

• представлены работающие практики по использованию возможностей системно-деятельностного подхода.

1. Введение (Introduction)

На сегодняшний день требования Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (ФГОС ВО) предполагают модернизацию процесса образования по иностранному языку в высшей школе[1] на основе перехода от знаниевой парадигмы к парадигме деятельностной в рамках системно-деятельностного подхода в преподавании дисциплины «Практический курс английского языка» по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование[2].

Нужно отметить, что вопрос о системно-деятельностном подходе и проектировании содержания вызывает интерес как у отечественных (Л.Н. Ананьев, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, А.Ф. Лурия, В.С. Лазарев, Л.Н. Носова, Д.Б. Эльконин и др.), так и зарубежных учёных (Ph. Barker, Jac. Neale, A.R. Putnam, L. Shulman и др.).

Академик РАО, д. псх. н., профессор В.С. Лазарев говорит, что «внимание студента переносится с накопленного багажа знаний, необходимого для выполнения профессиональных функций, к стимулированию личностного и профессионального развития студентов на основе становления их умений самостоятельно решать типовые и нестандартные профессиональные и жизненные задачи, актуализируя полученные знания, опыт деятельности и личностные особенности» [1–4].

Следовательно, педагогам предстоит проектировать образовательный процесс таким образом, чтобы освоение основных понятий происходило одновременно с накопленным опытом действий, обеспечивая развитие умения учиться, самостоятельно искать, находить и усваивать знания, и, как отмечает доцент, к.псх.н., доцент СурГПУ Л.Н. Носова, «самостоятельно строить ориентировочные основы осваиваемых действий» [5; 6].

В последнее время проблема внедрения системно-деятельностного подхода находится в центре внимания многих исследователей, педагогов[3], о чём свидетельствует появление большого количества работ, посвящённых, например, реализации компетентностного подхода в образовательном процессе [7–11]; созданию концептуальной модели формирования профессиональных умений у студентов [12–15]; описанию методов и приемов формирования предметных и метапредметных умений, формирования метапредметных понятий [16–18]; рассмотрению вопросов о развивающем обучении [19–22].

2. Материалы и методы (Materials and Methods)

Над проблемой внедрения системно-деятельностного подхода коллектив кафедры работает достаточно давно, и мы пришли к пониманию того, что нам необходимо более активно использовать возможности деятельностной технологии.

---

[1] Вербицкий А.А. Реализация компетентностного подхода в образовательном процессе [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://sevcbs.ru/main/wp-content/uploads/2015/12/313.pdf [Дата обращения: 28.01.18]

[2] Профессиональный стандарт. Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель). Утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н.

[3] Зимняя И.А. «Введение в педагогическую профессию» [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://sevcbs.ru/main/wp-content/uploads/2015/12/313.pdf. [Дата обращения: 28.01.18].

Наши наработки в этом направлении апробируются и внедряются в образовательный процесс кафедры лингвистического образования и межкультурной коммуникации Сургутского государственного педагогического университета, ХМАО-Югры, на базе которой организована рабочая группа «Реализация деятельностной модели организации образовательного процесса». В центре внимания педагогов – проектирование содержания образовательного процесса путем создания ориентировочной основы действия, а именно освоение *способа* или алгоритма работы с материалом на английском языке.

3. Результаты (Results)

В работе сделан упор на внедрение системно-деятельностного подхода в образовательный процесс в связи с тем, что за последние 20 лет в обществе произошло много изменений, выросло совершенное новое поколение, причем выросло в абсолютно новых условиях, которое требует совершенно новых подходов к образовательному процессу, поэтому необходимо создать условия к адаптации в новой среде, найти оптимальные решения сложных вопросов, проявляя гибкость и творчество. Задача вуза – подготовить выпускника, обладающего необходимым набором знаний, умений и качеств, позволяющих ему уверенно чувствовать себя в самостоятельной жизни[4].

Остановимся более подробно на одном из модулей и рассмотрим специфику занятий, где представлена организация учебного процесса, нацеленного на формирование УУД. Модуль разработан в рамках культурно-исторической научной школы Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, В.В. Давыдова, П.Я. Гальперина, на основе положений академика РАО В.С. Лазарева [3], представленных в рамках курса «Технология формирования умственных действий с позиций деятельностного подхода» под руководством Л.Н. Носовой, проректора по инновационной деятельности Сургутского государственного педагогического университета.

Проектируя занятие в деятельностной парадигме, следует учитывать ряд требований:

1. Учебное занятие направлено на формирование умственного действия.

2. Цель учебного занятия поставлена операционально.

3. В ходе учебного занятия студенты осваивают/строят ориентировочную основу действия.

4. Структура учебного занятия включает этапы: введение студентов/учащихся в ситуацию, требующую выполнения действия; построение образа результата осваиваемого действия (принятие студентами/учащимися цели); поиск способа достижения результата, осваиваемого действия; выполнение осваиваемого действия; оценка полученных результатов действия; рефлексия результатов освоения действия.

5. Форма организации учебного занятия – коллективная учебная деятельность.

6. Вопросы преподавателя направлены на выявление студентами/учащимися оснований своих действий: Как действовали? Почему именно так действовали? Как определить полученный результат действия как качественный? Почему именно такой результат считать качественным?

7. В ходе учебного занятия создаются условия для выявления студентами/учащимися своих ограничений (ошибок) и поиска возможностей их устранения.

8. Монологическая речь преподавателя должна занимать не более 30% учебного времени.

Вашему вниманию представлен способ, который выстраивается на основе работы студентов в группах и проходит несколько этапов, или шагов:

Этап 1. Введение обучающихся в ситуацию, требующую выполнения осваиваемого действия.

На *первом* этапе, этапе мотивационном, преподаватель предлагает *к решению практическую задачу,* где обучающимся необходимо принять конкретную практиче-

[4] Круглый стол «Реализация компетентностного подхода в образовательном процессе» [Текст] // Педагогика. 2013. № 3. С. 100–112.

скую задачу профессиональной деятельности, а именно направить деловое письмо президенту Международного языкового центра EF – Education First Еве Кокум о намерении принять участие в конкурсном отборе в 23 Зимних Олимпийских играх в Пхенчхане–2018 (Южная Корея) по программе EF Efekta learning system.

В итоге студенты обосновывают актуальность практической задачи как проблему, принимают ее и вместе с учителем переводят практическую задачу в учебную, направленную на освоение обобщенного способа действия.

С целью решения практической задачи, как написание делового письма на английском языке, преподаватель предлагает студентам обозначить учебную цель, задачи и результат освоенного действия.

Проблемная ситуация: What are the principles of writing a business letter which are required and valued by EF Efekta learning system?

Деятельностная цель: формирование умения фиксировать свои затруднения в деятельности, выявлять их причины, строить и реализовывать проект выхода из затруднений (осуществлять контроль и коррекцию способа действия и его результата).

Содержательная цель: создание ориентировочной основы действия для изучения модуля.

Задачи занятия:

• уметь правильно ставить учебную цель занятия;

• уметь выделять существенные признаки и требования деловых писем;

• уметь отбирать способы решения учебной задачи;

• научиться анализировать частные выводы и обобщать их;

• овладеть критериями оценки;

• осуществить рефлексию занятия на деятельностной основе;

• овладеть метакомпетенциями «индуктивный и дедуктивный способы исследования».

Результат: деловое письмо на английском языке, адресованное президенту Международного языкового центра EF-Education First Еве Кокум.

Таким образом, осуществляется переход от предметной задачи к метапредметной.

На *втором* этапе преподаватель вводит студентов в ситуацию решения практической задачи. Студенты разбиваются на 3 группы. Исходя из результата, преподаватель дает задание на разработку способа действия в этой ситуации, а именно предлагает студентам разработать ориентировочную основу действия, критерии оценки результата решения учебной задачи в виде существенных признаков и требований к деловому письму. На этом этапе обучающиеся работают в группах, им даётся установка представить список существенных характеристик «письма» и доказать необходимость каждого требования к нему.

Обучающимся предлагается материал для исследования и поиска ответов на поставленные вопросы. Предполагаемый результат работы в группах представлен в табл. 1.

Табл.1. Планируемый результат работы в группах в рамках деятельностного подхода

Tab. 1. Estimated result of group work with the use of activity-based approach

Существенные признаки	Требования
1. (Effective) Means of communication. 2. Written form of communication. 3. Message addressed to a single person or a group of people. 4. Formal and informal. 5. Subject	1. Block Format. 2. Structure. 3. Type of a letter. 4. Tone: polite, inoffensive, with servility. 5. Language: vocabulary, (specific) Speech Patterns. 6. Subject: clear, short, kind. 7. 5C-rules: conciseness, concreteness, clarity, courtesy, correctness. 8. (Do) Proofread

Группы представляют результаты работы поочередно. Называют требование и обосновывают его необходимость. В том случае, если формулируемые требования оказываются расплывчатыми, тогда преподаватель просит уточнить, что именно подразумевается под подобной формулировкой. Представители других групп участвуют в обсуждении и предлагают варианты коррекции формулировки. Выступают остальные группы. На этом этапе в основном происходит уточнение формулировок, выбор самых точных, а также обсуждение пунктов, не перечисленных в предыдущих выступлениях, и дополнение окончательного списка.

Во время определения признаков и требований преподаватель посредством вопросов обращает внимание студентов на следующее:

1. Блочный формат оформления письма.

2. Структура письма.

3. Тип письма: личное или деловое.

4. Лексическое и грамматическое наполнение.

При выделении требований к деловому письму студенты поочередно выделяют требования к формату письма и его структуре; определяют требования к каждому элементу структуры и его последовательности, лексическому и грамматическому наполнению. Студенты концентрируют свое внимание и выделяют различия между схемами написания делового письма от личного.

На *третьем* этапе группы разрабатывают способ перевода написания делового письма на английском языке; определяют условия, необходимые для выполнения действия; разрабатывают критерии оценки результата решения практической задачи.

Предполагаемый результат работы в группах

Способ действия:

1. Определить тему письма.

2. Определить тип письма.

3. В правом верхнем углу письма расположить логотип и реквизиты вашей компании (адрес, город, страна, индекс, дата написания) (иногда эта информация опускается).

4. Если письмо пишется на официальном бланке, то в левом верхнем углу письма следует расположить логотип и реквизиты компании. В адрес включить название компании, номер дома, название улицы, города, страны (заглавными буквами) и почтовый индекс. ФИО отправителя писать не нужно, обозначить их в конце письма.

5. Ниже прописать адрес получателя. Если письмо от частного лица, то начинаем с него.

6. Справа можно написать адрес отправителя. Это не является обязательным, так как реквизиты компании указаны в шапке, а адрес частного лица указан на конверте.

7. Обозначить заголовок документа (определяем тему письма).

8. Прописать обращение.

9. Разделить основное содержание письма на три составные части: введение, основная часть, заключение, и заполнить соответствующей информацией каждый раздел (в зависимости от темы).

10. Прописать заключительную фразу.

11. Оставить строку для росписи и ниже напечатать свое имя и фамилию. В скобках можно указать, какое обращение вы предпочитаете.

12. Если к письму прилагается копия, то указать ниже подписи следующим образом «cc: JohnSmith».

13. Приложения к письму обозначить словом *«Enclosure»* либо сокращением *«Enc: catalogue».*

Каждая из групп предлагает свой вариант. Если студенты не справляются с задачей, пропускают ряд действий или испытывают трудности в представлении результата критериев, то преподаватель критически анализирует вариант, полученный студентами, и предлагает его корректировку, фактически вводя ту часть ориентировочной основы действия, которая относится к результату решения практической задачи. Здесь особенно важно обратить внимание на то, чего не сделали студенты, и что они сделали не так, как надо было сделать при разработке состава критериев оценки результата.

На *четвертом* этапе группы демонстрируют разработанные способы реше-

ния учебной задачи в действии. Каждая из групп представляет свой проект делового письма согласно разработанному способу, учитывая выделенные признаки и требования к деловому письму. После сообщений каждой группы преподаватель предлагает другим группам представить результаты этапов, объяснить: будут ли получены этим способом результаты решения практической задачи, соответствующие требуемым. Группы анализируют каждый критерий и шаг. Задают друг другу вопросы. Находят самостоятельно ответы на них.

Задача преподавателя посредством вопросов привести студентов не только к пониманию недостатков предлагаемых ими способов решения практической задачи, но и (и это особенно важно) к пониманию недостатков того, *как* они разрабатывали этот способ: как действовали? Почему именно так действовали? Как определить полученный результат действия качественный? Почему именно такой результат считать качественным?

На этом шаге преподаватель посредством вопросов, обобщения суждений, столкновения разных точек зрения должен обращать внимание студентов на следующее:

1) обоснованно ли определены требования к результату, они выводятся логически, исходя из того, где результат будет использоваться или же формулируются интуитивно по здравому смыслу;

2) как обеспечивается полнота требований к результату;

3) операционально ли определены критерии оценки результата, т.е. существует ли способ сравнения достигаемого результата и требуемого (желаемого);

4) понятно ли, какими будут последствия, если достигаемый результат не будет соответствовать каждому требованию.

На *пятом* этапе преподаватель возвращает студентов к практической задаче и вместе со студентами составляют деловое письмо президенту Международного языкового центра EF-Education First Еве Кокум о намерении впервые участвовать в конкурсном отборе для участия в 23 Зимних Олимпийских играх и вырабатывают единый способ решения задачи. Представляя полученные результаты, студенты должны основное внимание уделить их сравнению с полученными на предыдущем этапе. Если студентами выявляются недостатки представленного способа действия, то осуществляется «коррекция» способа. В соответствии с корректировкой действие осуществляется повторно.

Заключительный этап посвящен рефлексии способа построения ориентировочной основы действия. Здесь внимание обращается на то, почему так делалось, и что было причиной, когда что-то не получалось.

4. Обсуждение (Discussion)

Учитывая точки зрения ученых, мы считаем, что проектирование содержания образовательного процесса по иностранному языку на основе системно-деятельностного подхода, в том числе и по курсу «Практический курс английского языка», должно способствовать формированию не только предметных результатов освоения программы, но и развивать у студентов деятельностные способности и качества личности, обеспечивающие их успешность в будущем.

5. Заключение (Conclusion)

Итак, проектирование содержания образовательного процесса на основе системно-деятельностного подхода, способствующего реализации образовательной модели, должно осуществляться посредством создания условий для освоения основных понятий одновременно с накопленным опытом действий, обеспечивая развитие умения учиться, самостоятельно искать, находить и усваивать знания, строить ориентировочные основы осваиваемых действий.

Библиографический список

1. Лазарев, В.С. Концептуальная модель формирования профессиональных умений у студентов [Текст] / В.С. Лазарев // Вестник СурГПУ. – 2011. – № 2. – С. 5–14.

2. Лазарев, В.С. Научное обеспечение компетентностного подхода в профессиональном образовании [Текст] / В.С. Лазарев // Вестник СурГПУ. – 2017. – № 1. – С. 7–14.

3. Носова, Л.Н. Содержание и способы профессиональной деятельности преподавателя в формировании субъектной позиции студента [Текст]: монография [по материалам ежегодных конференций «Глушковские чтения: актуальные вопросы высшего профессионального образования» / Л.Н. Носова; под ред. Н.Н. Ставриновой. – Сургут: РИО СурГПУ, 2011. – 173 с.

4. Носова, Л.Н. Развитие личности будущего учителя как субъекта педагогической деятельности [Текст] / Л.Н. Носова // Вестник СурГПУ. – 2013. – № 3 (24). – С. 139–144.

5. Носова, Л.Н. Реализация деятельностной модели формирования метапредметных понятий в начальной школе [Текст] / Л.Н. Носова // Научно-педагогическое обозрение. – 2017. – №1. – С. 9–17.

6. Носова, Л.Н. Формирование предметных и метапредметных умений учащихся [Текст] / Л.Н. Носова // Теория и практика общественного развития. – 2013. – № 2. – С. 73–77.

7. Асмолов, А.Г. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий [Текст]: пособие для учителя / А.Г. Асмолов [и др.]; под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2010. – 158 с.

8. Давыдов, В.В. Виды обобщения в обучении [Текст]: монография / В.В. Давыдов. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 480 с.

9. Коноплина, Н.В. Развитие педагогического вуза: методология, теория, опыт [Текст]: монография / Н.В. Коноплина, В.С. Лазарев. – 2-е изд. – Екатеринбург: Гуманитарный университет, 2010. – 288 с.

10. Лазарев, В.С. Системное развитие школы [Текст]: практическое пособие для руководителей / В.С. Лазарев. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 304 с.

11. Каспржак, А.Г. Приоритет образовательных результатов как инструмент модернизации программ подготовки учителей [Текст] / А.Г. Каспржак, С.П. Калашников // Психологическая наука и образование. – 2014. – Т. 19. – № 3. – С. 88–90.

12. Лазарев, В.С. Управление инновациями в школе [Текст]: учебное пособие / В.С. Лазарев. – М.: Центр педагогического образования, 2008. – 352 с.

13. Лазарев, В.С. Понятия умственного действия и его формирование в теориях Я.П. Гальперина и В.В. Давыдова [Текст] / В.С. Лазарев // Вопросы психологии. – 2010. – № 4. – С. 119–128.

14. Barker, Ph. Student-centered activity-based learning and teaching using technology: Engineering Subject Centre Teaching Awards / Ph. Barker. Available at: https://www.heacademy.ac.uk/knowledge-hub/student-centred-activity-based-learning-and-teaching-using-technology-engineering (assessed: 15.02.2015).

15. Putnam, A.R. (2002), Problem-based teaching and learning in technology education. Research report submitted to Educational Resources Clearinghouse / A.R. Putnam. Available at: https://eric.ed.gov/?id=ED465039 (assessed: 15.02.2015).

16. Марголис, А.А. Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров [Электронный ресурс] / А.А. Марголис // Психологическая наука и образование psyedu.ru. – 2014. – № 1. – [Режим доступа: http://psyedu.ru/journal/2014/2/Margolis.phtml (дата обращения: 15.02.2015)].

17. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность: учеб. пособие для студентов вузов [Текст] / А.Н. Леонтьев; науч. ред. и предисл. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл. Академия, 2004. – 352 с.

18. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения [Текст] / В.В. Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.

19. Марголис, А.А. Проблемы и перспективы развития педагогического образования в РФ / А.А. Марголис // Психологическая наука и образование. – 2014. – Т. 19. – № 3. – С. 50.

20. Hall, M.P. Reconstructing “education” through mindful attention: positioning the mind at the centre of curriculum and pedagogy. *N. Dartmouth: Journal of Transformative Education.* 16, (1), 78–80.

21. Theresa Catalano, Madhur Shende and Emily K.Suh (2018), Developing multilingual pedagogies and research through language study and reflection. Vol. 15. 1, 1–18.

22. Parto S. Khansari, Leanne Coyne (2018), An innovative addition to team-based-learning pedagogy to enhance teaching and learning students’ perceptions of team exams. Vol. 10. 1, 90–95.

Yu.V.Volobueva[1], Yu.V. Surgay[2]

[1] ORCID No.0000-0003-4675-728X, Academic Title of Associate Professor, Doctor of Sciences (Linguistics), Associate Professor, Department of Linguistic Education and Intercultural Communication, Surgut State Pedagogical University. *E-mail:* july_bopp@mail.ru

[2]ORCID No. 0000-0003-1787-2326, Academic Title of Associate Professor, Doctor of Sciences (Linguistics), Associate Professor, Department of Linguistic Education and Intercultural Communication, Surgut State Pedagogical University. *E-mail:* weaselj@mail.ru

MODELING EDUCATIONAL PROCESS IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE BASED ON SYSTEMIC AND ACTIVITY-BASED APPROACH AS A PART OF THE "PRACTICAL COURSE OF ENGLISH" FOR BACHELORS IN EDUCATION

Abstract

Introduction. The article justifies the relevance of modeling in mastering subject and meta-subject skills as an example of activity approach realization for developing mental activity; the study overviews basic ideas suggested by modern scholars on the subject of activity approach implementation into educational environment in school and university practices. The article aims at justifying and revealing the author's concept of effective organization of educational process in foreign languages based on the discussed approach.

Materials and methods. The main research methods involve analysis of scientific literature on the problem of activity approach, educational process implementation within the subject "Practical course of English"; as well as diagnostic methods, including observation, description, methods of statistical data processing.

Results. The study presents an innovative functional educational model that promotes the creation of conditions to model educational process content in "Practical course of English" course based on activity approach; the authors present characteristics of the model, its components, and the presented approach; the study identifies and describes methods and techniques for working with content of the discussed concept, which is identified as *Recommended Sequence of Activities.*

Discussion. The study demonstrates that the project is efficient when professionally developed students correspond to the model of graduate.

Conclusion. The authors have concluded that modeling the "Practical Course of English" lessons based on activity-based approach and its innovative educational model will contribute to the formation and development of students' initiative and individual qualities that provide their successfulness in future life on national and international level.

Key words: subject skills; meta-subject skills; concept content; Recommended Sequence of Activities; universal learning activities; activity-based approach; competency-based approach; Bachelor's degree model; educational process modeling; learning activity subject.

Highlights:

• The article defines components of activity-based approach, identified its features and requirements;

• The study workes out the innovative functional educational model, promoted and created special conditions for the content of educational process modeling involving activity-based approach;

• The authors present effective practices and experience for the use of activity-based approach.

References

1. Lasarev V.S. (2011), *Konzeptualnaya model formirovaniya professionalnikh umeniy studentov* [Concept model of students' professional skills formation]. Surgut: Vestnik Surgutskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. (in Russian).

2. Lasarev V.S. (2017), *Nauchnoye obespecheniye kompetentnostnogo podkhoda v professionalnom obrazovanii* [Scientific support of competence-based approach in vocational education]. Surgut: Vestnik Surgutskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. (in Russian).

3. Nosova L.N. (2011), *Deyatelnostny podkhod k formirovaniyu subyektnoy pozitsii studenta vysshego uchebnogo zavedeniya* [Activity-based approach to developing subject position of university students]. Surgut: Surgutskiy gosudarstvenniy pedagogicheskiy universitet Publ. (in Russian).

4. Nosova L.N. (2013), *Razvitiye lichnosti buduschego uchitelya kak subyekta pedagogicheskoy deyatelnosti* [Teacher's individual development as a subject of pedagogical process], Surgut: Vestnik Surgutskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. (in Russian).

5. Nosova L.N. (2017), *Realizatsiya deyatelnostnoy modeli formirovaniya metapredmetnikh umeniy v nachalnoy shkole* [Implementing activity-based model for formation of meta-subject results at primary school]. Tomsk: Pedagogical Review Publ. (in Russian).

6. Nosova L.N. (2013), *Formirovaniye predmetnikh i metapredmetnikh umeniy* [Subject and meta-subject skills formation]. Krasnodar: Theory and practice of social development. (in Russian).

7. Asmolo A.G. (2010), *Formirovanie universalnykh uchebnykh deystviy v osnovnoy shkole: ot deystviya k mysli* [Designing universal learning activities in secondary school: from action to thought: a teacher's guide]. M.: Prosveshchenie Publ. (in Russian).

8. Davydov V.V. (2000), *Vidy obobscheniya v obuchenii* [Types of generalization in learning]. Moscow: Pedagogical society in Russia Publ. (in Russian)

9. Konoplina N.V. (2010), *Razvitiye pedagogicheskogo vuza: metodologiya, teoriya, opyt* [Pedagogical university development: methodology, theory, experience]. Yekaterinburg: Humanitarian University Publ. (in Russian).

10. Lasarev V.S. (2002), *Sistemnoye razvitiye shkoly* [System development of school]. M.: Pedagogical society in Russia Publ. (in Russian).

11. Kasprzhak, A.G. (2014), *Prioritet obrazovatelnikh resultatov kak instrument modernizatsii program podgotovki uchiteleye* [The priority of educational outcomes as a tool for modernization of teachers training programs]. M: Psychological Science & Education Publ. (in Russian).

12. Lasarev V.S. (2008), *Upravleniye innovatsiyami v shkole* [Innovation management at school]. M.: Center of pedagogical education Publ. (in Russian).

13. Lasarev V.S. (2010), Ponyatiya umstvennogo deystviya i ego formirovaniya v teoriyakh [Concepts of mental action and its formation in the theories by Pyotr Galperin and Vasily Davydov]. *Voprosy psikhologii.* 4, 119–128. (in Russian).

14. Barker, Ph. Student-centered activity-based learning and teaching using technology: Engineering Subject Centre Teaching Awards / Ph. Barker. Available at: https://www.heacademy.ac.uk/knowledge-hub/student-centred-activity-based-learning-and-teaching-using-technology-engineering (assessed: 15.02.2015). (in English).

15. Putnam A.R. (2002), Problem-based teaching and learning in technology education. Research report submitted to Educational Resources Clearinghouse / A.R. Putnam. Available at: https://eric.ed.gov/?id=ED465039 (assessed: 15.02.2015). (in English).

16. Margolis A.A. *Trebovaniya k modernizatsii osnovnykh obrazovatelnykh program* [Requirements to professional educational programs modernization]. Available at: http://psyedu.ru/journal/2014/2/ Margolis.phtml (in Russian).

17. Leontyev A.N. (2004), *Deyatelnost. Soznaniye. Lichnost* [Activity. Consciousness. Individuality]. M.: Smysl Academiya. (in Russian).

18. Davydov V.V. (1996), *Teoriya razvivauschego obucheniya* [Theory of education development]. M.: Intor. (in Russian).

19. Margolis A.A. (2014), Problemy i pespektivy razvitiya pedagogicheskogo obrazovaniya v Rossii [Problems and perspectives of pedagogical education development in Russia]. *Pedagogical science and education.* 3, 50–55. (in Russian).

20. Hall M.P. Reconstructing "education" through mindful attention: positioning the mind at the centre of curriculum and pedagogy. *N. Dartmouth: Journal of Transformative Education.* 16, (1), 78–80.

21. Theresa Catalano, Madhur Shende and Emily K.Suh (2018), Developing multilingual pedagogies and research through language study and reflection. Vol. 15. 1, 1–18.

22. Parto S. Khansari, Leanne Coyne (2018), An innovative addition to team-based-learning pedagogy to enhance teaching and learning students' perceptions of team exams. Vol. 10. 1, 90–95.

DOI: 10.25588/CSPU.2018.01.04

УДК 378:151.8
ББК 74.480.26:88.5

Л.А. Глазырина

ORCID № 0000-001-8025-1819, кандидат педагогических наук, доцент кафедры технологии и психолого-педагогических дисциплин,
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Российская Федерация. *E-mail:* glazyrinala@cspu.ru

ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К ПРОФИЛАКТИКЕ НАСИЛИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация

Введение. В статье рассматривается проблема подготовки будущего учителя к профилактике насилия в образовательной организации и роль социально-профилактической компетентности в этом процессе. Приводится статистика распространения случаев насилия в школе, актуализирующая необходимость решения стоящей проблемы. Цель статьи – предъявить результаты формирования социально-профилактической компетентности у будущего учителя как способа снижения уровня распространенности насилия в образовательных организациях на основе его профилактики.

Материалы и методы. Методологической основой формирования социально-профилактической компетентности является сочетание трех подходов – системного, деятельностного и компетентностно-антропологического. В ходе исследования были использованы методы анализа научной литературы и нормативных документов, посвященных теме подготовки будущего учителя и формирования профессиональных компетенций; осуществлена интерпретация статистических данных по распространению насилия в образовательных организациях; применены методы педагогического моделирования, наблюдения и диагностики полученных результатов, а также методы обобщения и распространения опыта в реальном образовательном процессе подготовки будущих учителей.

Результаты. К теоретическим результатам можно отнести разработку понятийного аппарата исследования и введение нового понятия «подготовка будущего учителя к профилактике насилия в образовательной организации», формулирование еще одного вида профессиональной компетентности, формируемой у будущего учителя, – социально-профилактической, проработки ее структуры и содержательного наполнения. Практическим результатом является один из способов решения проблемы подготовки будущего учителя к профилактике насилия в образовательной организации, разработанные и апробированные учебные и методические продукты, использованные для формирования социально-профилактической компетентности у будущего учителя.

Обсуждение. На основании проведенного исследования делаются выводы о том, что социально-профилактическая компетентность будущего учителя является средством осуществления профилактики насилия в образовательной организации. Акцентируется внимание на обсуждении результатов исследования в педагогическом сообществе, экспертном подтверждении актуальности и реализуемости предложенных подходов к решению заявленной проблемы.

Заключение. Констатируется высокая актуальность проблемы подготовки будущего учителя к профилактике насилия в образовательной организации и положительные эффекты предложенного способа такой подготовки в условиях педагогического вуза.

Ключевые слова: профилактика насилия в образовательной организации, подготовка будущего учителя, социально-профилактическая компетентность.

Основные положения:

• предложена совокупность системного, деятельностного и компетеностно-антропологического подходов, которые позволили разработать понятийное поле исследования,

структуру и содержание курса по выбору, применить технологии и условия его реализации, а также подобрать диагностические инструменты, пригодные для измерения степени сформированности социально-профилактической компетентности у будущих учителей, необходимой для осуществления профилактики насилия в образовательной организации;

• введено новое понятие «социально-профилактическая компетентность учителя, осуществляющего профилактику насилия в образовательной среде» как вида профессиональной компетентности учителя;

• доказана результативность разработанной образовательной программы и ее учебно-методического обеспечения на основе оценки уровня сформированности социально-профилактической компетентности у будущих учителей.

1. Введение (Introduction)

Социальные и другие изменения, происходящие на современном этапе общественного развития, отражаются на системе образования, ее организационном, содержательном и технологическом устройстве, деятельности педагогических работников, их квалификации и компетентности. Сформированных Федеральным государственным образовательным стандартом во время получения педагогического образования профессиональных компетенций недостаточно для того, чтобы учитывать множество особенностей в развитии и поведении детей, чтобы нивелировать социальные и психологические проблемы, проявляющиеся в детском сообществе. Важно и необходимо готовить таких педагогов, которые имеют более расширенные знания и навыки в сфере общения детей между собой и со взрослыми, снижения конфликтного и агрессивного поведения, мирного общения с детьми, «проектирования психологически безопасной и комфортной образовательной среды, разработки программы профилактики различных форм насилия в школе»[1].

Данные задачи подкрепляются социальным заказом, исходящим от общества и выражающимся в подготовке квалифицированных педагогических кадров для урегулирования актуальных с точки зрения социума проблем. В этом случае мы можем рассматривать подготовку будущего учителя к профилактике насилия как реагирование на изменения, проявляющиеся в социальной системе, в том числе в ее образовательной подсистеме [1]. Это подтверждает государственный и социальный статус рассматриваемой проблемы и требует совершенствования существующей системы подготовки будущего учителя.

Еще одним из подтверждений необходимости совершенствования процесса подготовки педагогов является широкое распространение насилия в образовательных организациях. Происходящие в последнее время случаи агрессивного поведения школьников, влекущие за собой серьезные последствия, подтверждают необходимость максимальной подготовки учителя к разрешению конфликтов, умению распознавать и предотвращать их, адекватно действовать по защите себя и учеников от насилия со стороны агрессивных подростков. В последнее время отмечается высокий уровень запросов в поисковых системах с указанием словосочетания «насилие в школе», что свидетельствует о повышенном интересе подростков к данной теме и ее активному обсуждению среди людей, имеющих отношение к системе образования. Вместе с тем педагоги порой несерьезно воспринимают проблему насилия в школе, демонстративно не желают говорить о своей неподготовленности в этом вопросе, недостатке специфических компетенций и инструментов решения данной проблемы.

Актуальность предъявляемой темы подтверждается и Национальной стратегией действий в интересах детей на 2012–2017 годы, акцентирующей внима-

[1] Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)». Утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18.10.2013 г. №544н.

ние на обеспечении профессионализма и высокой квалификации при работе с каждым ребенком и его семьей; обеспечении условий для качественной подготовки и регулярного повышения квалификации кадров во всех отраслях, так или иначе связанных с работой с детьми и их семьями[2].

Отметим, что «проблеме насилия в школе долгое время не придавалось особого значения, хотя это явление было широко распространено, хорошо известно и нередко описывалось в художественной литературе. Первые систематические исследования травли в школах начались в 70–80-х годах прошлого века в Норвегии и других скандинавских странах» [2, с. 9].

В России научные исследования этого вопроса появились около 10–15 лет назад. Школьные учителя, психологи, социальные педагоги признают актуальность проблемы насилия в школе, но при этом рассматривают их как исключительно редкие события. Ответы, полученные в ходе интервьюирования педагогических работников, указывают на несколько зон напряжения в образовательной организации: это отношения между самими школьниками (между одноклассниками, между старшеклассниками и учениками младших классов); насилие учителей над школьниками; насилие школьников над учителями; насилие, проявляемое родителями по отношению к детям, причем не только к своим; отношения между родителями и учителями. Однако подобные явления, как отмечают учителя, – единичные случаи. Опрошенные респонденты замечают, что насилие в подростковой среде – дело обычное, вполне укладывающееся в разряд допустимого при соблюдении определенных условий [3].

Во Всемирном докладе ООН о насилии в отношении детей отмечается, что каждый десятый школьник в мире подвергается насилию в школе, и этот показатель ежегодно растет. Исследование 2009–2010 годов «Поведение детей школьного возраста в отношении здоровья», которое проводится каждые четыре года в странах Европы и Северной Америки, показало, что в среднем до трети опрошенных учащихся в возрасте от 11 до 15 лет сталкивались с насилием в школе – участвовали в драках, становились жертвами причинения обид или причиняли обиды слабым» [4, с. 7]. Такое же исследование, проведенное в 2013–2014 годах, выявило, что «жертвами буллинга (систематического насилия, травли) становились от 8 до 13 % учащихся в возрасте от 11 до 15 лет, а в роли обидчика выступали от 7 до 9 % учащихся того же возраста»[3].

Несмотря на предпринимаемые в Российской Федерации в последние годы меры по совершенствованию системы защиты детства и снижению случаев жестокого обращения с детьми, достаточно широкое общественное и экспертное обсуждение, проблема насилия в образовательных организациях остается актуальной.

Статистика обращений на детский телефон доверия во всех субъектах Российской Федерации указывает на значительный рост обращений, связанных с насилием над ребенком. С 2010 года в России число таких обращений выросло в 3,5 раза [5]. Общероссийское репрезентативное исследование, проведенное в 2011 году среди детей и молодых людей в возрасте 11–24 лет, показало, что почти 6% опрошенных подростков подвергались насилию в образовательных учреждениях. В трех из десяти случаев это было насилие со стороны учителей в отношении учащихся, в остальных – насилие совершалось среди учащихся. На долю оскорблений нецензурной бра-

[2] Указ президента Российской Федерации от 01.06. 2012 г. № 761 «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы».

[3] Исследование «Поведение детей школьного возраста в отношении здоровья»: международный отчет по результатам обследования 2013/2014 гг. Европейское региональное бюро ВОЗ, 2016. – Режим доступа: http://www.euro.who.int/ru/health-topics/Life-stages/child-and-adolescent-health/health-behaviour-in-school-aged-children-hbsc/growing-up-unequal-gender-and-socioeconomic-differences-in-young-peoples-health-and-well-being.-health-behaviour-in-school-aged-children-hbsc-study-international-report-from-the-20132014-survey (далее – Исследование HBSC-2014).

нью, грубыми словами, необоснованных обвинений и угроз пришлось более 50% всех случаев насилия над детьми и подростками, происходящих в школе. Каждый третий случай такого насилия исходил от учителей. С проявлениями физического насилия было связано почти 16 % случаев, многие из которых также исходили от учителей.

В России в 2013–2014 годах в драках в школе участвовало 24 % мальчиков в возрасте 11 лет и 16 % мальчиков в возрасте 15 лет; доля девочек колебалась от 5 % в 15 лет до 7 % в 11 лет. Российские мальчики и девочки в 11 и 13 лет становились жертвой буллинга в среднем в два раза чаще их сверстников в 42 странах и территориях Европы и Северной Америки. Так, 27 % мальчиков и 23 % девочек в возрасте 11 лет и 21 % мальчиков и 15 % девочек в возрасте 13 лет подвергались в школе буллингу как минимум 2–3 раза в месяц. Причиняли обиды 19 % мальчиков и 13 % девочек среди 11-летних школьников, а среди 13-летних – 24 % мальчиков и 14 % девочек. К 15 годам доля обижаемых среди мальчиков сократилась до 15 %, а девочек – до 12 %, но доля обидчиков (22 % мальчиков и 13 % девочек) осталась практически такой же, как в 13-летнем возрасте.

Российские 11-, 13-, и 15-летние школьники в среднем в 1,5–3 раза чаще своих сверстников из стран и территорий Европы и Северной Америки сталкивались с кибербуллингом в 2013–2014 годах. По числу 11-летних школьников, подвергшихся кибербуллингу, Россия заняла первое место среди 42 стран и территорий, принявших участие в исследовании HBSC-2014: о травле в Интернете и с помощью СМС-сообщений сообщили 11 % девочек и 8 % мальчиков из России[4].

Согласно результатам еще одного исследования, 78,4% детей в выборке сталкивались с той или иной формой насилия в течение своей жизни. При этом 3/4 опрошенных переживали насилие в семье, и 2/3 детей пострадали от насилия в школе. 33 % опрошенных детей отметили, что подвергаются побоям в школе, и именно там чрезвычайно сильно выражено сексуальное насилие, особенно контактное (27%) [6].

Приведенные масштабы распространения насилия среди школьников требует поиска способов подготовки будущего учителя (студента) к формированию или совершенствованию набора профессиональных компетенций, необходимых и достаточных для реализации трудовых функций по профилактике насилия в реальной профессиональной деятельности.

Для решения этой задачи мы предлагаем формировать у будущего учителя социально-профилактическую компетентность, которая подготовит его к осуществлению профилактики насилия в образовательной организации и снижению его последствий.

2. Материалы и методы (Materials and Methods)

Процесс подготовки будущих учителей в образовательной организации высшего образования, реализующей программы по укрупненной группе профессий, специальностей и направлений подготовки профессионального образования 44.00.00 Образование и педагогические науки не предусматривает возможности получения ими знаний и умений, достаточных для профилактики насилия в системе образования. В связи с этим наше исследование направлено на решение проблемы совершенствования образовательного процесса в вузе таким образом, чтобы в него были включены компоненты по подготовке будущих учителей к профилактике насилия в образовательной организации.

Методологической основой исследования стали несколько подходов – системный, деятельностный и компетентностно-антропологический. Данные подходы послужили средством формирования понятийного аппарата, разработки структуры и содержания курса по выбору, технологий и условий его реализации, а также формированию набора диагностических инструментов, пригодных для измерения степени сформированности социально-профилактической компетентности

[4] Исследование HBSC–2014.

у будущих учителей, необходимой для осуществления профилактики насилия в образовательной организации.

В своей совокупности подходы дополняют друг друга и характеризуются внутренним единством и методологическими связями между собой:

• системный подход составляет исследовательскую основу подготовки будущего учителя, обеспечивает постановку проблемы, комплексное изучение любых педагогических явлений и их систематизацию;

• деятельность в ходе подготовки будущего учителя к профилактике насилия в образовательной организации имеет системный характер, а деятельностный подход позволяет раскрыть внутреннее содержание систематизированной деятельности субъектов образовательного процесса вуза, обеспечивающей достижение запланированного результата;

• компетентностно-антропологический подход позволяет рассмотреть результат реализации действий субъектов образовательного процесса вуза по подготовке будущих учителей к профилактике насилия с точки зрения структуры формируемой социально-профилактической компетентности и ее содержательного антропоориентированного наполнения.

Сочетание этих подходов обеспечило возможность комплексного изучения проблемы подготовки будущего учителя к профилактике насилия в образовательной организации. Не останавливаясь на первых двух, раскроем важность для представляемого исследования третьего подхода – компетентностно-антропологического, который объединил в себе положения еще двух подходов – компетентностного и антропологического. Компетентностный подход разрабатывался многими отечественными учеными (В.А. Адольф, В.И. Байденко, А.С. Белкин, Э.Ф. Зеер, А.В. Хуторской и др.). Разработка педагогической антропологии отражена в работах Б.М. Бим-Бада, П.Ф. Лесгафта, В.Б. Куликова, В.И. Максаковой, Ю.И. Салова, В.А. Сластенина, К.Д. Ушинского и др.

Компетентностный подход позволяет выявить структуру формируемой компетентности у будущих учителей, необходимой им для организации профилактики насилия в образовательной организации, а антропологический подход обеспечивает ее содержательное наполнение.

Ключевыми для данного подхода выступают понятия «компетентность» и «антропология». Компетентность в настоящее время трактуется как мера соответствия знаний, умений и опыта лиц определенного социально-профессионального статуса реальному уровню сложности выполняемых ими задач и решаемых проблем [7]. Антропология обозначается как «знание о человеке», «наука о человеке», открывающая подлинный облик ребенка и в то же время делающая знания о человеке актуальными для педагогики. В этом смысле антропология обеспечивает понимание будущими учителями особенностей физического, психофизического, психологического состояния детей, подвергшихся насилию, и детей, совершающих насилие, применение на основе этих знаний грамотных педагогических действий, учет возрастных особенностей в их физическом, психологическом, социальном развитии.

Учитывая вышеизложенное, компетентностно-антропологический подход мы трактуем как методологическую ориентацию исследования, обеспечивающую изучение и описание педагогического процесса с точки зрения формирования у личности содержательно антропоориентированнойкомпетентности.

Реализация компетентностно-антропологического подхода как практико-ориентированной тактики нашего исследования была осуществлена при разработке понятийного аппарата. Начнем с рассмотрения термина «компетентность». Например, под профессиональной компетентностью мы рассматриваем несколько трактовок – это: – проявление специалистом на практике стремления и способности реализовать свой потенциал для успешной творческой деятельности в профессиональной и социальной сфере, осознавая ее социальную значимость и личную ответственность за результаты этой деятельности, необходимость ее постоянного совершенствования [8, с. 18]; – система знаний, умений и навыков, профессионально значимых качеств лич-

ности, обеспечивающих возможность выполнения профессиональных обязанностей определенного уровня [9, с. 91]. Кроме того, компетентность описывается набором компетенций, реализуемых человеком в его деятельности, т.е. представляет собой «актуальное проявление его компетенции» [10, с. 17].

Исходя из вышеизложенного, мы пришли к пониманию профессиональной компетентности как к результату профессиональной подготовки, представляющему собой динамичную систему знаний, умений и профессионально значимых личностных качеств специалиста, которые необходимы ему для выполнения профессиональных задач. Такая трактовка профессиональной компетентности обладает достаточной степенью обобщенности, согласуется с толкованием данного феномена во ФГОС ВО как основного результата подготовки специалиста, фиксирует внутреннюю структуру компетентности, что важно для определения в дальнейшем критериев ее сформированности.

В ходе работы определено место, сущность, структура и содержание социально-профилактической компетентности как вида профессиональной компетентности будущего учителя, предложена авторская трактовка понятия «социально-профилактическая компетентность», под которой мы рассматриваем вид профессиональной компетентности учителя, представляющий собой комплекс психолого-педагогических и действенно-практический знаний, умений и навыков, профессионально значимых личностных качеств, которые необходимы для профилактики насилия в образовательной среде.

При формировании понятия «социально-профилактическая компетентность» мы воспользовались анализом, проведенным Е.А. Шумиловой [11], и охарактеризовали данное понятие как: общее собирательное, свидетельствующее об уровне социализации человека (Ж. Делор, Н.А. Ротаева); наличие уверенного поведения, при котором различные навыки в сфере отношений с людьми автоматизировались и дали возможность гибко менять свое поведение в зависимости от ситуации (Л.А. Петровская).

Заметим, что практически все исследователи отмечают связь профессиональных и социальных компетенций. Так, согласно точке зрения В.И. Байденко, в перечень требуемых работодателями социальных компетенций входят, например, коммуникативность, способность работать в команде, умение наглядно и убедительно проводить презентацию своих идей, готовность к нестандартным, креативным решениям, навыки самоорганизации, гибкость в отношении вновь появляющихся требований и изменений, выносливость и целеустремленность [12].

Наиболее близкое нам понимание социальной компетентности дает С.С. Рачева, которая определяет ее как интегративное качество личности, соединяющее в себе ценностное понимание социальной действительности, конкретные качества личности, способности, умения и социальные знания как руководство к действию, субъектную готовность к самоопределению, применению социальных умений в главных сферах деятельности человека [13]. Исходя из этого, социальная компетентность будущего учителя, как одна из составляющих социально-профилактической компетентности, представляет собой совокупность социальных знаний и умений, конкретных качеств личности будущего учителя, обеспечивающих его готовность к профилактике насилия посредством реализации им различных социальных ролей.

Вторая составляющая социально-профилактической компетентности базируется на понятии «профилактика», которое в энциклопедической трактовке означает комплекс различного рода мероприятий, направленных на предупреждение какого-либо явления и/или устранения факторов риска[5].

Профилактическая компетентность учителя представляет собой вид его про-

[5] Советский энциклопедический словарь [Текст] / гл. редактор А.М. Прохоров. М.: Сов. Энциклопедия, 1989. 1632 с.

фессиональной компетентности, способствующей реализации педагогической профилактики для формирования у учащихся умений и навыков жизненного развития и поддержания здоровых межличностных отношений.

Как мы уже отмечали, в сферу социально-профилактической компетентности должны входить еще и профессионально значимые личностные (индивидуальные) качества, рассматриваемые как психологические качества, желанные для результативного исполнения профессиональной деятельности, педагогического общения, социально-профессионального роста, разрешения профессиональных противоречий [14]. Профессионально значимые индивидуальные качества формируются у будущего специалиста на трех уровнях развитости: без проявления сензитивности; с проявлением многообразия чувств, мыслей и эмоций для установления связей между конкретной профессиональной ситуацией и эмоциональным состоянием обучающихся; с проявлением целостного представления своих личных ориентиров в соответствии с идеалом профессионально-педагогической деятельности [15].

Не отрицая значения множества важных для педагога профессионально значимых личностных качеств, таких как коммуникативность, убедительность, гибкость, отзывчивость, ответственность, целеустремленность и других, мы рассматриваем в качестве обязательной для включения в состав социально-профилактической компетентности толерантность, как наиболее важного, на наш взгляд, качества учителя для профилактики насилия в образовательной среде. Толерантность – качество, характеризующее отношение к другому человеку как к равнодостойной личности и выражающееся в сознательном подавлении чувства неприятия, вызванного всем тем, что знаменует в другом иное (внешность, манера речи, вкусы, образ жизни, убеждения и т.п.). Толерантность предполагает настроенность на понимание и диалог с другим, признание и уважение его права на отличие[6].

Толерантность, как профессионально значимое личностное качество будущего учителя, будет способствовать осуществлению психолого-педагогической поддержки детей, подвергающихся насилию, и детей, совершающих насилие, преодолению их психологического отчуждения, чувства вины, формированию толерантного общественного мнения, в том числе со стороны их сверстников, исключению предубеждений в отношении пострадавших, обидчиков и свидетелей насилия.

При организации образовательного процесса для будущих учителей требуется создание таких учебных ситуаций, в ходе которых создаются комфортные условия для беспрепятственного общения друг с другом и преподавателем, устанавливаются доверительные отношения, содержание разговора становится личностно принятым, ценностным для каждого из его участников. Этого можно достичь через создание дидактико-коммуникативных ситуаций интерактивного обучения. Нами использовался метод конкретных ситуаций, сущность которого состоит в проведении коллективного анализа описанной ситуации, определения способа ее решения и публичной защиты выбранного решения [16]. В процессе разбора учебных ситуаций студенты приобретают навыки коллективной работы, учатся проводить анализ, самостоятельно моделировать решения, аргументированно и доказательно отстаивать собственную точку зрения.

Наиболее эффективному общению субъектов образовательного процесса (студентов, преподавателей) способствует общение на основе эмпатийного сотрудничества. Понятие «общение» означает процесс установления и развития контактов между людьми, обусловленный потребностями в совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии

[6] Синтяева, Г.А. Развитие толерантных умений учащихся: дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2008. 225 с.

взаимодействия, восприятие и понимание другого человека [17].

При реализации рабочей программы дисциплины «Профилактика насилия в образовательной организации» эмпатийное сотрудничество происходит через организацию совместной групповой деятельности, цель которой осознается всеми участниками учебного процесса как единая, требующая объедения усилий всей группы и предполагающая некоторое разделение труда в процессе деятельности на основе кооперации. Вследствие этого между обучаемыми образуются отношения ответственной зависимости, а контроль и коррекция со стороны преподавателя сочетаются с взаимоконтролем и коррекцией между самими обучаемыми [18].

Процесс подготовки будущего учителя к профилактике насилия невозможен без формирования способности студентов к самоконтролю в будущей профессиональной деятельности. Самоконтроль связан с осознанием и контролированием своих поступков, со сдерживанием желаний, умением управлять собственными действиями. Самоконтроль является одним из значимых компонентов сознательной саморегуляции своего поведения, направленного на самоизменение, а также личностный и профессиональный рост [19, с. 376], что немаловажно при осуществлении профилактики насилия.

При изучении проблемы подготовки будущего учителя к профилактике насилия в образовательной организации осуществлен анализ нормативно-законодательной базы международного и российского уровней; изучены федеральные программы и проекты, направленные на гуманизацию пространства детства, защиту прав детей и предупреждение ситуаций насилия, как в семье, так и в образовательном учреждении; рассмотрен опыт общеобразовательных учреждений, центров психолого-педагогической помощи, общественных организаций и фондов, осуществляющих защиту прав пострадавших от насилия и оказание психологической помощи. Названные методы использовались для обоснования актуальности проблемы и правовых возможностей ее решения, обобщения имеющейся практики решения.

Опубликованию и публичному обсуждению разработанных учебно-методических материалов, рекомендаций по их реализации в практике педагогического образования и повышения квалификации педагогических кадров предшествовала практическая апробация и корректировка разработанных продуктов, позволившая внедрить результаты исследования в практику работы вуза, осуществить проверку и уточнение полученных в ходе исследования выводов, оценить итоги работы.

Базой исследования является Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, экспертиза и апробация учебно-методических материалов осуществлялась на базе общеобразовательных учреждений г. Челябинска.

В процессе работы произведена проверка результативности разработанной образовательной программы и ее учебно-методического обеспечения, а также оценка уровня сформированности социально-профилактической компетентности у будущих учителей.

3. Результаты (Results)

К практическим результатам, выраженным в виде продуктов интеллектуальной деятельности, мы относим разработанные и апробированные в ходе практического применения в образовательном процессе педагогического вуза рабочую программу дисциплины по выбору «Профилактика насилия в образовательной организации» и учебное пособие для студентов педагогических вузов «Профилактика насилия в образовательных организациях».

Целью изучения дисциплины «Профилактика насилия в образовательной организации» является изучение насилия как феномена, проявляющегося в образовательной организации, способов и методов его профилактики, что необходимо для проектирования и реализации целей профессиональной деятельности будущих бакалавров по педагогике, психологии, специальному (коррекционному) образованию, профессиональному обучению.

При изучении дисциплины студенты знакомятся с масштабами распространения насилия в образовательной среде,

основными понятиями, характеризующими насилие как проблему, комплексным подходом к борьбе с насилием в образовательных организациях, механизмами профилактики насилия, моделями поведения педагогов по предотвращению случаев насилия и снижению его последствий, развивают умения по предотвращению насилия в образовательной организации и взаимодействия между участниками образовательного процесса, формируют готовность к эффективным действиям по предотвращению и реагированию на случаи насилия в образовательной среде. Данная программа позволяет в полном объеме сформировать профессиональные, общепрофессиональные, общекультурные компетенции обучающихся в вопросах организации профилактики насилия в образовательных организациях, сформировать готовность и мотивацию к эффективным действиям по предотвращению насилия в образовательной среде в дальнейшей профессиональной деятельности.

Учебное пособие, подготовленное в помощь студенту при освоении вышеназванной образовательной программы, раскрывает ключевые характеристики насилия (виды, формы и факторы); содержит подробную характеристику участников насилия; рассматривает широкий спектр последствий насилия и форм их снижения; дает рекомендации по организационно-управленческой и информационно-просветительской работе педагогических коллективов по предотвращению, выявлению и реагированию на случаи насилия в образовательной организации. Теоретический курс дополнен практическими рекомендациями, контрольными вопросами, заданиями для самостоятельной работы, материалами для углубленного изучения по каждому разделу, основными терминами, приложениями.

К учебным результатам мы можем отнести сформированность социально-профилактической компетентности у студентов, прошедших обучение по дисциплине «Профилактика насилия в образовательной организации», использовавших учебное пособие и включенных в процесс профессиональной социализации.

Критерием сформированности социально-профилактической компетентности будущих учителей является продвижение студентов на более высокий уровень данной компетентности, а показателями – знания, умения и навыки, профессионально значимые личностные качества будущих учителей, составляющие социально-профилактическую компетентность.

Результаты апробации данных материалов подтвердили существенные позитивные изменения в степени сформированности у будущих учителей социально-профилактической компетентности.

4. Обсуждение (Discussion)

В ходе проведенной работы доказана возможность эффективного формирования у будущих учителей социально-профилактической компетентности через реализацию разработанной рабочей программы дисциплины по выбору и ее учебно-методического обеспечения, реализованной в рамках основной профессиональной образовательной программы подготовки бакалавров по укрупненной группе профессий, специальностей и направлений подготовки профессионального образования 44.00.00.

Актуальность, структура и содержание программы, полезность учебного пособия и выбранные подходы к его построению обсуждены в экспертном педагогическом сообществе на научно-практических конференциях и семинарах. Практическая польза подготовки будущего учителя к профилактике насилия в образовательной организации с использованием программы и пособия доказана в ходе обсуждения на совещаниях с руководителями общеобразовательных организаций и руководителей органов управления образованием.

5. Заключение (Conclusion)

Актуальность проблемы подготовки будущего учителя к профилактике насилия в образовательной организации не вызывает сомнения, ибо в условиях

модернизации педагогического образования провозглашаемая идея совершенствования учительских кадров может строиться на уважительном отношении к личности обучающегося, ценности совместной деятельности, гарантии педагогической помощи и поддержки человеку в проблемных ситуациях [20]. И тогда предотвращение насилия и снижение его последствий в образовательных организациях во многом зависит от педагогов, сформированности у них специальной профессиональной компетенции – социально-профилактической.

Формирование данной компетентности возможно осуществлять в условиях образовательного процесса в педагогическом вузе с использованием учебных и методических средств – рабочей программы дисциплины по выбору и учебного пособия по профилактике насилия в образовательной организации, разработанных с опорой на теоретические исследования и практический опыт.

Теоретическая проработка проблемы исследования расширила научные представления о подготовке будущего учителя к профилактике насилия в образовательной среде за счет выявления особенностей ее осуществления в условиях педагогического вуза, охарактеризовала результат этой подготовки, выражающийся в сформированности социально-профилактической компетентности. Практическая проверка разработанных учебно-методических материалов, способов формирования социально-профилактической компетентности у будущих учителей подтвердила правильность выбранного способа подготовки, который может быть использован в массовой практике подготовки будущих учителей и других работников системы образования, осуществляемой в педагогических вузах.

6. Благодарности (Acknowledgments)

Автор выражает признательность за разработку идеи подготовки будущего учителя к профилактике насилия в образовательной организации и совместную работу по ее реализации Институту ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании (Москва) и лично региональному советнику по ВИЧ и образованию в области здоровья Т.А. Епояну; Алтайскому краевому институту повышения квалификации работников образования и его ректору М.А. Костенко; кафедре технологии и психолого-педагогических дисциплин Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета и ее заведующему В.М. Кирсанову; научным рецензентам учебных пособий по подготовке будущих педагогов к профилактике насилия в образовательной среде О.А. Кондратьевой, М.В. Потаповой, А.А. Саламатову, Е.М. Харлановой, О.А. Шумаковой.

Библиографический список

1. Силайчев, П.А. Философия образования: механизм социального заказа в профессионально-педагогическом образовании [Текст] / П.А. Силайчев // Вестник Московского гос. агроинженерного ун-та им. В.П. Горячкина, 2015. – № 4(68). – С. 12–17.

2. Глазырина, Л.А. Профилактика насилия в образовательных организациях [Текст]: учеб. пособие / Л.А. Глазырина. – Челябинск: Изд-во Юж.-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2016. – 100 с.

3. Кутявина, Е.Е. Проблема насилия в школе глазами учителей [Текст] / Е.Е. Кутявина, А.В. Курамшев // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – Серия Социальные науки. – 2013. – № 4 (32). – С. 45–50.

4. Предотвращение насилия в образовательных учреждениях [Текст]: методическое пособие для педагогических работников / Л.А. Глазырина, М.А. Костенко; под ред. Т.А. Епояна. – М.: БЭСТ-принт, 2015. – 144 с.

5. Школа без насилия [Текст]: методическое пособие / под ред. Н.Ю. Синягиной, Т.Ю. Райфшнайдер. – М.: ЦНПРО, 2015. – 150 с.

6. Волкова, Е.Н. Оценка распространенности насилия над детьми [Текст] / Е.Н. Волкова, И.В. Волкова, О.М. Исаева // Социальная психология и общество. – 2016. – Т. 7. – № 2. – С. 19–34.

7. Яковлев, Е.В. Педагогическое исследование: содержание и представление результатов [Текст] / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – Челябинск: Изд-во РБИУ, 2010. – 316 с.

8. Байденко, В.И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы) [Текст]: методическое пособие. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 114 с.

9. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального образования [Текст] / Э.Ф. Зеер. – Воронеж: МОДЭК, 2003. – 480 с.

10. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия [Текст] / И.А. Зимняя. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.

11. Шумилова, Е.А. Социально-коммуникативная компетентность будущих педагогов профессионального обучения: теоретико-методологические аспекты [Текст]: монография / Е.А. Шумилова. – М.: Изд-во Моск. гос. обл. ун-та, 2010. – 264 с.

12. Байденко, В.И. Модернизация профессионального образования: современный этап [Текст] / В.И. Байденко. – М.: Европейский фонд образования, 2003. – 168 с.

13. Рачева, С.С. Особенности построения педагогической системы развития социальной компетентности студентов на основе технологии проектного обучения [Текст] / С.С. Рачева // Современные образовательные технологии: материалы Всерос. науч.-практ. конф. – Тверь, 2004. – С. 140–147.

14. Икрина, Я.Г. Методика формирования профессионально-коммуникативной векторности студентов в процессе изучения иностранного языка [Текст] / Я.Г. Икрина // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2015. – № 3(45). – Ч. 1. – С. 71–77.

15. Salamatov A.A., Gnatyshina E.A., Uvarina N.V., Korneev D.N., Korneeva N.Y. (2017), *Developing professionally significant qualities of competitive vocational training teachers: dynamics of the process.* Espacios Publ. Vol. 38. 40, 34.

16. Яковлев, Е.В. Интерактивные методы обучения в современном вузе [Текст] / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2011. – № 3. – С. 56–62.

17. Панфилова, А.П. Тренинг педагогического общения [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.П. Панфилова. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 336 с.

18. Афанасьева, О.Ю. Управление коммуникативным образованием студентов вузов: педагогическое сопровождение [Текст]: монография / О.Ю. Афанасьева. – М.: Изд-во МГОУ, 2007. – 324 с.

19. Гаранина, Ж.Г. Саморегуляция как фактор личностно-профессионального саморазвития будущих специалистов [Текст] / Ж.Г. Гаранина, О.В. Мальцева // Интеграция образования. – 2016. – Т. 20. – № 3. – С. 374–381. DOI: 10.15507/1991-9468.084.020.20.201603.374-381.

20. Модернизация педагогического образования: проектный подход [Текст]: коллективная монография / Л.А. Дружинина, К.А. Звягин Е.В. Калугина и др. – Челябинск: Изд-во ЮУрГГПУ, 2017. – 162 с.

L.A. Glazyrina

ORCID № 0000-001-8025-1819, Candidate of Sciences (Education), Associate Professor, Department of Technology and Psycho-Pedagogical Disciplines, South-Ural State Humanitarian Pedagogical University, (Chelyabinsk, Russia). *E-mail:* glazyrinala@cspu.ru

PREPARING FUTURE TEACHERS TO PREVENTION OF VIOLENCE IN EDUCATIONAL INSITUTIONS

Abstract

Introduction: The present article considers the challenge of preparing future teachers to prevention of violence in educational institutions and the role of socio-preventive competence in the aforementioned process. The study suggests statistic data on the rise in incidents of violence in schools that actualize the necessity of solving the problem stated. The article is aimed at presenting the results of the process of developing socio-preventive competence in future teachers as a means to reduce, through prevention, the number of cases of violence in educational institutions.

Materials and Methods. The methodology of developing socio-preventive competence is based on the combination of three approaches – systemic, activity-based and competence-anthropologic.

The research included a review of the scientific literature and regulations related to preparing future teachers and developing professional competences; the authors performed interpretation of statistic data on the rise in incidents of violence in educational institutions, applied the method of pedagogical modeling, observation and diagnosis of the results obtained, and the methods of generalization and distribution of experience in actual educational process of training future teachers.

Results. The theoretical results include developing a conceptual system of the research and introducing a new concept of "preparing future teachers to preventing of violence in educational institution", as well as formulating another type of professional competence developed in future teachers – socio-preventive, and elaborating its structure and content. The practical results include the solution to the problem of preparing future teachers to prevention of violence in educational institutions; creating and testing of some learning and methodological products used to develop socio-preventive competence in future teachers.

Discussion. Based on the research conducted, the authors conclude about socio-preventive competence of future teachers being a means to prevent violence in educational institutions. Special attention is paid to discussing the results of the research made in pedagogical society, and the expert approval of the relevance and availability of the suggested approaches to the stated problem.

Conclusion. The study states the high relevance of the problem of preparing future teachers to preventing violence in educational institutions and shows positive effects of the suggested way of such preparing at a pedagogical university.

Keywords: Preventing violence in educational institutions, preparing future teachers, socio-preventive competence.

Highlights:

• The study suggests the combination of systemic, activity-based and competence-anthropologic approaches that allow developing a conceptual field of the research, as well as its structure and content, applying technologies and conditions of its implementation, and selecting diagnosis tools to measure the level of socio-preventive competence in future teachers required to prevent violence in educational institutions;

• The article introduces a concept of "preparing future teachers to preventing of violence in educational institution" as a type of professional competence of a teacher;

• The author substantiates the efficiency of the educational program developed and its learning and methodological ware based on evaluation of the level of socio-preventive competence in future teachers.

References

1. Silajchev P.A. (2015), *Filosofija obrazovanija: mehanizm social'nogo zakaza v professional'no-pedagogicheskom obrazovanii* [Philosophy of Education: the mechanism of social order in professional pedagogical education]. Vestnik Moskovskogo gosud. agroinzhenernogo un-ta. 4 (68), 12–17.

2. Glazyrina L.A. (2016), *Profilaktika nasilija v obrazovatel'nyh organizacijah* [Preventing violence in educational institutions]. Cheljabinsk: South-Ural State Humanitarian Pedagogical University Publ.

3. Kutjavina E.E. (2013), *Problema nasilija v shkole glazami uchitelej* [The problem of violence at school in the eyes of teachers].Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N. I. Lobachevskogo Publ. 4 (32), 45–50.

4. Glazyrina L.A. (2015), *Predotvrashhenie nasilija v obrazovatel'nyh uchrezhdenijah* [Preventing violence in educational institutions], in Epojana T.A. (ed.), Moskva: OOO BJeST-print Publ.

5. Sinjaginoj Ju. (2015), Shkola bez nasilija [School without violence], in Sinjaginoj Ju., Rajfshnajder T. Ju. (ed.), M.: CNPRO Publ.

6. Volkova E.N. (2016), *Ocenka rasprostranennosti nasilija nad det'mi* [Assessing distribution of violence against children]. Social'naja psihologija i obshhestvo. Vol. 7. 2, 19–34.

7. Jakovlev E.V. (2010), *Pedagogicheskoe issledovanie: soderzhanie i predstavlenie rezul'tatov* [Pedagogical research: representing content and results]. Cheljabinsk: RBIU Publ.

8. Bajdenko V.I. (2005), *Kompetentnostnyj podhod k proektirovaniju gosudarstvennyh obrazovatel'nyh standartov vysshego professional'nogo obrazovanija (metodologicheskie i metodicheskie voprosy)* [Competence-based approach to modeling state educational standards in higher professional education (methodological and methodical issues)]. M.: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov Publ.

9. Zeer Je.F. (2003), *Psihologija professional'nogo obrazovanija* [Psychology of professional education]. Voronezh: MODJeK Publ.

10. Zimnjaja I.A. (2004), *Kljuchevye kompetentnosti kak rezul'tativno-celevaja osnova kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii. Avtorskaja versija* [Key competences as a result-target basis for competence-based approach in education. Author version]. M.: Issled. centr problem kachestva podgotovki specialistov Publ.

11. Shumilova E.A. (2010), *Social'no-kommunikativnaja kompetentnost' budushhih pedagogov professional'nogo obuchenija: teoretiko-metodologicheskie aspekty* [Socio-communicative competence in future vocational teachers: theoretical and methodological aspects]. M.: Moscow State Regional University Publ.

12. Bajdenko V.I. (2003), *Modernizacija professional'nogo obrazovanija: sovremennyj jetap* [Modewrnization os professional education: modern state]. M.: Evropejskij fond obrazovanija Publ.

13. Racheva S.S. (2004), *Osobennosti postroenija pedagogicheskoj sistemy razvitija social'noj kompetentnosti studentov na osnove tehnologii proektnogo obuchenija* [Apesial aspects in designing pedagogical system of developing social competence in students based on project learning technology]. *Sovremennye obrazovatel'nye tehnologii: materialy Vseros. nauch.-prakt. Konf* [Modern educational technologies: Proc. Science Conf.]. Tver', pp. 140–147.

14. Ikrina Ja. G. (2015), Metodika formirovanija professional'no-kommunikativnoj vektornosti studentov v processe izuchenija inostrannogo jazyka [Methodology of developing professional-communicative orientation in students in the process of learning a foreign language]. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 3 (45), 1, 71–77.

15. Salamatov A.A., Gnatyshina E.A., Uvarina N.V., Korneev D.N., Korneeva N.Y. (2017), *Developing professionally significant qualities of competitive vocational training teachers: dynamics of the process*. Espacios Publ. Vol. 38. 40, 34.

16. Jakovlev E.V., Jakovleva N.O. (2011), *Interaktivnye metody obuchenija v sovremennom vuze* [Interactive methods of learning in a modern university]. Sovremennaja vysshaja shkola: innovacionnyj aspekt. 3, 56–62.

17. Panfilova A.P. (2008), *Training pedagogicheskogo obshhenija* [Training pedagogical communication]. M.: Akademija Publ.

18. Afanas'eva O.Ju. (2007), *Upravlenie kommunikativnym obrazovaniem studentov vuzov: pedagogicheskoe soprovozhdenie* [Managing communicative education of students]. M.: MGOU Publ.

19. Garanina Zh.G. (2016), *Samoreguljacija kak faktor lichnostno-professional'nogo samorazvitija budushhih specialistov* [Self-regulation as a factor of personal and professional self-development of future specialists]. Integracija obrazovanija. Vol. 20. 3, 374–381. DOI: 10.15507/1991-9468.084.020.20.201603.374-381.

20. Druzhinina L.A., Zvjagin K.A., Kalugina E.V. et. al. (2017), *Modernizacija pedagogicheskogo obrazovanija: proektnyj podhod* [Modernization of pedagogical education: project-based approach]. Cheljabinsk: JuUrGGPU Publ.

DOI: 10.25588/CSPU.2018.01.05

УДК 378:008
ББК 74.480:71.01

Е.В. Гнатышина

ORCID № 0000-0002-5960-586X, доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Российская Федерация. *E-mail:* gnatyshinaev@cspu.ru

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ПОДХОД КАК ОБЩЕНАУЧНАЯ ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ЦИФРОВОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Аннотация

Введение. В статье на основе анализа ведущих принципов социокультурного подхода как общенаучной основы педагогического исследования рассмотрены возможности применения данного подхода к проектированию ценностно-ориентированной концепции формирования цифровой культуры будущего педагога.

Материалы и методы. Социокультурный подход сравнительно недавно появляется в гуманитарных и педагогических исследованиях. Данная методология основана на системном подходе и рассматривает исследуемые явления в контексте единства культуры и социальности, позволяет выявить факторы влияния различных общественных процессов на образование и факторные влияния образования на общественные процессы. Ведущие идеи подхода и его специфика определяются интеграцией трех измерений человеческого бытия: человека в его соотношении с обществом, характер культуры и тип социальности. Также нами проанализированы базисные категории социокультурного подхода: 1) личность как носитель взаимодействия; 2) общество как совокупность взаимодействующих индивидуумов; 3) культура как совокупность знаний, ценностей и норм со всеми взаимодействиями внутри ее.

Результаты. На основе анализа теории социокультурного подхода и базисных принципов определены основные положения социокультурного подхода, применимые к проблеме формирования цифровой культуры будущего педагога, а именно: человеческое взаимодействие является простейшим социокультурным явлением, основой социокультурной системы; взаимопроникновение культуры и социальности, согласно этому принципу культура и социальность присутствуют в любой человеческой общности во взаимосвязи и взаимовлиянии; антропосоциетальное соответствие – совместимость личностных, поведенческих особенностей человека и характеристик общественной парадигмы; социокультурный баланс – равновесие между культурными и социальными компонентами как условие устойчивости развития системы взаимодействия человека и общества; социокультурное изменение как фундаментальная характеристика образовательного процесса. В качестве стратегии деятельности по формированию цифровой культуры будущего педагога социокультурный подход позволяет использовать метод «воронка причинности».

Обсуждение. Используя социокультурный подход, мы выстраиваем ценностно-ориентированную концепцию формирования цифровой культуры будущего педагога, под которой понимается сложная, целенаправленная система теоретико-методологических и методико-технологических знаний о ценностных ориентирах процесса формирования цифровой культуры будущего педагога. Мы обосновали, что закономерности формирования данного вида культуры должны быть выявлены на основе принципов социокультурного подхода.

Заключение. Приведенные данные свидетельствуют о том, что социокультурный подход позволяет рассмотреть процесс формирования цифровой культуры как воздействие на органическое единство социальной и культурной сторон педагогической деятельности. Данное единство достигается синтезом социального и культурологического анализа, субъектной и объектной сторон процесса формирования цифровой культуры будущего педагога.

Ключевые слова: педагогическое исследование, методология педагогического исследования, цифровая культура будущего педагога, формиррование цифровой культуры будущего педагога, социокультурный подход, ценностно-ориентированная концепция.

Основные положения:

- определены специфика и структура цифровой культуры будущего педагога;
- представлены возможности социокультурного подхода как общенаучной основы формирования цифровой культуры будущего педагога;
- выделены принципы социокультурного подхода, применимые к построению ценностно-ориентированной концепции формирования цифровой культуры будущего педагога.

1. Введение (Introduction)

Информация в современную постиндустриальную эпоху выступает как один из базисов функционирования общественных процессов, более того, информационный обмен является условием взаимосвязи между ними. Информационное пространство расширяет человеческие возможности, позволяя преодолевать географические, политические границы, делая мировые ценности культуры доступными для созерцания каждому, «виртуализируя» экономическую сферу жизни человека. Перевод всех разновидностей информационных ресурсов в цифровую форму облегчает и упрощает информа-

ционный обмен, увеличивая скорость распространения информационных потоков, что приводит к ситуации тотальной цифровизации общественных процессов и личной жизни индивидуумов.

Информационная общественная парадигма взаимодействия людей последовательно трансформируется в цифровую, более мобильную, доступную, в некоторых аспектах, достаточно примитивную систему обмена информацией. Подобным тенденциям подвержены все сферы жизни современного человека, включая и узкопрофессиональные области. «Информационная культура» как качество личности специалиста эпохи информатизации последовательно трансформируется в «цифровую культуру». Цифровая культура становится объектом исследования профессиональной педагогики в связи с усложняющимися к уровню подготовки педагога в условиях цифровой среды. Именно это качество личности позволяет и учителю, и ученику взаимодействовать в единой системе ценностей, меняющейся в связи с процессами цифровизации. Под цифровой культурой педагога мы понимаем *сложное системное качество личности, характеризующееся информационным мировоззрением, ориентированным на ценности информационного взаимодействия в цифровой среде, совокупностью знаний, умений и практического опыта информационной деятельности, проявляющееся в организации предметного обучения и методического воздействия на становление обучающихся.* Формирование данного вида культуры представляется нам необходимым в процессе профессиональной подготовки педагога в вузе и является объектом нашего научного интереса. В качестве теоретико-методологических оснований исследования выступает совокупность методологических подходов, что обеспечивает упорядочение терминологического пространства науки; определение новых особенностей и свойств изучаемого объекта, выявление закономерностей и принципов развития, обозначение неподдающихся изучению и слабоизученных сторон рассматриваемой проблемы, определение перспектив развития изучаемого направления [1]. В семантике каждого подхода лежит соответствующая категория, дающая название каждому подходу, фиксирующая какую-то важную сторону действительности. Поэтому любой подход к научному познанию в общем виде сводится к изучению объекта в определенном ракурсе с проекцией результатов на ту или иную теоретическую область. Данная проекция в свою очередь выражается в выводах, сделанных в специальных научных терминах, отражающих этот ракурс. То есть подход указывает, какой аспект принимается во внимание в данном случае [1]. Исходя из авторского понимания цифровой культуры [2], основанной на информационной деятельности в цифровой среде и отражающей уровень развития информационной компетентности и информационного мировоззрения, мы считаем целесообразным прибегнуть к социокультурному подходу как общенаучной основе исследования.

2. Материалы и методы (Materials and Methods)

В современных условиях трансформации системы ценностей, изменения взглядов на традиционную культуру и общественную жизнь особое значение в социальных и гуманитарных науках приобретает социокультурный подход. Социокультурный подход основан на системном подходе и рассматривает исследуемые явления в контексте единства культуры и социальности, позволяет выявить факторы влияния различных общественных процессов на образование и факторные влияния образования на общественные процессы [3].

Философские общенаучные основы подхода лежат в трудах М. Вебера, П. Сорокина [4], в современных исследованиях в трудах Н.И. Лапина [5], Ю.М. Резника [6] и др. Основополагающие идеи подхода и его специфика определяются интеграцией трех измерений человеческого бытия: человека в его соотношении с обществом, характера культуры и типа социальности. Базисные категории социокультурного подхода: 1) личность как носитель взаимодействия; 2) общество как совокупность взаимодействующих индивидуумов; 3) культура как сово-

купность знаний, ценностей и норм со всеми взаимодействиями внутри ее [4; 5].

Социокультурный подход в сфере образования сложился сравнительно недавно в результате утверждения идеи значимости социальных факторов в воспитании и выделения во второй половине XIX – начале XX века *социума* как «третьего педагогического пространства» наряду со школой и семьей – традиционными институтами воспитания. Научно-теоретическая разработка подхода в отечественной науке связана с именем А.М. Цирюльникова [7], внедряющего технологию социокультурного проектирования, в основе которой лежит *метод социокультурного анализа* [8–10]. Сущность метода состоит в осознании ситуации, в которой находится образовательная организация и выборе стратегии и модели развития ее в условиях данной местности. Этнографические, культурные, этнорегиональные особенности, местный региональный опыт становятся существенными факторами развития и модернизации всей образовательной системы, фундаментальными характеристиками образовательных процессов. Согласно этим позициям образование осуществляется в культуросообразной среде, все компоненты которой наполнены человеческими смыслами и служат человеку, свободно проявляющему свою индивидуальность, способность к культурному саморазвитию и самоопределению в мире культурных ценностей.

3. Результаты (Results)

На основе анализа теории социокультурного подхода и базисных принципов конкретизируем основные положения социокультурного подхода, применимые к проблеме формирования цифровой культуры будущего педагога:

1) *Человеческое взаимодействие является простейшим социокультурным явлением, основой социокультурной системы.* Цифровая культура входит в основу базисных характеристик новейшего стиля человеческого взаимодействия в условиях цифровой среды. Этика, мораль и иные общечеловеческие ценности привносятся в систему взаимодействия людей с помощью цифровой культуры. Выстраивание ценностно-ориентированнной системы взаимоотношений в профессиональной цифровой среде происходит в процессе формирования исследуемого вида культуры.

2) *Взаимопроникновение культуры и социальности.* Согласно этому принципу культура и социальность присутствуют в любой человеческой общности во взаимосвязи и взаимовлиянии. Социум и особенности функционирования внутри него предопределены на современном этапе стадией развития информационной цифровой среды. Она является носителем культурных ценностей, основой культурного взаимодействия и его базой. Личность как носитель культуры взаимодействует с социумом в цифровой среде. Степень ее адаптивности к этому взаимодействию определяет уровень социальности.

3) *Антропосоциетальное соответствие* [5] – совместимость личностных, поведенческих особенностей человека и характеристик общественной парадигмы. Без цифровой информационной среды представить себе современную общественную парадигму достаточно сложно. На различных уровнях существования общественных отношений роль цифровизации становится все более ощутимой. Отсутствие навыков поведения в цифровой среде равносильно отсутствию человека в общественной системе на равных правах.

4) *Социокультурный баланс* – равновесие между культурными и социальными компонентами как условие устойчивости развития системы взаимодействия человека и общества. Единство понимания цифровой культуры как основы взаимодействия в цифровой среде между участниками информационного обмена является стабилизирующим фактором развития всех участников системы. Состояние социокультурного баланса образовательной цифровой среды, всех в ней задействованных, определяет эффективность формирующих процессов.

5) *Социокультурное изменение как фундаментальная характеристика образовательного процесса.* На основе этого принципа выстраивается взаимосвязь требований

и запросов общества к системе профессиональной подготовки педагога и формируемыми в ее процессе качествами личности будущего специалиста. Адаптивность к социокультурным изменениям различного уровня является требованием цифровой эпохи, что находит отражение стратегии формирующих действий и в технологии формирования цифровой культуры будущего педагога.

В качестве стратегии деятельности по формированию цифровой культуры будущего педагога социокультурный подход позволяет использовать метод «воронка причинности» [3]. Данный метод представляет собой сходящуюся последовательность причинных целей от более масштабных к конкретизированным исследуемым предметом (движение по конусу от широкой части к узкой). Двигаясь к обозначенному предмету – цифровой культуре будущего педагога, – мы постепенно будем исключать объекты и цели, которые перестают влиять на процесс ее формирования. А.Ю. Мельвиль предлагает следующие уровни воронки на основе макроэкономических общественных факторов: международный, государственный, социально-экономический, культурно-ценностный. «Идя по «воронке причинности» от внешних факторов к фокусу, которым является предмет педагогического исследования, и, используя по ходу движения данные других наук – философии, психологии, социологии, лингвистики, мы приходим к более глубокому, а значит, и более точному пониманию изучаемого предмета» [3, с. 8]. Говоря о предмете исследования, мы смотрим на цифровую культуру в контексте задач формирования цифровой экономики в России[1], постепенно сужая круг до становления цифрового образования (текущая стадия развития) [11; 12], и, наконец, выделения ценностных ориентиров в процессе формирования цифровой культуры будущего педагога.

4. Обсуждение (Discussion). Используя социокультурный подход, мы выстраиваем ценностно-ориентированную концепцию формирования цифровой культуры будущего педагога, под которой понимается сложная, целенаправленная система теоретико-методологических и методико-технологических знаний о ценностных ориентирах процесса формирования цифровой культуры будущего педагога [12–15]. *Цель концепции* – теоретико-методологическое и методико-технологическое обеспечение ценностно-ориентированного процесса формирования цифровой культуры будущего педагога как целостного специфического процесса, направленного на становление культурной личности, обеспечивающего постоянное саморазвитие и профессиональное самосовершенствование будущего педагога. Мы полагали, что эти закономерности должны быть выявлены, исходя из специфики ключевых аспектов содержания данного процесса [16]. А именно, с выделения ценностно-мировоззренческого аспекта и профессионально-предметного аспекта, которые в совокупности отражают специфику цифровой культуры будущего педагога.

5. Заключение (Conclusion). Социокультурный подход и приведенные выше положения позволили сформулировать закономерности формирования цифровой культуры в ценностно-мировоззренческом аспекте: цифровая культура будущего педагога детерминирована общей культурой и ценностно-смысловой сферой личности; цифровая культура будущего педагога взаимообусловлена освоением ценностей информационного общества [17; 18]; цифровая культура педагога взаимосвязана и взаимозависима от социальной активности личности.

Таким образом, социокультурный подход позволяет рассмотреть процесс формирования цифровой культуры как воздействие на органическое единство социальной и культурной сторон педагогической деятельности [19; 20]. Данное единство достигается синтезом социального и культурологического анализа, субъектной и объектной сторон процесса формирования цифровой культуры будущего педагога.

[1] Программа «Цифровая экономика Российской Федерации». Утверждена распоряжением правительства Российской Федерации от 28 июля 2017 г. № 1632-р.

Библиографический список

1. Яковлев, Е.В. Педагогическое исследование: содержание и представление результатов [Текст] / Е.В. Яковлева, Н.О. Яковлева. – Челябинск: Русско-Британский Институт Управления, 2010. – 316 с.

2. Гнатышина, Е.В. Цифровизация и формирование цифровой культуры: социальные и образовательные аспекты [Текст] / Е.В. Гнатышина, А.А. Саламатов // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2017. – № 8. – С. 19–24.

3. Тряпицына, А.П. Современные методологические подходы к исследованию педагогического образования [Текст] / А.П. Тряпицына, С.А. Писарева // Человек и образование. – 2014. – № 3 (40). – С. 4–12.

4. Сорокин, П. Человек. Цивилизация. Общество [Текст] / П. Сорокин. – Политиздат, 1992. — 543 с.

5. Лапин, Н.И. Социокультурный подход и социетально-функциональные структуры [Текст] / Н.И. Лапин // Социологические исследования. – 2000. – № 7. – С. 3–12.

6. Резник, Ю.М. Социокультурный подход к управлению: анализ и конструирование [Текст] / Ю.М. Резник // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия Социальные науки. – 2009. – № 4(16). – С. 104–110.

7. Цирульников, А.М. Феномены и культурные практики: формальное и неформальное образование в контексте социокультурного подхода [Текст] / А.М. Цирульников // Вопросы образования. – 2016. – № 3. – С. 260–275. DOI: 10.17323/1814-9545-2016-3-260-275

8. Цирульников, А.М. Развитие образовательных систем. Методология и методы социокультурного анализа. Часть 1 [Текст] / А.М. Цирульников // Управление образованием: теория и практика.– 2014. – № 4. – С. 29–56.

9. Цирюльников, А.М. Социокультурный подход к развитию системы образования. Образовательные сети [Текст] / А.М. Цирульников // Вопросы образования. – 2010. – № 2. – С. 44–63.

10. Gnatyshina E. V. (2017), Methods of the Evaluation of the Potential of the Region Pedagogical Universities on the Basis of Benchmarking. Espacios. 38 (25). Available at: http://www.revistaespacios.com/a17v38n25/17382502.html (Accessed: 12.01.2018).

11. Соколова, Н.Л. Цифровая культура или культура в цифровую эпоху [Текст] / Н.Л. Соколова // Научный журнал Санкт-Петербургского отделения Российского института культурологии. «Цифровая культура». – 2012. – № 3(8). – С. 6–10.

12. Dolgova V.I., Salamatov A.A., Potapova M.V., Yakovleva N.O., Yakovlev E.V. The research of the personality qualities of future educational psychologists. International Journal of Environmental & Science Education. 2016. VOL. 11. No. 17. P. 10695–10700.

13. Гнатышина, Е.В. Теоретические аспекты формирования информационной культуры педагога профессионального обучения: монография [Текст] / Е. В. Гнатышина. – Челябинск: ЧГПУ, 2007. – 170 с.

14. Gordeeva, D.S. (2017), Cultivating a sense of national civic identity in students at present-day humanities and pedagogy colleges as part of the process of professional preparation .Espacios, 2017. 38 (56). Avialable at: http://www.revistaespacios.com/a17v38n56/17385616.html (Accessed: 12.01.2018).

15. Евплова, Е.В. Методика профессионального обучения: учебно-методическое пособие [Текст] / Е.В. Евплова, Е.В. Гнатышина, И.И. Тубер. – Челябинск: Цицеро, 2015. – 159 с.

16. Акулова, О.В. Современная школа: опыт модернизации [Текст]: книга для учителя / под общ. ред. А.П. Тряпицыной / О.В. Акулова, С.А. Писарева, Е.В. Пискунова, А. П. Тряпицына. – СПб.: Издво РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. – 290 с.

17. Прокудин, Д.Е. «Цифровая культура» vs «Аналоговая культура» [Текст] / Д.Е. Прокудин, Е.Г. Соколов // Вестник СПбГУ. – Сер. 17. – 2013. – Вып. 4. – С. 83–91.

18. Галкин, Д.В. Digital culture: методологические вопросы исследования культурной динамики от цифровых автоматов до техно-био-тварей эпох [Текст] / Н.Л. Соколова // Научный журнал Санкт-Петербургского отделения Российского института культурологии. «Цифровая культура» – 2012. – № 3(8). – С. 11–16.

19. Тряпицына, А.П. Содержание профессиональной подготовки студентов – будущих учителей к решению задач модернизации общего образования [Текст] / А.П. Тряпицына // Universum: Вестник Герценовского университета. – 2013. – № 1. – С. 50–61.

20. Гнатышина, Е.В. Аксиологические основания информационной подготовки в профессиональном образовании [Текст] / Е.В. Гнатышина // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2015. – № 4. – С. 71–77.

E.V. Gnatyshina

ORCID No. 0000-0002-5960-586X, Academic Title of Associate Professor, Candidate of Sciences (Education), Associate Professor, Department of Pedagogy and Psychology, South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia. *E-mail:* gnatyshinaev@cspu.ru

SOCIOCULTURAL APPROACH AS A GENERAL SCIENTIFIC BASIS FOR DEVELOPING DIGITAL CULTURE IN FUTURE TEACHERS

Abstract

Introduction. The article is based on the analysis of the leading principles of socio-cultural approach as general scientific basis of pedagogical research and considers possibilities to apply this approach to designing the value-oriented concept of developing digital culture in future teachers.

Materials and methods. Socio-cultural approach is a fairly new phenomenon for humanities and pedagogy. The methodology is based on system approach and considers the phenomena under study in the context of the unity of culture and social processes enabling to reveal factors in which various social processes affect education and factors in education affecting public processes. The leading ideas of the approach and its specifics are defined by integration of three measurements of human life: individual in his relation to the society, type of culture and type of socialness. The authors have also analyzed basic categories of socio-cultural approach 1) personality as a carrier of interaction; 2) society as integrity of interacting individuals; 3) culture as integrity of knowledge, values and norms, with all interactions within it.

Results. Based on the analysis of the theory of socio-cultural approach and fundamental principles, the study provides important provisions of socio-cultural approach applicable to the problem of forming digital culture in future teachers, namely: human interaction is a fundamental socio-cultural phenomenon, a basis for socio-cultural system; interpenetration of culture and socialness; according to this principle culture and socialness exist in any human community in interrelation and interdependence; anthropo-social compliance - compatibility of personal, behavioral features of an individual and characteristics of a public paradigm; socio-cultural balance – the balance between cultural and social components as a condition for sustainability of the system of interaction between people and society; socio-cultural change as fundamental characteristic of educational process. As a strategy for activities aimed at the formation of digital culture in future teachers, socio-cultural approach allows us using the “causality funnel” method.

Discussion. With the use of socio-cultural approach we have formed a value-based concept for developing digital culture in future teachers which is defined as a complex, purposeful system of methodological and technological knowledge on value reference points of the process of developing digital culture in future teachers. We proved that regularities of developing this type of culture have to be defined on the basis of the principles of socio-cultural approach.

Conclusion. The study has provided data indicating that socio-cultural approach allows considering the process of digital culture formation as an impact on the harmonic integrity of social and cultural aspects of pedagogical activity. This integrity is reached by the synthesis of social and cultural analysis, the subject and object aspects of the process of digital culture formation in future teachers.

Keywords: pedagogical research, methodology of pedagogical research, digital culture in future teachers, developing digital culture in future teachers, socio-cultural approach, value-oriented concept.

Highlights:

• The research has defined specifics features and structure of digital culture in future teachers;

• The study has presented possibilities of socio-cultural approach as general scientific basis for formation of digital culture in future teachers;

• The authors suggested principles of socio-cultural approach applicable to the creation of value-oriented concept of developing digital culture in future teachers.

References

1. Yakovlev E.V. (2010), *Pedagogicheskoe issledovanie: soderzhanie i predstavlenie rezul'tatov* [Pedagogical research: contents and representation of results], Chelyabinsk: Russian-British Institute of Management. (In Russian).

2. Gnatyshina E.V. (2017), Cifrovizaciya i formirovanie cifrovoj kul'tury: social'nye i obrazovatel'nye aspekty [Digitalization and formation of digital culture: social and educational aspects]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* 8, 19–24. (In Russian).

3. Tryapitsyna A.P. (2014), Sovremennye metodologicheskie podhody k issledovaniyu pedagogicheskogo obrazovaniya [Modern methodological approaches to research of pedagogical education]. *Chelovek i obrazovanie.* 3 (40), 4–12. (In Russian).

4. Sorokin, P. A. (1992), *Chelovek. Civilizaciya. Obshchestvo* [Man. Civilization. Society.], Moscow. (In Russian).

5. Lapin N. I. (2000), Sociokul'turnyj podhod i societal'no-funkcional'nye struktury [Sociocultural approach and social functional structures]. *Sociologicheskie issledovaniya.* 7, 3–12. (In Russian).

6. Reznik Y.M. (2009), Sociokul'turnyj podhod k upravleniyu: analiz i konstruirovanie [Sociocultural approach to management: analysis and designing]. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo. Seriya Social'nye nauki.* 4(16), 104–110. (In Russian).

7. Tsirulnikov A.M. (2016), Fenomeny i kul'turnye praktiki: formal'noe i neformal'noe obrazovanie v kontekste sociokul'turnogo podhoda [Phenomena and cultural practicians: formal and informal education in the context of sociocultural approach]. Voprosy obrazovaniya. 3, 260–275. DOI: 10.17323/1814-9545-2016-3-260-275 (In Russian).

8. Tsirulnikov A.M. (2014), Razvitie obrazovatel'nyh sistem. Metodologiya i metody sociokul'turnogo analiza. Chast'1. [Development of educational systems. Methodology and methods of the sociocultural analysis. Part 1]. *Upravlenie obrazovaniem: teoriya i prakti.* 4, 29–56. (In Russian).

9. Tsirulnikov A.M (2010), Sociokul'turnyj podhod k razvitiyu sistemy obrazovaniya. Obrazovatel'nye seti [Sociocultural approach to development of an education system. Educational networks]. *Voprosy obrazovaniya.* 2, 44–63. (In Russian).

10. Gnatyshina E.V. (2017), Methods of the Evaluation of the Potential of the Region Pedagogical Universities on the Basis of Benchmarking. *Espacios.* 38 (25). (Accessed: 12.01.2018). Available at: http://www.revistaespacios.com/a17v38n25/17382502.html.

11. Sokolova N. L. (2012), Cifrovaya kul'tura ili kul'tura v cifrovuyu ehpoh [Digital culture or culture in digital era]. *Nauchnyj zhurnal Sankt-Peterburgskogo otdeleniya Rossijskogo instituta kul'turologii. Cifrovaya kul'tura.* 3(8), 6–10. (In Russian).

12. Dolgova V.I. (2016). The research of the personality qualities of future educational psychologists. International Journal of Environmental & Science Education. 11(17), 10695–10700. Available at: http://www.ijese.net/makale/1458.

13. Gnatyshina E.V. (2007), *Teoreticheskie aspekty formirovaniya informacionnoj kul'tury pedagoga professional'nogo obucheniya.* [Theoretical aspects of formation of information culture of the teacher of a vocational education], Chelyabinsk: ChGPU. (In Russian).

14. Gordeeva D.S. (2017), Cultivating a sense of national civic identity in students at present-day humanities and pedagogy colleges as part of the process of professional preparation. *Espacios*, 2017. 38 (56). (Accessed: 12.01.2018). Avialable at: http://www.revistaespacios.com/a17v38n56/17385616.html

15. Evplova E.V. (2015), *Metodika professional'nogo obucheniya: uchebno-metodicheskoe posobie* [Methodology of education: study guide], Chelyabinsk: Cicero (In Russian).

16. Akulova. O.V., Pisareva S.A., Piskunova E.V., Tryapicyna A.P. (2005), *Sovremennaya shkola: opyt modernizacii: Kniga dlya uchitelya* [Modern school: experience of modernization: teacher's guide], SPb.: Izd-vo RGPU im. A. I. Gercena. (In Russian).

17. Prokudin D.E., Sokolov E.G. (2013), "Cifrovaya kul'tura" vs "Analogovaya kul'tura" ["Digital awareness" vs "Analog awareness"]. *Vestnik SPbGU.* 4, 83–91. (In Russian).

18. Galkin D.V. (2012), Digital culture: metodologicheskie voprosy issledovaniya kul'turnoj dinamiki ot cifrovyh avtomatov do tekhno-bio-tvarej ehpoh [Digital culture: methodological questions of research of cultural dynamics from digital machine guns to techno bio – creatures of eras] *Nauchnyj zhurnal Sankt-Peterburgskogo otdeleniya Rossijskogo instituta kul'turologii Cifrovaya kul'tura.* 3(8), 11–16. (In Russian).

19. Tryapitsyna A.P. (2013), Soderzhanie professional'noj podgotovki studentov – budushchih uchitelej k resheniyu zadach modernizacii obshchego obrazovaniya [Teacher-to-be student's teaching for education modernization problems content]. *Universum: Vestnik Gercenovskogo universiteta.* 1, 50–61. (In Russian).

20. Gnatyshina E.V. (2015), Aksiologicheskie osnovaniya informacionnoj podgotovki v professional'nom obrazovanii [The axiological bases of information preparation in professional education]. *Sovremennaya vysshaya shkola: innovacionnyj aspect.* 4, 71–77. (In Russian).

DOI: 10.25588/CSPU.2018.01.06

УДК 002.6:621.384
ББК 76.120.8:31.4(2Рос)

О.С. Головихина[1], Н.В. Брехова[2], Н.В. Горин[3], Д.В. Шмаков[4]

[1] ORCID № 0000-0002-2552-4586, ведущий специалист, Госкорпорация «Росатом», г. Москва, Российская Федерация. *E-mail:* OSGolovikhina@rosatom.ru
[2] ORCID № 0000-0002-2284-8091, инженер, Российский Федеральный ядерный центр – Всероссийский НИИ технической физики имени академика Е.И. Забабахина, г. Снежинск, Челябинская область, Российская Федерация. *E-mail:* n.v.brehova@vniitf.ru
[3] ORCID № 0000-0001-7468-1492, кандидат физико-математических наук, ведущий научный сотрудник, Российский Федеральный ядерный центр – Всероссийский НИИ технической физики имени академика Е.И. Забабахина, г. Снежинск, Челябинская область, Российская Федерация. *E-mail:* n.gorin@vniitf.ru
[4] ORCID № 0000-0002-4762-2902, инженер, Российский Федеральный ядерный центр – Всероссийский НИИ технической физики имени академика Е.И. Забабахина, г. Снежинск, Челябинская область, Российская Федерация. *E-mail:* d.v.shmakov@vniitf.ru

СИСТЕМАТИЗАЦИЯ ИНФОРМАЦИИ ДЛЯ РАБОТЫ С НАСЕЛЕНИЕМ В ИНТЕРЕСАХ АТОМНОЙ ЭНЕРГЕТИКИ

Аннотация

Введение. Переход к активной информационно-разъяснительной работе с населением для изменения его отношения к развитию атомной энергетики требует соответствующего информационного обеспечения – необходимо, как минимум, около сотни книг, журнальных статей, фильмов, докладов и презентаций на конференциях и, скорее всего, пользователю неизбежно придется их систематизировать.

Материалы и методы. Информационные источники в электронном формате удобнее всего представлять в виде широко распространенных баз данных с существующими механизмами хранения и поиска информации. Информация должна быть систематизирована применительно к разным категориям населения, начиная от младших школьников и вплоть до пенсионеров, выделяя молодежь (школьников и студентов), взрослое население и специалистов – журналистов, педагогов, медиков, специалистов органов местного самоуправления и пр.

Результаты. В настоящее время в РФЯЦ-ВНИИТФ подготовлены электронные архивы информационных материалов для разных категорий населения. Они оформлены в виде баз данных в Access с системой поиска, позволяющей за 1–2 шага получать доступ к нужному первоисточнику. Поиск информации выполнен по нескольким критериям, по названию первоисточника или его части, авторам и по ключевым словам.

Обсуждение. Возможности Access позволяют пользователю сокращать или дополнять базу своими первоисточниками, убирать, добавлять или изменять ключевые слова в системе поиска и пр. В результате он может получить индивидуальную информационную базу, наилучшим образом соответствующую его целям, задачам и предпочтениям.

Заключение. Результаты работы могут быть полезны специалистам, проводящим разъяснительную работу с населением и противодействующим противникам развития атомной энергетики.

Ключевые слова: ГК «Росатом», информационная работа с населением, проблемы атомной энергетики, информационное обеспечение, электронный архив.

Основные положения:

• подготовлены электронные архивы информационных материалов для разных категорий населения;

• информация систематизирована применительно к разным категориям населения;

• возможности архива позволяют пользователю сокращать или дополнять его своими первоисточниками, убирать, добавлять или изменять ключевые слова в системе поиска и наилучшим образом сформировать его для своих целей, задач и предпочтений;

• результаты работы будут полезны специалистам, проводящим работу с населением.

1. Введение (Introduction)

В настоящее время ГК «Росатом» переходит к активной разъяснительной работе с населением для изменения его отношения к атомной энергетике и развитию ядерных технологий, что требует надежных и официальных информационных материалов [1; 2]. Их перечень обширен – сотни книг, статей, докладов, презентаций и фильмов. Вряд ли следует все эти материалы собирать в одну информационную базу данных, т.к. их слишком много и, во-вторых, вряд ли они все одновременно понадобятся пользователю из-за разной тематики, значимости и актуальности для конкретного региона пользователя и, что немаловажно, из-за его собственных предпочтений. Поэтому первоначально следует ограничиться небольшим перечнем основополагающих первоисточников, значимость и актуальность которых не вызывает сомнений. Ниже изложены основные способы их систематизации. Возможно, что для нескольких десятков информационных единиц это не очень актуально, но по мере проведения информационной работы и расширения архива систематизация потребуется.

2. Материалы и методы (Materials and Methods)

Основная задача. В рамках Федеральной целевой программ (ФЦП)[1] поставлена долгосрочная задача воспитания у населения радиационной грамотности и благожелательного отношения к ГК «Росатом». Методы ее решения находятся на стыке нескольких научных дисциплин – атомной энергетики, ядерных технологий, радиационной безопасности, информатики, социологии, экологии и, что самое главное, педагогики [3]. Каждая из них – серьезная научная дисциплина. Так, например, в радиационной безопасности сложился свой понятийный аппарат, инструментарий, методики, научные журналы, конференции, опубликована масса книг, учебников и нормативных документов. Учебный курс радиационной безопасности в обычном техническом вузе занимает, как минимум, семестр. В настоящее время действующие образовательные программы в старших классах средней школы не предусматривают изучение перечисленных дисциплин, студентам гуманитарных специальностей не читают соответствующие курсы, в том числе курс радиационной безопасности, и в лучшем случае возможно лишь знакомство с основными понятиями и положениями.

Для радиационной грамотности этого недостаточно.

Поэтому только педагогика может и должна так организовать процесс обучения школьников старших классов и студентов гуманитарных специальностей, чтобы, не вдаваясь в профессиональные проблемы, убедить слушателей в безопасности и неизбежности разви-

[1] ФЦП «Обеспечение ядерной и радиационной безопасности на 2016–2020 годы и на период до 2030 года» [Электронный ресурс]. Режим доступа: Официальный сайт, раздел «Новости». http:www.fcp-radbez.ru [Дата обращения: 15.12.2017].

тия атомной энергетики. Для этого необходимо вооружить преподавателей, а возможно и слушателей (все они ниже названы «пользователями») тщательно отобранной и систематизированной информацией, охватывающей все важнейшие аспекты перечисленных дисциплин применительно к поставленной задаче. Часть информации используют школьники и студенты, заинтересовавшиеся этой темой, часть – преподаватели школ для внеклассной работы, а в высших учебных заведениях – для организации самостоятельных работ студентов.

Базовая информация. Основная/базовая информация должна информировать пользователя о проблемах и достижениях атомной энергетики и ядерных технологий в России, влиянии современных ядерных технологий на здоровье и окружающую среду, о крупнейших авариях и пр. В ее составе должны быть, например, ФЦП, обзор становления всей атомной промышленности страны [4] и литература по накопленному ядерному наследию [5–8], литература об авариях в Чернобыле и Фукусиме [9; 10], атласы радиационного загрязнения [11], статьи о медико-биологических последствиях аварии 1957 г. [12] и сельскохозяйственной радиоэкологии [13]. Рекомендуется представить книгу [14] с большим количеством фотографий о ГК «Росатом», людях, городах, АЭС, ядерном оружии и пр. Знакомство с ней будет способствовать формированию у пользователя положительного образа и благожелательного отношения к ГК «Росатом». Желательно представить несколько материалов с альтернативными точками зрения об опасности атомной энергетики, например [15], при этом следует понимать, что не все их положения бесспорны, но при проведении информационно-разъяснительной работы необходимо знать аргументы своих оппонентов. В списке базовой литературы будет полезна книга с математической моделью мира [16] и прогнозам его развития. Следует представить хотя бы одну памятку для населения, например, о действиях на загрязненных территориях[1].

Литературу по региональным проблемам пользователь может подобрать самостоятельно по официальным и надежным источникам [17].

Вся эта литература доступна в интернете и позволит пользователю получить представление о нормальной радиационной ситуации в стране. Однако не все необходимые первоисточники в настоящее время представлены в электронном виде. Так, тема проведения ядерных испытаний на полигонах страны и мирных ядерных взрывов доступна пока, в основном, в книгах, которые пользователю придется заказывать в библиотеках [18; 19], однако книга о Тоцком испытании в электронном виде [20] доступна для копирования в интернете, часть книг представлена для чтения в электронной библиотеке ГК «Росатом»[2].

Подбор информации выполнен в РФЯЦ-ВНИИТФ и оформлен в виде электронного архива.

Актуальность. Многие годы ядерные специалисты вообще не тратили время на работу с общественностью, считая, что властные структуры всех уровней обладают должной информацией и квалификацией для принятия правильных решений. Это было и оправдано, и разумно с точки зрения минимизации лишних усилий. Изменившаяся ситуация требует не только разъяснительной работы с населением, но и противодействия противникам атомной энергетики, которые, как правило, не сравнивают техногенные и естественные уровни радиоактивности [21, с. 3–4].

Социологические опросы показывают, что чем выше степень информированности населения об источниках

[1] Памятка для населения по условиям безопасного проживания на радиоактивно загрязненных территориях. МЧС России. М., 2012. 81 с.
[2] Электронная библиотечная система «История Росатома» [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://elib.biblioatom.ru

возможного и реального радиационного загрязнения, тем шире распространено позитивное отношение к развитию атомной энергетики. Результаты опроса подсказывают возможный способ решения проблемы – если человеку показать достоинства и недостатки атомной энергетики по сравнению с углеводородной и обосновать ее неизбежность и экологическую привлекательность, т.е. сформулировать вопросы более развернуто и аргументированно, то его мнение может измениться, и он, скорее всего, даст положительный ответ при опросах.

Категории населения. Категории населения для проведения массовой информационно-разъяснительной работы определены как [22]: детское население, старшие школьники и студенты, экспертные сообщества, общественные организации, органы государственной власти и местного самоуправления, стейкхолдеры, трудоспособное население и пенсионеры. В явном виде выделены школьники и студенты, как самые восприимчивые категории к обучению. Категории «экспертные сообщества», «общественные организации» и «органы государственной власти и местного самоуправления» следует отнести к авторитетным группам населения, задачей которых будет непосредственная информационно-разъяснительная работа с остальными категориями населения.

Взаимодействие с населением проходит на встречах по месту жительства, лекциях и беседах в вузах и пионерских лагерях, на уроках в школах, на тематических выставках, публикациях в СМИ, демонстрациях учебных фильмов, при проведении социологических опросов, раздаче памяток поведения в аварийных ситуациях и работе в Интернете. Информационная работа с населением по радиационным проблемам проводилась и проводится в настоящее время, в частности МЧС[3], эти наработки учтены при формировании структуры оболочки и наполнении ее информацией.

Предлагаемая структура учитывает сформированный перечень источников информации для работы с населением, категории населения и существующие в интернете электронные библиотеки, например, «История Росатома» (elib.biblioatom.ru) – сетевой полнотекстовой многофункциональной информационной системы, аккумулирующей материалы по истории ядерной индустрии СССР и Российской Федерации. Ее цель – сбор, систематизация и предоставление в свободный сетевой доступ разнообразных документов и изданий, подчас уникальных и малодоступных, отражающих создание и развитие атомной промышленности, атомного оружия и атомной энергетики.

3. Результаты (Results)

Поиск информации в электронном архиве РФЯЦ-ВНИИТФ выглядит следующим образом: каждой единице информации (книге, журналу, статье, фильму и пр.) администратор архива (если речь идет об организации) или сам пользователь приписывают набор ключевых слов, характеризующих содержание информационного материала. Нескольких таких слов, по крайней мере, не более двух десятков, достаточно для одной единицы информации, около сотни ключевых слов будет достаточно для отобранного массива всех источников. Отметим, что для некоторых изданий набор ключевых слов может оказаться достаточно большим, и пользователю придется задавать их, сообразуясь со своими целями и задачами.

В исходном состоянии все ключевые слова представлены перед пользователем в одном из полей экранной формы, и если пользователь не знает нужный ему источник информации, то он выбирает одно или несколько слов, программное обеспечение обрабатывает запрос и выдает пользователю перечень материалов с такими ключевыми словами.

[3] Портал МЧС «Населению о радиации» [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://rb.mchs.gov.ru/about_radiation

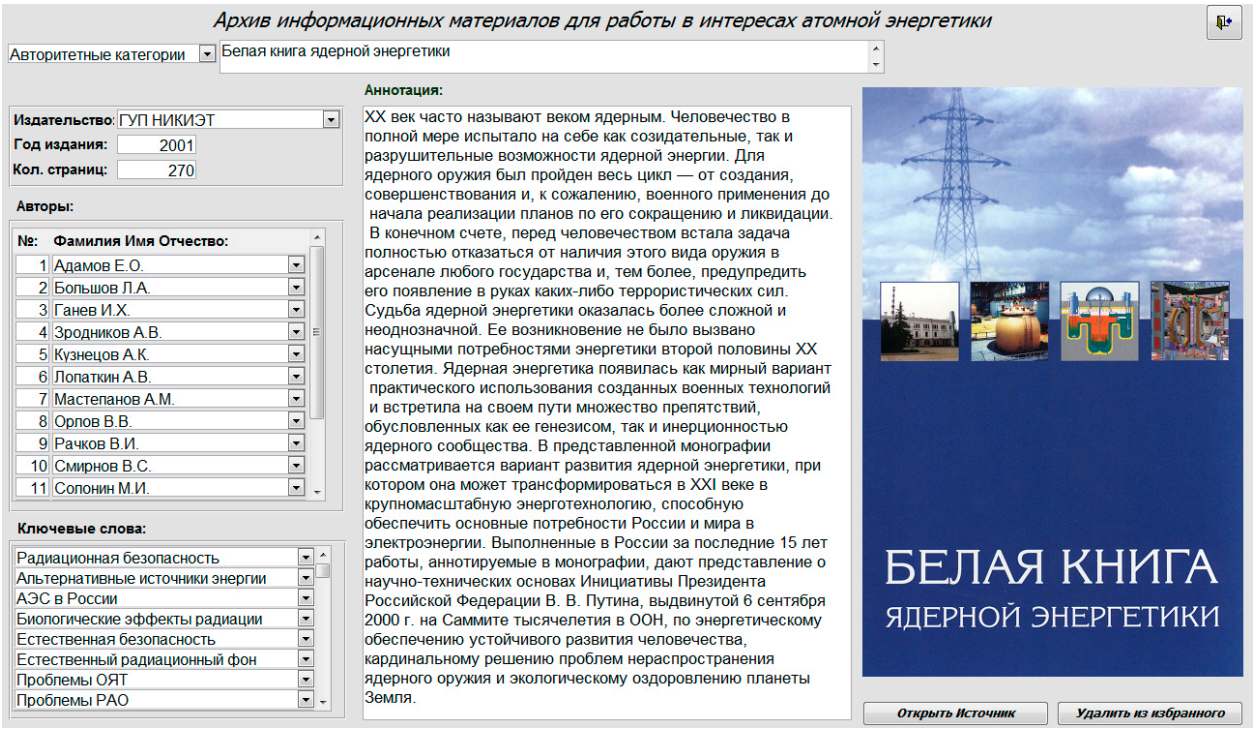

Рис. 1. **Экранная форма с найденной книгой**

Fig. 1. **Screen with a book from the database**

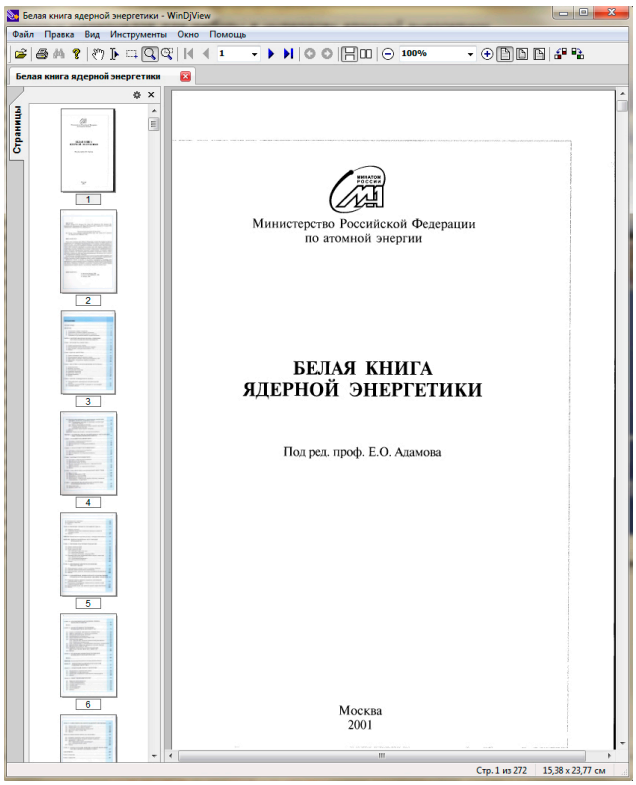

Рис. 2. **Экранная форма для чтения книги**

Fig. 2. **Screen for reading a book**

Можно рекомендовать следующие ключевые слова: «Альтернативные источники энергии», «АЭС», «Атомный флот», «Города Росатома», «Естественный радиационный фон», «ВУРС», «Чернобыльская АЭС», «Мирные ядерные взрывы», «Памятки», «Радиационная безопасность» и «Ядерное оружие». В действительности пользователю потребуется существенно большее их количество и создавать их ему придется самостоятельно.

На рис. 1 представлен результат поиска – экранная форма с одной из найденных книг [23], с перечислением авторов, реквизитов, аннотации, ключевых слов и иконкой обложки. Одновременно поиск информации может проводиться по авторам, по названиям книг и фильмов, по прямому обращению к тому первоисточнику, с которым пользователь работал ранее.

Экранная форма для чтения книги представлена на рис. 2.

4. Обсуждение (Discussion)

Возможности Access позволяют пользователю (например, преподавателю

или студенту), при необходимости, сокращать или дополнять список литературы своими первоисточниками, убирать, добавлять или изменять ключевые слова в системе поиска и пр. В результате он может получить индивидуальный архив или информационную базу, наилучшим образом соответствующую его целям, задачам и предпочтениям. Реализация этого не представит принципиальных трудностей для квалифицированного программиста.

Оболочка архива РФЯЦ-ВНИИТФ подготовлена в общеизвестной и распространенной системе Access и наполнена информацией из ~100 книг, статей и фильмов для работы с разными группами населения и системой поиска, позволяющей за 1–2 шага получать доступ к нужному первоисточнику. Работа с оболочкой трудностей не вызывает, конкретные операции должны быть изложены в руководстве для пользователя.

Аппаратно-программное обеспечение электронного архива не выходит за рамки обычных требований к офисной технике: компьютер с процессором Pentium 3 или выше, с оперативной памятью 512 Мб или выше, ОС Windows XP, Windows 2000/7/8/10, свободное пространство на жёстком диске не менее 8 Gb и, как правило, компьютеры пользователей удовлетворяют этим требованиям.

Вся информация для информационно-разъяснительной работы с населением – текстовая, презентации, фотографии и фильмы, как правило, будут представлены в общепринятых форматах *.pdf, *.djvu, *.doc, *.ppt, *.jpg, *.avi, *.mpg, *.wmv и пр. Для работы с ними вполне достаточно существующего офисного программного обеспечения – Microsoft Office Access 2003 или выше, Microsoft Power Point, Adobe Acrobat (Adobe Reader), Microsoft Word, Интернет-браузер (Internet explorer, Opera), WinDjview, любое ПО для просмотра изображений и видеофайлов (Windows Media, Media Player Classic).

5. Заключение (Conclusion)

Таким образом, можно рекомендовать к использованию опыт РФЯЦ-ВНИИТФ по созданию архива материалов и систематизации информации для разъяснительной работы с населением в интересах атомной энергетики.

6. Благодарности (Acknowledgments)

Авторы считают своим приятным долгом поблагодарить А.В. Чалову и А.М. Чупрунову (РФЯЦ-ВНИИТФ) за оформление информационных источников в виде электронного архива, Л.Ф. Токарь (Управление образования г. Снежинска) за консультации по использованию отобранных источников в учебном процессе.

Библиографический список

1. Горин, Н.В. Информационное обеспечение разъяснительной работы с населением по вопросам радиационной безопасности [Текст] / Н.В. Горин, М.В. Александрова, Л.Ф. Токарь, О.С. Головихина // Биосферная совместимость: человек, регион, технологии. – 2017. – № 2 (18). – С. 57–66.

2. Разумова, И.К. Информационное обеспечение российских университетов по основным отраслям науки [Текст] / И.К. Разумова, А.Ю. Кузнецов, О.В. Кирилова // Интеграция образования. – 2017. – Т. 21. – № 3. – С. 505–521. DOI: 10.15507/1991-9468.088.021.201703.505-521

3. Лушникова, О.Л. Социальный заказ школе [Текст] / О.Л. Лушникова // Интеграция образования. – 2016. – Т. 20. – № 4. – С. 542–556. DOI: 10.15507/1991-9468.085.020.201604.542-556.

4. Круглов, А.К. Как создавалась атомная промышленность СССР [Текст]: монография / А.К. Круглов. – М.: ЦНИИатоминформ, 1995. – 380 с.

5. Евстратов, Е.В. Проблемы ядерного наследия и пути их решения [Текст]: монография / Е.В. Евстратов, А.М. Агапов, Н.П. Лаверов и др. – М.: ОАО «Энергопроманалитика», 2012. – Т. 1. – 356 с.

6. Проблемы ядерного наследия и пути их решения [Текст]: монография / Под общей редакцией Л.А. Большова, Н.П. Лаверова, И.И. Линге. – М.: Энергопроманалитика, 2013. – Т. 2. – 392 с.

7. Проблемы ядерного наследия и пути их решения. Вывод из эксплуатации [Текст]: монография / Л.А. Большова, Н.П. Лаверова, И.И. Линге. – М.: Энергопроманалитика, 2015. – Т. 3. – 316 с.

8. Ликвидация ядерного наследия: 2008–2015 годы [Текст]: монография / под общей редакцией А.А. Абрамова, О.В. Крюкова, И.И. Линге. – М.: Энергопроманалитика, 2015. – 182 с.

9. Российский национальный доклад 30 лет Чернобыльской аварии. Итоги и перспективы преодоления ее последствий в России 1986–2016 [Текст]: монография / под общей редакцией В.А. Пучкова и Л.А. Большова. – М.: МЧС, 2016. – 202 с.

10. Большов, Л.А. Авария на АЭС «Фукусима-1»: опыт реагирования и уроки [Текст] / Л.А. Большов, Р.В. Арутюнян и др. – М.: Наука, 2013. – 249 с.

11. Атлас современных и прогнозных аспектов последствий аварии на Чернобыльской АЭС на пострадавших территориях России и Белоруссии. – М.; Минск: Инфосфера; НИА Природа, 2009. – 147 с., ил.

12. Гуськова, А.К. Основные итоги исследований медико-биологических последствий аварии 1957 года. Уроки на будущее [Текст] / А.К. Гуськова // Научно-практический журнал ФГУП «ПО «Маяк»» «Вопросы радиационной безопасности». – 2007. – Специальный выпуск. – С. 13–19.

13. Алексахин, Р.М. Сельскохозяйственная радиоэкология: этапы эволюции и некоторые итоги [Текст] / Р.М. Алексахин // Научно-практический журнал ФГУП «ПО «Маяк»» «Вопросы радиационной безопасности». – 2007. – Специальный выпуск. – С. 4–12.

14. Символы Росатома [Текст] / коллектив авторов под руководством акад. А.Л. Хазина. – М.: Кей Груп, 2015. – 224 с., ил.

15. Яблоков, А.В. За и против атомной энергетики (спор с атомщиками) [Текст] / А.В. Яблоков. – М.: Медиа-ПРЕСС, 2011. – 249 с.

16. Медоуз, Д. Пределы роста. 30 лет спустя [Текст] / Д. Медоуз, Й. Рандер, Д. Медоуз. – М.: Академкнига, 2007. – 343 с.

17. Панченко, С.В. Радиологическая обстановка в регионах расположения предприятий Росатома [Текст] / С.В. Панченко, И.И. Линге, К.В. Сахаров и др. – М.: «САМ полиграфист», 2015. – 296 с.

18. Васильев, А.П. Ядерные взрывные технологии: эксперименты и промышленные применения [Текст] / А.П. Васильев, Ю.В. Дубасов, В.А. Ильичев и др. – Снежинск: РФЯЦ-ВНИИТ, 2017. – 508 с.

19. Современная радиологическая обстановка в местах проведения мирных ядерных взрывов на территории Российской Федерации [Текст] / Коллектив авторов под руководством проф. В.А. Логачева. – М.: ИздАТ. 2005. – 256 с.

20. Васильев, А.Г. Эколого-генетический анализ отдаленных последствий Тоцкого ядерного взрыва в Оренбургской области в 1954 году. (Факты, модели, гипотезы) [Текст] / А.Г. Васильев, А.М. Боев, Э.А. Гилева и др. – Екатеринбург: Екатеринбург, 1997. – 192 с.

21. Сивинцев, Ю.В. Техногенные радионуклиды в морях, омывающих Россию «Белая книга-2000» [Текст] / Ю.В. Сивинцев, С.М. Вакуловский, А.П. Васильев и др. – М.: ИздАТ, 2005. – 624 с.

22. Патраков, Э.В. Организационные и психологические аспекты определения категорий населения для проведения массовой информационно-разъяснительной работы по обеспечению радиационной безопасности [Текст] / Э.В. Патраков, Н.И. Разикова, В.Д. Попов, А.А. Шистерова // Биосферная совместимость: человек, регион, технологии. – 2017. – № 2(18). – С. 45–56.

23. Адамов, Е.О. Белая книга ядерной энергетики [Текст]: монография / Е.О. Адамов, Л.А. Большов, И.Х. Ганев и др. – М.: ГУП НИКИЭТ, 2001. – 270 с.

O.S. Golovikhina[1], N.V. Brehova[2], N.V. Gorin[3], D.V. Shmakov[2]

[1]ORCID No. 0000-0002-2552-4586, Leading Specialist, State Atomic Energy Corporation ROSATOM, Moscow, Russia. *E-mail:* OSGolovikhina@rosatom.ru

[2] ORCID No. 0000-0002-2284-8091, инженер, Российский Федеральный ядерный центр –Всероссийский НИИ технической физики имени академика Е.И. Забабахина, г. Снежинск, Челябинской области, Российская Федерация. *E-mail:* n.v.brehova@vniitf.ru

[3] ORCID No. 0000-0001-7468-1492, Candidate of Sciences (Physics and Mathematics), Senior Research Scientist, Russian Federal Nuclear Center – All-Russian Research Institute of Experimental Physics named after Academician of the USSR Academy of Sciences E.I. Zababakhin, Snezhinsk, Chelyabinsk Region, Russia. *E-mail:* n.gorin@vniitf.ru

[4] ORCID No. 0000-0002-4762-2902, Engineer, Russian Federal Nuclear Center – All-Russian Research Institute of Experimental Physics named after Academician of the USSR Academy of Sciences E.I. Zababakhin, Snezhinsk, Chelyabinsk Region, Russia. *E-mail:* d.v.shmakov@vniitf.ru

CUSTOMIZING INFORMATION FOR THE WORK WITH POPULATION TO THE BENEFIT OF NUCLEAR POWER ENGINEERING

Abstract

Introduction. Awareness-building activities contributing to public acceptance of nuclear power engineering require appropriate informational support, i.e. they require at least around one hundred books, journal articles, films, and conference proceedings. Furthermore, users will need some search engine to browse this data bank.

Materials and Methods. The most obvious solution for this problem will be the use of widespread databases with embedded mechanisms of data storage and search. Moreover, the information should be organized according to some criteria, for example, the age of users ranging from the elementary-school age and through the retirement age with the focus on the young people (secondary school students and college students), adult population, and professional communities, i.e. journalists, teachers, medical workers, and local authority officials, etc.

Results. By now RFNC-VNIITF specialists have created Access–2003 database with these materials for different population categories. This data format allows for the search engine providing access to a desired source papers within 1...2 steps. As a result, the user can easily search for the information needed by the title of a paper or its subtitle, authors, and key words.

Discussion. Access-2003 features allow a user to make amendments in the database, i.e. add or remove source papers or add/remove or edit key words, etc. As a result, this will be a customized database meeting user's objectives and preferences.

Conclusion. This work can be helpful to those involved in awareness-building activities and advocating further development of nuclear power engineering.

Keywords: State Atomic Energy Corporation, awareness-building activities, nuclear power engineering, information support, electronic archive.

Highlights:

• We created digital database with these materials for different population categories;

• We organized data taking into account the needs of various population categories;

• We introduced such features as add/remove source papers, add/remove or edit key-words and the overall ability to customize the database in accordance with one's requirements and preferences;

• The results of our work can be helpful to those involved in awareness-building activities.

References

1. Gorin N.V., Aleksandrova M.V., Tokar L.F., Golovikhina O.S. (2017), Informacionnoe obespechenie razjasnitel'noj raboty s naseleniem po voprosam radiacionnoj bezopasnosti [Informational support to public radiation-safety awareness building]. *Biosfernaja sovmestimost': chelovek, region, tehnologii.* 2(18), 57–66. (In Russian).

2. Razumova I.K., Kuznetsov A.Yu., Kirillova O.V. (2017), Informacionnoe obespechenie rossijskih universitetov po osnovnym otraslyam nauki [Information support of russian universities in core research areas]. *Integratsiya obrazovaniya.* 21(3), 505–521. DOI: 10.15507/1991-9468.088.021.201703.505-521. (In Russian).

3. Lushnikova O.L. (2016), Social'nyj zakaz shkole [Social mandate for high school], *Integratsiya obrazovaniya.* 4(20), 542–556. DOI:10.15507/1991-9468.085.020.201604.542-556. (In Russian).

4. Kruglov A.K. (1995). *Kak sozdavalas' atomnaja promyshlennost' SSSR* [Creating the nuclear industry of the USSR], M.: CNIIatominform Publ. (In Russian).

5. Evstratov E.V. Agapov A.M., Laverov N.P. (2012), *Problemy jadernogo nasledija i puti ih reshenija* [Nuclear legacy problems and ways of their handling], M.: EHnergopromanalitika Publ. (In Russian).

6. Evstratov E.V. Agapov A.M., Laverov N.P. (2013), *Problemy jadernogo nasledija i puti ih reshenija* [Nuclear legacy problems and ways of their handling], M.: Energopromanalitika Publ. (In Russian).

7. Bolshov N.P., Laverov, I.I., Linge I.I. (2015), *Problemy jadernogo nasledija i puti ih reshenija. Vyvod iz jekspluatacii.* [Nuclear legacy problems and ways of their handling. Decommissioning], M.: Energopromanalitika Publ. (In Russian).

8. Abramov A.A., Kryukov O.V., I Linge I.I. (eds). (2015), *Likvidacija jadernogo nasledija: 2008-2015 gody.* [Elimination of nuclear legacy: 2008–2015], M.: Energopromanalitika Publ. (In Russian).

9. Puchkov V.A., Bolshov L.A. (2016), *Rossijskij nacional'nyj doklad 30 let Chernobyl'skoj avarii. Itogi i perspektivy preodolenija ee posledstvij v Rossii 1986-2016.* [Russian national report "30 year of Chernobyl accident. Overall results and prospects of responding to its consequences in Russia, 1986–2016"], M.: MCHS Publ. (In Russian).

10. Bolshov L.A., Arutyunyan R.V. (2013), *Avarija na AJeS «Fukusima-1»: opyt reagirovanija i uroki* [Accident on "Fukusima-1" atomic power plant: responding experience and lessons learned], M.: Nauka Publ. (In Russian).

11. Fond «Infosfera». – NIA Priroda (2009), *Atlas sovremennyh i prognoznyh aspektov posledstvij avarii na Chernobyl'skoj AJeS na postradavshih territorijah Rossii i Belorussii* [Atlas of present-day and anticipated aspects of consequences in Chernobyl accident stricken areas of Russia and Belarus]. 1Moskva-Minsk, Fond "Infosfera" Publ. – NIA Priroda (In Russian).

12. Guskova A.K. (2007), Osnovnye itogi issledovanij mediko-biologicheskih posledstvij avarii 1957 goda. Uroki na budushhee [Major results of 1957 accident biomedical consequences study. Lessons for the future]. *Nauchno-prakticheskij zhurnal FGUP "PO "Mayak" "Voprosy radiacionnoj bezopasnosti".* 13–19. (In Russian).

13. Aleksakhin R.M. (2007), Sel'skohozjajstvennaja radiojekologija: jetapy jevoljucii i nekotorye itogi [Agricultural radioecology: evolution stages and certain results] *Nauchno-prakticheskij zhurnal FGUP "PO "Mayak" «Voprosy radiacionnoj bezopasnostii».* 4–12. (in Russian).

14. Hasin A.L. (2015), *Simvoly Rosatoma* [Symbols of Rosatom], M.: Kej Grup Publ. (In Russian).

15. Yablokov A.V. (2011), *Za i protiv atomnoj jenergetiki (spor s atomshhikami)* [Pros and cons as for nuclear power engineering (dispute with nuclear experts and scientists)], M. Media-PRESS Publ. (In Russian).

16. Meadows D., Randers J. (2007), *Predely rosta. 30 let spustya* [Limits to Growth. The 30-Year Update], M.: Akademkniga Publ. (In Russian).

17. Panchenko S.V., Linge I.I., Sakharov K.B. (2015), *Radiologicheskaya obstanovka v regionakh raspolozeniya predpriyatii Rosatoma* [Radiological situation in regions hosting Rosatom facilities], M.: SAM poligrafist Publ. (In Russian).

18. Vasiliev A.P. (2017), *Jadernye vzryvnye tehnologii: jeksperimenty i promyshlennye primenenija* [Nuclear Fast Technologies: Experiments and Creating], Snezhinsk: RFYAC-VNIIT Publ. (In Russian).

19. Logachev V.A. (ed). (2005), *Sovremennaja radiologicheskaja obstanovka v mestah provedenija mirnyh jadernyh vzryvov na territorii Rossijskoj Federacii* [Present-day radiological situation at peaceful nuclear explosion sites in Russian Federation], Moskva. IzdAT Publ. (In Russian).

20. Vasiliev A.G., Boev A.M., Gileva E.A. (1997), *Jekologo-geneticheskij analiz otdalennyh posledstvij Tockogo jadernogo vzryva v Orenburgskoj oblasti v 1954 godu. (Fakty, modeli, gipotezy)* [Ecological and genetic analysis of remote effects from the Totsk nuclear explosion in the Orenburg Region in 1954. (Facts, models, hypotheses)], Ekaterinburg: Ekaterinburg Publ. (In Russian).

21. Sivintsev YU.V., Vakulovsky S.M., Vasiliev A.P. (2005), *Tehnogennye radionuklidy v morjah, omyvajushhih Rossiju «Belaja kniga-2000»* [Technogenic radionuclides in seas washing Russia «White Book -2000»], M.: IzdAT Publ. (In Russian).

22. Patrakov E.V., Razikova N.I., Popov V.D., Shisterova A.A. (2017), Organizacionnye i psihologicheskie aspekty opredelenija kategorij naselenija dlja provedenija massovoj informacionno-raz#jasnitel'noj raboty po obespecheniju radiacionnoj bezopasnosti [Organizational and psychological aspects in identifying population categories for public radiation-safety awareness building]. *Biosfernaya sovmestimost': chelovek, region, tekhnologii.* 2 (18), 45–56. (In Russian).

23. Adamov E.O. (2001), *Belaja kniga jadernoj jenergetiki* [White Book of Nuclear energy], M.: GUP NIKIEHT Publ. (In Russian).

DOI: 10.25588/CSPU.2018.01.07

УДК 002.6:621.384
ББК 76.120.8:31.4(2Рос)

О.С. Головихина[1], Н.В. Горин[2], Д.В. Шмаков[3], Л.Г. Матвеева[4]

[1]ORCID № 0000-0002-2552-4586, ведущий специалист, Госкорпорация «Росатом», г. Москва, Российская Федерация. *E-mail:* OSGolovikhina@rosatom.ru
[2]ORCID № 0000-0001-7468-1492, кандидат физико-математических наук, ведущий научный сотрудник, Российский Федеральный ядерный центр – Всероссийский НИИ технической физики имени академика Е.И. Забабахина, г. Снежинск, Челябинская область, Российская Федерация. *E-mail:* n.gorin@vniitf.ru
[3]ORCID № 0000-0002-4762-2902, инженер, Российский Федеральный ядерный центр – Всероссийский НИИ технической физики имени академика Е.И. Забабахина, г. Снежинск, Челябинская область, Российская Федерация. *E-mail:* d.v.shmakov@vniitf.ru
[4]ORCID № 0000-0003-4131-3743, кандидат психологических наук, руководитель информационного центра по атомной энергии, г. Челябинск, Российская Федерация. *E-mail:* larissamatveeva@mail.ru

ОПЫТ ГОСКОРПОРАЦИИ «РОСАТОМ» ПО ПРИВЛЕЧЕНИЮ МОЛОДЕЖИ К ИНФОРМАЦИОННОЙ РАБОТЕ В ИНТЕРЕСАХ АТОМНОЙ ЭНЕРГЕТИКИ

Аннотация

Введение. Настоящей статьей авторы стремятся привлечь внимание педагогической общественности к необходимости информационной работы с молодежью и населением в интересах развития атомной энергетики и формированию благожелательного отношения к Госкорпорации «Росатом». Поддержка развития атомной энергетики станет особо актуальной в течение ближайших двух-трех десятилетий, и поэтому заранее необходима работа с молодежью, которая в недалеком будущем будет определять пути развития страны.

Материалы и методы. В статье обобщен опыт работы 2016–2017 гг. Госкорпорации «Росатом» по привлечению молодежи Уральского региона к информационной работе. В качестве источников информационного обеспечения представлены адреса основных сайтов с истинной информацией о ГК «Росатом», созданы информационные пакеты для школьников, взрослых и авторитетных категорий населения (журналистов, педагогов, медиков), организованы «Атомные велопробеги» и тематические выставки.

Результаты. Использованы разные формы работы с учителями, от которых зависит жизненная позиция учеников, с молодежью, например, со школьниками – лекции, беседы, учебные летние лагеря со студентами – рекомендация тем для подготовки ими докладов, рефератов и презентаций по проблемам атомной энергетики, конкурсы работ и выступления на конференциях.

Обсуждение. Опыт и формы работы с молодежью позволяют надеяться на успех при постоянных усилиях ГК «Росатом».

Заключение. Информационная работа с молодежью через два-три десятилетия должна привести к грамотности населения в вопросах радиационной безопасности и атомной энергетики.

Ключевые слова: информационная работа, проблемы атомной энергетики, информационное обеспечение, формы работы с молодежью.

Основные положения:

• обобщен опыт работы 2016–2017 гг. Госкорпорации «Росатом» по привлечению молодежи Уральского региона к информационной работе;

• созданы информационные пакеты для школьников, взрослых и авторитетных категорий населения;

• использованы разные формы работы с учителями, школьниками и студентами.

1. Введение (Introduction)

Известно, что уровень жизни населения определяется средней величиной потребления энергии на одного жителя и, следовательно, поднять уровень жизни без существенного увеличения потребления энергии невозможно. Поэтому Госкорпорация (ГК) «Росатом» ведет работы по увеличению доли атомной энергетики в энергетическом балансе России. В настоящее время нет альтернативы атомной энергетике для обеспечения человечества энергией на ближайшее столетие. Специалисты полагают, что существующая радиологическая обстановка вблизи действующих АЭС, когда уровни загрязнения в разы и на порядки меньше допустимых величин, нормальна, а потенциальные радиационные риски – 10^{-6} 1/год допустимы.

Однако существует большой разрыв между общественным мнением и научными знаниями [1, с. 269–292]. Для изменения отношения к атомной энергетике необходимо, чтобы большая часть населения (например, половина), прежде всего, благожелательно воспринимала образ ГК «Росатом» и поддерживала развитие атомной энергетики, либо, по крайней мере, активно не возражала. Такая поддержка потребуется в течение ближайших двух-трех десятилетий, а основная масса активного населения, которое к тому времени будет определять пути развития страны – это сегодняшняя молодежь, т.е. школьники и студенты. Общественное мнение консервативно, к лучшему оно изменяется медленно, и поэтому ГК «Росатом» направляет усилия на работу с молодежью и привлекает ее к информации в интересах атомной энергетики.

2. Материалы и методы (Materials and Methods)

Информационное обеспечение. Эффективность работы с молодежью будет определяться имеющимися у нее базовыми знаниями в области физики, биологии, экологии, энергетики, законодательства, полученными в школах и вузах. Дополнительно желательно предоставить знания (школьникам минимальные, студентам более основательные) о радиационной обстановке в регионе и указать источники получения истинной информации, об эффектах радиационного облучения, естественном радиационном фоне, требованиях законодательства, альтернативных источниках энергии, об альтернативных точках зрения на атомную энергетику. Для этого РФЯЦ-ВНИИТФ подготовил пакеты информационных материалов для школьников, взрослых и для авторитетных категорий населения – педагогов, журналистов, медиков и специалистов органов местного самоуправления, которые взаимодействуют с каждым жителем в формате «один на один» и к чьему мнению люди прислушиваются [2]. Минимальный объем информации в пакете для школьников (–3,5 Гб), максимальный – для авторитетных категорий населения (– 5 Гб).

В пределах социальной категории «молодежь» сильно меняется возрастной состав, уровень образования, мировоззрение и пр., так школьники 1–2 класса это еще дети, 9–10 класса – уже почти самостоятельные люди, а студенты – вполне самостоятельные личности. Поэтому информационное обеспечение учитывает эту особенность [3]. В пакете для школьников представлено несколько книг для детей и самых младших школьников, для начинающих, серия популярных брошюр, изданных Общественным Советом ГК «Росатом», несколько научно-популярных книг по атомной энергетике, несколько памяток и учебных фильмов. Пакет содержит книгу [4] с большим количеством фотографий людей, внесших определяющий вклад в раз-

витие атомной науки и техники, о ядерном оружии, подводном и надводном атомном флоте, атомных станциях и городах ГК «Росатом». Пакет содержит памятки о безопасных уровнях излучения, о поведении на загрязненной местности и действиях в аварийных ситуациях.

Информационные материалы будут эффективны лишь в случаях, когда их пользователь лично убежден в необходимости развития атомной энергетики и ее определяющем влиянии на жизнь будущих поколений. В противном случае материалы для него бесполезны. Убедить его можно, лишь представив достаточно обоснованный прогноз развития мира, показывающий бесперспективность и экологическую опасность углеводородной энергетики. Одна из математических моделей развития мира с достаточно тревожными прогнозами изложена в книге [5], которая представлена в пакете, и знакомство с ней будет полезно всем категориям населения, в том числе и старшим школьникам. Возможно, что знакомство с ней простимулирует читателя на рассмотрение других моделей развития, и он сможет отдать предпочтение той или иной модели. Студентов-физиков и энергетиков может заинтриговать интересное, но спорное предложение о возможном источнике энергии, основанном на опыте РФЯЦ-ВНИИТФ [6], есть ряд предложений о подземном размещении АЭС [7] и исследований влияния радона как фактора облучения населения [8]. Студентам-медикам полезно знать мнение крупнейших специалистов в области радиационной медицины [9; 10], экологам – о загрязнении природной среды России на рубеже XX–XXI веков[1].

Детской литературы по тематике атомной энергетики немного, но учтены все возрастные группы [11], как пример, для самых младших представлена книга [12], для школьников средних и старших классов книги [13–15]. Распространяется детская литература через информационные центры по атомной энергии (ИЦАЭ), созданные ГК «Росатом» в регионах России, где расположены крупные предприятия атомной отрасли. Основное внимание следует направлять на работу со школьниками, причем начиная с начальных классов. Это одна из основных задач ИЦАЭ. Они работают в основном с детьми, школьниками и молодежью, знакомят их с атомной энергетикой и ядерными технологиями, и в настоящее время наиболее эффективны в части информационной работы с населением. Так, например, Челябинский ИЦАЭ посещают за год – 30 тысяч человек и в лучшем случае речь идет об охвате информационной работой не более –1% населения области в год, тогда как в интересах поддержки имиджа ГК «Росатом» и радиационной грамотности населения следует стремиться к величине, по крайней мере, на порядок большей.

Перечень литературы для информационной работы чрезвычайно обширен. Отметим лишь важнейшие доступные первоисточники, где представлена Федеральная целевая программа (ФЦП ЯРБ)[2], общепризнанными специалистами обсуждается стратегия развития атомной энергетики [16], проблемы накопившегося ядерного наследия [17], обзор крупнейших аварий атомной промышленности прошлого века [18–20].

В настоящее время ГК «Росатом» является основным и практически единственным источником новостей о событиях в отрасли. Так, выпускаются сообщения и пресс-релизы служб по связям с общественностью, издания корпоративных СМИ, выкладывается информация в популярных социальных сетях (Росатом в Facebook, В Контакте), где происходит вовлечение аудитории в атомную тематику, публикуются фото- и видеоматериалы.

[1] Тенденции и динамика загрязнения природной среды Российской Федерации на рубеже XX–XXI веков [Электронный ресурс] / под редакцией академика РАН Ю.А. Израэля. М. Режим доступа: http://dynamic.igce.ru/ . [Дата обращения: 12.05.2017].

[2] ФЦП «Обеспечение ядерной и радиационной безопасности на 2016–2020 годы и на период до 2030 года» [Электронный ресурс] // Официальный сайт, раздел «Новости». Режим доступа: http:www.fcp-radbez.ru. [Дата обращения: 15.12.2017].

Достаточно полную подборку новостей отрасли можно получить на официальных сайтах Росатома[1], Росэнергоатома[2]. Новости, касающиеся мероприятий ФЦП ЯРБ, собираются в соответствующем разделе портала программы, в корпоративных СМИ, например, в еженедельном издании «Страна Росатом»[3], которые близки к первоисточникам и, следовательно, не допускают искажений и ошибок в подаче информации. Можно рекомендовать просмотр независимых СМИ – Atominfo.ru[4] и Proatom.ru[5]. Портал «Российского атомного сообщества»[6] является одним из наиболее полных русскоязычных агрегаторов новостей атомной отрасли в РФ и за рубежом. Портал так же создал группу в Facebook, где обсуждаются актуальные новости и события отрасли. По инициативе ГК «Росатом» создана электронная библиотека[7] с сотнями изданий о деятельности в атомной области.

ГК «Росатом» издает серию книг «Библиотечка Общественного Совета» для расширения знаний о радиации, безопасном использовании атомной энергии и перспективах ее развития в России и в мире. Книги написаны доступным языком, красочно оформлены, наглядны и просты для понимания и, что самое главное, созданы именно для информационно-разъяснительной работы не только с молодежью, но и со всем населением.

Дополнительно могут быть рекомендованы официальные сайты крупнейших научных центров России, работающих по проблемам атомной энергетики (ИБРАЭ, НИИРГ, НИКИЭТ, РНЦ КИ, РФЯЦ-ВНИИЭФ, РФЯЦ-ВНИИТФ), крупнейших радиационно-опасных предприятий в стране (ПО «Маяк» и всех АЭС) и информационных центров по атомной энергии.

Для специалистов можно дополнительно рекомендовать литературу по проблемам ядерных испытаний, по истории атомной отрасли, атласы с картами радиационной обстановки, видеофильмы и фотографии, с альтернативными точками зрения на проблемы атомной энергетики.

3. Результаты (Results)

Формы работы со студентами. ГК «Росатом» использует разные формы работы:

• Сформированы пакеты информационных материалов для разных категорий населения в интересах развития атомной энергетики.

• Проведены лекционные занятия со студентами нескольких вузов Екатеринбурга в рамках X Регионального общественного форум-диалога «Атомная энергия. Технологии будущего – снижение нагрузки на окружающую среду». Зачитаны лекции по развитию атомной энергетики в интересах будущих поколений, истории атомного проекта, результатам исследований по сравнительному анализу радиационных и химических рисков для здоровья населения в районах размещения предприятий отрасли.

• Проведен поиск и отбор студентов региональных вузов как потенциальных экспертов для информационных работ в поддержку атомной энергетики, организован конкурс студенческих работ. Студентам Уральских вузов (УрФУ,

[1] Официальный сайт ГК «Росатом» [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.rosatom.ru/ [дата обращения: 15.12.2017].
[2] Официальный сайт АО «Концерн Росэнергоатом» [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.rosenergoatom.ru/ [дата обращения: 15.12.2017].
[3] «Страна Росатом [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.strana-rosatom.ru/ [дата обращения: 15.12.2017].
[4] AtomInfo.Ru, независимый атомный информационно-аналитический сайт. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://atominfo.ru/ [дата обращения: 15.12.2017].
[5] Информационное агентство «ПРоАтом» [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.proatom.ru/ [Дата обращения: 15.12.2017].
[6] Информационный портал «Российское атомное сообщество» [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.atomic-energy.ru/ [Дата обращения: 15.12.2017].
[7] Режим доступа: http://elib.biblioatom.ru

РАНХиГС, ЮУрГУ, УГГА, УГЛУ, СФТИ НИЯУ МИФИ) были предложены следующие формы участия в конкурсе: доклад на студенческую конференцию, публикация в местных изданиях, создание сценария видеоклипа, программы PR-акции, перечня вопросов для выяснения отношения населения к проблемам атомной энергетики, рекламных листов в пользу атомной энергетики. На конкурс было представлено 17 работ, из которых отобраны четыре и представлены в молодежной секции «Энергия молодых – энергия будущего» на Международном общественном форум-диалоге и выставке «Атом-Эко–2017».

Опыт организации конкурса студенческих работ показал, что наиболее результативная форма работы – личные встречи со студентами и предложение им тем для самостоятельной работы и докладов, например: Обеспечат ли альтернативные источники человечество энергией? Почему у человека нет чувства радиации? Естественный радиационный фон, что это такое? Какая энергетика лучше – атомная или углеводородная? Существуют ли пределы роста населения планеты? Как бороться с глобальным потеплением? Что опаснее – радиация или ее боязнь?

Одна из форм работы – знакомство с проблемами атомной энергетики с помощью учебных фильмов. В настоящее время имеется много видеоматериалов, связанных, в той или иной степени, с атомной энергетикой, с радиационными инцидентами или авариями и загрязненными территориями. Больше всего видеоматериалов представлено в Интернете – учебные видеоролики для школьников и студентов с лекциями по ядерной физике и радиационной безопасности, особенностям атомной энергетики, обращению с ОЯТ и т.д., они отражают разные точки зрения, многие из них излишне эмоциональны и не всегда обоснованы.

Формы работы со школьниками. Формы работы апробированы в школах г. Снежинска. Так, диск с информацией для школьников передан в школьные библиотеки, учителям физики, химии, ОБЖ и высказаны [2] предложения по новым направлениям в образовательном процессе или внеклассной работе, например:

• Преподаватели могут задавать сочинения на темы, связанные с созданием ядерного щита СССР, рефераты по истории атомного проекта СССР, переводы с английского “Radiation Dose Chart”, так что школьники одновременно получат информацию об уровнях облучения в повседневной жизни, начиная от облучения перед экраном дисплея, полетом на самолете, флюорографии, вплоть до летальных доз. Могут быть предложены творческие работы по сравнению достоинств и недостатков реакторов разного типа, установка на планшеты школьников «Энциклопедия для школьников», подготовка докладов о влиянии атомной и угольной энергетики на окружающую среду и здоровье, где показать, что атомная отрасль одна из самых безопасных. Можно рекомендовать занятие на тему естественного радиационного фона в различных местах на Земле. Преподаватель начальных классов может организовать демонстрацию и знакомство школьников с детскими иллюстрированными книгами [12–15], изданными по заказу ГК «Росатом».

Одна из форм работы со школьниками была реализована в летней исследовательской школе «Курчатовец–2017» (оз. Б. Сунукуль, Челябинская область) для ~70 детей средних и старших классов, интересующихся наукой[8]. Основная задача школы – рассказ о перспективных направлениях научных исследований для выбора детьми темы работы в следующем году. В школе специалистами Челябинского ИЦАЭ и РФЯЦ-ВНИИТФ было организовано несколько лекций, например, «От атома урана до атомной бомбы», «Одна из современных проблем математики», мастер-класс «Особенности китайской живописи» и «Развитие атомной энергетики в интересах

[8] Лагерь «Курчатовец–2017» [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://myatom.ru/день-ицаэ-в-курчатовце [Дата обращения: 15.12.2017].

будущих поколений», «Перспективы российского оружия в ближайшем будущем» и «История противотанковых гранатомётов». Были проведены мероприятия, такие как турнир по игре «Атомные гипотезы», игровая «атомная вертушка» с викториной «Прокачай мозги», играми «Чепухатом» и «Атомный спринт», «атомными ребусами и филвордами». Был проведен концерт группы Foxy Funk, состоящей из молодых ученых РФЯЦ-ВНИИТФ и серия интервью с участниками мероприятий о проблемах современной науки и перспективах развития атомной отрасли.

Тематика лекций и занятий показывает, что организаторы школы старались не замыкаться на атомной энергетике и разнообразить программу занятий. Следует признать, что наибольший интерес у детей вызвал мастер-класс «Особенности китайской живописи», так как это был, по сути дела, практический урок, когда дети сами рисовали. Продолжался он около 1,5 часов, детей снабдили принадлежностями для рисования, им остались их собственные рисунки и все связанные с этим впечатления. По утверждению руководства школы, эти впечатления запомнились надолго. Не меньший интерес вызвали иллюстрированные лекции по развитию вооружения и современным гранатометам. В заключение были розданы диски с литературой по проблемам атомной энергетики.

Одна из форм работы – проведение «Атомных велопробегов» при поддержке ИЦАЭ. Так, в городах с предприятиями атомной отрасли для привлечения населения к диалогу и знакомству с радиоэкологией, традиционно в начале осени все желающие приглашаются на «Атомный велопробег». Такой пробег обычно проводится в Снежинске. В состав команды входят специалисты с современными средствами дозиметрического контроля, маршрут пролегает по наиболее популярным у жителей объектам социальной инфраструктуры и местам отдыха. Там проводятся измерения радиационного фона, информация выкладывается в интернет и показывает, что фон в городе не превышает допустимый.

Популярностью пользуются такие просветительские проекты ИЦАЭ, как ток-шоу «Разберем на атомы» и устный журнал «Язык Эйнштейна». Минилекции, комментарии научных новостей, возможность задать вопросы и иногда даже поспорить со спикерами (учеными, экспертами из различных областей науки и практики), позволяют информировать участников о последних достижениях естественных наук и формировать положительный и привлекательный образ ученого, инженера, исследователя.

Работа с учителями. Учителя – одна из важнейших групп среди авторитетных категорий, от жизненной позиции которых зависит отношение учеников к атомной энергетике. В последние годы сеть ИЦАЭ реализует проект ГК «Росатом» «День учителя на объектах атомной отрасли». Группы учителей физики, химии, географии, биологии, студенты физических факультетов педагогических университетов знакомятся с предприятиями атомной отрасли, узнают о перспективах развития атомной отрасли и формируют собственное отношение к ГК «Росатом» и атомным технологиям.

По словам участников, «появляется мотив готовить 100-балльников по физике» и «желание передать окружающим убежденность в безальтернативности и безопасности атомной энергетики». В течение 2014–2017 гг. предприятия атомной отрасли в 14 регионах России посетили ~6000 педагогов, в том числе в Челябинской области ~500 чел., т.е. ежегодно ~0,5% учителей посещают предприятия атомной отрасли, у них формируется положительное отношение к ГК «Росатом», которое неизбежно будет передано ученикам. Это внушает оптимизм и надежду, что за два-три десятилетия можно изменить отношение населения к атомной энергетике.

Организация тематических выставок

В РФЯЦ-ВНИИТФ подготовлена выставка документов из фондов Снежинского музея «Атомный проект СССР: история в документах» по истории создания ядерного щита России. В экспози-

ции представлены около 180 факсимильных фотографий редких документов по развитию атомной отрасли – документы 20–30-х годов, когда закладывался фундамент научных работ, документы военного периода по организации разведки месторождений урана, его добыче, переработке и проведении научных исследований.

Выставка демонстрировалась в городах Красноярске, Озерске, Заречном Пензенской области и Заречным Свердловской области, в Лесном, Трехгорном, в областной библиотеке и лицее №11 г. Челябинска, в г. Екатеринбурге в Президиуме УрО РАН и библиотеке им. В.Г. Белинского. Первый из плакатов выставки представлен на рис. 1.

Рис. 1. Плакат выставки «Атомный проект СССР»

Fig. 1. A poster from the "USSR Atomic Project" Exhibition

4. Обсуждение (Discussion)

Очевидно, что изменить отношение населения к атомной энергетике быстро невозможно. Накопленный опыт и изложенные выше формы работы с населением, с учителями, школьниками и студентами позволяют надеяться на успех лишь в том случае, если усилия ГК «Росатом» будут постоянны, без перерывов и, по возможности, с нарастающей активностью.

5. Заключение (Conclusion)

Целенаправленная информационная работа с молодежью через два-три десятилетия должна привести к грамотности населения в вопросах радиационной безопасности и атомной энергетики и, как следствие, к поддержке ее развития, а также сформировать благожелательное отношение к ГК «Росатом».

6. Благодарности (Acknowledgments)

Авторы благодарны специалистам Челябинского ИЦАЭ за проведение работ со школьниками и учителями, В.Н. Ананийчуку (РФЯЦ-ВНИИТФ) за подготовку выставки «Атомный проект СССР», О.В. Линник, А.А. Садовскому и Л.Е. Дымниковой (СФТИ НИЯУ МИФИ), А.И. Семячкову и В.А. Почечун (УГГА), В.Н. Рычкову и Д.Р. Байтимирову (ФТИ УрФУ), Т.Н. Вагиной (УГЛУ) за организацию работ со студентами и Д.А. Горчакову (НПП «Эксорб») за подготовку мастер-класса для журналистов и блогеров.

Библиографический список

1. Панченко, С.В. Радиологическая обстановка в регионах расположения предприятий Росатома [Текст]: монография / С.В. Панченко, И.И. Линге, К.В. Сахаров и др. – М.: «САМ полиграфист», 2015. – 296 с.

2. Горин, Н.В. Информационное обеспечение разъяснительной работы с населением по вопросам радиационной безопасности [Текст] / Н.В. Горин, М.В. Александрова, Л.Ф. Токарь, О.С. Головихина // Биосферная совместимость: человек, регион, технологии. – 2017. – № 2 (18). – С. 57–66.

3. Разумова, И.К. Информационное обеспечение российских университетов по основным отраслям науки [Текст] / И.К. Разумова, А.Ю. Кузнецов, О.В. Кирилова // Интеграция образования. – 2017. – Т. 21. – № 3. – С. 505–521. DOI: 10.15507/1991-9468.088.021.201703.505-521

4. Символы Росатома [Текст]: монография / коллектив авторов под руководством акад. А.Л. Хазина. – М.: Кей Груп, 2015. – 224 с.

5. Медоуз, Д. Пределы роста. 30 лет спустя [Текст]: монография / Д. Медоуз, Й. Рандер, Д. Медоуз. М.: Академкнига, 2007. – 343 с.

6. Иванов, Г.А. Взрывная дейтериевая энергетика [Текст]: монография / Г.А. Иванов, Н.П. Волошин, А.С. Ганеев и др. – Снежинок: РФЯЦ-ВНИИТФ, 2004. – 288 с.

7. Камнев, Е.Н. Подземные атомные станции: альтернатива отказу от атомной энергетики [Текст] / Е.Н. Камнев, Е.А. Котенко, В.Ф. Дороднов, А.Б. Зверев // Горный журнал. – 2011. – № 8. – С. 4–8.

8. Ярмошенко, И.В. Радон как фактор облучения населения России [Текст] / И.В. Ярмошенко // Биосферная совместимость: человек, регион, технологии. – 2017. – № 2(18). – С. 108–116.

9. Гуськова, А.К. Принципы и опыт оказания медицинской помощи при радиационных авариях [Текст]: брошюра / А.К. Гуськова. – М.: ИБРАЭ, 2013. – 27 с.

10. Булдаков, Л.А. Радиоактивное излучение и здоровье [Текст]: монография / Л.А. Булдаков, В.С. Каллистратова. – М.: Информ-Атом, 2003. –165 с.

11. Лушникова, О.Л. Социальный заказ школе [Текст] / О.Л. Лушникова // Интеграция образования. – 2016. – Т. 20. – № 4. – С. 542–556. DOI: 10.15507/1991-9468.085.020.201604.542-556.

12. Остер, Г. Экзамен по атомной энергетике [Текст]: брошюра / Г. Остер. – Чехов: ОАО «Первая образцовая типография», 2014. – 38 с.

13. Костюков, Л.В. Хочу стать атомщиком [Текст] / Л.В. Костюков. – М.: БСГ-Пресс, 2015. – 107 с.

14. Хандогина, Е.К. О радиации популярно [Текст] / Е.К. Хандогина, Р.М. Бурхударов, Е.М. Мелихова, М.Ю. Иванов. – М.: Комтехпринт, 2006. – 48 с.

15. Азбука радиационной защиты [Текст] / И.Л. Абалкин. Р.М. Бархударов, М.Ю. Иванов и др. / под общей редакцией И.И. Линге. – М.: Комтехпринт, 2002. – 32 с.

16. Концептуальные положения стратегии развития атомной энергетики в XXI веке [Текст] / Е.Н. Аврорин, Е.О. Адамов, Р.М. Алексахин и др. – М.: НИКИЭТ, 2012. – 62 с.

17. Ликвидация ядерного наследия: 2008–2015 годы [Текст]: монография / под ред. А.А. Абрамова, О.В. Крюкова, И.И. Линге. – М.: Росатом, 2015. – 182 с.

18. Российский национальный доклад «30 лет Чернобыльской аварии». Итоги и перспективы преодоления ее последствий в России 1986–2016 [Текст]: монография / под общ. ред. В.А. Пучкова и Л.А. Большова. – М.: МЧС, 2016. – 202 с.

19. Большов, Л.А. Авария на АЭС «Фукусима-1»: опыт реагирования и уроки [Текст]: монография / Л.А. Большов, Р.В. Арутюнян и др. – М.: Наука, 2013. – 249 с.

20. Крупные радиационные аварии: последствия и защитные меры [Текст]: монография / Р.М. Алексахин, Л.А. Булдаков, В.А. Губанов и др. – М.: ИздАТ, 2001. – 752 с.

O.S. Golovikhina[1], N.V. Gorin[2], D.V. Shmakov[3], L.G. Matveeva[4]

[1] ORCID No. 0000-0002-2552-4586, Leading Specialist, State Atomic Energy Corporation ROSATOM, Moscow, Russia. *E-mail:* OSGolovikhina@rosatom.ru

[2] ORCID No. 0000-0001-7468-1492, Candidate of Sciences (Physics and Mathematics), Senior Research Scientist, Russian Federal Nuclear Center – All-Russian Research Institute of Experimental Physics named after Academician of the USSR Academy of Sciences E.I. Zababakhin, Snezhinsk, Chelyabinsk Region, Russia. *E-mail:* n.gorin@vniitf.ru

[3] ORCID No. 0000-0002-4762-2902, Engineer, Russian Federal Nuclear Center – All-Russian Research Institute of Experimental Physics named after Academician of the USSR Academy of Sciences E.I. Zababakhin, Snezhinsk, Chelyabinsk Region, Russia. *E-mail:* d.v.shmakov@vniitf.ru

[4] ORCID No. 0000-0003-4131-3743, Candidate of Sciences (Psychology), Head of Atomic Energy Information Center, Chelyabinsk, Russia. *E-mail:* larissamatveeva@mail.ru

EXPERIENCE OF ROSATOM ON INVOLVEMENT OF YOUTH IN INFORMATION WORK TO THE BENEFIT OF NUCLEAR-POWER ENGINEERING

Abstract

Introduction. This paper is an attempt to draw attention of the academic community to the fact that information work with young people and public is required for further development of nuclear power engineering and formation of sustainability of the State Atomic Energy Corporation ROSATOM. Moreover, supporting the development of nuclear power engineering will be of vital importance within the next two or three decades, as it is involvement of young people that could govern the development of the whole country in the nearest future.

Materials and Methods. The paper sums up ROSATOM experience of involving young people of the Urals in the information work as of 2016 and 2017. In our work we provide references to the number of sites with reliable information about ROSATOM, and also special information packages intended for schoolchildren, adults, as well as for teachers, journalists, medical workers, and local authority officials. Here we should mention "Nuclear" bike rides, as well as topical exhibitions organized by RFNC-VNIITF.

Results. We organized various lectures, discussions, and summer schools for secondary school students invoking teachers who greatly contribute to the formation of children's life philosophy. We also recommended issues related to nuclear power engineering to college students in order they could prepare papers to be presented at conferences and competitions.

Discussion. Experience and new approaches in working with young people make us be hopeful of success providing that ROSATOM will continue its efforts.

Conclusion. If we start awareness-building activities among the youth today then in two-three decades we will see the improvements in radiation safety and nuclear energy issues knowledge.

Keywords: information work, nuclear power engineering, information support, youth involvement.

Highlights:

• The paper sums up ROSATOM experience of involving the Ural region youth in the information work as of 2016 and 2017.

• We used various approaches in working with teachers, schoolchildren and students.

• The study also generalizes the experience of the State Atomic Energy Corporation ROSATOM on involvement of young people of the Urals to information work;

• The authors designed information packages for schoolchildren, adults, and local authority officials;

• Various forms of work with teachers, schoolchildren and students have been used in the research.

References

1. Panchenko S.V., Linge I.I., Sakharov K.B. (2015), *Radiologicheskaya obstanovka v regionakh raspolozeniya predpriyatii Rosatoma* [Radiological situation in regions hosting ROSATOM facilities], Moscow, "SAM Poligrafist" Publ. (In Russian).

2. Gorin N.V., Aleksandrova M.V., Tokar L.F., Golovikhina O.S. (2017), Informatsionnoe obespechenie razyasnitelnoy raboty s naseleniem po voprosam radiatsionnoi bezopasnosti [Informational support to public radiation-safety awareness building]. *Biosfernaya sovmestimost: chelovek, region, tekhnologii.* 2 (18), 57–66. (In Russian).

3. Razumova I.K., Kuznetsov A.Yu., Kirillova O.V. (2017), Informacionnoe obespechenie rossijskih universitetov po osnovnym otraslyam nauki [Information support of Russian universities in core research areas]. *Integratsiya obrazovaniya.* 21(3), 505–521. DOI: 10.15507/1991-9468.088.021.201703.505-521. (In Russian).

4. Hazin A.L. (ed). (2015), *Simvoly Rosatoma* [Symbols of Rosatom], M., LLC "K-Group" Publ. (In Russian).

5. Meadows D., Randers J. (2007), *Predely rosta. 30 let spustya* [Limits to Growth. The 30-Year Update], Moscow, Akademkniga Publ. (In Russian).

6. Ivanov G.A. (2009), *Vzryvnaja dejterievaja jenergetika* [Explosive Deuterium Power], Snezhinck: RFYAC-VNIITF Publ. (In Russian).

7. Kamnev E.N., Kotenko E.A., Dorodnov V.F., Zverev A.B. (2011), Podzemnye atomnye stancii: al'ternativa otkazu ot atomnoj jenergetiki [Underground atomic power plants: alternative to nuclear power engineering]. *Gorniy zhurnal.* 8, 4–8. (In Russian).

8. Yarmoshenko I.V (2017), Radon kak faktor oblucheniya naseleniya Rossii [Radon as a factor of population exposure in Russia]. *Biosfernaya sovmestimost: chelovek, region, tekhnologii.* 2(18), 108–116. (In Russian).

9. Guskova A.K. (2013), *Principy i opyt okazanija medicinskoj pomoshhi pri radiacionnyh avarijah* [Principles and experience of providing medical aid at radiation accidents], M.: IBRAEH Publ. (In Russian).

10. Buldakov L.A., Kallistratova V.S. (2003), *Radioaktivnoe izluchenie i zdorov'e* [Radiation and health], M.: Inform-Atom Publ. (In Russian).

11. Lushnikova O.L. (2016), Social'nyj zakaz shkole [Social mandate for high school. Integratsiya obrazovaniya]. *Integraciya obrazovaniya.* 4(20), 542–556. Available at: 10.15507/1991-9468.085.020.201604.542-556. (In Russian).

12. Oster G.B. (2014), *Jekzamen po atomnoj jenergetike* [Nuclear power production test], Chekhov: Pervaya obrazcovaya tipografiya Publ. (In Russian).

13. Kostjukov L.V. (2015), *Hochu stat' atomshhikom* [I want to be an atomist], M.: BSG-Press Publ. (In Russian).

14. Handogina E.K., Burhudarov R.M., Handogina E.K., Burhudarov R.M., Melihova E.M., Ivanov M.JU. (2006), *O radiacii populjarno* [Radiation for dummies], M.: Komtekhprint Publ. (In Russian).

15. Abalkin I.L, Barhudarov R.M., Ivanov M.JU., Linge I.I. (eds). (2002), *Azbuka radiacionnoj zashhity* [The ABC of radiation protection], M.: Komtekhprint Publ. (In Russian).

16. Avrorin E.N., Adamov E.O., Aleksakhin R.M. (2012), *Kontseptualnye polozheniya stategii razvitiya atomnoi energetiki v XXI veke* [Conceptual provisions in the strategy of nuclear power engineering development in XXI century], M.: NIKIEHT Publ. (In Russian).

17. Kryukov O.V., Linge I.I., Abramov A.A. (2015), *Likvidaciya yadernogo naslediya: 2008–2015 gody* [Elimination of nuclear legacy: 2008-2015], M.: Rosatom Publ. (In Russian).

18. Puchkov V.A.(eds), Bolshov L.A. (eds). (2016), *Rossijskij nacional'nyj doklad 30 let Chernobyl'skoj avarii. Itogi i perspektivy preodolenija ee posledstvij v Rossii 1986–2016* [Russian national report 30 year of Chernobyl accident. Overall results and prospects of responding to its consequences in Russia, 1986–2016], M.: MCHS Publ. (In Russian).

19. Bolshov L.A., Arutyunyan R.V. (2013), *Avariya na AES "Fukusima-1": opit reagirovaniya i uroki* [Accident on "Fukusima-1" atomic power plant: responding experience and lessons learned], M.: Nauka Publ. (In Russian).

20. Aleksahin R.M., Buldakov L.A., Gubanov V.A. (2001), *Krupnye radiacionnye avarii: posledstvija i zashhitnye mery* [Severe radiation accidents: consequences and protective measures], M.: IzdAT Publ. (In Russian).

DOI: 10.25588/CSPU.2018.01.08

УДК 378: 4и(07)
ББК 74.58:74.268.1

Л.Н. Голуб[1], С.А. Медведева[2]

[1] ORCID № 0000-0003-3436-928X, доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, Брянский государственный аграрный университет, г. Брянск, Российская Федерация. *E-mail:* loragolub@rambler.ru

[2] ORCID № 0000-0002-2688-4743, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, Брянский государственный аграрный университет, г. Брянск, Российская Федерация. *E-mail:* sve0611@yandex.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КЕЙС-МЕТОДА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

Аннотация

Введение. В статье обоснована актуальность использования кейс-метода на занятиях по иностранному языку, поскольку данный метод приобщает обучаемых к творческой деятельности, которая заключается в самостоятельном поиске необходимых источников для раскрытия учебной темы, анализе материала, попытке систематизировать отобранный материал и использовать его в конкретных жизненных ситуациях, попытке высказать и обосновать свою концепцию на проблему. Различные формы, которые использует преподаватель во время проведения кейс-метода, способствуют развитию разговорных навыков у обучаемых.

Цель статьи – обосновать эффективность разработки и внедрения кейс-метода в целях повышения познавательной активности обучаемых и уровня знаний иностранного языка обучаемых.

Материалы и методы. Авторы остановились на дидактических принципах, используемых в исследовании; основных качествах, которые попытались сформировать у студентов при проведении кейс-метода; целях, поставленных в процессе занятия по иностранному языку. Основными методами исследования явились: анализ научной, публицистической, художественной литературы, посвященной проблеме наркомании, проблемный, дискуссионный, игровой, диалоговый, решение ситуационных задач.

Результаты. Проведено научно-практическое исследование, разработана модель занятия с применением кейс-метода, которая способствует познавательной активности обучаемых, повы-

шению уровня знаний студентов. Итогом кейса явился творческий продукт студентов – программа по борьбе с наркоманией, отдельные положения которой можно заимствовать в работе тех органов, которые занимаются профилактикой употребления наркотических средств.

Авторы представили алгоритм проведения занятия с использованием кейс-метода. Выявили эффективные методы, приемы организации кейса, формы работы с обучаемыми.

Обсуждение. Необходимо отметить, что результаты исследования подтверждаются полученными обучаемыми знаниями (новые лексические единицы, лексические образцы, грамматические конструкции) и примененными во время дискуссии и обсуждении программ по борьбе с преступностью. Данные результаты получены на основе сравнительного анализа знаний и умений студентов двух экспериментальных групп.

Заключение. Авторы делают вывод о том, что внедрение кейс-метода будет стимулировать мотивирующую творческую деятельность обучаемых, их стремление получать информацию самостоятельно, развитию умения речевого взаимодействия, вести спор, выдвигать аргументы, отстаивать свое видение проблемы, которая не имеет однозначного решения.

Ключевые слова: кейс-метод, кейс-технологии, метод анализа ситуаций, реальные жизненные ситуации, творческая деятельность, творческий продукт, принцип творчества, познавательный процесс, этапы деятельности, дидактические принципы.

Основные положения:

• проведено научно-практическое исследование; разработана образовательная модель кейс-метода «Наркомания в ФРГ: причины ее появления и пути борьбы с ней», способствующая углублению знаний обучаемых по иностранному языку;

• определены этапы подготовки и организации метода, представлены конкретные рекомендации преподавателям по организации и проведению данной формы занятия;

• разработаны учебно-методические материалы для проведения кейс-метода по данной тематике.

1. Введение (Introduction)

Процессы создания, распространения и применения новшеств в педагогическом процессе остро ставят перед нами, преподавателями вузов, задачу не только обеспечения обучаемых знаниями по предмету, но и подготовки людей, способных выдвигать новые идеи, творчески мыслить, логически рассуждать, анализировать, выдвигать новые идеи, принимать решения в сложных ситуациях [1]. Решить данную задачу нам поможет личностно ориентированное обучение с активным познавательным процессом, в котором личность студента, его познавательная, творческая деятельность была бы ведущей [2].

На наш взгляд, активному познавательному процессу способствует использование кейс-метода. Почему мы отдаем предпочтение кейс-методу? Во-первых, представленная методика обучает чтению, письму, монологической и диалогической речи, аудированию. Во-вторых, обучаемые учатся вести диалог, дискутировать на иностранном языке во время речевого взаимодействия [3].

Какова сущность этого метода? Это метод исследования жизненных обстоятельств. Его суть – переосмысление конкретных жизненных обстоятельств, содержащих практическую проблему и выработку решения данного вопроса [4]. Чтобы разрешить эту ситуацию, обучаемые должны овладеть необходимыми лексическими и грамматическими знаниями. Сложность заключается в том, что данное жизненное обстоятельство не имеет конкретных решений. Связаны ли эти жизненные ситуации с тематикой занятий? Бесспорно, связаны. Например, студенты экономического факультета могут составлять бизнес планы [5; 6], или решать проблему заработной платы в конвертах, или как повысить объем выпускаемой продукции; студенты аграрных вузов – повышения продуктивности в животноводстве, или урожайности в растениеводстве.

Итог кейса – оценка различных способов решения проблемы и выбор наиболее эффективных, то есть создание творческого продукта: плана, программы, проекта закона, статьи. Кейс – это портфель, который заполнен информацией, касающейся ситуации. Информация является интеллектуальным продуктом преподавателя. Это могут быть статьи из Конституции, кодекса, научные статьи, монографии публицистические, статьи СМИ, все то, что является продуктом человеческой деятельности.

Нужно отметить, что кейс-метод вызывает интерес как у отечественных (С.В. Сидорова, О.О. Басаргина, М.Р. Варданян, Н.А. Палихова, И.И. Черкасова Т.А. Яркова), так и зарубежных учёных (W. Harold, G. Rosier и др.) [7; 8]. Кейс-метод находится в центре внимания многих исследователей, так как он способствует развитию познавательной активности и творческой деятельности обучаемых. Кейс-методу посвящен ряд научных статей. Так, О.Г. Смолянинова посвящает свою статью дидактическим возможностям метода[1]. К.А. Планкин и В.А. Ченобытов – обучающим возможностям кейс-метода в профессиональном образовании [9]. А.К. Полухина предлагает использовать кейс-метод как средство контроля в образовательном процессе[2].

2. Материалы и методы (Materials and Methods)

На протяжении ряда лет мы работаем над темой: «Развитие познавательной активности студентов». Наш интерес к теме вызван тем, что сегодня в современном обществе востребована личность, которая обладает не только хорошими знаниями по предмету, но и умеет применить эти знания, рассуждать, логически и творчески мыслить, ориентироваться в сложных ситуациях. Анализируя различные формы работы, мы пришли к выводу, что развитию познавательной активности студентов будет способствовать кейс-метод. Наше научно-практическое исследование по актуальной теме «Наркомания в ФРГ: причины ее возникновения и пути борьбы с ней» (“Die Rauschgiftsucht in der BRD: Ursachen und Wege der Bekämpfung”) мы провели в одной из групп, участвующих в эксперименте, в рамках учебной темы: «Проблемы молодежи».

Кейс-метод представляет собой как отличительный прикладной метод координации учебного процесса, так и метод полемики с позиции активизации учебного процесса и, кроме того, метод практического контроля и самоконтроля [10; 11]. С точки зрения двухкомпонентных методов он сочетает множество иллюстративных типов. Но, по всей видимости, его нужно отнести к наглядно-проблемным, наглядно-практическим и наглядно-эвристическим в одно и то же время, ввиду того, что он предлагает убедительную характеристику фактической задачи и показывает пути её разрешения [12]. Вдобавок с прагматической стороны он является в большей степени практически-проблемным методом.

Кейс-метод следует описывать как комплексную структуру, объединяющую моделирование, анализ, проблемный и игровой методы, эксперимент, дискуссию [13; 14].

В данном эксперименте мы руководствовались нижеуказанными дидактическими принципами:

1. Специфический подход к каждому обучающемуся, ориентация на его заинтересованность и особенности обучения, подразумевающие получение наибольшего количества сведений об обучающихся еще до начала обучения.

2. Наибольшее обеспечение независимости в учебе (предоставление альтернативы в формах обучения, видах упражнений и путях их реализации).

[1] Смолянинова О.Г. Дидактические возможности метода case-study в обучении студентов [Электронный ресурс] // Центр проблем развития образования Белорусского государственного университета. Режим доступа: http://charko.narod.ru/tekst/an4/1.html

[2] Полухина А.К. Кейс как средство контроля в учебном процессе [Электронный ресурс] // Сайт педагога-исследователя. Режим доступа: http://si-sv.com/publ/1/kejs/14-1-0-563

3. Предоставление обучающимся обилия наглядных материалов, связанных с разрешением обозначенных вопросов.

4. Упор на формирование положительных качеств студента.

При проведении кейс-метода мы попытались сформировать у обучающихся:

1. Умение вступать в коммуникацию как на формальной, так и на неформальной основах и продуктивно взаимодействовать на равных.

2. Возможность демонстрировать лидерские качества.

3. Навык разбираться в неоднозначных обстоятельствах и грамотно с ними справляться.

4. Умение извлекать и утилизировать важные сведения, разбираться в них и анализировать.

5. Способность дипломатическим путем разрешать спорные ситуации.

6. Умение незамедлительно находить координационные решения.

7. Способность самокритично интерпретировать возможные результаты своих решений, принимать во внимание личные просчеты.

В процессе работы нами были поставлены следующие цели:

Учебные (совершенствование коммуникативных навыков обучаемых, в ходе коллективного разрешения профессиональных задач и реализации проблемных ситуаций).

Развивающие (формирование у будущих выпускников понимания профессиональной деятельности в ее развитии, профессионального общенаучного и прикладного мышления, развитие умения разбираться в сложных нестандартных ситуациях и принимать правильные решения).

Воспитательные (развитие творческого мышления, воспитание индивидуальных правил поведения в ходе коммуникации с людьми).

3. Результаты (Results)

Деятельность обучающего при применении кейс-технологии на занятии охватывала ряд взаимосвязанных и взаимообусловленных этапов.

Первый этап – подготовительный, включал в себя комплексную деятельность по формированию кейса и тем для его анализа. Она реализовывалась внеаудиторно и подразумевала научно-исследовательскую, методическую и конструирующую работу обучающего. Вместе с тем наличие грамотно сформированного нами кейса не гарантировало продуктивное проведения занятия. Следовало разработать методическое обеспечение не только для самостоятельной работы обучающихся, но и для самого занятия. На первом этапе происходит постановка целей и задач, а также подготовка материала.

На следующем этапе – ознакомительном, формировалась мотивация к коллективной работе, была выделена тема, составляющая суть кейса [15].

Второй этап охватывал работу обучающего на занятии. Это его вступительное и заключительное слово, создание малых групп из числа студентов, организация дискуссии, помощь при создании сложных ситуаций, споров, оценка деятельности обучаемых. Помощь преподавателя заключалась не в решении самой проблемы, а в направлении обучаемых на правильный выбор [16].

К этапам деятельности обучаемых мы отнесли создание из числа студентов малых групп с учетом интересов и уровня языковой подготовки, дальнейшее распределение ролей между малыми группами (журналисты, представители правоохранительных органов, врачи-наркологи, родители, представители образовательных учреждений, эксперты (представители Бундестага).

Следующим этапом было изучение материалов кейса на основе наводящих вопросов с учетом распределения ролей, подготовка обучаемыми сообщений, мультимедийных презентаций. Малым группам предлагаются учебные материалы, которые были одинаковыми по форме, но разными по своему содержанию. Этим достигалась схожесть условий решения задач, а, следовательно, и возможность применения одних и те же критериев оценивания работы каждой группы [17].

И, в итоге, выработка группами программ по борьбе с наркоманией.

4. Обсуждение (Discussion)

Считаем необходимым остановиться на некоторых важных моментах, без которых работа с кейс-методом не дала бы в полной мере желаемого результата. До начала игры мы: 1. Обсудили со студентами тему: («Наркомания в ФРГ: причины ее возникновения и пути борьбы с ней»). 2. Выделили проблему, подлежащую обсуждению (Пагубное влияние наркотиков на подрастающее поколение и пути борьбы с наркоманией). 3. Обсудили вопросы для анализа кейса, которые раскрывали тему: а) Предпосылки и мотивы потребления наркотиков у молодежи (как становятся наркоманами). б) Признаки наркоманов. в) Физиологические последствия наркомании. г) Динамика развития наркомании в молодежной среде. ж) От наркотиков к преступлениям. з) Тенденции развития преступности, связанной с торговлей наркотиками и их потреблением. и) Профилактика наркомании в Германии.

4. Довели до студентов порядок проведения деловой игры.

Важная составляющая данного занятия – обсуждение проблемы наркомании малыми группами; организация дискуссии между группами; проведение презентации программ борьбы с наркоманией с обсуждением; принятие единой программы по борьбе с наркоманией; оценка работы малых групп.

Обязательный момент занятия – вступительное слово преподавателя о проблеме, связанной с употреблением наркотиков и о причинах их употребления (*Das* ***Drogenproblem ist zu einer Bedrohung unserer*** *Gesellschaft geworden. Auf politischer Ebene und in den Medien wird viel darüber berichtet und verzweifelt wird nach Lusungen gesucht, um dieses Problem in den Griff zu bekommen. Was sind die wirklichen Gründe, weshalb Leute Drogen konsumieren?)*;

– о влиянии наркотиков на человека (*Was sind die versteckten Auswirkungen der Drogen auf den Körper, den Verstand, das eben der einzelnen Person?*);

– о необходимости решать данную проблему *(Was läuft bei der Drogenerziehung falsch? Wer wirbt für Drogengebrauch und wieso? Was kann zu Hause und in den Lehranstalten getan werden, um Drogenmissbrauch zu verhindern?).*

Немаловажно, что в обсуждении проблемы приняли участие: журналисты, которых интересовал вопрос: Что представляют собой наркотики *(****Was sind eigentlich Drogen und wie sehen Rauschgifte aus?);***

врачи-наркологи, которые пояснили:

• что относится к наркотикам (*Drogen sind Stoffe, die auf das psychische oder physische Befinden des Menschen in gefährlicher Weise einwirken und eine mehr oder weniger starke Abhängigkeit zur Folge haben können. Hierzu zählt man Alkohol, Arzneimittel, Nikotin, Schnüffelstoffe und Rauschgifte);*

• что значит наркотическая **зависимость, какие существуют виды зависимости** и к какой зависимости могут привести отдельные наркотики *(Man unterscheidet dabei zwischen körperlicher (physischer) und seelischer (psychischer) Abhängigkeit. Ein körperlich Abhängiger braucht die Drogen ebenso notwendig wie Essen und Trinken. Ein seelisch Abhdngiger kann nur noch mit Hilfe der Droge sein inneres Gleichgewicht herstellen;*

• как действуют наркотики на организм подростков *(Die Wirkung von Rauschgiften hängt von Art und Dosis des Stoffs und von der körperlichen und seelischen Verfassung des Konsumenten ab. Die "halluzinogenen" Drogen wie Marihuana, Haschisch, LSD und einige synthetische Rauschgifte führen im wesentlichen zu Sinnestäuschungen;*

• какие риски связаны с употреблением наркотиков *(1.Gefahr der psychischen und physischen Abhängigkeit. 2. Erhöhtes Krebsrisiko, Erkrankungen der Atemwege. 3. Schädigung innerer Organe, der Gehirnfunktion und des Nervensystems. 5. Persönlichkeitsveränderungen, Wahnvorstellungen, Delirien).*

Очень нагляден следующий прием: в обсуждение включаются различные группы, которые сообщают нормативные или статистические сведения (например, как группа представителей правоохранительных органов со статистикой употребления наркотиков в Германии; объяснением законодательных актов, связанных с употреблением наркотиков (*Das BtmG droht* ***Geldstrafen und Haftstrafen bis zu 15 Jahren*** *an. Verbotene Umgangsformen sind demnach beispielsweise:* ***Anbau, Herstellung, Handel, Einfuhr,*** *Überlassung, Erwerb und Besitz),* и всту-

пающая с ними в дискуссию группа журналистов, которых интересуют способы доставки наркотиков в Германию (*Wie kommt das Rauschgift nach Deutschland?).*

Группа, представляющая сотрудников правоохранительных органов, дает необходимые пояснения на интересующие присутствующих вопросы, например*: Die meisten Rauschgifte kommen auf dem See-, Luft oder Landweg als Schmuggelware nach Deutschland, wobei größere Mengen in Schiffs- oder Lkw-Ladungen versteckt werden. Kleinere Mengen werden im Reisegepäck, am oder sogar im Körper über die Grenze geschmuggelt).*

Безусловно, одной из групп, принимающих участие в занятии, являются «родители». Они **обеспокоены проблемой** распространения наркотиков в учебных заведениях (*Jeder zweite Schüler in Deutschland verfügt über Rauschgifterfahrung. Die meisten fangen mit 10,11 oder 12 Jahren an. Geraucht wird heimlich im Kreis von Spielkameraden, aus Neugier, um die Erwachsenen zu imitieren)* [18].

Самым сложным и интересным этапом явилась дискуссия «Кто виноват в том, что подростки употребляют наркотики» в которой приняли участие:

- представители учебных заведений, которые возлагают вину на родителей подростков *(Die Eltern sind an allem schuld. Sie schenken den Kindern zu wenig Aufmerksamkeit. Einige Eltern vernachlässigen die Erziehung ihrer Kinder. Sie verwöhnen ihre Kinder durch Geld, moderne kostspielige Sachen und dabei interessieren sie sich für Leben der Kinder und ihre Probleme nicht);*

• **родители, считающие, что виноваты** правоохранительные органы и школа (*Wir arbeiten viel, um unsere Kinder zu erhalten. Unserer Meinung nach sind die Schule und die Rechtspflegeorgane daran schuld. Die Schule lehrt aber erzieht nicht. Die Polizei ist immer zur Strafverfolgung verpflichtet. Betreuende Hilfe kann hier nicht geleistet werden).*

После дискуссии малые группы составили и предложили для обсуждения свои программы борьбы с наркоманией. Задача экспертов заключалась в отборе лучших предложений из программ малых групп и оглашении единой программы борьбы с наркоманией среди молодежи.

Einheitsprogramm. *Man muss:*

1. Die Programme für den Gesundheitsschutz der Jugendlichen ausarbeiten.

2. Wirksam mit den Drogenverbreitern kämpfen.

3. Die drogenabhängige Jugend zur Arbeit heranziehen.

4. Die Informierung der Jugend über den Schaden der Drogen verbessern.

5. Die Reklame der Zigaretten und des Alkohols verbieten.

6. Die Jugendorganisationen und Jugendbewegungen schaffen.

7. Die Reabilitationszentren schaffen.

8. Die internationale Zusammenarbeit organisieren (Erfahrungsaustausch).

9. Die Verantwortung der Eltern für die Erziehung der Kinder mit Hilfe der Geldstrafen verstärken.

10. Psychologische Forschungen durchführen und verschiedene Programme schaffen.

11. Die Muße der Jugend organisieren: Tourismus, Treffen der Jugend, verschiedene Zirkel, sportliche Massnahmen, Sportlager, Jugendcafes (Musik-und Literaturklubs).

12. Die Arbeit der Psychologen in den Lehranstalten verbessern.

13. Den Vertrauenstelefondienst propagieren.

Очень важный фактор – организация на заключительном этапе оценки работы групп, результатов занятия в целом и самооценка студентами собственной учебной деятельности. Соотнеся цель и результаты занятия, мы зафиксировали степень их соответствия и наметили дальнейшие цели деятельности.

5. Заключение (Conclusion)

Внедрение кейс-метода будет способствовать мотивирующей творческой деятельности обучаемых, их стремлению добывать знания самостоятельно, развитию умения речевого взаимодействия, умения спорить, аргументировать свою точку зрения на проблему, выстраивать логические схемы решения проблемы, имеющей неоднозначное решение.

Кейс-метод развивает навыки поиска и обработки, анализа и оценки полученной информации, углубляет знания по иностранному языку, расширяет словарный запас, совершенствует навыки перевода, учит вести дискуссию [19]. Кроме того, обучаемые получают знания по

конкретной теме, которые они могут использовать в жизненных ситуациях [20].

В чем преимущества кейс-метода по сравнению с традиционными методами обучения? На наш взгляд, это: принцип партнерства, сотрудничество с обучаемыми, творческая деятельность всех участников.

Библиографический список

1. Медведева, С.А. Интерактивный подход в обучении иностранным языкам [Текст] / С.А. Медведева, Л.Н. Голуб // Человек в XXI веке: материалы IX Международной научно-практической конференции преподавателей и студентов. – Обнинск: ФГБУ «ВНИИГМИМЦД», 2014. – С. 57–59.

2. Федянин, Н. Чем «кейс» отличается от чемоданчика? [Текст] / Н. Федянин, В. Давиденко // Обучение за рубежом. – 2000. – № 7. – С. 52–55.

3. Щукин, А.Н. «Обучение иностранным языкам. Теория и практика» [Текст]: Учебное пособие для преподавателей и студентов / А.Н. Щукин. – 2-е изд.,испр. и доп. – М.: Филоматис, 2006. – 480 с.

4. Земскова, А.С. Использование кейс-метода в образовательном процессе [Текст] / А.С. Земскова // Совет ректоров. – 2008. – № 8. – С. 12–16.

5. Eliseeva E.V., Zyateva, L.A., Kiyutina, I.I., Weiler, V.P., Shkityr, O.N., Isakova, G.S. (2017), Gaming technology in the higher school educational process as a way of improving of professional training for the modern economy. *International Journal of Applied Business and Economic Research.* 15 (11), 175–183.

6. Eliseeva E.V., Lupoyadova L.Yu, Karbanovich O.V., SavinA.V., Makarova G.V. (2017), *Modern Approaches to the Development of University Students Social Competence. International Journal of Applied Business and Economic Research.* 15 (12), 53–63.

7. Webb H.W., Grandon G., Gary P. (2005), Teaching with the case method online: pure versus hybrid approaches. *Decision Sciences Journal of Innovative Education.* 3(2), 223–250.

8. Rosier G. (2002), Using reflective reports to improve the case method. *Journal of Management Development.* 21(8), 589–597.

9. Планкин, К.А. Обучающие возможности кейс-метода в профессиональном образовании [Текст] / К.А. Планкин, В.А. Ченобытов // Молодой ученый. – 2013. – № 1. – С. 354–355.

10. Ряховская, А.Ю. Развитие рефлексивных навыков в условиях проектной деятельности [Текст] / А.Ю. Ряховская // Актуальные вопросы экономики и агробизнеса: материалы VIII Международной научно-практической конференции. – Брянск: Изд-во Брянского ГАУ, 2017. – С. 121–126.

11. Селифонова, Е.Д. Арт-методики при преподавании курса «Информационные технологии в лингвистике» [Текст] / Е.Д. Селифонова // Вестник образовательного консорциума Среднерусский университет. Информационные технологии. – 2017. – № 1(9). – С. 30–33.

12. Голуб, Л.Н. Технология проблемного обучения иностранным языкам [Текст] / Л.Н. Голуб // Вопросы современной филологии и проблемы обучения иностранным языкам: материалы четвертой международной научно-практической конференции. – Брянск: БГИТУ, 2016. – С. 182–189.

13. Пахтусова, Е.Э. Метод кейсов в обучении иностранному языку в вузе [Текст] / Е.Э. Пахтусова // Молодой ученый. – 2014. – № 7. – С. 532–534.

14. Пырьева, В.В. Кейсовая технология обучения и ее применение при изучении темы «Алгоритмы» [Текст] / В.В. Пырьева // Информатика и образование. – 2009. – № 11. – С. 25–28.

15. Сидорова, С.В. Кейс-технология как средство развития познавательных интересов обучающихся [Текст] / С.В. Сидорова, О.О. Басаргина // Инновации и современные технологии в системе образования: материалы III международной научно-практической конференции. – Praha: Vedecko vydavatelske centrum “Sociosfera – CZ”. 2013. – С. 213–218.

17. Варданян, М.Р. Практическая педагогика [Текст]: учебно-методическое пособие на основе метода case-study / М.Р. Варданян, Н.А. Палихова, И.И. Черкасова, Т.А. Яркова. – Тобольск: ТГСПА им. Д.И. Менделеева, 2009. – 188 с.

18. Медведева, С.А. Исследование ценностных доминант студентов-менеджеров как условие развития их профессиональных приоритетов [Текст] / С.А. Медведева //Вестник Брянского государственного университета. – 2012. – №1–2. – С. 80–84.

19. Sicherheitsbericht. Herausgeber: Bayerisches Staatsministerium des Innern, fьr Bau und Verkehr Odeonsplatz 3, 80539 Mьnchen. – Режим доступа: http://www.stmi.bayern.de/assets/stmi/buw/bauthemen/iiz5_vergabe_kommunal_rs_20160418.pdf . – [Дата обращения: 13.02.2018].

20. Павленко, В.Г. Применение кейс-метода при обучении английского языка в неязыковом вузе [Текст] / В.Г. Павленко // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 17. – С. 534–538. – Режим доступа: http://e-koncept.ru/2016/46282.htm. [Дата обращения: 13.02.2018].

21. Абрамова, С.Ю. Использование кейс-метода на уроках английского языка [Текст] / С.Ю. брамова, Ю.В. Белозерова // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Уфа, март 2015 г.). – Уфа: Лето, 2015. – С. 94–96.

L.N. Golub[1], S.A. Medvedeva[2]

[1] ORCID No. 0000-0003-3436-928X, Academic Title of Associate Professor, Candidate of Sciences (Pedagogy), Associate Professor, Department of Foreign Languages, Bryansk State Agrarian University, Bryansk, Russia. *E-mail:* loragolub@rambler.ru

[2] ORCID No. 0000-0002-2688-4743, Candidate of Sciences (Pedagogy), Associate Professor, Department of Foreign Languages, Bryansk State Agrarian University, Bryansk, Russia. *E-mail:* sve0611@yandex.ru

THE USE OF THE CASE METHOD AT THE LESSONS OF FOREIGN LANGUAGE IN HIGH SCHOOL

Abstract

Introduction. The article substantiates the relevance of the use of the case method for training in a foreign language, because this method introduces the students to the creative activity. This activity consists in self-finding the necessary resources for disclosure of educational topics, the analysis of the material, the attempt to systematize selected material and use it in certain situations; try to comment their point of view on the issue. Different forms are used by the teacher during the case-method to develop communication skills of students.

The purpose of the article is to justify the effectiveness of the case-method in order to increase the cognitive activity of students and the level of knowledge of a foreign language of students.

Materials and methods. The authors focused on the didactic principles used in the study; the main qualities that students have tried to form during the case method; the goals set in the course of foreign language classes. The main methods of research were: the analysis of scientific, journalistic, literary fiction devoted to the problem of drug addiction, problem, discussion, game, dialogue, solution of situational problems.

Results. The authors held scientific-practical study, developed a model classes with the use of a case-method, which promotes cognitive activity of trainees. This model increases the level of knowledge of students. The result of the case was a creative product of students – a program to combat drug addiction, some provisions of which can be used by organizations engaged in preventive work with young people.

The authors presented the algorithm of the lesson using the case-method. They revealed effective methods, methods of case management, forms of work with students.

Discussion. It should be noted that the results of the study are supported by the acquired knowledge (new lexical units, lexical patterns, grammatical structures) and applied during the discussion and discussion of programs to combat crime. These results are received on the basis of comparative analysis of knowledge and skills of students of two experimental groups.

Conclusion. The authors draw a conclusion that the introduction of the case-method will contribute to motivating creative activity of students, their desire to extract knowledge on their own, the development of the ability of speech interaction, the ability to argue and argue their point of view on the problem, to build logical schemes for solving problems that have ambiguous solutions.

Keywords: case-method, case-technologies, situation analysis method, real life situations, creative activity, creative product, creative principle, cognitive process, stages of activity, didactic principles.

Highlights:

• A scientific and practical study was conducted, within which a specific educational model of the case-method “Drug Addiction in Germany: the reasons for its occurrence and ways to combat it” was

developed, which contributes to the activation of theoretical knowledge and practical experience of students;

• The stages of carrying out case-method are defined and concrete recommendations to teachers on the organization of these stages are given;

• Educational and methodological support of case-method on this subject is presented.

References

1. Medvedeva S.A., Golub, L.N. (2014), Interaktivnyj podhod v obuchenii inostrannym yazykam [Interactive approach in teaching foreign languages in the XXI century]. *Proceedings of the IX international scientific and practical conference of teachers and students. Obninsk: FGBU "VNIIGMIMCD".* 57–59. (In Russian).

2. Fedyanin, N., Davydenko V. (2000), Chem «kejs» otlichaetsya ot chemodanchika? [How does a "case" differ from the case?]. *Obuchenie za rubezhom.* 7, 52–55. (In Russian).

3. Shchukin A.N. (2006), *Obuchenie inostrannym yazykam. Teoriya i praktika. Uchebnoe posobie dlya prepodavatelej i studentov* [Teaching of foreign languages. Theory and practice. Study guide for teachers and students], M.: Filomatis Publ. (In Russian).

4. Zemskova A.S. (2008), Ispol'zovanie kejs-metoda v obrazovatel'nom processe [Using of case-method in the educational process]. *Sovet rektorov.* 8, 12–16. (In Russian).

5. Eliseeva, E.V., Zyateva, L.A., Kiyutina, I.I., Weiler, V.P., Shkityr, O.N., Isakova, G.S. (2017), Gaming technology in the higher school educational process as a way of improving of professional training for the modern economy. *International Journal of Applied Business and Economic Research.* 15 (11), 175–183.

6. Eliseeva E.V., Lupoyadova L.Yu, Karbanovich O.V., SavinA.V., Makarova G.V. (2017), *Modern Approaches to the Development of University Students Social Competence. International Journal of Applied Business and Economic Research.* 15 (12), 53–63.

7. Webb H.W., Grandon G., Gary P. (2005), Teaching with the case method online: pure versus hybrid approaches. *Decision Sciences Journal of Innovative Education.* 3(2), 223–250.

8. Rosier G. (2002), Using reflective reports to improve the case method. *Journal of Management Development.* 21(8), 589-597.

9. Plankin K.A., Cenobites V.A. (2013), Obuchayushchie vozmozhnosti kejs-metoda v professional'nom obrazovanii [Educational possibilities of the case method in professional education]. *Molodoj uchenyj.* 1, 354–355. (In Russian).

10. Ryahovskaya A.Y. (2017), Razvitie refleksivnyh navykov v usloviyah proektnoj deyatel'nosti [Development of reflective skills in terms of project activities]. *Actual problems of economy and agribusiness, proceedings of the VIII International scientific-practical conference. Bryansk: Izdatel'stvo Bryanskogo GAU.* 121–126. (In Russian).

11. Selifonova E.D. (2017), Art-metodiki pri prepodavanii kursa "Informacionnye tekhnologii v lingvistike" [Art methods in the teaching of course "Information technologies in linguistics"]. *Vestnik obrazovatel'nogo konsorciuma Srednerusskij universitet. Informacionnye tekhnologii.* 1(9), 30–33. (In Russian).

12. Golub, L.N. (2016), Tekhnologiya problemnogo obucheniya inostrannym yazykam Technology problem-based learning foreign languages [Problems of modern Philology and problems of foreign language teaching]. *Materials of the fourth international scientific-practical conference. Bryansk: BGITU.* 182–189.

13. Pahtusova E.E. (2014), Metod kejsov v obuchenii inostrannomu yazyku v vuze [Method of cases in teaching a foreign language in high school]. *Molodoj uchenyj.* 7, 532. (In Russian).

14. Pyreva V.V. (2009), Kejsovaya tekhnologiya obucheniya i ee primenenie pri izuchenii temy "Algoritmy" [Case study technology and its application in the study of the topic "Algorithms"]. *Informatika i obrazovanie.* 11, 25–28. (In Russian).

15. Sidorova S.V. Basargina O.O. (2013), Kejs-tekhnologiya kak sredstvo razvitiya poznavatel'nyh interesov obuchayushchihsya [Case-technology as a means of development of cognitive interests of students]. *Innovations and modern technologies in the education system: proceedings of the III international scientific-practical conference. Praha: centrum Vedecko vydavatelske "Sociosfera – CZ".* 213–218.

16. Vardanyan M.R., Palikova N.A. Cherkasova I.I., Yarkova T.A. (2009), *Prakticheskaya pedagogika: uchebno-metodicheskoe posobie na osnove metoda case-study* [Practical pedagogy: teaching manual based on the method of case-study], Tobol'sk: TGSPA im. D.I. Mendeleeva Publ. (In Russian).

17. Medvedeva S.A. (2012), Issledovanie cennostnyh dominant studentov-menedzherov kak uslovie razvitiya ih professional'nyh prioritetov [Research of the value dominant of students-managers as a condition of development of their professional priorities], *Vestnik Bryanskogo gosudarstvennogo universiteta* 1–2, 80–84. (In Russian).

18. Bayerisches Staatsministerium des Innern, für Bau und Verkehr Odeonsplatz (2016), Sicherheitsbericht [Safety Report]. *München, Odeonsplatz, Bayerisches Staatsministerium des Innern, für Bau und Verkehr.* Available at: http://www.stmi.bayern.de/assets/stmi/buw/bauthemen/iiz5_vergabe_kommunal_rs_20160418.pdf (Accessed: 13.02.2018).

19. Pavlenko V.G. (2016), Primenenie kejs-metoda pri obuchenii anglijskogo yazyka v neyazykovom vuze [Application of the case method in teaching English language in non-language colleges]. *Nauchno-metodicheskij ehlektronnyj zhurna "Koncept"*. 17, 534-538. Available at: http://e-koncept.ru/2016/46282.htm. (In Russian).

20. Abramova S.YU., Belozerov YU.V. (2015), Ispol'zovanie kejs-metoda na urokah anglijskogo yazyka [Using of the case method in the English lessons]. Aktual'nye voprosy sovremennoj pedagogiki: materialy VI Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii**.** Ufa. 94–96. (In Russian).

DOI: 10.25588/CSPU.2018.01.09

УДК 37.013
ББК 74.2

Д.М. Зиганшина

ORCID № 0000-0001-7713-7628, аспирант кафедры педагогики и психологии, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Российская Федерация. E-mail: Dinara.ZM@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ КАК УСЛОВИЕ ПОДГОТОВКИ УЧАЩИХСЯ К ЕГЭ И ОЛИМПИАДАМ

Аннотация

Введение. Статья посвящена проблеме подготовки обучающихся к олимпиадам и ЕГЭ по химии с целью активизации их познавательной культуры.

Материалы и методы. Основным подходом, который использовался для реализации поставленной цели, является культурологический. Основной метод – проблемный, кроме этого, использовались наглядно-словесные и практические методы. Перед обучающимися ставились проблемные вопросы в виде олимпиадных задач, которые способствовали активизации мыслительных процессов у обучающихся и побуждали к активному поиску решения.

Результаты. Приводится сравнение олимпиадных заданий и вопросов из ЕГЭ по химии. С помощью психологических тестов нужно выявить одаренных обучающихся, которые заинтересованы в успешной сдаче ЕГЭ по химии и участию в олимпиадах международного уровня. Этому способствует анализ школьной программы и выявление тем, в которые можно внести материал для формирования познавательной культуры обучающихся.

Обсуждение. Приведены олимпиадные задания для изучения некоторых тем, предложена программа элективного курса, способствующего формированию умений решать нестандартные творческие задания. Рассмотрены особенности программы элективного курса для лучшей подготовки обучающихся к выполнению олимпиадных заданий и успешной сдачи ЕГЭ по химии.

Заключение. Результатом данной исследовательской работы стали основные методы и формы для максимального раскрытия творческого потенциала обучающихся.

Ключевые слова: нестандартные творческие задания, опыт творческой деятельности, творческие способности, химические олимпиады, элективный курс.

Основные положения

• при изучении «стандарта основного общего образования по химии» было выявлено, что для всестороннего развития обучающегося необходимо на уроке больше использовать практическую деятельность;

• использование нестандартных методов обучения, для развития творческого потенциала обучающихся;

• при сравнении вопросов ЕГЭ по химии и олимпиадных заданий по данному предмету нами были выявлены общие черты и особенности подготовки обучающихся как к успешной сдаче экзамена, так и при выполнении олимпиадных заданий;

• составлена программа элективного курса и успешно апробирована в общеобразовательной школе № 13 г. Челябинска.

1. Введение (Introduction)

В «Стандарте основного общего образования по химии» отмечено, что обучающиеся обязаны «использовать приобретенные знания и умения в практической деятельности и повседневной жизни», кроме того, для критической оценки информации о веществах, используемых в быту (Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (Приказ Минобрнауки России от 17 декабря 2010 г. № 1897)). А это значит, что в настоящее время российское химическое образование требует от учащихся действий не по алгоритму, а гибкости мышления, способности мыслить творчески и креативно при решении проблем. В связи с этим была изучена литература по творческим способностям и основным средствам ее развития (И.Я. Лернер [1, с. 56], Б.И. Коротяев [2, с. 98], Л.С. Выготский [3, с. 16], А.Н. Лука [4, с. 67], Я.А. Пономарев [5, с. 54], Д.Б. Богоявленская [6, с. 34]).

Проблема развития творческих способностей обучающихся является в настоящее время одной из наиболее актуальных.

2. Материалы и методы (Materials and Methods)

Мы убеждены, что на опыте разрешаются противоречия между наличием негативно-пассивного отношения к предмету химии и необходимостью осознания значимости данных занятий; способностью применять в нестандартных ситуациях определенных навыков, получаемых обучающимися во время занятий; между использованием традиционных методов и форм и ориентацией нового содержания на развитие творческих способностей обучающихся [7, с. 2].

Основной целью является помощь обучающимся в раскрытии своего творческого потенциала, убедиться в своей уникальности через формирование познавательной культуры.

Для осуществления поставленной цели были выделены основные задачи:

1. Способствовать развитию творческих способностей обучающихся через участие в олимпиадах по химии.

2. Пробудить интерес к предмету для успешной сдачи ЕГЭ по химии с помощью разработанного элективного курса.

Актуализация культурологического подхода обусловлена возвращением образования в контекст культуры. В контексте культуры складывается личностная картина мира [8, с. 56]. Культурологический подход как феноменология понимания и видоизменение педагогической действительности имеет своим фундаментом аксиологию – учение о ценностях и ценностной структуре мира.

Известно, что развитию человека способствует освоение им культуры как ценностной системы. Для этого используем в обучении культурологический подход, который и связывает человека с культурой, способствует становлению его как творческой личности [9, с. 167].

Данное исследование проводилось в средней общеобразовательной школе № 13 г. Челябинска.

3. Результаты (Results)

В последнее время отмечается, что олимпиады и ЕГЭ встают на один уровень. Отметим общее между олимпиадами и ЕГЭ:

1. В стране создана масштабная организационная и методическая система подготовки к этим событиям.

2. Результат многих олимпиад учитывается при поступлении в вузы.

3. Результат учитывается при оценке работы учителей.

4. Оба соревнования проверяют соответствие между знаниями учащегося и знаниями методической комиссии.

В связи с этим важнейшей функцией учебного процесса в настоящее время является развитие творческой личности. Как подготовить школьника к олимпиаде и в то же время к ЕГЭ по химии? Естественно, ответить на этот вопрос однозначно нельзя. Да и не стоит. Вот если бы существовала такая формула, чтобы ученик стал сразу призером, но это лишь мечты. Так что, если желаете отлично подготовить обучающегося к олимпиаде, в первую очередь, необходимо признать, что каждый ребенок одарен, нужно только посодействовать раскрытию его потенциала. Следовательно, если педагог желает воспитать успешного «ученика», значит, он для себя решает, что должен работать с исключительным ребенком, одаренным [10, с. 42]. Для выработки стратегии работы с одаренными детьми необходимы знания из психологии.

По этому поводу ученые, педагоги и психологии говорят следующее:

1. Способностей от природы нет. Есть задатки.

2. Задаток не виден в человеке до тех пор, пока он не превратился в способность.

3. Если ты способный, то, значит, должен уметь максимально использовать свой ум!

Учителя химии испытывают определенные сложности в связи с тем, что приступать к изучению химии обучающиеся начинают в возрасте 13–14 лет, в восьмом классе. Следовательно, на преобразование задатков в дарование у педагога уже нет времени, зато определить способного ученика и обдумать его обучение он может [11, с. 117].

Для того чтобы выявить одаренного ребенка, можно воспользоваться психологическими тестами. А вот как увлечь такого обучающегося и способствовать использованию им своих индивидуальных потенциалов? Основным направляющим фактором любого развития являются индивидуальные потребности индивида (главным примером служит пирамида А. Маслоу), а если задача педагога заключается лишь в том, чтобы обучить, тогда возможно основываться на любых из потребностей. Часто случается, что учитель слабо владеет преподаваемым предметом (молодой специалист), или же имеет огромный опыт, но не может передать его другому, либо слабо владеет психологией и педагогикой в сфере межличностных отношений.

Каким образом подготовить обучающегося к успешной сдаче ЕГЭ по химии и участию в международных олимпиадах? Ответим на этот вопрос так: необходимо расширять кругозор, умение решать химические задачи (не только по алгоритму, но и с новыми видами решения), прививать практические навыки химического эксперимента.

Подробно изучив программу школьного общеобразовательного курса химии, было выявлено, что практически каждый урок несет в себе возможность для развития навыка творческих способностей обучающихся, высчитанных на соответствующих функциях самого предмета и главных проштудированных вопросах [12, с. 124]. Переработка содержания, выбор определенного комплекта особенно результативных творческих заданий, проектирование итоговых результатов – всё это требует от педагога грамотного подхода.

Как отмечает П.А. Оржековский, «...организация творческого процесса учителем должна осуществляться не с позиций авторитаризма, а представлять собой одну из форм сотрудничества с учениками» [13, с. 13].

В основном задания предполагают нестандартный подход. И для решения таких вопросов нужно умение логически построить причинно-следственные связи, переводить оригинальные данные на химический язык. При прорешивании этих заданий не всегда стоит придерживаться определенной логической цепоч-

ки. В основном, даже если удастся правильно сформулировать условие, долгое время может не получаться определить главную мысль и прийти к правильному ходу решения, хотя оно иногда решается всего в одно действие (это то и свойственно для олимпиадных заданий). Правильный ответ может прийти на подсознательном уровне, совсем неожиданно. Такие моменты и составляют радость творчества [14, с. 24].

Школьников надо учить не бояться делать умозаключения, пусть даже они выводят их за границы познанного. Надо понимать, что цель олимпиады – получение новых знаний и идей. Правильная мотивация учащихся – это уже половина успеха в достижении цели [15, с. 15]. И самое главное – научить правильно распределять время, для этого устраивать тренировки в реальном времени. И вот тогда приходит на помощь внеурочная деятельность, когда предполагается что на добровольной основе учащиеся приходят заниматься познавательной химией. Проведение серии занимательных экспериментов не только повышает интерес к химии, но и показывает все «волшебство» химии как науки. Например, при изучении темы «Спирты. Химические свойства» возможно продемонстрировать такой опыт, как «Огненное облако в бутылке» [16, с.18]. В этом опыте спирт будет испаряться и смешиваться с кислородом в воздухе. Эта смесь легко самовоспламеняется. Кроме того, учитывается и концентрация в незамерзающей жидкости. Изучая тему «Водород. Получение», продемонстрировать такой опыт, как «Водородная перчатка». При смешивании медного купороса и поваренной соли с водой, и в конце добавив алюминий (используя пищевую алюминиевую фольгу), то происходит выделение водорода.

Детальное обучение отдельных областей химии вероятно при использовании программы элективного курса. Основной задачей такого курса будет являться расширение и углубление знаний обучающихся о предмете химии, ее роли в жизни человека, на основе межпредметных связей, к тому же предоставляется возможность воплотить заинтересованность к предмету и использовать полученные знания в повседневной жизни.

Для решения этих задач был разработан и апробирован элективный курс для учащихся старших классов «Химия в расчетных задачах». Данная программа элективного курса способствует расширению и углублению знаний обучающихся по химии, формирует их познавательный интерес и творческие способности, направленно оказывает влияние на профессиональную ориентацию школьников. Этот курс будет являться дополнением к базовому уровню обучения обучающихся. Включает 34 учебных часа (1 час в неделю).

Для разработки занятий и при подборе проблемно-творческих заданий использовались публикации журнала «Химия в школе», газеты «Химия» (ИД «Первое сентября»), кроме того, учебная научно-популярная литература по химии, а в качестве основного пособия использовались разработки О.Ю. Косовой.

Табл. 1. **Календарно-тематический план по элективному курсу «Химия в расчетных задачах» для 9 класса**

Tab. 1. **Course schedule of «Chemistry in calculation tasks» elective course for grade 9 students**

Дата	№ п/п	Название темы (кол-во часов)	№ урока	Тема урока	Мониторинг отслеживания результатов
1	2	3	4	5	6
	1	Расчеты по формулам химических веществ (2 часа)	1	Относительная плотность газов	
			2	Массовая доля элементов в веществе	

Продолжение табл. 1

1	2	3	4	5	6
	2	Решение задач, связанных с растворами веществ (5 часов)	3	Способы выражения состава растворов, массовая доля растворенного вещества, молярная концентрация	
			4	Массовая доля растворённого вещества	
			5	Задачи, связанные с выпариванием воды из раствора с образованием раствора с новой массовой долей растворенного вещества	
			6	Задачи, связанные со смешиванием растворов. «Правило креста», или «квадрат Пирсона»	
			7	Задачи, связанные со смешиванием растворов. «Правило креста», или «квадрат Пирсона». Закрепление	
	3	Решение расчетных задач с использованием уравнения реакции (7 часов)	8	Нахождение массы вещества по известному количеству вещества одного из вступивших в реакцию или получающихся веществ	
			9	Нахождение объёма газа по известному количеству вещества одного из вступивших в реакцию или получающихся веществ	
			10	Нахождение объёма газа по известному количеству вещества одного из вступивших в реакцию или получающихся веществ. Закрепление	
			11	Соотношение объёмов и массы газов при химических реакциях	
			12	Соотношение объёмов и массы газов при химических реакциях. Закрепление	
			13	Вычисление массы продукта реакции, если известны массы исходных веществ, одно из которых взято в избытке	
			14	Вычисление массы продукта реакции, если известны массы исходных веществ, одно из которых взято в избытке. Закрепление	

Продолжение табл. 1

1	2	3	4	5	6
	4	Расчёты по термохимическим уравнениям (2 часа)	15	Расчёты по термохимическим уравнениям	
			16	Расчёты по термохимическим уравнениям. Закрепление	
	5	Решение расчетных задач с использованием уравнения реакции и понятия «массовая доля» (9 часов)	17	Вычисление массы продукта реакции, если для неё взят раствор с определённой массовой долей исходного вещества	
			18	Вычисление массы продукта реакции, если для неё взят раствор с определённой массовой долей исходного вещества. Закрепление	
			19	Вычисление массы продукта реакции по массе исходного вещества, содержащего определённую массовую долю примеси (в %)	
			20	Вычисление массы продукта реакции по массе исходного вещества, содержащего определённую массовую долю примеси (в %). Закрепление	
			21	Вычисление массовой доли выхода продукта реакции от теоретически возможного	
			22	Вычисление массовой доли выхода продукта реакции от теоретически возможного. Закрепление	
			23	Вычисление объёмной доли выхода продукта реакции от теоретически возможного	
			24	Вычисление объёмной доли выхода продукта реакции от теоретически возможного. Закрепление	
			25	Вычисление объёмной доли выхода продукта реакции от теоретически возможного. Закрепление	

Окончание табл. 1

1	2	3	4	5	6
	6	Вывод формул химических соединений различными способами (6 часов)	26	Определение молекулярной формулы газа по его относительной плотности	
			27	Определение молекулярной формулы газа по его относительной плотности. Алгебраический способ решения	
			28	Определение молекулярной формулы газа по его относительной плотности. Закрепление	
			29	Определение молекулярной формулы вещества по продуктам его сгорания	
			30	Определение молекулярной формулы вещества по продуктам его сгорания. Закрепление	
			31	Определение молекулярной формулы вещества различными способами. Обобщение	
	7	Решение комплексных задач и упражнений по разделам химии (3 часа)	32	Решение комплексных задач и упражнений по неорганической химии	
			33	Решение комплексных задач и упражнений по органической химии	
			34	Решение комплексных задач и упражнений по аналитической химии	

4. Обсуждение (Discussion)

Например, задача на избыток: твердый продукт, полученный при прокаливании 66,2 г нитрата свинца (II), восстановили монооксидом углерода. Определите массу осадка, который выпадет, если полученный после восстановления газ пропустить через раствор, содержащий 11,1 г гидроксида кальция [17, с. 34].

При решении задачи на избыток и недостаток следует помнить, что сначала нужно найти реагент, который находится в избытке, а после вести расчеты по веществу, прореагировавшему полностью.

Согласно условию задачи имеют место три реакции. Запишем их уравнения:

$$2Pb(NO_3)_2 = 2PbO + 4NO_2 + O_2 \ (1);$$

$$PbO + CO = Pb + CO_2 \ (2);$$

$$CO_2 + Ca(OH)_2 = CaCO_3 + H_2O \ (3).$$

1) Сначала найдем количество моль веществ, массы которых известны из условия задачи – нитрата свинца (II) (молярная масса – 331 г/моль) и гидроксида кальция (молярная масса – 74 г/моль):

$$n = m / M;$$

$$n(Pb(NO_3)_2) = m\ (Pb(NO_3)_2)/M\ (Pb(NO_3)_2);$$

$$n(Pb(NO_3)_2) = 66{,}2 / 331 = 0{,}2 \text{ моль}.$$

2) $n\ (Ca(OH)_2) = m\ (Ca(OH)_2)/M\ (Ca(OH)_2)$;

$$n(Ca(OH)_2) = 11{,}1 / 74 = 0{,}15 \text{ моль}.$$

3) Согласно уравнению:

1 $n(Pb(NO_3)_2) = n(PbO) = 0,2$ моль.

А по уравнению 2:

$n(PbO) = n(CO_2) = 0,2$ моль.

4) Определим вещество, которое находится в избытке. Согласно уравнению 3:

$n(CO_2) = n(Ca(OH)_2) = 0,15$ моль.

Так как $0,2 > 0,15$, то углекислый газ находится в избытке и гидроксид кальция прореагирует полностью.

5) Карбонат кальция выпадает в осадок. Найдем количество вещества:

$n(Ca(OH)_2) = n(CaCO_3) = 0,15$ моль.

Поскольку CO_2 находится в избытке, то реагирует с образовавшимся $CaCO_3$:

$CO_2 + CaCO_3 + H_2O = Ca(HCO_3)_2$ (4).

6) Согласно уравнению 3 в реакцию с гидроксидом кальция вступило 0,15 моль углекислого газа, тогда в реакции с карбонатом кальция участвовало 0,05 моль углекислого газа:

(0,2 – 0,15 = 0,05). Тогда:

$n(CaCO_3) = n(CO_2) = 0,05$ моль.

7) Тогда количество вещества карбоната кальция, оставшегося в осадке после частичного растворения и его масса будут равны (молярная масса – 100 г/моль):

$n(CaCO_3) = 0,15 – 0,05 = 0,1$ моль;

$m(CaCO_3) = 0,1 / 100 = 10$ г.

Ответ: 10 г.

Изюминкой данного элективного курса стало использование традиционных и олимпиадных задач, которые направлены на проверку овладения одного и того же элемента в знаниях. Задачи по химии принято делить на количественные (расчетные), помимо этого используются комбинированные задачи [18, с. 31].

В качественных задачах происходит пояснение исследование фактов; отличие веществ, получение новых соединений, умение предсказывать свойства веществ, и возможность прохождения реакций, представление, разъяснение явлений, разделение смесей различных веществ.

Для количественных задач характерно: вычисление состава смеси (массовый, объемный и мольный проценты); вычисление, из чего состоит раствор (способность вычисления концентрации, приготовить раствор заданной концентрации); расчеты с применением газового закона (закон Авогадро, уравнение Клайперона–Менделеева); написание химической формулы веществ; расчеты с помощью химического уравнения (стехиометрические соотношения); расчеты с применением закона химической термодинамики (закон сохранения энергии, закон Гесса); расчеты с применением закона химической кинетики (закон действующих масс, уравнение Аррениуса).

Задания, используемые в олимпиадах, составлены таким образом, чтобы обучающиеся могли самостоятельно искать недостающую для решения информацию, анализировали ее и обобщали, что способствует оцениванию показателей сформированности качества знаний обучающихся.

Чтобы сформировать исследовательские умения у обучающихся, следует опираться на выполнение правил техники безопасности и навыки работы в лаборатории:

- Отмерять вещества с определенной точностью.
- Измерение объемов жидкостей.
- Приготовление раствора с необходимой концентрацией.
- Нагревание на спиртовке, газовой горелке, с помощью колбонагревателя.
- Измельчение веществ.
- Фильтрование.
- Сушка, очистка газов и т.д.

Особую роль играет умение работать с химической посудой. Данные навыки будут являться основой, без которых исключено успешное выполнение эксперимента.

Самое главное, что для обучения решения сложных задач используется МОНАП (модель обучения навыкам алгоритмической природы)– специальные средства, с помощью которых можно проектировать интеллектуальные обучающие системы (ИОС). Эта программа реализует алгоритмы адаптивного управления процессом обучения решения учебных задач по химии автоматически. Обучающийся решает олимпиадные задачи, опираясь на определенные прави-

ла, причем каждому уровню сложности задачи соответствует определенное количество правил [19, с. 234].

5. Заключение (Conclusion)

Олимпиадная задача всегда оригинальна, нестандартна, реже странная по содержанию становится успешным мотиватором учебно-познавательной деятельности обучающихся. Кроме того, использование ИОС при изучении элективного курса по химии обеспечивает мощный эффект новизны, интригует и вызывает интерес [20, с. 23].

Можно сделать вывод, что с помощью разработанного элективного курса по химии удалось повысить заинтересованность обучающихся предметом. Ребята стали активно принимать участие в разнообразных олимпиадах, так как уже могли находить подход к решению олимпиадных задач. Уровень усвоения материала и качества знаний учащихся значительно повысился [21, с. 218]. С помощью культурологического подхода обучающиеся смогли раскрыть и свой творческий потенциал.

Библиографический список

1. Лернер, И.Я. Поисковые задачи в обучении как средство развития творческих способностей [Текст] / И.Я. Лернер // Научное творчество. – М.: Просвещение, 1981. – 446 с.
2. Коротяев, Б.И. Учение – процесс творческий [Текст]: кн. для учителя: Из опыта работы / Б.И. Коротяев. – М.: Просвещение, 1989. – 158 с.
3. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: псих. очерк [Текст]: кн. для учителя / Л.С. Выготский. – М.: Просвещение, 1997. – 93 с.
4. Лук, А.Н. Психология творчества [Текст] / А.Н. Лук. – М.: Наука и технический прогресс, 2014. – 127 с.
5. Пономарёв, Я.А. Психология творчества и педагогика: от классики к современности [Текст] / А.Л. Журавлев, Д.В. Ушаков // Психологический журнал. – 2015. – Т. 36. – № 6. – С. 5–11.
6. Богоявленская, Д.Б. Психология творческих способностей [Текст] / Д.Б. Богоявленская. – М.: Академия, 2002. – 320 с.
7. Щукина, Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе [Текст] / Г.И. Щукина. – М.: Просвещение, 1979. – 160 с.
8. Флиер, А.Я. Избранные работы по теории культуры [Текст] / А.Я. Флиер. – М.: Согласие, 2014. – 560 с.
9. Зотова, Е.С. Грядущее. Новое индустриальное общество: перезагрузка [Текст] / Е.С. Зотова, С.Д. Бодрунов // Социологические исследования. – 2017. – № 7. – С. 167–169.
10. Шадриков, В.Д. О содержании понятий «способности» и «одаренность» [Текст] / В.Д. Шадриков // Психологический журнал. – 1983. – Т. 4. – № 5. – С. 38–46.
11. Винокурова, Н.Ф. Подготовка учителя для образования в интересах устойчивого развития: методология, опыт реализации в регионе [Электронный ресурс] / Н.Ф. Винокурова, И.Ю. Кривдина // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 5. – Режим доступа: https://science-education.ru/ru/article/view?id=25330 . – [Дата обращения: 06.01.2018].
12. Мишина, Л.Н. Изучение проблемы одаренной молодежи в зарубежной педагогике [Текст] / Л.Н. Мишина // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. – 2011. – № 1 (4). – С. 117–120.
13. Оржековский, П.А. Всероссийская химическая олимпиада школьников [Текст]: кн. для учителя / П.А. Оржековский, Ю.Н. Медведев, А.В. Чуранов, С.С. Чуранов / под ред. Г.В. Лисичкина. – М.: АСТ; Астрель, 2004. – 192 с.
14. Симановский, А.Э. Развитие творческого мышления детей [Текст]: популярное пособие А.Э. Симановский. – Ярославль: Академия развития, 2007. – 192 с.
15. Шишов, С.Е. Школа: мониторинг качества образования [Текст] / С.Е. Шишков, В.А. Кальней, Е.В. Бухтеева. – М.: Педагогическое общество России, 2014. – 316 с.
16. Сорокин, В.В. Задачи химических олимпиад [Текст] / В.В. Сорокин, В.В. Загорский, И.В. Свитанько; под ред. Е.М. Соколовской. – М.: МГУ, 1989. – 256 с.
17. Литвинова, Т.Н. Химия в задачах для поступающих в вузы [Текст] / Т.Н. Литвинова, Е.Д. Мельникова, М.В. Соловьева, Л.Т. Ажипа, Н.К. Выскубова. – М.: Оникс; Мир и Образование, 2009. – 832 с.: ил.

18. Тулькибаева, Н.Н. Педагогика [Текст]: учебное пособие / Н.Н. Тулькибаева, З.М. Большакова, Г.Я. Гревцева. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2007. – 195 с.

19. Аляутдинова, Г.Р. Организация процесса обучения с помощью интеллектуальной обучающей системы МОНАП [Текст] / Г.Р. Аляутдинова, Е.С. Игнарина, Л.Р. Пайгина // Образовательные технологии и общество. 2017. – № 20(3). – С. 234–242.

20. Якиманская, И.С. Технология личностно-ориентированного образования [Текст] / И.С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 2000. – 175 с.

21. Яковлев, Е.В. Педагогическое исследование: содержание и представление результатов [Текст] / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – Челябинск.: Изд-во РБИУ, 2010. – 317 с.

D.M. Ziganshina

ORCID No. 0000-0001-7713-7628, Postgraduate Student, Department of Pedagogy and Psychology, South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.
E-mail: dinara.zm@mail.ru.

THE FORMATION OF COGNITIVE CULTURE AS A PRE-CONDITION FOR PREPARING STUDENTS TO THE UNIFIED STATE EXAMINATION AND OLYMPIADS

Abstract

Introduction. The article is devoted to preparing students to Olympiads and the Unified State Examination in chemistry aimed at enhancing their cognitive culture.

Materials and Methods. The author chooses the cultural approach as a basis to achieve the purpose of the study. The methods include practical, descriptive-verbal and mainly – the problematic one. The students were given problematic questions in the form of Olympiad tasks that stimulated students' cognition and encouraged them to actively search for a solution.

Results. The article compares tasks and exam questions in chemistry. With the help of psychological tests, the author identifies gifted children who have a strong interest to successfully take their Unified State Examination in chemistry and participate in Olympiads on the international level. This can be enhanced by the analysis of school curricular and identifying themes which may be complemented with informative material ensuring the development of cognitive culture of students.

Discussion. The study reviews Olympiad tasks in some topics and suggests the elective course curriculum that ensures the development of skills to deal with non-routine creative tasks. The article also considers peculiarities of the elective course to better preparing students to complete Olympiad tasks and the successfully pass the Unified State Examination in chemistry.

Conclusion. The research resulted in identifying basic methods and forms for reaching the highest possible creative potential of students.

Keywords: non-routine creative tasks, creative experience, creative skills, Olympiads in chemistry, elective course.

Highlights:

• The analysis of the "State Compulsory Education Standard in Chemistry" has revealed that comprehensive development of students requires more practical activities in class;

• The use of unconventional teaching methods is essential for the development of creative potential of students;

• Comparing the main questions of the Unified State Examination in chemistry and the Olympiad tasks in the same subject, we discovered common features and peculiarities of the process of preparing students to successfully pass the exam and complete the Olympiad tasks;

• The elective course curriculum has been designed and successfully tested in secondary school No. 13 in Chelyabinsk.

References

1. Lerner, I.Y. (1981), *Poiskovye zadachi v obuchenii kak sredstvo razvitija tvorcheskih sposobnostej* [Search task in training as a means to develop creative abilities]. M: Prosveshhenie Publ. (in Russian).

2. Korotyaev, B.I. (1989), *Uchenie – process tvorcheskij* [Teaching is a creative process]. M.: Prosveshhenie Publ. (In Russian).

3. Vygotsky, L.S. (1991), *Voobrazhenie i tvorchestvo v detskom vozraste: psih. ocherk* [Imagination and creativity in childhood: a psychological essay]. M.: Prosveshhenie Publ. (In Russian).

4. Luk, A.N. (2014), Psihologija tvorchestva [The psychology of creativity]. Nauka i tehnicheskij progress Publ. (In Russian).

5. Ponomarev, Ya.A. (2015), Psihologija tvorchestva i pedagogika: ot klassiki k sovremennosti [Psychology of creativity and pedagogy: from classics to modernity]. *Psychologicheskij zhurnal*. Vol. 36. 6, 5–11 (In Russian).

6. Bogoyavlenskaya, D.B. (2002), *Psihologija tvorcheskih sposobnostej* [Psychology of creative abilities]. Moscow: Academija Publ. (In Russian).

7. Shchukin, I. (1979), *Aktivizacija poznavatel'noj dejatel'nosti uchashhihsja v uchebnom processe* [Activation of cognitive activity in pupils in educational process]. M.: Prosveshhenie Publ. (In Russian).

8. Flier, A.I. (2014), *Izbrannye raboty po teorii kul'tury* [Selected works on the theory of culture]. M: Accord Publ. (In Russian).

9. Zotova, E.S., Bodrunov, S.D. (2017), Grjadushhee. Novoe industrial'noe obshhestvo: perezagruzka [The Future. The new industrial society: reloaded]. *Sociological studies*. 7, 167–169. (In Russian).

10. Shadrikov, V.D. (1983), O soderzhanii ponjatij "sposobnosti" i "odarennost'" [About the content of the concepts "ability" and "talent"]. *Psihologicheskij zhurnal*. Vol. 4. 5, 38– 46. (In Russian).

11. Vinokurova, N.F., Krivdina, I.J. (2016), Podgotovka uchitelja dlja obrazovanija v interesah ustojchivogo razvitija: metodologija, opyt realizacii v regione [Preparing teachers for education to ensure sustainable development: methodology, experience of implementation in the region]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovanija*, 5. Available at: https://science-education.ru/ru/article/view?id=25330 (Accessed 06.01.2018). (In Russian).

12. Mishina, L.N. (2011), Izuchenie problemy odarennoj molodezhi v zarubezhnoj pedagogike [Studying the problem of talented youth in foreign pedagogy]. *Vektor nauki Tol'jattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Pedagogika. Psihologija*. 1 (4), 117–120. (In Russian).

13. Orzechowski, P.A. (2004), *Vserossijskaja himicheskaja olimpiada shkol'nikov: kniga dlja uchitelja* [All-Russian Olympiad in Chemistry: Teacher's Book], in Lisichkina G.V. (ed.). M.: ACT Publ., Astrel Publ. (In Russian).

14. Simanovsky, A.E. (2007), *Razvitie tvorcheskogo myshlenija detej* [Development of creative thinking in children]. Yaroslavl': Akademija razvitija Publ. (In Russian).

15. Shishov, S.E. (2014), *Shkola: monitoring kachestva obrazovanija* [School: monitoring of education quality]. M: Pedagogicheskoe obshhestvo Rossii Publ. (In Russian).

16. Sorokin, V.V. (1989), *Zadachi himicheskih olimpiad* [Objectives of Olympiads in Chemistry], in Sokolowski E.M. (ed.). M.: MGU Publ. (In Russian).

17. Litvinova, T.N. (2009), *Himija v zadachah dlja postupajushhih v vuzy* [Chemistry in tasks for higher education students]. M: Oniks Publ., Mir i Obrazovanie Publ.. (In Russian).

18. Tulkibaeva N.N. (2007), *Pedagogika* [Pedagogy]. Chelyabinsk: Cheljabinskiy gosudarstvenniy pedagogicheskiy universitet Publ. (In Russian).

19. Alyautdinov's, G.R., Ignalina E. S., Paygina L.R. (2017), *Organizacija processa obuchenija s pomoshh'ju intellektual'-noj obuchajushhej sistemy MONAP* [The organization of the process of learning through intelligent tutoring system MONAP]. Obrazovatel'nye tehnologii i obshhestvo. 20 (3), 234–242. (In Russian).

20. Yakimanskaya, I.S. (2000), *Tehnologija lichnostno-orientirovannogo obrazovanija* [Technology of personality-oriented education]. M.: Sentjabr'. (In Russian).

21. Yakovlev, E.V. (2010), *Pedagogicheskoe issledovanie: soderzhanie i predstavlenie re-zul'tatov* [Pedagogical research: contents and presentation of results]. Chelyabinsk: RBIU Publ. (In Russian).

DOI: 10.25588/CSPU.2018.01.10

УДК 371.01:4
ББК 74.202.42:80

О.Г. Ивановская

ORCID № 0000-0002-1450-1338, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры логопедии, факультет дефектологии и социальной работы,
Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина,
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация. E-mail: logoped544@yandex.ru

СЕМАНТИЧЕСКИЙ РЕЗОНАНС У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ – ДЕВОЧЕК И МАЛЬЧИКОВ – В ТЕКСТОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация

Введение. В современном мире актуальны два подхода к образованию – естественнонаучный и гуманитарный. Естественнонаучный подход ориентирован на получение знаний, умений и навыков, гуманитарный подход даёт возможность эмоционально-ценностного освоения мира. Сочетание этих подходов гармонизирует развитие человека.

Материалы и методы. В текстовой деятельности существуют гендерные различия в понимании и продуцировании различных типов текстов младшими школьниками, которые рассмотрены нами с точки зрения семантического резонанса как момента узнавания, понятности, предпочтительности выбора образов, слов, метафор.

Результаты. Наше исследование показало, что мальчики 6–10 лет преимущественно продуцируют тексты-повествования. Девочки чаще создают тексты-описания.

Обсуждение. Тексты-повествования реализуют соотношение «речь – действительность». Мальчики актуализируют в них предикативный словарь, передают связи и отношения между явлениями действительности. Поэтому мальчики чаще немногословны, используют паралингвистические средства (пантомимику, звуковые жесты и др.). Девочки в текстовой деятельности реализуют соотношение «речь – моё сознание» и используют номинативный словарь.

Заключение. Стратегию мальчиков в текстовой деятельности можно назвать «интенсивной», это «углубление» в суть. Девочки идут по «экстенсивному пути», достигают языковой выразительности, «расширяя» текст за счёт словаря существительных и прилагательных. С возрастом гендерные предпочтения в текстовой деятельности сглаживаются. Задача педагога – развивать возможности ученического понимания и продуцирования разных типов текстов.

Ключевые слова: познание, понимание, гендерные различия, педагогика начальной школы, типы текстов, точность речи, выразительность речи, семантический резонанс.

Основные положения:

• определены подходы к изучению текстовой деятельности младших школьников;

• изучены данные исследователей естественнонаучного и гуманитарного направлений о текстовой деятельности младших школьников;

• определены гендерные предпочтения младших школьников при создании текстов-повествований и текстов-описаний;

• предпринята попытка объяснения гендерных предпочтений младших школьников в текстовой деятельности с точки зрения явления семантического резонанса.

1. Введение (Introduction)

В период динамичного развития общества достижение понимания представляет собой проблему, выдвигая на первый план вопрос «Что значит понять правильно?».

Ценности и смыслы в «знаниевой педагогике» лежат вне конкретного человека. Доминирующим методом познания является объяснение как установление связи между известным и неизвестным на основе закона. Понимание здесь – это

включение нового знания в систему. Такая система ориентирована на применение. Понимание выступает как освоение знания, регулирующего деятельность. Понимание в традиционной образовательной парадигме воспринимается в узком смысле как когнитивная процедура.

В гуманитарной образовательной парадигме понимание трактуется широко как способ бытия человека в мире, результат постижения смысла. Многообразие подходов человека к гуманитарной проблеме обусловливает множество несовпадающих теоретических объяснений, диалогический характер знаний и суждений. Понимание в гуманитарной образовательной парадигме плюрально, часто спорно, основано на субъект-субъектных отношениях участников образовательного процесса.

Метафорой понимания в традиционной образовательной парадигме может быть наблюдение А.А. Брудного, что понять – значит собрать действующую модель. Метафорой гуманитарного образования может быть умение, по замечанию А.А. Леонтьева, объяснять на языке Другого [1].

Таким образом, в современном поликультурном, многонациональном, поликонфессиональном мире актуален учёт точек зрения различных групп и сообществ людей. С этих позиций в современной педагогике необходим учёт и гендерных различий обучающихся [2].

На современном этапе развития образования, согласно требованиям ФГОС 2 поколения НОО, одной из приоритетных задач начальной школы является формирование у младших школьников такого универсального учебного действия, как умение строить речевое высказывание в устной и письменной формах.

Текстовая деятельность является одним из самых распространённых видов работ на уроке. Успешное обучение детей невозможно без полноценного понимания читаемых текстов. Проблеме особенностей понимания текста младшими школьниками посвящено много исследований, выполненных в рамках психолого-педагогического подхода (В.Г. Маранцман, Н.Д. Молдавская, М.Г. Качурин, В.А. Левин, Г.Н. Кудина, М.А. Севрюгина и др.), в которых понимание текста рассматривается в ракурсе литературного развития учащихся. В психологических исследованиях понимание текста школьниками стало предметом изучения Б.А. Богуславской, Г.Д. Чистяковой, Г.Г. Граник, О.В. Соболевой, П.П. Локаловой и др. [3].

Различные подходы к обучению младших школьников работе с текстом, а также к его созданию рассматривались в методических исследованиях многих учёных: создание высказываний на основе знакомства с понятиями лингвистики текста (Т.А. Ладыженская, Л.М. Лосева, М.Р. Львов, Т.Г. Рамзаева и др.); использование системного подхода в работе над развитием связной речи (Е.И. Никитина, Н.А. Пленкин, Г.С. Щеголева и др.); использование анализа текста-образца в процессе создания собственных высказываний (А.Е. Васильева, Е.П. Суворова и др.); реализация системно-деятельностного подхода в обучении продуцированию текста-описания (А.А. Штец и др.).

В содержании образования выделяются два аспекта – внешний (образовательная среда, учебные программы и иные средства, являющиеся носителями содержания образования) и внутренний (личностные изменения, приращения, уникальные для всех его участников – знания, умения, навыки, опыт общения, опыт творческой деятельности и эмоционально-ценностный опыт, являющиеся результатом понимания) [4].

Речь учителя является важным средством, используемым в образовательном процессе в качестве одного из носителей содержания образования. По мнению Т.Г. Браже, проблема речи учителя, какой бы предмет он ни преподавал, является общезначимой для всех педагогов. Речь учителя выполняет следующие функции: информирующую; мотивационную; организационную; обучающую; корректирующую; контролирующую; воспитательную и др. [5].

Адекватное использование учителем речи на уроке помогает ученикам достичь понимания учебного материала.

В педагогике нет единого определения этого понятия. Так, А.К. Колеченко отметил, что для понимания характерно ощущение ясности, внутренней связности, организованности рассматриваемых явлений. Для понимания учеником речи учителя, по А.К. Колеченко, необходимо выполнение следующих условий:

1. Язык, слова, примеры учителя должны быть понятны ученикам.

2. Должно быть совпадение их энтропий (уровней восприятия информации).

3. У ученика должна быть мотивация (желание понять).

4. Уровень культуры мышления учителя должен опираться на типологию мышления учащихся, чтобы все ученики поняли его объяснения [6].

Выполнение всех этих условий предполагает наличие общих смыслов у учеников и учителя. При этом смысл – это «индивидуальное значение» [7; 8].

Процесс понимания определённого сообщения может осуществляться только при возможности понимания отдельных слов, понимания «структуры целого предложения» – определённой системы слов, – понимания «целого сообщения», которое ни в коей мере не является суммой значений отдельных предложений [9].

В связи с этим важно рассмотреть вопрос о типах текстов, которые учатся воспринимать и создавать учащиеся в процессе развития речи. По способу передачи информации или способу изложения выделяются следующие типы текстов: описание, повествование, рассуждение [10].

Описание – текст, называющий предмет или явление, его признаки, свойства, качества, действия. Отличается статичностью, мягкой структурой, позволяющей переставлять его компоненты, «параллельной» связью предложений.

Повествование – сюжет, передающий развитие действия или состояния предмета во времени. Структура повествования более жёсткая, чем структура описания. Связь предложений может быть названа «последовательной».

Рассуждение – текст, включающий причинно-следственные конструкции, оценку. Состоит из тезиса, доказательства и вывода. Структура может быть «древовидной», когда доказывается ряд выдвинутых положений и делается один вывод или из рассуждения по поводу одного тезиса следуют несколько выводов.

Дискуссионным в отечественной педагогике издавна являлся вопрос, о том, с составления ли описаний или повествований нужно начинать развитие связной речи школьников. По мнению К.Д. Ушинского, например, надо вначале учить описаниям, а затем уже переходить к повествованиям. «Родное слово» и «Детский мир и хрестоматия» К.Д. Ушинского содержали больше описаний, чем повествований. Эту точку зрения разделяли Д.И. Тихомиров, И.И. Паульсон, Н.Я. Некрасов. Но уже Л.Н. Толстой выразил сомнение, что описание предмета легче повествования. Об этом же писали Л.И. Поливанов, В.Я. Стоюнин, В.И. Чернышев и др. К концу XIX века утвердилась точка зрения, что степень сложности связных текстов возрастает так: повествования, описания, рассуждения (М.А. Рыбникова, В.А. Добромыслов, Н.В. Колокольцев, Н.С. Рождественский, В.А. Кустарева и др.). Однако не всегда сложность работы с текстом определяется его типом. Ученические сочинения-повествования, описания и рассуждения могут быть разными по степени трудности в зависимости от выбранного источника (Е.И. Тихеева) и равно доступными для ряда детей (Н.М. Соколов, Г.Г. Тумим) [11].

В то же время исследователи, представители естественнонаучных дисциплин (генетики, нейропсихологии, нейробиологии и др.), подчёркивают существенные различия между представителями мужского и женского пола, обусловленные различиями строения и функционирования мужского и женского организмов (В.А. Геодакян, Т.П. Хризман, В.Д. Еремеева, Т.Д. Лоскутова и др.). Это касается и текстовых высказываний девочек и мальчиков-учеников младших классов (6–10 лет) [12].

Текстам девочек свойственна центрированность на собственных и чужих переживаниях, тогда как мальчики проявляют большее внимание к окружаю-

щему миру и исследовательское отношение к нему (Д.И. Бойков, С.В. Бойкова, А.Л. Сиротюк) [13; 14].

Мы предположили, что мальчики скорее склонны составлять тексты-повествования, тогда как девочки чаще являются авторами описаний.

Целью нашего исследования было провести мысленный эксперимент (на основе опубликованных данных) и показать, что разнообразные выразительные средства языка, используемые девочками, не являются следствием преобладания у них словесно-логического мышления, тогда как точность и краткость, обилие паралингвистических языковых средств, свойственные мальчикам, не свидетельствуют о скудости их языкового запаса.

Для достижения целей нашего исследования мы решали следующие задачи:

1. Подобрать научные источники представителей естественных (генетика, нейробиология) и гуманитарных (педагогика, психология) направлений, приводящие высказывания мальчиков и девочек 6–10 лет.

2. Сравнить языковые и неязыковые средства, используемые девочками и мальчиками, идентифицировать среди их высказываний тексты-повествования и тексты-описания.

3. Обозначить причины и следствия использования мальчиками и девочками различных языковых стратегий.

2. Материалы и методы (Materials and Methods)

Анализ педагогических ситуаций убеждает, что педагогическая деятельность сегодня так же, как и жизнь общества, нередко протекает в условиях дефицита понимания [15].

Каждый человек является носителем уникального семантического пространства, под которым понимается система функционально оправданных связей между значимыми для некоторого круга лиц семантическими элементами. Эти семантические элементы представляют собой множество подпространств – тех фрагментов внутреннего мира, которые соответствуют определённым фрагментам внешнего мира и жизненному опыту взаимодействия человека с ним [16; 17].

Повседневную жизнь человека можно рассматривать как непрерывное путешествие (переходы) из одного семантического пространства в другое, осуществляющееся по мере того, как человек относит себя к той или иной общности людей, обладающей сходными смысловыми характеристиками: потребностями, интересами, ценностями, знаниями, привычками и пр. [18; 19].

Результат обнаружения сходства семантических пространств людей есть семантический резонанс. Момент его возникновения переживается человеком как узнавание, понятность образов, слов и метафор [20]. Проявлением семантического резонанса могут считаться собственные высказывания человека, отражающие его типичные способы реагирования в ответ на типичные жизненные ситуации.

Наша цель – обнаружить и изучить разнообразные проявления семантического резонанса, обосновать идею, что понимание процессуально, а семантический резонанс моментален, но способен облегчить понимание и сделать его личностно значимым.

Гендерная принадлежность, по нашему мнению, может служить причиной возникновения семантического резонанса.

С точки зрения естественных наук (генетики, нейробиологии, нейропсихологии) женский организм является «хранителем» генотипа, обеспечивает стабильность существования человека как биологического вида. Мужской организм, напротив, гарантирует изменчивость вида.

По нашему мнению, выражающему психолого-педагогическую точку зрения, эти особенности отражаются на способности девочек создавать высказывания в «горизонтальной» плоскости, «вращаясь» вокруг подробностей и продуцируя тексты-описания, тогда как мальчики «углубляются» в суть и охотнее создают тексты-повествования [21].

Использование обеих языковых стратегий обеспечивает языковое развитие, когда поступательное движение сочетается с концентрическим вращением [22]. Схема представлена на рис. 1.

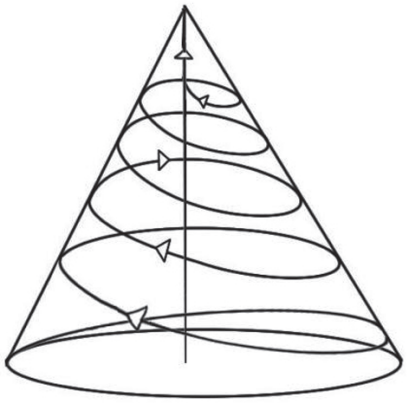

Рис. 1. **Схема языкового развития в образовательной деятельности**

Fig. 1. **Diagram of language development in educational activity**

Мы применили для данного исследования метод наблюдения, контент-анализ и интент-анализ ученических текстов [23]. В качестве материала исследования были использованы ученические высказывания, отобранные учёными-представителями естественнонаучного и гуманитарного направлений. Для большей достоверности были выбраны русскоязычные и англоязычные источники.

3. Результаты (Results)

Мы рассмотрели детские тексты, собранные как исследователями нейропсихологического, так и психолого-педагогического направлений.

Текстовой деятельности младших школьников на уроке предшествует их способность строить речевые высказывания в повседневной жизни. Младшие школьники (и девочки, и мальчики) хотят быть выслушанными, хотя взрослые не всегда настроены их слушать [24].

Поэтому дети «изобретают» свои истории. При этом под историей мы понимаем рассказ о том, что значимо. Испанский режиссёр Л. Бунюэль говорил: «Если хочешь сделать свою жизнь интересной, расскажи о ней историю». И ещё: «Фантазия и реальность одинаково индивидуальны и одинаково прочувствованы, так что их беспорядок в историях – вопрос лишь относительной важности» [25, p. 46]. Истории, в основном, создаются в устной форме.

Приведём примеры рисунков мальчиков и девочек, рассматривая их как истории-предшественницы развёрнутого речевого высказывания.

На рис. 2 приведена работа мальчика под названием «После снегопада». Девочка данную историю рассказывает совсем по-другому [26].

История «После снегопада», рассказанная девочкой представлена на рис. 3.

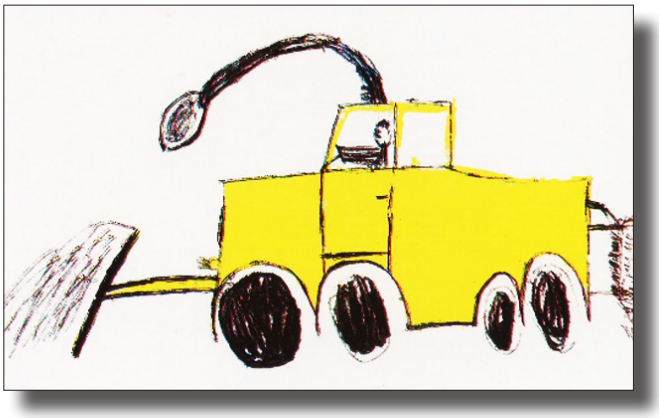

Рис. 2. **«После снегопада». Рисунок мальчика**

Fig. 2. **“After snowfall”. Boy’s picture**

Рис. 3. **«После снегопада». Рисунок девочки**

Fig. 3. **“After snowfall”. Girl’s picture**

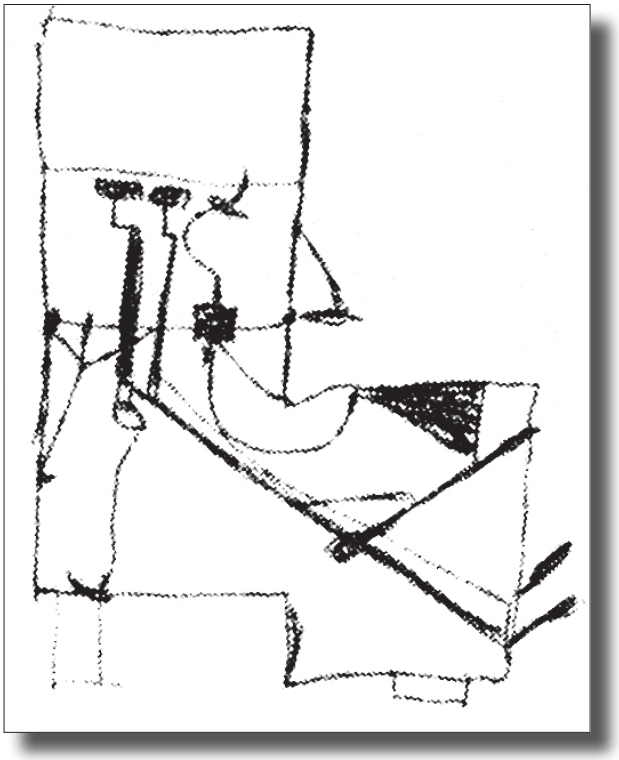

Рис. 4. **«Наше пианино». Рисунок мальчика**

Fig. 4. **"Our piano". Boy's picture**

Рис. 5. **«Наше пианино». Рисунок девочки**

Fig. 5. **"Our piano". Girl's picture**

На рис. 4 приведена работа мальчика «Наше пианино». Этот же рисунок делает девочка [27].

Из примеров видно, что девочки в рисунках на заданные темы обычно изображают себя и/или пишут своё имя. Мальчики часто изображают, какие действия происходят в заданной ситуации или «ситуацию в разрезе», как на рис. 4.

А вот рассказы брата и сестры об одной и той же ситуации [25, с. 186]:

Брат: «Мы добежали до конца дома. И я – первый. Потом мы повернули обратно, и были здесь через тридцать секунд».

Сестра: «Я сказала себе: «Это особенный день, так что не надо шума». Я так сказала себе: «Просто беги на цыпочках, и если ты почувствуешь усталость – не шуми, потому что не хочешь же ты разрушить свой особенный день!».

Истории девочек содержат больше прилагательных, чем истории мальчиков, в которых много глаголов. Приведём рассказы детей о каникулах [25, p. 91]:

Мальчик: «Я прогуливал мою собаку, и она меня потащила. Я порезал руку. Я ходил в плавание много раз. Я прыгал и споткнулся на камне, и у меня было много царапин на колене».

Девочка: «Мы поехали в Италию и провели там интересные каникулы. Мы были там летом. Мы были в Луна-парке. Мы купались в горном озере. Вода была холодная и чистая. Мы проехали через Альпы. Там были гонщики на мотоциклах».

Приведённый рассказ мальчика содержит 7 глаголов и ни одного прилагательного, тогда как в рассказе девочки 4 прилагательных и 8 глаголов, но глагол «ехать» встречается 2 раза, а глагол «быть» – 3 раза, следовательно, её рассказ содержит только 4 неповторяющихся глагола.

Мальчики и девочки по-разному строят свои истории. Девочки чаще строят описание вокруг одного центрального события, тогда как мальчики включают центральное событие в цепочку других событий. Приведём рассказы на тему «Худший день»:

Девочка: «Идёт дождь. Я разбиваю свою любимую чашку. Моя глупая собака убегает. Это день ужасных страданий» [25, p. 17].

Мальчик: «Господи! У меня был худший день. Во-первых, у меня лопнула шина. Во-вторых, я потерял свой блокнот. Потом пришла мама и отругала меня» [25, p. 87].

В приведённых рассказах снова количество глаголов преобладает у мальчика, а количество прилагательных – у девочки.

А вот ученические тексты – письменные сочинения по картине И.И. Левитана «Золотая осень» (курсив наш – *О.И.*) [28]:

1. «На этой картине изображён осенний лес днём. Уже пожелтела трава. На ней разбросаны разноцветные листья. Ёлочки окрашены в зелёный цвет, только темнее, чем летом. Пожелтевшие деревья стоят плотной стеной. Кажется, царит тишина и покой» *(описание)*.

2. «На картине художник изобразил берег реки. По берегам этой реки лужайка. На этой лужайке растут деревья. Осенью все листья становятся жёлтыми. Вот и эти все деревья стали жёлтыми» *(описание с цепочечной связью, где рема предыдущего предложения становится темой следующего)*.

3. «Вода в этих местах была очень прозрачная. Всё было видно на дне. Видны были камушки и небольшие рыбки. Это был обед, и солнце слепило глаза. В траве ползали букашки, летали жуки. Птицы летали» *(повествование)*».

Исследовательница, собравшая эти сочинения, указала, что считает наиболее удачным первое, тогда как второе демонстрирует сложности овладения рассказом-описанием, а третье является однозначно неудачным. Как женщина она непроизвольно в качестве наиболее предпочтительного выбрала текст-описание [29–31]. Мы бы посмотрели на это противопоставление с точки зрения оригинальности ученических мыслей и с точки зрения пола ученика, написавшего третье сочинение (автор указывает, что это – мальчик).

В любом случае, сложнее ли текст-описание, чем повествование или они являются отражением разных способов познания мира, можно вспомнить А. Эйнштейна, который рассказывал о червяке, ползущем по яблоку по прямой, замечая, что у червяка есть ещё в запасе способ прогрызть яблоко насквозь. Тогда изменится ситуация, при которой путь, пройденный червяком, может быть велик, а перемещение равно нулю. Тогда червяк сможет обнаружить, что яблоко – не прямое и плоское, а что у него есть глубина. Мнение А. Эйнштейна отражает предпочтительность «углубления в суть» с мужской точки зрения.

4. Обсуждение (Discussion)

Мы рассматриваем детские истории и созданные ими письменные тексты с точки зрения семантического резонанса, который понимаем как момент понятности образа, ясности слова, метафоры [32]. Семантический резонанс у мальчиков и девочек вызывают разные типы текстов.

Текстам мальчиков свойственна большая точность как реализация соотношения «речь – действительность». Они строят «действующие модели» действительности и, чаще ориентируясь на знания, а не на ощущения, продуцируют тексты-повествования. Девочки чаще реализуют в своих текстах соотношение «речь – моё сознание», применяя много разнообразных выразительных языковых средств, продуцируя тексты-описания.

Тексты-повествования требуют более строгой логики построения, менее пространны, направлены «к самой сути». Тексты-описания идут «к сути» другим путём – через ощущения автора, поэтому легко допускают перестановку и даже пропуск некоторых содержательных блоков [33]. Такая стратегия – это, несомненно, способ найти «общий язык» с окружающими.

С возрастом различия в текстовой деятельности мужчин и женщин сглаживаются, семантический резонанс возникает у них во всё большем разнообразии ситуаций, что отражает богатство опыта освоения ими окружающего мира. Но до конца гендерные различия не сглаживаются.

На наш взгляд, преобладание женского воспитания в дошкольном и младшем

школьном возрасте, обусловливает бульшую успешность девочек в этом возрастном периоде [34]. Этот вопрос нуждается в дальнейшем исследовании.

5. Заключение (Conclusion)

Таким образом, в современном мире актуальны два подхода к образованию – естественнонаучный и гуманитарный. Естественнонаучный подход ориентирован на получение знаний, умений и навыков, гуманитарный подход даёт возможность эмоционально-ценностного освоения мира. Сочетание этих подходов гармонизирует развитие человека. В текстовой деятельности существуют гендерные различия в понимании и продуцировании различных типов текстов младшими школьниками, которые рассмотрены нами с точки зрения семантического резонанса как момента узнавания, понятности, предпочтительности выбора образов, слов, метафор. Наше исследование показало, что мальчики 6–10 лет преимущественно продуцируют тексты-повествования в реализации соотношения «речь – действительность», актуализируя предикативный словарь, связи и отношения между явлениями действительности. Девочки чаще создают тексты-описания, реализуя соотношение «речь – моё сознание» и используют номинативный словарь. Стратегию мальчиков в текстовой деятельности можно назвать «интенсивной», это «углубление» в суть. Девочки идут по «экстенсивному пути», достигают языковой выразительности, «расширяя» текст за счёт словаря существительных и прилагательных. Задача педагога – развивать возможности ученического понимания и продуцирования текстов.

Библиографический список

1. Ивановская, О.Г. Семантический резонанс как способ понимания смысла педагогических текстов [Текст] / О.Г. Ивановская // Вестник Новгородского государственного университета. – 2015. – № 5(88). – С. 48–51.

2. Ивановская, О.Г. Педагогика текста и психолингвистика [Текст]: учеб. пособие / О.Г. Ивановская. – М.: ФОРУМ: ИНФРА-М, 2015. – 160 с. – (Высшее образование. Бакалавриат).

3. Журавлёва, О.Н. Гуманитарная модель современного учебника: проектирование и экспертиза содержания [Текст]: монография / О.Н. Журавлёва. – СПб.: СПбАППО, 2009. – 174 с.

4. Щебланова, Е.И. Психологические проблемы школьной адаптации интеллектуально одарённых подростков [Текст] / Е.И. Щебланова // Вопросы психологии. – 2017. – № 3. – С. 16–27.

5. Браже, Т.Г. Гуманитарная культура взрослых как андрагогическая проблема [Текст]: монография / Т.Г. Браже. – СПб.: СПбАППО, 2008. – 156 с.

6. Колеченко, А.К. Энциклопедия педагогических технологий [Текст]: пособие для преподавателей / А.К. Колеченко. – СПб.: Каро, 2008. – 368 с.

7. Ермолаева, М.Г. Авторская позиция учителя как предмет педагогического исследования [Текст]: монография / М.Г. Ермолаева. – СПб.: СПбАППО, 2010. – 148 с.

8. Никишина, В.Б. Структура событийного пространства личности на разных этапах возрастного развития [Текст] / В.Б. Никишина, Е.А. Петраш // Вопросы психологии. – 2017. – № 3. – С. 28–39.

9. Ермолаева, М.Г. Продуктивная самостоятельность учителя и её сопровождение в постдипломном педагогическом образовании [Текст]: монография / М.Г. Ермолаева. – СПб.: СПбАППО, 2010. – 156 с.

10. Притчи, сказки, метафоры в развитии ребёнка [Текст]: монография / О.Г. Ивановская [и др.]. – СПб.: Речь, 2006. – 296 с.

11. Кричевский, В.Ю. Монологи об учителе [Текст]: монография / В.Ю. Кричевский. – СПб.: СПбАППО, 2003. – 174 с.

12. Еремеева, В.Д. Мальчики и девочки два разных мира. Нейропсихологии – учителям, воспитателям, родителям, школьным психологам [Текст] / В.Д. Еремеева, Т.П. Хризман. – М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 1998. – 184 с.

13. Бойков, Д.И. Как учить детей общаться [Текст]: рук. для дет. психолога и логопеда : учеб.-метод. пособие для дошк. образоват. учреждений и высш. учеб. пед. заведений / Д.И. Бойков, С.В. Бойкова. – СПб.: СОЮЗ, 2004. – 351 с.: ил.

14. Сиротюк, А.Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения [Текст] / А.Л. Сиротюк. – М.: ТЦ Сфера, 2003. – 288 с.

15. Ивановская, О.Г. «Симметричные» тексты как тексты особого вида и синергетические педагогические технологии как способ их углублённого понимания [Текст] / О.Г. Ивановская // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2012. – № 1. – Т. 3. Педагогика. – С. 147–160.

16. Ивановская, О.Г. Семантический резонанс у учителей на педагогические тексты, иллюстрирующие профессиональное использование просодических компонентов речи [Текст] / О.Г. Ивановская // Гуманизация образования. – 2016. – № 1. – С. 57–64.

17. Переверзина, О.Ю. Понятийный и исследовательский дискурс проблемы жизненных стратегий личности [Текст] / О.Ю. Переверзина, Ю.В. Синягин // Вопросы психологии. – 2017. – № 3. – С. 149–158.

18. Пинкер, Стивен. Язык как инстинкт [Текст]: пер. с англ. / С. Пинкер. – М.: ЛИБРОКОМ, 2009. – 456 с.

19. Зирко, А.В. Аутентичные вокализации: поиск голоса внутреннего Я [Текст] / А.В. Зирко, А.Б. Орлов // Вопросы психологии. – 2017. – № 3. – С. 61–70.

20. Ивановская, О.Г. Семантический резонанс и понимание текстов [Текст]: монография / О.Г. Ивановская. – СПб.: Речь, 2011. – 302 с. – С. 109.

21. Белоусов, К.И. Синергетика текста: от структуры к форме [Текст] / К.И. Белоусов. – М.: ЛИБРОКОМ, 2016. – 248 с.

22. Муратова, Е.Ю. Лингвосинергетика поэтического текста [Текст]: монография / Е.Ю. Муратова. – М.: ИНФРА-М, 2016. – 220 с. – (Научная мысль).

23. Фролова, О.Е. Мир, стоящий за текстом [Текст] / О.Е. Фролова. – М.: ЛКИ, 2012. – 320 с.

24. Винокур, Т.Г. Говорящий и слушающий: Варианты речевого поведения [Текст] / Т.Г. Винокур. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. – 176 с.

25. Engel S. Stories Children Tell. New York: W.H. Freeman and Company, 1994. 246 p.

26. Еремеева, В.Д. Мальчики и девочки – два разных мира. Нейропсихологии – учителям, воспитателям, родителям, школьным психологам [Текст] / В.Д. Еремеева, Т.П. Хризман. – М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 1998. – 184 с. – Форзац.

27. Кольцова, М.М. Ребёнок учится говорить [Текст] / М.М. Кольцова. – М.: Советская Россия, 1973. – 160 с.

28. Кринчанская, Е.А. Особенности детских письменных текстов различных композиционно-речевых форм [Текст] / Е.А. Кринчанская // Проблемы онтолингвистики: сборник работ молодых исследователей – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 1997. – С. 42–46.

29. Караулов, Ю.Н. Русский язык и языковая личность [Текст] / Ю.Н. Караулов. – М.: ЛКИ, 2010. – 264 с.

30. Ван Гауберген, М. Фатический элемент в ритуальной динамике [Текст] / М. ван Гауберген // Ритуал в языке и коммуникации: сборник статей. – М.: РГГУ, 2013. – С. 225–230.

31. Ивановская, О.Г. Реализация фатической функции в речи учителя на уроке как педагогическая проблема (в зеркале анекдота) [Текст] / О.Г. Ивановская // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2011. – № 4. – Т. 3. Педагогика. – С. 136–148.

32. Ивановская, О.Г. Семантический резонанс и понимание текстов [Текст]: монография / О.Г. Ивановская. – СПб.: Речь, 2011. – 302 с.

33. Ивановская, О.Г. Работа с синонимами и антонимами как герменевтический приём в подготовке педагогов [Текст] / О.Г. Ивановская // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2014. – № 8. – С. 115–119.

34. Ивановская, О.Г. Семантический резонанс у будущих учителей на представление стилей педагогического взаимодействия средствами метафоры [Текст] / О.Г. Ивановская // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2016. – № 3. – С. 31–38.

O.G. Ivanovskaya

ORCID No. 0000-0002-1450-1338, Candidate of Sciences (Education), Associate Professor, Department of Speech-Therapy, Leningrad State University named after Alexander Pushkin, Saint-Petersburg, Russia. *E-mail:* logoped544@yandex.ru

SEMANTIC RESONANCE AMONG YOUNG SCHOOLDCHILDREN AGED 6–10 (GIRLS AND BOYS) IN THEIR TEXTUAL ACTIVITY

Abstract

Introduction: In modern world there are two relevant approaches to education – the scientific and humanitarian. The scientific approach focuses on the acquisition of knowledge and skills, the humanitarian approach enables emotional and value development. The combination of these approaches harmonizes personal development.

Materials and Methods: In the textual activity there are gender differences in understanding and producing different types of texts by young schoolchildren. They are considered from the point of view of semantic resonance. Semantic resonance is a moment of recognition, clarity, and preference in selecting images, words, and metaphors.

Results: Our study showed that 6–10-year old boys, mostly produce narrative texts. Girls are more likely to create descriptive texts.

Discussion: Narrative texts reflect the "it – reality" ratio. In texts, boys actualize their predicate dictionary, and transfer the relationship between phenomena of life. Therefore, boys are often laconic and prefer to use para-linguistic means (pantomime, sound gestures, etc.). Girls in textual activity implement the "this is my consciousness" ratio and use their nominative dictionary.

Conclusion: Boy's strategy in textual activity can be called "intense", it is a "dive" into essence. Girls go through "an extensive way", reach the language of expression, "expanding" the text using the dictionary of nouns and adjectives. With time, gender preferences in textual activity are smoothed out. The teacher's task is to develop the capabilities of students' understanding and expression of different types of texts.

Keywords: knowledge, understanding, gender differences, education, elementary school, text types, accuracy of speech, expressiveness of speech, semantic resonance

Highlights:

• The study defines approaches to research of textual activity of young schoolchildren.

• The author investigates data of scientific and humanitarian approaches of textual activity of young schoolchildren.

• The research identifies gender preferences of young schoolchildren when creating narrative and descriptive texts.

• The study also explains gender preferences of young schoolchildren in textual activity from the point of view of the phenomenon of semantic resonance.

References

1. Ivanovskaya O.G. (2015), Semanticheskij rezonans kak sposob ponimaniya smysla pedagogicheskih tekstov [Semantic resonance as a way of understanding the meaning of pedagogical texts]. *Vestnik Novgorodskogo gosudarstvennogo universiteta.* 5 (88), 48–51. (In Russian).

2. Ivanovskaya O.G. (2015), *Pedagogika teksta i psikholingvistika* [Pedagogics of the text and psycholinguistics], M.: FORUM: INFRA-M, Publ. (In Russian).

3. Zhuravleva O.N. (2009), *Gumanitarnaia model' sovremennogo uchebnika: proektirovanie i ekspertiza soderzhaniia: monografiia* [The humanitarian model of a modern textbook: design and content examination: the monograph], SPb.: SPbAPPO Publ. (In Russian).

4. Shcheblanova E.I. (2017), Psihologicheskie problemy shkol'noj adaptacii intellektual'no odaryonnyh podrostkov [Psychological problems of intellectually gifted adolescents during school adaptation]. *Voprosy Psikhologii*. 3, 16–27. (In Russian).

5. Brazhe T.G. (2008), *Gumanitarnaia kul'tura vzroslykh kak andragogicheskaia problema* [Humanitarian culture of adults as an adragogical problem], SPb.: SPbAPPO Publ. (In Russian).

6. Kolechenko A.K. (2008), *Entsiklopediia pedagogicheskikh tekhnologii* [Encyclopedia of pedagogical technologies], SPb.: Karo Publ. (In Russian).

7. Ermolaeva M.G. (2010), *Avtorskaia pozitsiia uchitelia kak predmet pedagogicheskogo issledovaniia* [The author's position of the teacher as the subject of pedagogical research], SPb.: SPbAPPO Publ. (In Russian).

8. Nikishina V.B., Petrash E.A. (2017), Struktura sobytijnogo prostranstva lichnosti na raznyh ehtapah vozrastnogo razvitiya [Structure of a personal space of events in different developmental stages]. *Voprosy Psikhologii*. 3, 28–39. (In Russian).

9. Ermolaeva M.G. (2010), *Produktivnaia samostoiatel'nost' uchitelia i ee soprovozhdenie v postdiplomnom pedagogicheskom obrazovanii* [Productive autonomy of the teacher and its support during postgraduate pedagogical education], SPb.: SPbAPPO Publ. (In Russian).

10. Ivanovskaya O.G., Savchenko S.F., Barabokhina V.A., Bezborodkina E.S., Gadasina L.I., Shkarina N.V. (2006), *Pritchi, skazki, metafory v razvitii rebenka* [Parables, tales, metaphors in child development], SPb.: Rech' Publ. (In Russian).

11. Krichevskii V.YU. (2003), *Monologi ob uchitele* [Monologues about the teacher], SPb.: SPbAPPO Publ.(In Russian).

12. Eremeeva V.D. Khrizman T.P. (1998), *Mal'chiki i devochki dva raznykh mira. Neiropsikhologii – uchiteliam, vospitateliam, roditeliam, shkol'nym psikhologam* [Boys and girls are two different worlds. Neuropsychology for teachers, parents, school psychologists], M.: LINKA-PRESS Publ. (In Russian).

13. Boikov D.I., Boikova S.V. (2004), *Kak uchit' detei obshchat'sia* [How to teach children to communicate], SPb.: NOU "SOYUZ" Publ. (In Russian).

14. Sirotiuk A.L. (2003), *Neiropsikhologicheskoe i psikhofiziologicheskoe soprovozhdenie obucheniia* [Neuropsychological and psychophysiological support of learning], M.: TC Sfera Publ. (In Russian).

15. Ivanovskaya O.G. (2012), "Simmetrichnye" teksty kak teksty osobogo vida i sinergeticheskie pedagogicheskie tekhnologii kak sposob ih uglublyonnogo ponimaniya ["Symmetrical" texts as texts of a special kind and a synergistic educational technology as a way to in-depth understanding]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina*. 3 (1), 147–160. (In Russian).

16. Ivanovskaya O.G. (2016), Semanticheskij rezonans u uchitelej na pedagogicheskie teksty, illyustriruyushchie professional'noe ispol'zovanie prosodicheskih komponentov rechi [The semantic resonance of the teachers on the pedagogical texts, illustrating the professional use of prosodic components of speech]. *Gumanizaciya obrazovaniya*. 1, 57–64. (In Russian).

17. Pereverzina O.Yu., Sinyagin Yu.V. (2017), Ponyatijnyj i issledovatel'skij diskurs problemy zhiznennyh strategij lichnosti [Notional and research discourse: problems of personal life strategies]. *Voprosy Psikhologii*. 3, 149–158. (In Russian).

18. Pinker S. (2009), *Iazyk kak instinct* [The language instinct], M.: Knizhnyj dom "LIBROKOM" Publ. (In Russian).

19. Zirko A.V., Orlov A.B. (2017), Autentichnye vokalizacii: poisk golosa vnutrennego YA [Authentic vocalizations: in search of the voice of the inner self]. *Voprosy Psikhologii*. 3, 61–70. (In Russian).

20. Ivanovskaya O.G. (2011), *Semanticheskii rezonans i ponimanie tekstov* [The semantic resonance and understanding of texts], SPb.: Rech' Publ. (In Russian).

21. Belousov K.I. (2016), *Sinergetika teksta: Ot struktury k forme* [Synergetics of the text: From structure to shape], M.: Knizhnyj dom "LIBROKOM" Publ. (In Russian).

22. Muratova E.IU. (2016), *Lingvosinergetika poeticheskogo teksta: monografiia* [Linguosynergetics of the poetic text: the monograph], M.: INFRA-M Publ. (In Russian).

23. Frolova O.E. (2012), *Mir, stoiashchii za tekstom* [The world behind the text], M.: LKI Publ. (In Russian).

24. Vinokur T.G. (2009), *Govoriashchii i slushaiushchii: Varianty rechevogo povedeniia* [The speaker and the listener: Variants of speech behavior], M.: Knizhnyj dom «LIBROKOM Publ. (In Russian).

25. Engel S. (1994), *Stories Children Tell*, W.H. Freeman and Company, New York, NY Publ.

26. Eremeeva V.D., Khrizman T.P. (1998), *Mal'chiki i devochki dva raznykh mira. Neiropsikhologii – uchiteliam, vospitateliam, roditeliam, shkol'nym psikhologam* [Boys and girls are two different worlds. Neuropsychology for teachers, parents, school psychologists], M.: LINKA-PRESS Publ. (In Russian).

27. Kol'tsova M.M. (1973), *Rebenok uchitsia govorit'* [A child learns to speak], M.: Sovetskaya Rossiya Publ. (In Russian).

28. Krinchanskaia E.A. (1997), Osobennosti detskikh pis'mennykh tekstov razlichnykh kompozitsionno-rechevykh form [Features of children's written texts of various compositional-speech forms]. *Problemy ontolingvistiki: sbornik rabot molodykh issledovatelei.* SPb.: RGPU im. A.I. Gercena. 42–46. (In Russian).

29. Karaulov Yu.N. (2010), *Russkii iazyk i iazykovaia lichnost'* [Russian language and linguistic personality], M.: LKI Publ. (In Russian).

30. Van Gaubergen M. (2013), Faticheskii element v ritual'noi dinamike [Phatic element in the ritual dynamics]. *Ritual v iazyke i kommunikatsii.* M.: RGGU. 225–230. (In Russian).

31. Ivanovskaya O.G. (2011), Realizaciya faticheskoj funkcii v rechi uchitelya na uroke kak pedagogicheskaya problema (v zerkale anekdota) [The realization of phatic function of the teacher's speech as a pupils' problem (in the mirror of school joke)]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina.* 3 (4), 136–148. (In Russian).

32. Ivanovskaya O.G. (2011), *Semanticheskii rezonans i ponimanie tekstov* [The semantic resonance and understanding of texts: the monograph], SPb.: Rech' Publ. (In Russian).

33. Ivanovskaya O.G. (2014), Rabota s sinonimami i antonimami kak germenevticheskij priyom v podgotovke pedagogov [Work with the synonyms and antonyms as a hermeneutic technique in teachers' training]. *Vestnik Cherepoveckogo gosudarstvennogo universiteta.* 8, 115–119. (In Russian).

34. Ivanovskaya O.G. (2016), Semanticheskij rezonans u budushchih uchitelej na predstavlenie stilej pedagogicheskogo vzaimodejstviya sredstvami metafory [Semantic resonance of future teachers to presentation of the pedagogical interaction styles by means of metaphor]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* 3, 31– 38. (In Russian).

DOI: 10.25588/CSPU.2018.01.11

УДК 51(07)
ББК 74.262.21

М.М. Исакова[1], Р.Г. Тлупова[2], С.Х. Канкулова[3], Ф.А. Эржибова[4], А.С. Ибрагим[5]

[1] ORCID № 0003-1189-9456, кандидат физико-математических наук, доцент кафедры алгебры и дифференциальных уравнений, Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова, г. Нальчик, Российская Федерация. *E-mail:* isakova2206@mail.ru;

[2] ORCID № 0002-6336-1378, преподаватель кафедры математических и общих естественнонаучных дисциплин колледжа информационных технологий и экономики, Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова, г. Нальчик, Российская Федерация. *E-mail:* rgtibra05@mail.ru;

[3] ORCID № 0003-2418-1232, преподаватель кафедры математических и общих естественнонаучных дисциплин колледжа информационных технологий и экономики, Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова, г. Нальчик, Российская Федерация. *E-mail:* kankul8614@yandex.ru;

[4] ORCID № 0002-3821-1124, преподаватель кафедры математических и общих естественнонаучных дисциплин колледжа информационных технологий и экономики, Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова, г. Нальчик, Российская Федерация. *E-mail:* ershibowa@yandex.ru;
[5] ORCID № 0002-5884-4578, магистр, Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова, г. Нальчик, Российская Федерация.
E-mail: asibragim@gmail.com

О СИНТЕТИЧЕСКОМ МЕТОДЕ РЕШЕНИЯ ЗАДАЧ

Аннотация

Введение. Степень математической культуры определяется уровнем правильного восприятия и освоения изученного материала. Рассмотрена целесообразность использования синтетического метода при решении задач по математике.

Материалы и методы. Определяется уровень сложности и трудности рассматриваемой задачи для правильного выбора метода её решения. Уделено особое внимание развитию логике мышления в применении синтеза. Как основной исследуется синтетический метод решения, неразрывно связанный с аналитическим методом. Их часто объединяют в единое целое и называют аналитико-синтетическим методом.

Результаты. Приведены задачи, включённые в базу единого государственного экзамена (ЕГЭ), и их решения с использованием синтетического метода. Решение любой задачи должно быть доведено до логического восприятия всей проделанной работы по оптимальному использованию всех данных, не только численных, но и текстовых. Показана необходимость повышения использования математического материала условия задачи, основанного на базовом знании основных терминов и теорем классического математического образования в России. Выбор метода решения – всегда творческий процесс. Он может выявить наличие и одновременно способствовать повышению имеющихся знаний не только по алгебре и геометрии, но и по другим изучаемым и уже изученным предметам.

Обсуждение. Начальным положением в отборе метода решения задачи является условие задачи. Тогда как характерным для аналитического метода решения являются сами требования, вопрос задачи.

Заключение. Рассмотренный в статье синтетический метод решения задач может быть применён при выполнении различных заданий по физике, химии, географии и других.

Ключевые слова:

задача, логика, анализ, синтез, аналитический и синтетический методы.

Основные положения:

• рассмотрена целесообразность использования синтетического метода при решении задач по математике;

• приведены аналоги задач, включённые в базу ЕГЭ, с решениями, основанными на синтетическом методе;

• определены достоинства и недостатки синтетического метода.

1. Введение (Introduction)

Войдя в систему Болонского процесса, наше образование стало отдавать приоритет компетентности будущего специалиста [1, с. 106]. Среди множества целей математического образования первостепенной в России является развитие мышления [2, с. 3]. Изучение математики в классическом виде включает определённый порядок рассуждений, способствует развитию пространственного воображения [3]. Поиск метода решения различных заданий даёт как частные алгоритмы, так и общие навыки [4, с. 3].

Самые немыслимые теории и выводы из них через весьма короткое время становятся основой практики. Примерами могут быть геометрии Лобачевского и Римана, теория относительности Эйнштейна [5, с. 8]. Невероятные теории, применяя анализ и синтез, получают решения совершенно реальных задач.

Вся психология человеческого мышления подвластна природе интеллекта [6]. Инновационные методы обучения должны способствовать развитию эффективных методик преподавания, закрепления практических навыков [7, с. 62]. Анализируя и выделяя суть, школьники и студенты в период обучения должны получить навыки ясного, точного, краткого изложения своих мыслей, обеспечивая применение анализа и синтеза в других изучаемых предметах [8].

Математика играет системообразующую роль в образовании, способствует развитию логического мышления[1]. Обучающиеся развивают навыки критического мышления и инновационной деятельности [9, с. 82].

Изучение различных вопросов математики на всех уровнях образования в нашей стране ставит основной своей целью развитие творческого мышления, умения применять различные математические методы решений задач на ЕГЭ. В последние годы, в целом по стране, баллы по результатам освоения школьной программы по математике стабильны [10, с. 10]. В качестве логического приёма часто используется синтез, позволяющий отдельно выделенные элементы объединять в одно целое. По сравнению с другими аналитический и синтетический методы можно считать более мощными. С их помощью усваивается информация, осмысливаются и запоминаются новые понятия, обобщаются и систематизируются полученные знания [11, с. 149].

Наблюдается повышение роли и места ситуационных задач, в том числе математических [12]. Основной задачей нашего исследования является приоритетность синтетического метода. При чтении элективных курсов необходимо повышение аналитического мышления учащихся [13, с. 45].

Некоторые исследователи, в частности Балл, структурируют термин «задача», принимая в качестве компоненты предмет самой задачи, не внося никаких изменений [14, с. 32]. Другая часть исследователей, к которым относится Л.М. Фридман, считают, что термин «задача» уже сам является вопросом, требующим конкретного ответа, удовлетворяющего условиям, описанным в задаче [15, с. 6].

2. Материалы и методы (Materials and Methods)

Молодые люди находятся в постоянном поиске решения различных задач в самом широком смысле этого слова, в том числе оптимального решения задач в производственных, житейских, интеллектуальных и других ситуациях. Не редкостью бывает, что функция задачи считается исчерпанной, если решение задачи совпадает с ответом. Иногда дело доходит до курьезов: «сейчас мы будем решать задачи», при этом не важно, какие задачи рассматриваются, какова цель, а важно, что «решаем», как будто цель только в этом – «решать», а не научиться мыслить, решая. Кстати, за время обучения школьник решает огромное количество задач, до 15 тысяч, а при сдаче ЕГЭ часто не справляется с аналогичными заданиями. Школьники не должны в период обучения «натаскиваться» алгоритмам решения. Следует научить их логическому мышлению, чётко разбираться в формулировке текста того или иного задания, текстовой или геометрической задачи. Развитие аналитического мышления поможет будущим специалистам практически применять полученные знания.

В последнее время решение многих задач, включённых в банк заданий ЕГЭ, не только по математике, но и по физике, биологии, химии, информатике основываются на применении синтетического метода решения.

Лучше получить опыт решения одной, удачно подобранной задачи несколькими методами, чем решить несколько задач одним методом. Уместно вспомнить Исаака Ньютона: «При изучении наук примеры полезнее правил» [9, с. 80]. Имеется в виду обучающая роль этой задачи, круг актуализируемых в процессе ее решения вопросов, суще-

[1] Концепция развития математического образования в Российской Федерации. Распоряжение Правительства РФ от 24. 12. 2013 г. № 2506.

ственных для математической культуры. Построение педагогически целесообразной системы задач, с помощью которой можно было бы провести учащихся через все компоненты математической деятельности, – важна задача педагогики математики: постоянная забота об этом – долг учителя [16].

В любой задаче можно выделить условие и заключение. Условие включает известные данные, входящие в задачу, заключение – неизвестные величины, которые необходимо найти. Использование вместо формулировки «заключение задачи» формулировки «вопрос задачи» не совсем корректно и дезориентирует учащихся.

Иногда используется классификация на сложные и трудные задачи. Сложность – объективное свойство, присущее каждой задаче. Меру сложности, к сожалению, мы не умеем точно оценивать. Трудность – задачи отражает отношение между задачей и тем, кто её решает, то есть это субъективное свойство. Одна и та же задача может оказаться более трудной для одних и менее трудной для других учащихся. Таким образом, понятие «трудность» задачи носит чисто прагматический характер, а именно это нас и интересует. Ведь нельзя же построить эффективный процесс обучения без выявления отношения между содержанием и объектом обучения.

Структуру большинства задач можно представить в виде импликации $P \Rightarrow Q$. Структура способа решения представляется в виде последовательности импликаций $P \Rightarrow P_1$, $P_1 \Rightarrow P_2$, $P_2 \Rightarrow P_3, \ldots, P_{n-1} \Rightarrow P_n$, $P_n \Rightarrow Q$, в которой посылка первой импликации – P; заключение последней импликации – Q. Заключение каждой импликации, за исключением последней, служит посылкой в следующей импликации. Используя транзитивность отношения следования, из этой последовательности предложений получаем в качестве следствия $P \Rightarrow Q$.

По существу, мы разложили исходную задачу на последовательность задач. Если какая-либо последовательность импликаций $P_k \Rightarrow P_{k+1}, \ldots, P_{k+m-1} \Rightarrow P_{k+m}$ представляет собой способ решения некоторой, ранее решенной задачи, то можно её заменить импликаций $P_k \Rightarrow P_{k+m}$. В таком случае число членов последовательности $P \Rightarrow P_1$, определяющей способ решения данной задачи, уменьшится на $(m-1)$ импликацию.

Структурный анализ задачи и способы её решения помогают выявить, какие задачи целесообразно решать до рассмотрения данной, чтобы она стала менее «сложной» и, что особенно важно в обучении, менее «трудной».

Облегчение решения задачи, уменьшение для учащихся трудности самой задачи обеспечивается системой подбора задач так, чтобы при решении особо «сложных» из них можно было использовать ранее, применяя решенные задачи-компоненты.

Провести связь между трудностью и сложностью задачи можно довольно грубо и, разумеется, неточно. Пока ни одно из этих понятий чётко не определено в педагогике математики. Существует теория сложности, определяющаяся эффективностью, качеством того или иного алгоритма [17, с. 118]. Мы будем придерживаться следующей шкалы: трудность данной задачи для некоторой части школьников равна сложности этой задачи без сложности ранее уже решенных этими школьниками задач-компонент. Это предложение, хотя и выражает трудность задачи через неопределенное понятие сложности, всё же является полезным. Если считать «сложность» задачи понятием интуитивно ясным, то, чтобы уменьшить «трудность» данной задачи для определённых школьников, надо увеличить сложность ранее решенных задач-компонент. Это приобретает особую важность при работе со средними и слабыми школьниками.

Анализ термина «задача» чётко определяет её роль и место в обучении школьников математике. В методической литературе достаточно описаны традиционные общие приемы обучения решению задач по Д. Пойа [18, с. 15].

Перейдем к синтетическому методу решения задач: 1) предложения $P_1, \ldots, P_k$ не должны дублировать пред-

ложения $P_{k+1}, \ldots, P_{k+n}$; 2) для установления значений $B_1, B_2, \ldots, B_n$ необходимо иметь дополнительную информацию в виде предложений, отличных от предложений $P_1, \ldots, P_k$; 3) для получения этой информации можно поступить следующим образом: с помощью конечного числа элементарных шагов (элементарным шагом будем считать выбор пары данных из условия и выполнение над ними арифметической операции) рассмотреть все возможные следствия из предложений, содержащихся в условии задачи. Конечно, не любая пара числовых данных условия и не любая операция дают дополнительную информацию.

Если одно из следствий условия не совпадает по смыслу с заключением, то из расширенного множества данных задач (предложений $P_1, \ldots, P_k$, $P_{k+1+n}, \ldots, P_m$) получаются новые сведения.

Процесс расширения множества данных задачи за счет осуществления элементарных шагов может быть весьма продолжителен, но всегда конечен. Для задач, имеющих решение, множество всех следствий из её условия автоматически содержит решение данной задачи. Этот метод решения задач называется синтетическим (по названию использованного логического приёма). Вообще говоря, синтез представляет собой логическую операцию, устанавливающую связь между множеством составных частей исследуемого объекта и исследование его как одного целого.

Задача 1. Из городов N и M, расстояние между которыми равно 2240 км, в одно и то же время навстречу друг другу выехали два мотоциклиста. Их скорости, соответственно, равны 35 км/ч и 28 км/ч. Каково будет расстояние между мотоциклистами после 10 часов пути?

Решение. Выделим данные условия задачи:

1) расстояние $S = 2240$ км между городами;

2) скорость $V_1 = 35$ км/ч одного мотоциклиста;

3) скорость $V_2 = 28$ км/ч другого мотоциклиста;

4) каждый из мотоциклистов ехал $t = 10$ ч. навстречу друг другу;

5) выехали в одно и то же время;

6) выехали навстречу друг другу.

Все предложения будем считать элементами множества предложений. Отметим, что хотя 5) и 6) не содержат числовых данных, оба они являются необходимыми для логически правильного решения задачи.

В результате элементарных действий из множества{1), 2), 3), 4), 5), 6)} предложений могут быть непосредственно получены следующие следствия:

7) первый мотоциклист проехал бы расстояние S между городами за время $t = 2240 : 35 = 64$ ч.;

8) второй мотоциклист проехал бы расстояние S между городами за время $t = 2240 : 28 = 80$ ч.;

9) первый мотоциклист за время $t = 10$ ч. проехал $S_1 = 35 \cdot 10 = 350$ км;

10) второй мотоциклист за время $t = 10$ ч. проехал $S_2 = 28 \cdot 10 = 280$ км;

11) $V = 35 + 28 = 63$ км/ч – скорость сближения мотоциклистов;

12) скорость V_1 одного из мотоциклистов на $(35 - 28) = 7$ км/ч больше (меньше) скорости V_2 другого мотоциклиста.

Предложения 11) и 12) сформулированы на основе предложения 6). Если бы не предложение 6), то сумма и разность 35 и 28 могли бы быть истолкованы неоднозначно. Ни один из элементов множества {7), 8), 9), 10), 11), 12)} предложений ещё не представляет собой ответ на вопрос задачи. Продолжаем выполнение дальнейших элементарных шагов, основанных уже на множестве предложений {7), 8), 9), 10), 11), 12)};

13) через 10 ч. расстояние между мотоциклистами сократится на $63 \cdot 10 = 630$ км;

14) один из мотоциклистов прибудет в пункт следования раньше (позже) другого на время $t = 80 - 64 = 16$ ч.;

15) один из мотоциклистов проехал на $350 - 280 = 70$ км больше (меньше), чем другой мотоциклист за время $t = 10$ км.

Некоторые операции, например, выбор пары значений 2240 и 63, выполнение над ними операции деления, не являются нужными операциями. Дей-

ствительно, деление (2240 : 63) на множестве натуральных чисел невыполнимо, хотя частное этих чисел имеет смысл – это время, через которое мотоциклисты встретятся. Ни одно из элементов множества предложений {13), 14), 15)} не является ответом на вопрос задачи. Сделав последний элементарный шаг, получаем искомый результат:

16) мотоциклисты после 10 часов движения навстречу друг другу будут находиться на расстоянии 2240 – 630 = = 1610 км друг от друга.

Ответ: 1610.

Выберем из множества {7), 8), 9), 10), 11), 12), 13), 14), 15)} предложений, используемые для получения искомого результата – предложения 16). Можно выделить два подмножества таких предложений: – {11), 13)} и {9), 10), 13)}. Каждое из этих подмножеств соответствует пути одного из способов решения данной задачи.

Очевидно, что при решении задач синтетическим методом в принципе можно не обращаться к заключению задачи до тех пор, пока не будет получено максимальное количество следствий из условия задачи. Так как их число конечно, то ответ на вопрос задачи, если его вообще можно получить, будет автоматически получен. Затем, обратившись к заключению задачи, надо из этих следствий выделить те, которые составляют решение задачи.

Задача 2. Арендатор имеет земельный участок под посевы зерновых культур площадью 800 га. В первый день пахоты была вспахана четвертая часть участка; во второй день вспахали третью часть остатка участка; в третий день вспахана пятая часть оставшихся гектаров после первых двух дней пахоты. Сколько гектаров осталось не вспаханными после трех дней пахоты?

Решение проведём синтетическим методом. После формулировки вопроса приводится решение сформулированного вопроса:

1) какова площадь вспаханного участка в первый день? (800 : 4 = 200) га;

2) какова площадь не вспаханного участка после первого дня? (800 – 200 = 600) га;

3) какова площадь вспаханного участка во второй день? (600 : 3 = 200) га;

4) какова площадь вспаханного участка в первый и во второй день вместе? (200 + 200 = 400) га;

5) какова площадь не вспаханного участка после первых двух дней пахоты?(800 – 400 = 400) га;

6) какова площадь вспаханного участка в третий день? (400 : 5 = 80) га;

7) какова площадь вспаханного участка за три дня?(400 + 80 = 480) га;

8) какова площадь не вспаханного участка после трех дней? (800 – 480 = 320)га.

Итак, решение задачи записывается следующим образом:

800 – (800 : 4 +(800 – 800 : 4): 3 + (800 – 800 : 4) : 3 : 5) = 320.

Ответ: 320.

Однако открытым при этом остается вопрос, каким образом получена последовательность вопросов 1) – 8) и как можно не заблудиться в ходе отбора этих восьми предложений из всех, которые могли бы быть составлены по условию задачи.

Синтетический метод широко применяется и при решении геометрических задач на вычисление и построение [19, с. 74].

Задача 3. В трапеции $MNPQ$ боковая сторона MN перпендикулярна основаниям и $NP = 2\,MN$. Диагональ трапеции MP перпендикулярна боковой стороне PQ, длина проекции PH стороны PQ на основание MQ равна 5. Найдите длины сторон трапеции.

Решение. Выделим данные условия задачи:

1) $MNPQ$ – прямоугольная трапеция;

2) MQ и NM – основания трапеции;

3) $MN \perp MQ$, $MN \perp NP$, $NP = 2\,MN$;

4) $MP \perp PQ$, $PH \perp MQ$, $PH = 5$.

Все предложения будем считать элементами множества предложений. Отметим, что хотя 1) и 2) не содержат числовых данных, оба они являются необходимыми для логически правильного решения задачи.

5) пусть $MN = x$, тогда $NP = MH = 2x$, $PH = x$. $\Delta\, MPQ$ – прямоугольный треугольник с высотой PH, для которой верно

равенство $PH^2 = MH \cdot HQ$, или $x^2 = 2x \cdot 5 \Rightarrow x = 10$;

6) $NP = MN = 2x = 2 \cdot 10 = 20$;

7) боковая сторона трапеции $MN = x = 10$;

8) меньшее основание трапеции $NP = 2x = 20$;

9) большее основание трапеции $MQ = MN + HD = 20 + 5 = 25$;

10) ΔPQH – прямоугольный треугольник, $\angle PQH = 90^\circ$. По теореме Пифагора:

$$PQ = \sqrt{PH^2 + QH^2} = \sqrt{5^2 + 10^2} = 5;$$

11) боковая сторона $PQ = 5\sqrt{5}$.

Ответ: $MN = 10$, $NP = 20$, $PQ = 5\sqrt{5}$, $QM = 25$.

3. Результаты (Results)

Отправным пунктом в поиск решения задачи при выборе синтетического метода является условие задачи. Тогда как характерным для аналитического метода решения являются сами требования, вопрос задачи.

Невозможно полностью изолировать друг от друга аналитический и синтетический методы решения задач. Они выгодно друг друга дополняют. Анализ включает в себя замаскированные, скрытые элементы синтеза. При подготовке к ЕГЭ основная нагрузка падает на синтез, являющийся составной частью всех других методов. Предлагаемые в учебниках и на ЕГЭ текстовые задачи легко решаются при использовании синтетического метода [20].

4. Обсуждение (Discussion)

Приступая к рассмотрению любой задачи, мы познаём описанную ситуацию, применяем имеющиеся навыки, узнаём новые, не использованные нами, способы решений, вспоминаем ранее полученные знания, используем имеющийся опыт решения прикладных задач. Повышая уровень логического мышления, школьник поднимается на более высокую ступень знаний. Высокая математическая культура будет в дальнейшем способствовать познанию и управлению различными практическими ситуациями. Школьнику в течение всего процесса обучения необходимо широкое развитие логики мышления, что будет способствовать успешности и уверенности дальнейшей интеллектуальной деятельности.

При рассмотрении текстовых задач широко применим синтетический метод. Отметим, что слабыми местами синтетического метода являются:

1) нехватка критериев в выборе начальных и вспомогательных данных текста задачи;

2) подбор простых задач, способствующих облегчению решения основной задачи;

3) учащиеся нередко выполняют лишнюю работу, могут предложить бессмысленное действие.

Отметим и положительные стороны использования синтетического метода решения задач: опыт, навыки, аналогии, анализ, ассоциации с решёнными задачами.

Синтез неразрывно связан с анализом, который при решении сложной задачи дает переход к простым задачам, а синтез, в свою очередь, позволяет объединить решения этих задач в одно целое.

5. Заключение (Conclusion)

Неоспорим факт образовательного феномена решения математических задач. Обучение в целом математике – процесс творческий. Всё происходит по Канту: «Учись не мыслям, а мыслить» [3, с. 110].

Достоинствами синтетического метода являются компактность, простота, доступность понимания, достигаемая при изложении готовых решений, полученных в процессе синтетического или аналитического поиска.

Библиографический список

1. Жафяров, А.Ж. Методология и технология внедрения компетентного подхода в математическом образовании [Электронный ресурс] / А.Ж. Жафяров // Вестник Новосибирского го-

сударственного педагогического университета. – 2016. – № 3. – С. 105–115. – Режим доступа: DOI: 10.15293/2226-3365.1603.10

2. Носырева, С.В. Формирование и развитие логического и математического мышления у учащихся [Текст] / С.В. Носырева // Новые технологии в образовании. – Воронеж: Научная книга, 2005. – С. 108–109.

3. Пуанкаре, А. Математическое творчество [Текст] / А. Пуанкаре // Адамар Ж. Исследование психологии процесса изобретения в области математики: пер. с фр. – М.: Советское радио, 1970. – С. 135–145.

4. Василевский, А.Б. Обучение решению задач по математике [Текст]: монография / А.Б. Василевский. – Минск: Вышэйшая школа, 1988. – 256 с.

5. Паршин, А.Н. От «безумной» геометрии Лобачевского до GPS-навигаторов [Текст] / А.Н. Паршин // Математическая составляющая. – М.: Математические этюды, 2015. – С. 8.

6. Пиаже, Ж. Природа интеллекта. В кн.: Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.В. Петухова. – М.: МГУ, 1981. – С. 48–59.

7. Цукерман, Г.А. Эффективность отечественного образования [Текст] / Г.А. Цукерман // Экономика образования. – 2010. – № 2. – С. 62–69.

8. Стефанова, Н.Л. Современная методика обучения математике и методическая подготовка учителя [Текст] / Н.Л. Стефанова // Вестник Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого. – 2012. – № 70. – С. 52–55.

9. Жафяров, А.Ж. Реализация технологии внедрения компетентного подхода в школьном курсе математики [Электронный ресурс] / А.Ж. Жафяров // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2017. – № 2. – С. 71–84. – Режим доступа: DOI: 10.15293/2226-3365.1702.05

10. Капуза, А.В. Образовательные результаты и социальное неравенство в России. [Текст] / А.В. Капуза, Ю.Д. Керша, А.Б. Захаров, Т.Е. Хавенсон // Вопросы образования. – 2017. – № 4. – С. 10–36.

11. Казачек, Н.А. Формирование аналитико-синтетической деятельности у школьников при изучении алгебры в условиях летней профильной школы [Текст] / Н.А. Казачек, Е.В. Эпова // Учёные записки Забайкальского гос. ун-та. Серия: Проф. обр., теория и методика. 2014. – С. 145–151.

12. Бродский, И.Л. Сборник текстовых задач по математике для профильных классов: 7–11 [Текст] / И.Л. Бродский, А.М. Видус, А.Б. Коротаев. – М.: Аркти, 2004. – 137 с.

13. Исакова, М.М. Роль текстовых задач в развитии аналитического мышления учащихся старших классов [Текст] / М.М. Исакова, С.Х. Канкулова, Ф.А. Эржибова, Р.Г. Тлупова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2017. – № 4. – С. 45–51.

14. Балл, Г.А. Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект [Текст]: монография / Г.А. Балл. – М.: Педагогика, 1990. – 184 с.

15. Фридман, Л.М. Как научить решать задачи [Текст]: монография / Л.М. Фридман, Е.Н. Турецкий. – М.: Просвещение, 1989. – 192 с.

16. Столяр, А.А. Педагогика математики / А.А. Столяр. – Минск: Вышэйшая школа, 1986. – 414 с.

17. Разборов, А.А. Теория сложности [Текст] / А.А. Разборов // Математическая составляющая. – М.: Математические этюды, 2015. – С. 118.

18. Пойа, Д. Как решать задачу [Текст]: монография / Д. Пойа. – М.: ГОСУЧПЕДГИЗ, 1959. – 208 с.

19. Исакова, М.М. Решение геометрических задач с нестандартными формулировками вопросов [Текст] / М.М. Исакова, Р.Г. Тлупова, А.С. Ибрагим // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2017. – № 6. – С. 74–79.

20. Ерина, Т.М. Математика. Профильный уровень, практическое руководство / ЕГЭ 2018 [Текст] / Т.М. Ерина. – М.: УчПедГиз, 2018. – 352 с.

M.M Isakova[1], R.G. Tlupova[2], S.H Kankulova[3], F.A. Erzhibova[4], A.S. Ibragim[5]

[1] ORCID No. 0003-1189-9456, Candidate of Sciences (Physical and Mathematical), Associate Professor, Kabardino-Balkarian State University named after H.M. Berbekov, Nalchik, Russia. ***E-mail:*** isakova2206@mail.ru

[2] ORCID No. 0002-6336-1378, the teacher, Kabardino-Balkarian State University named after H.M. Berbekov, Nalchik, Russia. ***E-mail:*** rgtibra05@mail.ru

[3] ORCID No. 0003-2418-1232, the teacher,Kabardino-Balkarian State University named after H.M. Berbekov, Nalchik, Russia. *E-mail:* kankul8614@yandex.ru

[4] ORCID No. 0002-3821-1124, the teacher, Kabardino-Balkarian State University named after H.M. Berbekov, Nalchik, Russia. *E-mail:* ershibowa@yandex.ru

[5] ORCID No. 0002-5884-4578, Master, Kabardino-Balkarian State University named after H.M. Berbekov, Nalchik, Russia. *E-mail:* asibragim@gmail.com

ABOUT THE SYNTHETIC METHOD IN SOLVING PROBLEM

Abstract

Introduction. The degree of mathematical culture is determined by the level of correct perception and mastering of the studied material. The article considers the expediency of using the synthetic method in solving problems in mathematics.

Materials and Methods. The study defines the level of complexity and difficulty of the problem for correct choice of the method of its solving. Special attention is given to the development of logic of thinking in the application of synthesis. As a main method, the authors suggest synthetic method of problem solving, which is inextricably linked with analytical method. They are often combined into a single whole and called analytical-synthetic.

Results. The research includes tasks included in the base of Unified State Exam (USE) and their solutions by means of synthetic method. The solution to any task should be brought to a logical perception of all the work done on the optimal use of all data, not only numerical, but also textual, tasks. The results show the necessity of increasing use of mathematical data of the task based on the fundamental knowledge of basic terms and theorems of classical mathematical education in Russia. Choosing a solution method is always a creative process. It can reveal the existence and, at the same time, improve the knowledge not only in algebra and geometry, but in other subjects which are being studied and have been already learned.

Discussion. The starting point in the choosing the method for problem solving is the conditions of a problem. While the analytical method usually requires the conditions themselves, the question of the problem.

Conclusion. The synthetic method in problem solving, considered in this article, can be applied to various tasks in physics, chemistry, geography, and other subjects.

Keywords: *P*roblem, logics, analysis, synthesis, analytical and synthetic methods.

Highlights

• Expediency of the use of synthetic method is considered in the process of solving mathematical tasks;

• The article presents analogues of tasks, available in the base of USE with their solutions based on synthetic method;

• The author defines advantages and disadvantages of synthetic method.

References

1. Zhafyarov A.Zh. (2016), Metodologiya i tekhnologiya vnedreniya kompetentnogo podhoda v matematicheskom obrazovanii [Methodology and technology for introducing a competent approach in mathematical education]. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* 3 (177), 105–115. DOI: 10.15293/2226-3365.1603.10. (In Russian).

2. Nosyreva C.B. (2005), Formirovanie i razvitie logicheskogo i matematicheskogo myshleniya u uchashchihsya [Formation and development of logical and mathematical thinking in students]. *Novye tekhnologii v obrazovanii*. Voronezh: Nauchnaya kniga. 108–109. (In Russian).

3. Poincare A. (1970), Matematicheskoe tvorchestvo [Mathematical creativity]. *Investigation of the psychology of the process of invention in the field of mathematics*. M.: Sovetskoe radio. 152, 135. (In Russian).

4. Vasilevsky A.B. (1988), *Obuchenie resheniyu zadach po matematike* [Training in solving problems in mathematics], Minsk: Vyshehjshaya shkola Publ. (In Russian).

5. Parshin A.N. (2015), Ot "bezumnoj" geometrii Lobachevskogo do GPS-navigatorov [From the "crazy" geometry of Lobachevsky to GPS-navigators]. *Matematicheskaya sostavlyayushchaya. M.: Matematicheskie ehtyudy*. 8. (In Russian).

6. Piaget G. (1981), Priroda intellekta [Nature of the intellect]. *Hrestomatiya po obshchej psihologii. Psihologiya myshleniya*. M.: MGU. 48–59. (In Russian).

7. Tsukerman G.A. (2010), Effektivnost' otechestvennogo obrazovaniya [Efficiency of domestic education]. *Ekonomika obrazovaniya*. 2, 62– 69. (In Russian).

8. Stefanova N.L. (2012), Sovremennaya metodika obucheniya matematike i metodicheskaya podgotovka uchitelya [Modern methods of teaching mathematics and methodical training of the teacher]. *Vestnik Novgorodskogo gosudarstvennogo universiteta im. YAroslava Mudrogo*. 70 (85), 52–55. (In Russian).

9. Zhafyarov A.Zh. (2017), Realizaciya tekhnologii vnedreniya kompetentnogo podhoda v shkol'nom kurse matematiki [Implementation of a technology for introducing a competent approach in the school course of mathematics]. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2 (190), 71–84. DOI: 10.15293/2226-3365.1702.05. (In Russian).

10. Kapuza A.V., Kersha YU.D., Zakharov A.B., Havenson T.E. (2017), Obrazovatel'nye rezul'taty i social'noe neravenstvo v Rossii [Educational results and social inequality in Russia]. *Voprosy obrazovaniya*. 4 (280), 10–36. (In Russian).

11. Kazacek N.A., Epoch E.V. (2014), Formirovanie analitiko-sinteticheskoj deyatel'nosti u shkol'nikov pri izuchenii algebry v usloviyah letnej profil'noj shkoly [Formation of analytical and synthetic activity in schoolchildren in the study of algebra in the conditions of the summer profile school]. *Uchyonye zapiski Zabajkal'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Professional'noe obrazovanie, teoriya i metodika*. 250, 145–151. (In Russian).

12. Brodsky I.L., Vidus A.M., Korotaev A.B. *Sbornik tekstovyh zadach po matematike dlya profil'nyh klassov: 7–11* [A collection of text problems in mathematics for profile classes: 7–11], M.: Arkti.2004 Publ. (In Russian).

13. Isakova M.M., Kankulova S.Kh., Erzhibova F.A., Tlupova R.G. (2017), Rol' tekstovyh zadach v razvitii analiticheskogo myshleniya uchashchihsya starshih klassov [The role of text problems in the development of analytical thinking in high school students]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 4 (181), 45–51. (In Russian).

14. Ball G.A. (1990), *Teoriya uchebnyh zadach: psihologo-pedagogicheskij aspekt* [Theory of educational tasks: the psychological and pedagogical aspect], M.: Pedagogika Publ. (In Russian).

15. Fridman L.M., Tureckij E.N. (1989), *Kak nauchit' reshat' zadachi* [How to teach to solve problems], M.: Prosveshchenie Publ. (In Russian).

16. Joiner A.A. (1986), *Pedagogika matematiki* [Pedagogy of mathematics], Minsk: Vyshehjshaya shkola Publ. (In Russian).

17. Razborov A.A. (2015), Teoriya slozhnosti [Theory of complexity]. *Matematicheskaya sostavlyayushchaya. M.: Matematicheskie ehtyudy*. 132, 118. (In Russian).

18. Poya D. (1959), *Kak reshat' zadachu* [How to solve the problem], M.: GOSUCHPEDGIZ Publ. (In Russian).

19. Isakova M.M., Tlupova R.G., Ibrahim A.S. (2017), Reshenie geometricheskih zadach s nestandartnymi formulirovkami voprosov [Solution of geometric problems with non-standard formulations of questions]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 6 (181), 74–79. (In Russian).

20. Erina T.M. (2018), Matematika. Profil'nyj uroven', prakticheskoe rukovodstvo [Mathematics. Profile level, practical guidance]. *EGEH 2018*. M.: UchPedGiz. (In Russian).

DOI: 10.25588/CSPU.2018.01.12

УДК 42(07)
ББК 74.268.13 Англ

А.А. Каримова[1], О.В. Хасанова[2], Ф.И. Хасанова[3]

[1] ORCID № 0000-0002-0908-8243, доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры германской филологии, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Российская Федерация. *E-mail:* an.carimova2012@yandex.ru
[2] ORCID № 0000-0002-4979-3238, доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры германской филологии, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Российская Федерация. *E-mail:* khasanova_oxana@rambler.ru
[3] ORCID № 0000-0002-1141-3172, бакалавр филологии, Институт филологии и межкультурной коммуникации им. Л. Толстого, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Российская Федерация. *E-mail:* fatikha.grs19@yandex.ru

ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ НАВЫКОВ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У УЧАЩИХСЯ СТРАШИХ КЛАССОВ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИИ «ДЕБАТЫ» НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация

Введение. В статье обосновывается актуальность использования технологии «Дебаты» в качестве инструмента совершенствования навыков диалогической речи и необходимость учета организационно-методических условий использования технологии «Дебаты» на уроках английского языка. Авторами выдвигается гипотеза, согласно которой, соблюдая организационно-методические условия при проведении дебатов на уроках английского языка в старших классах, уровень владения навыком диалогической речи качественно повышается.

Материалы и методы. Основным методом исследования является анализ научной литературы, посвященной вопросам использования технологии «Дебаты» в целях улучшения речевых навыков в целом, и навыков диалогической речи в частности. Экспериментальный метод был выбран основным методом проверки состоятельности выдвинутой гипотезы. В качестве теоретической базы приведены такие выделенные нами условия, как уровень мотивационной готовности учащихся, организация диалогического взаимодействия между учащимися на английском языке на этапе подготовки, систематическое использование учителем паттернов диалогического дискурса и проведение своевременной рефлексии по дебатам.

Результаты. В ходе эксперимента были проведены серия уроков в экспериментальной группе и два урока в контрольной группах с использованием технологии «Дебаты». Результатами проведенного эксперимента являются количественные показатели изменения уровня сформированности навыка диалогической речи.

Обсуждение. В рамках обсуждения итогов эксперимента обозначены сравнительные показатели результатов контрольной и экспериментальной групп.

Заключение. В заключение делается вывод о том, что выделенные четыре организационно-методические условия качественно улучшают навык диалогической речи, что доказывается количественными результатами.

Ключевые слова: диалогическая речь, дебаты, устная коммуникация, методические условия, старшая ступень обучения.

Основные положения:

• выделены организационно-методические условия применения технологии «Дебаты» на уроках английского языка в старшей школе для совершенствования навыков диалогической речи;

• экспериментально доказана эффективность применения обозначенных организационно-методических условий в совершенистовании навыков диалогической речи с использованием технологии«Дебаты».

1. Введение (Introduction)

Трансформация процессов англоязычной коммуникации в пользу диалогового общения проходит ускоренными темпами на фоне постоянного использования социальных сетей и приложений для чат- и видеообщения в быстро глобализующемся мире. На сегодняшний день совершенствование англоязычной диалогической речи приобретает особую актуальность в связи с возрастающей необходимостью точной передачи информации и понимания переданной информации для обеспечения качественного речевого взаимодействия на основе диалога.

В системе российского школьного образования, ввиду повышающихся требований к уровню языковой подготовки выпускников средних общеобразовательных школ, развитие коммуникативных универсальных учебных действий (далее КУУД) считается одним из приоритетных направлений в языковой подготовке. Согласно требованиям ФГОС среднего (полного) общего образования (ФГОС СОО) от 17 мая 2012 г. результатом развития КУУД должно являться овладение *видами* как монологической, так и диалогической речи, где последнее выражается в *способности* точно и правильно формулировать свои вопросы и идеи согласно задачам и условиям коммуникации, а также регулировать процесс коммуникации [1]. Вышеперечисленные требования ФГОС к уровню языковой подготовки как никогда актуализируют необходимость комплексного формирования диалогической речи посредством использования таких универсальных педагогических технологий, как технология «Дебаты» на уроках английского языка на старшей ступени обучения.

Технология «Дебаты» является эффективным инструментом формирования устных речевых навыков на иностранном языке [2]. Противоречие заключается в том, что интенсивность организации дебатов, определяющаяся актуальностью ее использования на уроках английского языка, не является гарантией успешного совершенствования диалогической речи. На основе данного противоречия нами была выдвинута гипотеза о том, что соблюдение определенных организационно-методических условий подготовки к дебатам, приводит к положительным изменениям количественных показателей владения диалогической речью в рамках дебатов. Для решения проблемы эффективного формирования диалогической речи у учащихся старших классов посредством использования технологии «Дебаты», нами выделен ряд организационно-методических условий формирования диалогической речи и дана количественная оценка эффективности данных условий.

2. Материалы и методы (Materials and Methods)

Теоретическую основу исследования составили научные труды С.А. Тюриковой, Лей Сун, К.Н. Бауэр, А. Резницкой, Е.Н. Солововой, Б. Барекат и др. Экспериментальный метод был выбран основным методом проверки истинности обозначенной нами гипотезы.

Дебаты (англ. *debate, debating*) – это формальный метод ведения спора, процесс запроса информации и способ нахождения обоснованных аргументов по выдвинутому утверждению [3]. Дебаты представляют собой командно-ролевую дискуссионную ситуацию, в которой участники доказывают свою позицию

и опровергают позицию оппонентов в строгом соответствии с правилами ведения дебатов, определяющие требования к ролям спикеров, к продолжительности и порядку их выступлений. Участники дебатов обсуждают проблему и разрешают противоречия, используя различные приемы аргументации, прибегая к последовательному логическому обоснованию своей точки зрения путем обращения к предыдущим высказываниям оппонента [4]. В данном исследовании под организационно-методическими условиями следует понимать ситуационные требования, которые необходимо учитывать и исполнять для достижения высоких результатов в формировании диалогической речи посредством применения технологии «Дебаты».

В исследовании выявляются и обосновываются следующие организационно-методические условия, учет которых при применении технологии «Дебаты» на уроках английского языка на старшей ступени обучения позволит добиться качественного совершенствования диалогической речи и послужит показателем эффективной реализации данной педагогической технологии.

Первым организационно-методическим условием является мотивационная готовность учащихся к участию в дебатах. Согласно Г.Е. Обвинцеву, технология «Дебаты» предполагает активное включение обучающегося в поисковую учебно-познавательную деятельность, организованную на основе внутренней мотивации, что является предпосылкой к активному диалогическому общению участников в процессе подготовки к дебатам и участию в них [5]. Однако исследования учебной мотивации, проведенные К.Н. Бауэр и др., доказывают низкую эффективность взаимосвязи внутренней мотивации (intrinsic motivation) с получением декларативных знаний и начальным совершенствованием навыков, по сравнению с другими видами мотивации в обучении [6]. Результаты проведенного мета-анализа демонстрируют отсутствие прямой связи между успешным начальным совершенствованием навыков и действием учащегося на основе мотивации ожидания (expectancy motivation), внутренней мотивации и мотивации к решению конкретной задачи (task value). Напротив, высокие результаты сформированности навыков показывают те учащиеся, которые действовали на основе мотивации к изучению (motivation to learning) и мотивации к переносу навыков (motivation to transfer) [6].

Делая вывод о наиболее эффективной мотивации для участия в дебатах, необходимо отметить, что учитель должен не просто заинтересовать учащегося и уговорить его участвовать в дебатах, ссылаясь на актуальность обсуждаемой темы или освобождая от определенных заданий, а объяснить, какие конкретные знания и навыки будут приобретены учащимся в результате участия в дебатах. Осознанное участие в дебатах на уроке английского языка играет важную роль, так как требует преодоления чувства неуверенности и страха при речевом взаимодействии с аудиторией на иностранном языке [7], которое, так или иначе, осложняет быстрое принятие решения учащимися по поводу участия в дебатах.

Эффективность совершенствования диалогической речи учащегося в процессе участия в дебатах напрямую зависит от мотивации и настроя, которые определяют качество и интенсивность диалогического взаимодействия.

Вторым организационно-методическим условием совершенствования диалогической речи с помощью технологии «Дебаты» является активное устное диалогическое взаимодействие участников на этапе подготовки. Организация диалогического взаимодействия учащихся считается одним из важнейших условий эффективной педагогической деятельности учителя. По мнению А.Е. Пономаревой, «диалогическое взаимодействие представляет собой сложное интегративное системное образование, включающее в себя такие компоненты, как освоение субъектами информации, ориентирующей на диалог; усвоение

ценностно-значимых умений и присвоение системы положительной установки на диалог, а также восхождение к внутренней личностной культуре учащегося, дающее возможность каждому совершенствоваться и самоактуализироваться» [8].

Схожую точку зрения о важности организации диалогического взаимодействия выражает исследовательская группа под руководством А. Резницкой, которая отмечает, что диалогическое обучение «основывается на вопросах, которые «фундаментально открыты или дивергентны... и ведут к созданию большей неопределенности, впоследствии приводящей к адекватному ответу» [9].

Цель устного диалогического взаимодействия на подготовительном этапе заключается в побуждении участников к досконального и всестороннему изучению заданной темы. Противоречивая природа вынесенных на обсуждение открытых вопросов, на которые учитель также не имеет правильного ответа, способствует расширенному анализу участниками обсуждаемой темы, ведущей к вовлечению учащихся в более сложную умственную деятельность [9]. Наряду с организацией активного диалогического взаимодействия одной из основных задач учителя на подготовительном этапе является работа над повышением качества построения аргументации учащимися [10]. Для эффективного совершенствования диалогической речи при использовании технологии «Дебаты» участникам важно научиться правильно оформлять свое мнение с языковой точки зрения и приводить релевантные аргументы на английском языке в ответ на критику со стороны оппонентов. Ученые сходятся во мнении, что дебаты, как педагогический метод, позволяют одновременно развивать как мыслительные, так и языковые навыки. Способность учащихся отстоять точку зрения своей команды напрямую зависит от их коммуникативных умений, однако выбираемые ими аргументационные схемы связаны с их способностью мыслить критически [11; 12].

При диалогическом взаимодействии учащийся развивает особый способ дискурсивного мышления [13], который отражается в структуре аргументационных схем, используемых участником во время дебатов. Основываясь на трудах Л.С. Выготского (1968), исследовательская команда Университета Монтклэр (Montclair State University) отмечает, что навыки построения аргументационных схем развиваются посредством участия в диалогическом взаимодействии, предполагающем диалогическое общение и служащим основой для интернализации языковых и мыслительных задач. При систематической вовлеченности учащегося в групповое обсуждение для выполнения конкретных заданий (например, для подготовки к дебатам) будет происходить постоянный обмен мнениями, а также формулировка, защита и оценка различных точек зрения [9], что позволит каждому участнику подготовительного процесса работать над построением собственных аргументационных схем через совершенствование диалогической речи.

Третьим организационно-методическим условием эффективного совершенствования диалогической речи выступает систематическое использование учителем английского языка заданий на основе паттернов диалогического дискурса в и вне период(а) подготовки и проведения дебатов с учащимися старших классов.

Е.Н. Соловова и Ю.И. Плахотная характеризуют диалог как ситуативный и реактивный «процесс отражения явлений объективного мира, дополненный активностью говорящих в выражении индивидуального отношения к фактам и обилием эмоциональных реакций». Согласно Ю.И. Плахотной, диалог предполагает не только речевое, но и психологическое взаимодействие партнеров, которое возможно лишь в случае отражения субъектом как себя, так и своего партнера в ситуации общения. При диалогическом взаимодействии в рамках дебатов самые различные точки зрения, вне зависимости от степени их полярно-

сти, должны быть озвучены. Это возможно лишь в случае, когда учитель готовит группу к дебатам по заданиям, основанным на паттернах диалогического дискурса [13; 14].

Обучение с использованием паттернов диалогического дискурса (dialogic discourse pattern) основывается на диалогической теории М.М. Бахтина и учитывает динамическую и интерактивную природу языка, его диалогическую сущность. Согласно данной теории, язык существует как акт коммуникации между партнерами, как ответное реагирование на предварительно инициированное высказывание в рамках определенного контекста [15]. Если озвучиваемые учителем инструкции содержат паттерны диалогического дискурса, то это служит стимулом к творческой реакции учащихся на учебные задания. В связи с этим при подготовке и проведении дебатов важно задавать ситуации на основе паттернов диалогического дискурса для совершенствования диалогической речи учащихся как следствие выполнения ими заданий, требующих активного диалогического парно-группового взаимодействия.

Для организации эффективного диалогического взаимодействия учеников в рамках дебатов учителю рекомендуется соблюдать следующие условия применения заданий на основе паттернов диалогического дискурса [16]:

• интегрировать цели обучения с темами для изучения из зоны интересов учащихся [17];

• учитывать пожелания учащихся для расширения содержания урочной или учебной программы [18];

• задавать вопросы с неочевидными ответами (referential questions) вместо вопросов с заранее известным ответом (display questions) [19];

• готовить вопросы и задания, которые требуют более долгой работы и больших усилий со стороны учеников [20].

Исследователи влияния использования паттерна диалогического дискурса на совершенствование умений говорения в учебном процессе рекомендуют соблюдение нижеследующих правил. Для эффективного совершенствования диалогической речи необходимо:

• использовать аутентичные вопросы (authentic questions), на которые ни у учителя, ни у учеников нет заранее продуманного ответа;

• позволить группе обсудить все интересующие вопросы и продолжить дискуссию в заданном участниками направлении;

• позволить учащимся самим выбрать темы, подтемы для обсуждений, дебатов и свести прямое участие учителя в них к минимуму;

• предоставлять обратную связь по качеству содержания ответов учащихся, а не по факту наличия/отсутствия данных учащимся ответов.

Четвертым организационно-методическим условием совершенствования диалогической речи посредством технологии «Дебаты» служит проведение своевременной рефлексии по прошедшим дебатам и предоставление обратной связи на основе оценочных данных.

Диалогическое взаимодействие – важный элемент речевой интеракции не только в период подготовки и в период участия, но и после завершения дебатов. Диалог характеризуется спонтанностью и позволяет судейскому составу оценить глубину понимания участниками темы, степень готовности к обсуждению и аргументированному отстаиванию своих позиций. Для оценивания эффективности диалогического взаимодействия участников во время дебатов нами были использованы критерии оценивания участников Школы Дебатов Вануату[1] в адаптированной форме. В табл. 1 приведены критерии оценивания качества диалогической речи и пояснения к ним.

Табл. 1. **Критерии оценивания качества**

[1] Vanuatu School Debate Resources – Judging Criteria: http://pacificpolicy.org/wp-content/blogs.dir/2/files/2016/04/Judging–Critera2016-.pdf

диалогической речи в дебатах

Tab. 1. **Criteria for evaluating the quality of dialogical speech in debates**

Критерий оценивания		Макс. балл	Что оценивается
Содержание	Отзывчивость (Responsiveness)	/10	Готовность выступающего принять вопрос и ответить на него
	Анализ и понимание темы (Analysis and understanding of topic)	/10	Понимание участником обсуждаемой темы и глубина его анализа
	Логичность и увлекательность ответов (Logical and engaging reactions)	/10	Адекватность предоставляемых участником ответов и степень вовлеченности участника
	Обоснование и приведение примеров (Evidence and supporting examples)	/10	Приведение участником примеров в подтверждение своих ответов, отсутствие необоснованных заявлений
	Убедительность (Persuasiveness)	/10	Степень убедительности участника в период коммуникации с оппонентом
Методы презентации	Работа в команде (Teamwork)	/10	Работа участника в команде, принятие позиций других участников своей команды
	Структура аргументов (Argument Structure)	/10	Структурированность ответа либо аргумента участника
	Соблюдение временного регламента (Timing)	/10	Способность эффективно распределять время ответа, во избежание причинения ущерба своему выступлению при ответе на вопрос команды-соперника
Манера выступления	Использование мимики и жестов; качество презентации (Body language and Presentation)	/10	Экспрессивность и качество используемых участником методов презентации, самопрезентации
	Голосовой стиль (Vocal style)	/10	Соответствие тона голоса, его эмоциональной окраски обсуждаемой ситуации
Общий балл:		/100	

Каждый из критериев оценивается максимально в 10 баллов. При описании проведенного эксперимента, для удобства сравнения многочисленных результатов учащихся, в оценочных таблицах с результатами мы представили общий балл в виде десятичных значений.

3. Результаты (Results)

Для приведения количественных доказательств эффективности выделенных организационно-методических условий нами был проведен методический эксперимент. Экспериментальной базой исследования являлось МАОУ «Гимназия № 19» г. Казани, где мы провели проверку гипотезы эффективности организационно-методических условий совершенствования диалогической речи при использовании технологии «Дебаты» на уроках английского языка на старшей ступени обучения. Нами были выделены учащиеся двух старших классов в качестве участников экспериментальной и контрольной групп. Учащиеся 10 «А» класса принимали участие в исследовании в составе контрольной группы, учащиеся 10 «Б» класса – в со-

ставе экспериментальной группы. Обучение в классах ведется по УМК «Английский в фокусе» для 10-х классов авторов О.В. Афанасьевой, Д. Дули, И.В. Михеевой.

Для экспериментальной проверки эффективности выделенных организационно-методических условий нами были проведены дебаты по темам, обозначенным в табл. 2.

Табл. 2. **Темы проведенных дебатов в рамках эксперимента в 10-х классах**

Tab. 2. **Topics of the debates conducted in experiment with 10 classes**

Контр. группа	Экспер. Группа	Неделя	Тема (Motion)
10 «А»	10 «Б»	I	This House believes that insecurities are all around us
10 «А»	10 «Б»	II	This House considers drug testing on humans to be unethical
10 «А»	10 «Б»	III	This House believes the family relations are no longer a priority
10 «А»	10 «Б»	IV	This House states that the educational degree is overvalued

Период проведения эксперимента: 1 месяц. Время на подготовку к каждому уроку по технологии «Дебаты» – 1 неделя. В общей сложности нами были проведены 8 уроков с применением технологии «Дебаты»: 4 урока в контрольной группе; 4 урока – в экспериментальной группе, по одному уроку каждую неделю в обеих группах. При подготовке к дебатам в контрольной группе мы не следовали выделенным нами организационно-методическим условиям, помимо условия оценивания диалогического взаимодействия, необходимого для получения количественных данных, в экспериментальной группе мы придерживались всех условий с начала эксперимента до момента его завершения.

Дебаты были организованы по Всемирному формату школьных дебатов (World Schools Debate Format), в котором, согласно правилам, должны были принимать участие 6 учащихся: 3 учащихся относятся к команде Утверждения (У), 3 выступают в команде Отрицания (О).

Понедельные результаты представлены в табл. 3.

Табл. 3. **Показатели развития навыков диалогической речи у учащихся контрольной и экспериментальной групп**

Tab. 3. **Indicators of development of students' dialogical speech skill in control and experimental groups**

Неделя I							
Учащийся / Группа	1 У	2 О	3 У	4 О	5 У	6 О	Среднее значение
1	2	3	4	5	6	7	8
Контрольная	6.2	5.4	5.4	5.5	6.7	4.9	5.68
Экспериментальная	6.1	6.2	6.0	5.9	6.0	5.4	5.93
Неделя II							
Учащийся / Группа	1 У	2 О	3 У	4 О	5 У	6 О	Среднее значение
Контрольная	6.3	5.3	5.4	5.7	6.8	4.7	5.7
Экспериментальная	6.5	6.3	6.2	6.5	6.3	6.0	6.3

Окончание табл. 3

1	2	3	4	5	6	7	8
Неделя III							
Учащийся / Группа	1 У	2 О	3 У	4 О	5 У	6 О	Среднее значение
Контрольная	6.4	5.5	5.5	5.8	6.8	4.8	5.8
Экспериментальная	6.6	6.2	6.5	6.6	6.7	6.1	6.45
Неделя IV							
Учащийся / Группа	1 У	2 О	3 У	4 О	5 У	6 О	Среднее значение
Контрольная	6.3	5.4	5.6	6.0	7.0	4.7	5.83
Экспериментальная	6.9	6.4	6.5	6.5	6.7	6.3	6.55

4. Обсуждение (Discussion)

В первую неделю средний показатель умения диалогически взаимодействовать в рамках дебатов у контрольной группы составил ~ 5.68. У экспериментальной группы показатель был выше уже с первой недели (~ 5.93), ввиду активной подготовки к дебатам с соблюдением всех условий. По завершении дебатов еженедельно экспериментальная группа занималась работой над ошибками, получив от жюри полную характеристику своих выступлений и ознакомившись с критериями оценивания. Контрольной группе озвучивались лишь их общие баллы, и дополнительная работа по подготовке к дебатам с данной группой не была организована, поэтому во вторую неделю прогресс, как и во все последующие, был незначителен: 5.7, 5.8 и 5.83 соответственно.

У экспериментальной группы показатели менялись более значительно, чем у контрольной группы (см. табл. 3). Однако изменения происходили не так быстро, как мы того изначально ожидали. При конечном среднем результате равном 6.55 у экспериментальной группы и среднем показателе 5.93 у контрольной группы можно сделать вывод об эффективности использования технологии «Дебаты» для улучшения навыков диалогической речи. Результаты исследования отражены в табл. 4 по итогам сравнения показателей экспериментальной и контрольной групп.

Табл. 4. **Сравнительные данные по показателям развития навыков диалогической речи у участников контрольной и экспериментальной групп**

Tab. 4. **Comparative data on indicators of development of dialogical speech skill in control and experimental groups**

Показатели / Группа	Неделя 1 Среднее значение	Неделя 4 Среднее значение	Уч. 1	Уч. 2	Уч. 3	Уч. 4	Уч. 5	Уч. 6
Контрольная группа	5.68	5.83	6.2	5.4	5.4	5.5	6.7	4.9
			6.3	5.4	5.6	6.0	7.0	4.7
Экспериментальная группа	5.93	6.55	6.1	6.2	6.0	5.9	6.0	5.4
			6.9	6.4	6.5	6.5	6.7	6.3
Разница	0.25	0.72						

5. Заключение (Conclusion)

Данные, полученные в ходе анализа количественных показателей, демонстрируют, что изменения качества диалогического взаимодействия на английском языке в рамках использования технологии «Дебаты» происходят быстрее при соблюдении выделенных нами 4-х организационно-методических условий. Однако данные изменения очень значительны, если принять во внимание еженедельную организацию дебатов с тщательной предварительной подготовкой со стороны учащихся и соблюдением выделенных методических условий со стороны учителя.

Тем не менее количественные и качественные изменения, произошедшие вследствие эксперимента, позволяют заявить о том, что выдвинутая нами гипотеза о влиянии соблюдения данных четырех методических условий на качество развития навыков диалогической речи посредством технологии «Дебаты» подтверждена.

На основе полученных данных мы также можем сделать вывод о том, что данные методические условия эффективны для постепенного улучшения навыков диалогической речи при использовании технологии «Дебаты» на уроках английского языка в старших классах. Однако список из выделенных нами организационно-методических условий не может претендовать на завершенность. Перспективы дальнейших исследований заключаются в поиске и в экспериментальной проверке эффективности новых методических условий совершенствования диалогической речи в рамках применения технологии «Дебаты».

Библиографический список

1. Тюрикова, С.А. Коммуникативные универсальные учебные действия: сущность и показатели сформированности [Электронный ресурс] / С.А. Тюрикова // Интернет-журнал «Науковедение». – 2014. – № 3. – С. 159. – Режим доступа: https://naukovedenie.ru/PDF/135PVN314.pdf. – [Дата обращения: 12.02.2018].

2. D'Souza C. (2013), Debating: a catalyst to enhance learning skills and competencies. *Emerald Group Publishing Limited – Education and Training*. 55, 538–549. DOI 10.1108/ET-10-2011-0097

3. Freeley A.J., Steinberg D.L. (2009), Argumentation and Debate: Critical Thinking for Reasoned Decision-Making, Twelfth Edition. *Wadsworth Cengage Learning*. Available at: http://staff.uny.ac.id/sites/default/files/pendidikan/Rachmat%20Nurcahyo,%20SS,%20M.A./__Argumentation_and_Debate__Critical_Thinking_for_Reasoned_Decision_Making.pdf. (Accessed: 14.12.2017).

4. Сун, Лей Интеллектуальная игра дебаты: формы организации и особенности проведения [Текст] / Лей Сун // Наука и школа. – 2012. – № 5. – С. 58–60.

5. Обвинцев, Г. Дебаты как средство развития коммуникативной компетенции у школьников [Текст] / Г.Е. Обвинцев // Теория и практика образования в современном мире: материалы V междунар. науч. конф. (Санкт-Петербург, июль 2014). – СПб.: СатисЪ, 2014. – С. 170–172.

6. Bauer K. (2016), Re-examination of Motivation in Learning Contexts: Meta-analytically Investigating the Role Type of Motivation Plays in the Prediction of Key Training Outcomes. *Springer Science and Business Media – Journal of Business and Psychology*. 31, 33–50. DOI 10.1007/s10869-015-9401-1

7. Brown H.D. (2001), *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy, Second Edition,* Longman Press Publ.

8. Пономарева, А.Е. Диалогическое взаимодействие как условие эффективной педагогической деятельности [Текст] / А.Е. Пономарева // Научные исследования и разработки студентов: материалы Междунар. студенч. науч.-практ. конф. (Чебоксары, сент. 2016 г.). – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. – С. 40–42.

9. Reznitskaya A., Glina M., Carolan B., Michaud O., Rogers J., Sequeira L. (2012), Examining transfer effects from dialogic discussions to new tasks and contexts. *Elsevier – Contemporary Educational Psychology*. 37, 288–306. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2012.02.003

10. Gregory M. (2007), A framework for facilitating classroom dialogue. *Teaching Philosophy*. 30 (1), 59-84. DOI: 10.5840/teachphil200730141

11. Elder L., Paul R. (2005), *A Guide For Educators to Critical Thinking Competency Standards*. Foundation for Critical Thinking Publ. Available at: http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/CT-competencies%202005.pdf. (Accessed: 11.01.2018).

12. Renshaw P. (2004), *Dialogic Learning Teaching and Instruction*. Springer, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers Publ. 1–15. DOI: 10.1007/1-4020-1931-9_1

13. Плахотная, Ю. Диалогический дискурс в когнитивном аспекте [Текст] / Ю.И. Плахотная // Вестник Челябинского государственного университета. Филология. Искусствоведение. – 2011. – Вып. 58. – С. 135–137.

14. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс [Текст]: учеб. пособие / Е.Н. Соловова. – М.: АСТ; Астрель, 2008. – 238 с.

15. Редкозубова, Т.М. Диалогическая теория М.М. Бахтина и ее методологическая действенность для современных методов обучения [Текст] / Т.М. Редкозубова, И.А. Кудряшов // Язык и право: актуальные проблемы взаимодействия: материалы IV Всеросс. науч.- практ. конф. (Ростов-на-Дону, ноябрь 2014). – Вып. 4. – Ростов н/Д: Дониздат, 2014. – С. 256–266.

16. Barekat B., Mohammadi S. (2014), The Contribution of the Teachers' Use of Dialogic Discourse Pattern to the Improvement of the Students' Speaking Ability. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 98, 353–362. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.03.426

17. Christoph J., Nystrand M. (2001), Taking risks, negotiating relationships: one teacher's transition towards a dialogic classroom. *National Research Center on English Learning and Achievement*, 1–50.

18. Nystrand M., Wu L., Gamoran A., Zeiser S., Long D. (2001), *Questions in time: Investigationg the structure and dynamics of unfolding classroom discourse*, CELA Research Report, 14005 Publ.

19. Nunnan D. (1988), *The Learner-Centered Curriculum*, Cambridge: Cambridge University Press Publ.

20. Molinari L., Mameli C. (2010), Classroom dialogic discourse: an observational study. *Elsevier – Procedia Social and Behavioral Sciences*. 2, 3857–3860. DOI: 10.1016/j.sbspro.2010.03.604

A.A. Karimova[1], O.V. Khasanova[2], F.I. Khasanova[3]

[1]ORCID No. 0000-0002-0908-8243, Academic Title of Associate Professor, Candidate of Sciences (Education), Associate Professor, Department of German Philology, Kazan Federal University, Kazan, Russia. *E-mail:* an.carimova2012@yandex.ru

[2]ORCID No. 0000-0002-4979-3238, Academic Title of Associate Professor, Candidate of Sciences (Education), Associate Professor, Department of German Philology, Kazan Federal University, Kazan, Russia. *E-mai*l: khasanova_oxana@rambler.ru

[3]ORCID No. 0000-0002-1141-3172, Bachelor of Philology, Leo Tolstoy Institute of Philology and Intercultural Communications, Kazan Federal University, Kazan, Russia. *E-mail:* fatikha.grs19@yandex.ru

ORAGANIZATIONAL AND METHODOLOGICAL CONDITIONS TO IMPROVE DIALOGIC SPEECH SKILLS IN ENGLISH LANGUAGE CLASSES WITH SENIOR STUDENTS THROUGH THE USE OF DEBATE TECHNOLOGY

Abstract

Introduction. The article proves the relevance of the use of debate technology as a tool for improving dialogic communication skills and the need of taking into account the organizational and methodological conditions for using the debate technology at English classes. The authors put forward a hypothesis according to which, the observance of organizational and methodological conditions during the debates in senior classes, the level of the development of dialogical speech skill increases qualitatively.

Materials and Methods. The main research methods are the following: the analysis of scientific literature about the use of debates technology to improve communicational skills in general, and the skills of dialogical speech in particular; the experimental method as the main method of testing the consistency of the hypothesis. As a part of theoretical material, the following methodical conditions are presented: the level of motivational readiness of students, the organization of dialogic interaction between students in English at the stage of preparation, the systematic use of dialogic discourse patters by the teacher and the timely reflection on the debates.

Results. In the course of the experiment, a series of lessons based on debates technology was conducted in the experimental group, and two lessons were organized in the control group. The results of the experiment are represented as quantitative indicators of the change of formation level of the dialogic speech skill.

Discussion. As a part of discussion of experimental results, comparative indicators of the control and experimental groups' results are overviewed.

Conclusion. It is concluded that previously identified four organizational and methodological conditions qualitatively improve the dialogical speech skills, having the latter proved by quantitative results.

Keywords: dialogical speech, debates, oral communication, methodical conditions, senior stage of learning.

Highlights:

• The organizational and methodological conditions for the application of debates technology in the English language classes are highlighted;

• The effectiveness of applying the methodical conditions while organizing the debates for the improvement of dialogic speech skills is experimentally proven.

References

1. Tyurikova S.A. (2014), Kommunikativnye universal'nye uchebnye dejstvija: sushhnost' i pokazateli sformirovannosti [Communicative universal educational activities: the essence and indicators of formation]. *Internet-zhurnal "Naukovedenie"*. 3, 159. Available at: https://naukovedenie.ru/PDF/135PVN314.pdf. (Accessed: 28.10.2017). (In Russian).

2. D'Souza C. (2013), Debating: a catalyst to enhance learning skills and competencies. *Emerald Group Publishing Limited – Education and Training*. 55, 538-549. DOI 10.1108/ET-10-2011-0097

3. Freeley A.J., Steinberg D.L. (2009), Argumentation and Debate: Critical Thinking for Reasoned Decision-Making, Twelfth Edition. *Wadsworth Cengage Learning*. Available at: http://staff.uny.ac.id/sites/default/files/pendidikan/Rachmat%20Nurcahyo,%20SS,%20M.A./__Argumentation_and_Debate__Critical_Thinking_for_Reasoned_Decision_Making.pdf. (Accessed: 14.12.2017).

4. Song L. (2012), Intellektual'naja igra debaty: formy organizacii i osobennosti provedenija [Intellectual game debates: forms of organization and features of conduct]. *Nauka i shkola*. 5, 58–60. (In Russian).

5. Obvintsev G. (2014), Debaty kak sredstvo razvitija kommunikativnoj kompetencii u shkol'nikov [Debates as a means of the development of students' communicative competencies]. *Teoriya i praktika obrazovaniya v sovremennom mire: materialy V mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii*. SPb.: Satis". 170–172. (In Russian).

6. Bauer K. (2016), Re-examination of Motivation in Learning Contexts: Meta-analytically Investigating the Role Type of Motivation Plays in the Prediction of Key Training Outcomes. *Springer Science and Business Media – Journal of Business and Psychology*. 31, 33–50. DOI: 10.1007/s10869-015-9401-1.

7. Brown H.D. (2001), *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy, Second Edition,* Longman Press Publ.

8. Ponomareva A. (2016), Dialogicheskoe vzaimodejstvie kak uslovie effektivnoj pedagogicheskoj dejatel'nosti [Dialogic interaction as the main condition for an effective pedagogic work]. *Nauchnye issledovaniya i razrabotki studentov: materialy Mezhdunarodnoj studencheskoj nauchno-prakticheskoj konferencii*. Cheboksary: CNS "Interaktiv plyus". 40-42. (In Russian).

9. Reznitskaya A., Glina M., Carolan B., Michaud O., Rogers J., Sequeira L. (2012), Examining transfer effects from dialogic discussions to new tasks and contexts. *Elsevier – Contemporary Educational Psychology*. 37, 288–306. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2012.02.003

10. Gregory M. (2007), A framework for facilitating classroom dialogue. *Teaching Philosophy*. 30 (1), 59–84. DOI: 10.5840/teachphil200730141

11. Elder L., Paul R. (2005), *A Guide For Educators to Critical Thinking Competency Standards*. Foundation for Critical Thinking Publ. Available at: http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/CT-competencies%202005.pdf. (Accessed: 11.01.2018).

12. Renshaw P. (2004), *Dialogic Learning Teaching and Instruction*. Springer, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers Publ. 1–15. DOI: 10.1007/1-4020-1931-9_1

13. Plakhotnaya J. (2011), Dialogicheskij diskurs v kognitivnom aspekte [Dialogic discourse in a cognitive aspect]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta*. 58, 135–137. (In Russian).

14. Solovova E.N. (2008), *Metodika obuchenija inostrannym jazykam: bazovyj kurs* [Methods of teaching foreign languages: a basic course], M.: AST: Astrel' Publ. (In Russian).

15. Redkozubova T.M., Kudryashov I.A. (2014), Dialogicheskaja teorija M.M. Bahtina i ee metodologicheskaja dejstvennost' dlja sovremennyh metodov obuchenija [M.M. Bakhtin's dialogic theory and its methodological efficacy for modern methods of education]. *YAzyk i pravo: aktual'nye problemy vzaimodejstviya: materialy IV Vserossijskoj nauchno- prakticheskoj konferencii. Vypusk 4*. Rostov n/D: Donizdat. 4, 256–266. (In Russian).

16. Barekat B., Mohammadi S. (2014), The Contribution of the Teachers' Use of Dialogic Discourse Pattern to the Improvement of the Students' Speaking Ability. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 98, 353–362. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.03.426

17. Christoph J., Nystrand M. (2001), Taking risks, negotiating relationships: one teacher's transition towards a dialogic classroom. *National Research Center on English Learning and Achievement,* 1–50. Available at: https://www.albany.edu/cela/reports/christophrisks14003.pdf.

18. Nystrand M., Wu L., Gamoran A., Zeiser S., Long D. (2001), *Questions in time: Investigationg the structure and dynamics of unfolding classroom discourse*, CELA Research Report, 14005 Publ.

19. Nunnan D. (1988), *The Learner-Centered Curriculum*, Cambridge: Cambridge University Press Publ.

20. Molinari L., Mameli C. (2010), Classroom dialogic discourse: an observational study. *Elsevier – Procedia Social and Behavioral Sciences*. 2, 3857–3860. DOI: 10.1016/j.sbspro.2010.03.604

DOI: 10.25588/CSPU.2018.01.13

УДК 482(07)
ББК 81.411.2-923

Н.Ю. Ланцевская[1], А.Г. Максимовских[2]

[1] ORCID № 0000-0002-0440-8471, доцент, кандидат культурологии, доцент кафедры философии и социальных коммуникаций, Шадринский государственный педагогический университет, г. Шадринск, Российская Федерация. *E-mail:* detkovanu@yandex.ru

[2] ORCID № 0000-0001-9377-9858, доцент, кандидат филологических наук, доцент кафедры славяно-германской филологии Шадринский государственный педагогический университет, г. Шадринск, Российская Федерация. *E-mail:* anneta@shadrinsk.net

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В РОССИЙСКИХ ПРОВИНЦИАЛЬНЫХ ВУЗАХ[1]

Аннотация

Введение. В статье описана актуальность проблемы преподавания русского языка как иностранного (РКИ) в РФ. Цель работы – описать проблемы и особенности преподавания русского языка как иностранного в провинциальных вузах Российской Федерации на примере ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет» (ШГПУ).

Материалы и методы. В работе использовались методы анализа, наблюдения, сравнительно-сопоставительный, метод математического анализа.

[1] Статья написана при поддержке Министерства образования Российской Федерации и ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет» в рамках Федеральной программы «Русский язык» на 2016–2020 гг. по направлению «Формирование и поддержка добровольческого (волонтерского) движения по продвижению русского языка и образования на русском языке».

Результаты. Проведен анализ контингента иностранных студентов в Шадринском государственном педагогическом университете, структурирована ценовая политика обучения РКИ отечественных вузов крупных и провинциальных городов, а также изучено содержание программ по изучению и преподаванию русского языка как иностранного в провинциальных вузах и выявлены особенности по реализации данной деятельности в условиях региональной тематики, акцентировано внимание на принципах преподавания РКИ в Шадринском государственном педагогическом университете.

Обсуждение. Структурно организованная работа с языком должна одновременно выполнять задачи как по формированию гражданской и национальной идентичности, так и по развитию толерантности и воспитанию уважительного отношения к русскому языку и русской культуре.

Заключение. Особенностью провинциальных вузов в деле аккультурации студентов-иностранцев является активное использование культурного контекста как ресурса обучения для эффективного усвоения русского языка.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, методика преподавания, провинциальные вузы, культурный контекст.

Основные положения:

• изучены проблемы преподавания русского языка как иностранного в провинциальных вузах РФ;

• описана ценовая политика вузов РФ относительно иностранных граждан;

• представлены результаты анализа контингента иностранных студентов в Шадринском государственном педагогическом университете;

проанализированы особенности преподавания русского языка как иностранного в Шадринском государственном педагогическом университете в рамках регионального контекста.

1. Введение (Introduction)

Трансформация мировых экономических, социокультурных, политических и международных условий способствует пересмотру места России в диалоге с другими странами, а соответственно и продвижению русского языка на мировой арене. На русском языке говорят 243 миллиона человек, «более одного миллиона изучают русский язык в школах и вузах стран дальнего зарубежья и более 12 миллионов человек на постсоветском пространстве, несмотря на то, что русский язык считается одним из самых сложных» [1]. Среди изучающих русский язык как в России, так и за её пределами сегодня не только будущие педагоги, но и будущие инженеры, врачи, экономисты, переводчики, предприниматели, овладевающие русским языком в качестве инструмента профессиональной деятельности. Причиной подобного внимания к русскому языку выступает не только практический интерес, например, расширение бизнес-пространства, но прежде всего – стремление мирового сообщества к выстраиванию гармоничных отношений, потребность в конструктивном диалоге. Как отмечает исследователь А. Полякова, «народы стремятся сегодня к взаимосближению» [2, с. 19].

Государственный язык РФ изучается как предмет «русский язык» в русскоязычной школе, как предмет «русский язык как неродной» в школе с русским языком как неродным и как «русский язык как иностранный» для иностранных граждан [3, с. 77].

В основе преподавания русского языка как иностранного в российской системе образования лежат богатые национальные традиции, опыт, система инновационных методических подходов [4]. Однако при этом сегодня возникает необходимость обновления методологической базы на всех уровнях – школа, вуз, дополнительное профессиональное образование, повышение квалификации [5]. Особенно это актуально для провинциальных вузов, которые в современных условиях вынуждены бороться за потенциальных абитуриентов, в том числе и иностранных граждан, что позволит вузам на периферии «занять достойное место на международном рынке образовательных услуг» [6, с. 8].

2. Материалы и методы (Materials and Methods)

В работе использовались методы анализа научной и нормативной документации, наблюдения за студентами-иностранцами в ФГБОУ ВО «ШГПУ», сравнительно-сопоставительный метод при выявлении особенностей преподавания РКИ в вузах крупных и провинциальных городов, метод математического анализа при количественных подсчетах.

Провинциальные вузы по сравнению со столичными и вузами мегаполисов находятся на более низких уровнях рейтинга в силу своего социокультурного контекста – удаленность от центра, недостаточно развитая инфраструктура, медленный темп жизни, неочевидные профессиональные перспективы, невысокий экономический уровень при наличии богатого культурно-исторического потенциала [7]. Однако у провинциальных вузов есть неоспоримые преимущества – большая доступность образования в экономическом аспекте. «Стоимость обучения для граждан других стран в российских вузах, как правило, не отличается от платы за образование для россиян (при этом большинство программ преподаются на русском, а англоязычные обходятся дороже)»[2].

По данным сайта Министерства образования и науки Российской Федерации обучение на очном отделении бакалавриата в среднем стоит примерно 120–140 тысяч рублей в год. Минимальная стоимость – 67 тысяч рублей в год; максимальная – 380 тысяч рублей в год. Стоимость обучения на очном отделении специалитета в среднем – около 150–170 тысяч рублей в год. Минимальная стоимость – 68 тысяч рублей в год; максимальная – 430 тысяч. Обучение на очном отделении магистратуры в среднем стоит 160–180 тысяч рублей в год. Минимальная стоимость – 82 тысячи рублей в год; максимальная – 450 тысяч рублей в год. Обучение на очном отделении аспирантуры в среднем стоит 200–220 тысяч рублей в год. Минимальная стоимость – 72 тысячи рублей в год; максимальная – 250 тысяч рублей в год.

Во многих университетах существуют подготовительные отделения, где иностранные абитуриенты проходят интенсивный образовательный курс, который в будущем позволит им поступить в любой российский вуз [8]. Как правило, программы включают активное изучение русского языка, а также некоторых общеобразовательных предметов, которые понадобятся для сдачи экзаменов по выбранному направлению. Обучение на подготовительном отделении длится от нескольких месяцев до года.

Обучение на подготовительном отделении как для бакалавриата, так и магистратуры стоит примерно одинаково – в среднем 120 тысяч рублей за годовой курс.

В большинстве вузов России организованы различные короткие программы на разные темы, включающие не только обучение, но и культурно-развлекательную программу. Чаще всего это летние школы, но бывают также весенние, осенние и зимние курсы. Длятся такие программы от трёх до восьми недель, после окончания выдаётся сертификат.

Обучение в летней школе в среднем стоит около 20–40 тысяч рублей. Иногда вузы предлагают студентам оплатить только проезд, или проезд и проживание, а сам образовательный курс проводят бесплатно в рамках грантовой поддержки.

Самыми востребованными вузами России для иностранцев являются Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, Российский университет дружбы народов, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Новосибирский государственный технический университет и др. Иностранцы учатся в вузах Курска, Томска, Новосибирска, Екатеринбурга, Челябинска, Казани, Кургана, Шадринска и др.

Сегодня обучающие курсы проводятся как в очной, так и в дистанционной форме (РКИ МГУ). Они обеспечивают

[2] Удобоева, К. Иностранные студенты в России: кто и зачем приезжает в страну [Электронный ресурс] / К. Удобоева. Режим доступа: https://www.ucheba.ru/article/289.

реальную технологическую среду, предоставляют возможность общения на изучаемом языке с представителями данного языка, а также дают возможность пользоваться аудио- и видеофайлами в открытом доступе [9, с. 6].

Наибольшим спросом среди иностранных студентов пользуются направления здравоохранения, экономики и управления, гуманитарных наук. Меньше всего учащихся из-за рубежа подают документы на направление информатики и вычислительной техники[3].

В настоящее время создана Российская государственная система сертификационных уровней общего владения русским языком как иностранным [10]:

- базовый уровень (включающий элементарный уровень);
- первый сертификационный уровень;
- второй сертификационный уровень;
- третий сертификационный уровень;
- четвёртый сертификационный уровень.

Минимальные обязательные требования к целям и содержанию обучения на каждом конкретном уровне содержатся в соответствующих российских государственных стандартах. «Данные диагностические лингвометодические описания способствуют унификации и совершенствованию процесса преподавания русского языка как иностранного, интеграции российской высшей школы в мировую систему образования»[3].

Разработчиками российской государственной системы стандартов являются авторские коллективы, созданные на базе МГУ им. М.В. Ломоносова, Санкт-Петербургского государственного университета, Российского университета дружбы народов и Санкт-Петербургского государственного технического университета.

3. Результаты (Results)

В ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет» в 2014 году поступили на очную форму обучения 42 иностранца, в 2015 г. – 111 (89 из Туркменистана, 14 из Кыргызстана, 13 из Казахстана и 1 из Украины), в 2016 г. – 63, в 2017 г. – 27 человек.

Так, в 2016/2017 учебном году в Шадринском государственном педагогическом университете обучались 200 человек из других стран (177 студентов-иностранцев на очной форме и 23 – на заочной, что составляло 12 % от общего количества студентов в вузе).

Из общего количества иностранных студентов 108 составляли представители Туркменистана (~61 %), 45 – киргизы (~25 %), 1 % – азербайджанцы.

Обучение в Шадринском государственном педагогическом университете в силу удалённости от центральной части России и малонаселённости гораздо доступнее: по программам бакалавриата оно варьируется от 30 тысяч рублей до 157 тысяч рублей в зависимости от направления подготовки; по программам специалитета от 91 тысячи рублей да 105 тысяч; по программам магистратуры от 32 тысяч рублей до 114 тысяч рублей.

В университете есть и образовательная программа, специально разработанная и адаптированная для летней школы. Программа предполагает разный уровень подготовки иностранных студентов, учитывает образовательные особенности, реализуется через создание лингвокультурологической среды. Цели программы: создание условий для активного обучения и отдыха; знакомство с историко-культурными особенностями Зауралья; повышение мотивации к изучению русского языка.

Обучение на подготовительном отделении было организовано для иностранных студентов только с 2016 учебного года. Численность студентов – 25 человек. В 2016 г. стоимость обучения составила 50 тысяч рублей, а в 2017 г. – 60 тысяч рублей.

14 июля 2017 г. университет посетила делегация из Республики Бенин. В завершении визита ректор А.Р. Дзиов и Жорж

[3] Захарова, И. Сколько иностранцев учатся в российских вузах [Электронный ресурс] / И. Захарова. – Режим доступа: http://mel.fm/tsifry/9071653-foreign_students.

[4] Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Базовый уровень [Текст] / М.М. Нахабина и др. 2-е изд., испр. и доп. М.; СПб.: Златоуст, 2001. С. 5.

Бада, мэр города Абомей-Калави, подписали рамочный протокол о намерениях заключить договор между Университетом и администрацией города Абомей-Калави, предметом которого является взаимодействие сторон с целью удовлетворения индивидуальных образовательных интересов.

В настоящее время в рамках преподавания РКИ перед системой образования провинциального вуза встаёт задача – показать роль и место русского языка как средства обучения и коммуникации в разных общественных областях при разных взаимодействиях (культурных, деловых, общественно-политических) [11], и сопутствующими задачами видится следующее:

• обновление структуры и содержания учебных комплексов по русскому языку для иностранных учащихся;

• создание новых подходов к организации профессионально ориентированного преподавания русского языка как иностранного;

• выстраивание новых перспектив совершенствования системы обучения в связи с развитием глобальной сети Интернет;

• создание эффективного оптимального контента обучения с учётом специфики коммуникативных потребностей учащихся.

Кроме этого актуальной задачей провинциального вуза в существующих конкурентных условиях является необходимость совершенствовать методику РКИ, готовить квалифицированные конкурентоспособные кадры, которые будут способны осуществлять профессиональную и педагогическую деятельность за рубежом.

В помощь вузам для осуществления доступности изучения русского языка как иностранного с каждым годом возрастает число книг (например, С. Чернышов в сборнике «Поехали!» [12] сформулировал правила для освоения грамматики и разговорной речи; Т.Л. Эсмантова в пособии «Русский язык: 5 элементов» [13] организовала весь материал по модульному принципу для удобства усвоения изучаемого материала), интернет-источников и курсов, облегчающих достижение поставленной задачи; учебное пособие «Учимся в России» (2017 г.), представленное авторами из ШГПУ [14], предназначено для слушателей курсов «Языковая школа», и призвано дать им необходимые знания по русскому языку для адаптации и проживания в г. Шадринске, подготовить их для дальнейшего обучения в вузе с целью наиболее эффективного усвоения информации при формировании компетенций в рамках различных направлений профессиональной подготовки бакалавров, магистров и специалистов.

Преподавание РКИ в Шадринском государственном педагогическом университете основывается на следующих принципах:

• владение лингвистической и методической базой преподавания русского языка как иностранного;

• формирование представления о психологических и социальных особенностях освоения чужого языка, о механизме разных видов речевой деятельности;

• выработка практических навыков преподавания разных аспектов русского языка в иностранной аудитории с учётом оптимальной системы моделирования учебного процесса, способствующей наиболее эффективному преподаванию русского языка иностранцам;

• развитие инновационных образовательных технологий, в том числе дистанционных, их использования в преподавании РКИ.

Вполне закономерно, что процесс адаптации иностранных студентов к новым климатическим условиям, языку, этикету растягивается на несколько месяцев. Сложность для них и для преподавателей заключается и в разнице уровня языковой подготовки. Исходя из личного опыта, можно отметить, что, несмотря на различный уровень языковой компетентности, готовность иностранных студентов к учебному процессу очень высокая, так как имеет место быть сильная мотивация. Иностранный гражданин чётко определяет, для чего он приехал в Россию, чего он хочет добиться, обучаясь здесь, и т.д. Однако иностранные студенты не могут чувствовать себя уве-

ренно в новой среде, в какой им приходится находиться. У провинциального вуза в вопросах скорейшей адаптации иностранцев есть преимущество – социокультурная среда периферии всегда больше патриархальна, нежели инновационна, в ней сохраняются тесные связи с народными традициями, образовательные учреждения плотно сотрудничают с учреждениями культуры, транслирующими ценности неродной культуры [15]. Так, например, ШГПУ взаимодействует с двумя центрами народной культуры г. Шадринска – Центр русской народной культуры «Лад» и Центр шадринской городской общественной организации татаро-башкирской национальной культуры «Дуслык» («Дружба»), которые занимаются сохранением и актуализацией традиционных ценностей.

Важнейшим условием успешного использования языка с целью коммуникации и обучения в вузах Российской Федерации является овладение его словарным составом, грамматическим строем, письменной и устной формами.

Начинать обучение студентов-иностранцев русскому языку лучше в индивидуальном формате [16]. «На сегодняшний момент существует большое количество методик и разработок, которые успешно используются педагогами русского языка, причём для представителей разных национальностей они различные, так как базируются на особенностях родных языков иностранцев» [17, с. 113].

4. Обсуждение (Discussion)

Системно организованная познавательная работа с языком может одновременно выполнять задачи по формированию гражданской и национальной идентичности, развитию толерантности, воспитанию уважительного отношения к русскому языку и русской культуре. Такая работа может проводиться как на уроках, так и во внеклассной деятельности. Хорошими помощниками здесь являются российские телепередачи, фильмы, музыка. Таким образом студент включается в процесс слушания аутентичной речи, которая наполнена разговорными конструкциями, диалектами и говорами. Нужно «окружить» студентов-иностранцев русской речью, они должны посещать музеи, выставки, концертные залы, знакомиться с культурой страны [18].

Изучая русскую культуру, студенты-иностранцы, обучающиеся в ШГПУ, учатся понимать русский национальный характер и логику языка (построение фраз, спряжение глаголов, употребление времён). Погружение в атмосферу изучаемого языка, изучение традиций, культуры носителей языка способствует лучшему и быстрому обучению. Метод «погружения», пожалуй, самый популярный и действенный метод освоения любого иностранного языка. Безусловно, действенным будет также проживание студента с носителем языка. Главное в работе с иностранцами, изучающими русский язык, – преодоление языкового барьера и «выход в коммуникацию», то есть в живое общение [19].

5. Заключение (Conclusion)

Изучение русского языка не только как родного, но и как иностранного, становится актуальным в связи с переходом к рыночной экономике и с «расставлением приоритетов образования» в РФ [20]. Обучение русскому языку как иностранному или неродному в современных условиях характеризуется системностью (школа – довузовское образование – вуз – повышение квалификации) и эффективностью (за счёт наличия многочисленных подходов, методов и приёмов преподавания, методической литературы, ресурсов Интернет). Языковая среда помогает процессу усвоения языка и ускоряет его. И провинциальные вузы в деле аккультурации студентов-иностранцев не уступают по своим ресурсам крупным вузам, т.к. их образовательная программа тесно связана с особенностями культурного контекста, в который должны быть погружены студенты-иностранцы для эффективного усвоения русского языка.

Библиографический список

1. Бордяшова, М.В. Проблемы обучения русскому языку как иностранному в современных социокультурных условиях [Текст] / М.В. Бордяшова, Ю.А. Сутырина // Nauka I studia. – 2017. – № 6 (165). – Т. 4. – С. 13–19.

2. Полякова, А.А. Аксиологизация обучения русскому языку иностранных студентов: к проблеме духовно-нравственного развития личности [Текст] / А.А. Полякова // Вестник РУДН. Серия: Вопросы образования. Языки и специальность. – 2007. – № 2. – С. 19–24.

3. Лысакова, И.П. Русский язык как неродной: сотрудничество науки и практики в школах Санкт-Петербурга [Текст] / И.П. Лысакова // Мир русского слова. – 2009. – № 4. – С. 76–78.

4. Грабельных, Т.И. Условия разработки и реализации региональной сетевой «International professional-active» модели развития международной академической мобильности в высшей школе (на примере иркутских вузов) [Электронный ресурс] / Т.И. Грабельных, Е.С. Козлова // Baikal Research Journal. – 2014. – № 5. – С. 28. – Режим доступа: http://brj-bguep.ru/reader/article.aspx?id=19438 – [Дата обращения: 20.12.2017].

5. Потёмкина, Е.В. К вопросу о методах формирования вторичной языковой личности [Текст] / Е.В. Потёмкина // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. – 2013. – № 2. – Т. 1. – С. 215–224.

6. Пугачёв, И.А. Этноориентированная методика в поликультурном преподавании русского языка как иностранного [Текст]: монография / И.А. Пугачёв. – М.: РУДН, 2011. – 284 с.

7. Рогачева, Е.Ю. Региональные вузы и международная интеграция образования [Текст] / Е.Ю. Рогачева, А.Ю. Слепухин // Интеграция образования. – 2015. – №1 (78). – Т. 19. – С. 6–12.

8. Муртазина, Л.Г. Академическая мобильность как фактор развития международного сотрудничества исследовательского университета [Текст] / Л.Г. Муртазина, Ю.Н. Зиятдинова // Вестник Казанского технологического университета. – 2011. – № 19. – С. 269–272.

9. Акулова, К. О некоторых трудностях изучения русского языка как иностранного студентами из Туркменистана [Текст] / К. Акулова, И. Вершинина // Наука и современность – 2017: сб. науч. ст. по материалам оч.-заоч. студ. науч.-практ.конф., состоявшейся 18 апр. 2017 г. – Шадринск: ШГПУ, 2017. – С. 5–8.

10. Азимбаева, Ж.А. Структурно-функциональная модель обучения русскому языку студентов-иностранцев [Текст] / Ж.А. Азимбаева // Вестник ТГПУ. – 2012. – № 11 (126). – С. 111–115.

11. Грауманн, О. Новая идентичность вуза в условиях интернационализации образования [Текст] / О. Грауманн, М.Н. Певзнер, А.Г. Ширин // Высшее образование в России. – 2009. – № 6. – С. 123–131.

12. Чернышов, С.И. Поехали! Русский язык для взрослых. Базовый курс [Текст]: учебное пособие в 2 т. Т. 2 / С.И. Чернышов, А.В. Чернышова. – СПб.: Златоуст, 2011. – 200 с.

13. Эсмантова, Т.Л. Русский язык: 5 элементов: уровень А2 (базовый) [Текст]: учебный комплекс / Т.Л. Эсмантова и др. – СПб.: Златоуст, 2013. – 328 с.

14. Учимся в России [Текст]: учеб. пособие по рус. яз. как иностр. для слушателей курсов «Языковая школа» / А.Г. Максимовских [и др.]; Шадр. гос. пед. ун-т; под ред. А.Г. Максимовских. – Изд. 2-е, доп. и перераб. – Шадринск: ШГПУ, 2017. – 192 с.

15. Бимурзина, И.В. Инновационные технологии: развитие коммуникативной компетенции иностранных студентов в преподавании русского языка как иностранного [Электронный ресурс] / И.В. Бимурзина // Вестник ТГПУ. – 2013. – № 13(141). – С. 39–42.

16. Осиянова, О.М. Теоретико-методологические основы формирования опыта интерактивного взаимодействия студентов [Электронный ресурс] / О.М. Осиянова, Е.Д. Платова // Вестник ОГУ. – 2013. – № 2 (151). – С. 197–202. – Режим доступа: http://vestnik.osu.ru/2013_2/34.pdf – [Дата обращения: 22.12.2017].

17. Кыштымова, Т.В. Особенности изучения русского языка студентов-иностранцев в высшей школе [Текст] / Т.В. Кыштымова, А.Г. Максимовских // Материалы XIII международной научно-практической конференции «21 century: fundamental scienceand technology». – NorthCharleston, USA. – С. 113–116.

18. Рябов, Л.П. Инновационные процессы в системах высшего образования [Текст] / Л.П. Рябов // Образовательная политика. – 2006. – № 7. – С. 41–47.

19. Сушкова, Н.А. Технология формирования межкультурной компетенции в условиях погружения [Текст] / Н.А. Сушкова // Вестник ТГУ. – 2009. – № 6 (74) – С. 130–135.

20. Жеребило, Т.В. Интегративное ономатическое пространство регионального варианта русского языка в условиях билингвизма [Текст] / Т.В. Жеребило // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2017. – № 2. – С.111–128. – Режим доступа: http://vestnik.nspu.ru/article/2228 [Дата обращения: 22.12.2017]. DOI: 10.15293/2226-3365.1702.08.

N.Yu. Lantsevskaya[1], A.G. Maksimovskih[2]

[1] ORCID No 0000-0002-0440-8471, Associate Professor, Candidate of Sciences (Cultural Studies), Department of Philosophy and Social Communications, Shadrinsky State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia. E-mail: detkovanu@yandex.ru

[2] ORCID No 0000-0001-9377-9858, Associate Professor, Candidate of Philology, Department of Slavic-Germanic Philology, Shadrinsky State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia. E-mail: anneta@shadrinsk.net

PECULIARITIES OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN RUSSIAN PROVINCIAL HIGH SCHOOLS

Abstract. *Introduction.* This article describes problems and peculiarities of teaching Russian as a foreign language in provincial universities of the Russian Federation, as exemplified by FGBOU VO "Shadrinsky State Pedagogical University".

Materials and Methods. The study includes methods of analysis, observation, comparative-comparative, method of mathematical analysis.

Results. The study analyzes the population of foreign students at Shadrinsky State Pedagogical University; systemizes price policy of RAFL teaching at Russian universities in large and small cities. The authors also analyze the content of programs for studying and teaching Russian as a foreign language in provincial universities, and feature the implementation of the programs in the context of regional topics. The attention is focused on the principles of teaching RAFL at Shadrinsky State Pedagogical University.

Discussion. Structured and well-organized linguistic work should be aimed both at developing civil and national identification and fostering tolerance and respect towards Russian language and culture.

Conclusion. In the process of acculturation of foreign students, provincial universities may be characterized by active use of cultural context as a resource for effective assimilation of the Russian language.

Key words: Russian as a foreign language, teaching methods, provincial universities, cultural context.

Highlights

In the course of the research the authors:

• Studied the problems of teaching Russian as a foreign language in Russian provincial universities;

• Described the pricing policy for foreign citizens at universities of the Russian Federation;

• Present the results of the analysis of the population of foreign students in Shadrinskiy State Pedagogical University;

• Analyzed the features of teaching Russian as a foreign language in Shadrinskiy State Pedagogical University in the regional context.

References

1. Bodryashova M.V., Sutyrina Y.U. (2017), Problemy obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu v sovremennyh sociokul'turnyh usloviyah [The problems in the teaching Russian as s Foreign language in modern sociocultural conditions]. *Nauka I studia.* 6 (165). Vol. 4, 13–19. (In Russian).

2. Polyakova A.A. (2007), Aksiologizaciya obucheniya russkomu yazyku inostrannyh studentov: k probleme duhovno-nravstvennogo razvitiya lichnosti [Axiological of teaching Russian as a foreign language: to the problem of spiritual and moral development of the individual]. *Vestnik RUDN. Seriya: Voprosy obrazovaniya. Yazyki i specialnosti.* 2, 19–24. (In Russian).

3. Lysakova I.P. (2009), Russkij yazyk kak nerodnoj: sotrudnichestvo nauki i praktiki v shkolah Sankt-Peterburga [Russian as a second language: cooperation of science and practice in the schools of St. Petersburg]. *Mir russkogo slova.* 4, 76–78. (In Russian).

4. Grabelnyh T.I., Kozlova E.S. (2014), Usloviya razrabotki i realizacii regional'noj setevoj "International professional-active" modeli razvitiya mezhdunarodnoj akademicheskoj mobil'nosti v vysshej shkole (na

primere irkutskih vuzov) [Conditions for the development and implementation of a regional network "International professional-active" model of the development of international academic mobility in higher education (on the example of the Irkutsk universities)]. *Baikal Research Journal.* 5, 28. Available at: http://brj-bguep.ru/reader/article.aspx?id=19438. (Accessed: 20.12.2017). (In Russian).

5. Potyomkina E.V. (2013), K voprosu o metodah formirovaniya vtorichnoj yazykovoj lichnosti [To the question of methods of forming the secondary linguistic personality]. *Vestnik LGU im. A.S. Pushkina.* 2 (1), 215–224. Available at: http://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-metodah-formirovaniya-vtorichnoy-yazykovoy-lichnosti. (Accessed: 21.12.2017). (In Russian).

6. Pugachev I.A. (2011), *Ehtnoorientirovannaya metodika v polikul'turnom prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo* [Ethnic-orientable methods in multicultural teaching Russian as a foreign language], M.: RUDN. (In Russian).

7. Rogacheva E.YU., Slepuchin A.YU. (2015), Regional'nye vuzy i mezhdunarodnaya integraciya obrazovaniya [Regional universities and internationalization of education]. *Integraciya obrazovaniya,* 1 (78). Vol. 19, 6–12. (In Russian).

8. Murtazina L.G., Ziyatdinova YU.,N. (2011), Akademicheskaya mobil'nost' kak faktor razvitiya mezhdunarodnogo sotrudnichestva issledovatel'skogo universiteta [Academic mobility as a factor in the development of international cooperation research University]. *Vestnik Kazanskogo tekhnologicheskogo universiteta.* 19, 269–272. (In Russian).

9. Akulova K.I., Vershinina I. (2017), O nekotoryh trudnostyah izucheniya russkogo yazyka kak inostrannogo studentami iz Turkmenistana [About some problems in the study of Russian language as foreign by international students from Turkmenistan]. *Nauka i sovremennost'* . Shadrinsk : ShGPU. 5–8. (In Russian).

10. Azimbaeva Zh.A. (2012), Strukturno-funkcional'naya model' obucheniya russkomu yazyku studentov-inostrancev [Structural-functional model of teaching Russian language to foreign students]. *Vestnik TGPU.* 11 (126), 111–115. (In Russian).

11. Graumann O., Pevzner M.N., Shirin A.G. (2009), Novaya identichnost' vuza v usloviyah internacionalizacii obrazovaniya [The new identity of the University in terms of internationalization of education]. *Vysshee obrazovanie v Rossii.* 6, 123–131. (In Russian).

12. Chernyshov S.I., Chernyshova A.V. (2011), *Poekhali! Russkij yazyk dlya vzroslyh. Bazovyj kurs* [Go! Russian language for adults. Basic course], SPb.: Zlatoust Publ. (In Russian).

13. Ehsmantova T.L. (2013), *Russkij yazyk: 5 ehlementov: uroven' A2 (bazovyj)* [Russian language: 5 elements: level A2 (basic)], SPb., Zlatoust Publ. (In Russian).

14. Maksimovskih A.G. (2017), *Uchimsya v Rossii* [Studying in Russia], Shadrinsk: SHGPU Publ. (In Russian).

15. Bimurzina I.V. (2013), Uchimsya v Rossii: uchebnoe posobie po russkomu yazyku kak inostrannomu dlya slushatelej kursov "YAzykovaya shkola" [Innovative technologies: the development of communicative competence of foreign students teaching Russian as a foreign language]. *Vestnik TGPU,* 13 (141), 39–42. (In Russian).

16. Osiyanova O.M., Platova E.D. (2013), Innovacionnye tekhnologii: razvitie kommunikativnoj kompetencii inostrannyh studentov v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo [Theoretical-methodological bases of formation of interactive communication experience of students]. *Vestnik TGPU.* 2 (151), 197–202. Available at: http://vestnik.osu.ru/2013_2/34.pdf. (Accessed: 22.12.2017). (In Russian).

17. Kyshtymova T.V., Maksimovskih A.G. (2017), Peculiarities of studying the Russian language of foreign students in high school. *Proceedings of XIII international scientific-practical conference "21 century: fundamental science and technology".* North Charleston, USA, 113–116.

18. Ryabov L.P. (2006), Innovacionnye processy v sistemah vysshego obrazovaniya [Innovation processes in higher education systems]. *Obrazovatel'naya politika.* 7, 41–47. (In Russian).

19. Sushkova N.A. (2009), Tekhnologiya formirovaniya mezhkul'turnoj kompetencii v usloviyah pogruzheniya [The technology of formation of intercultural competence in immersion conditions]. *Vestnik TGPU.* 6 (74), 130–135. (In Russian).

20. Zherebilo T.V. (2017), Integrativnoe onomaticheskoe prostranstvo regional'nogo varianta russkogo yazyka v usloviyah bilingvizma [Integrative onomastic space of the regional variant of the Russian language in conditions of bilingualism]. Bulletin of the Novosibirsk state pedagogical University, 2, 111–128. Available at: http://vestnik.nspu.ru/article/2228 (Accessed: 22.12.2017). DOI: 10.15293/2226-3365.1702.08. (In Russian).

DOI: 10.25588/CSPU.2018.01.14

УДК 378
ББК 74.480.267

И.Ф. Медведев

ORCID № 0000-0003-0748-0062, кандидат педагогических наук, доцент кафедры естественнонаучных дисциплин, Челябинский институт путей сообщения Уральского государственного университета путей сообщения, г. Челябинск, Российская Федерация. *E-mail:* Medvedev_if@mail.ru

РУКОВОДСТВО САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ СТУДЕНТОВ С УЧЕТОМ ЕЕ СПЕЦИФИКИ И СТРУКТУРНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ

Аннотация. *Введение.* В статье обосновывается социальный запрос на парадигму самообразования ввиду отсутствия оптимальных способов усвоения возросшего потока научно-технической информации и повышения личностной ответственности в овладении профессиональными и полипрофессиональными компетенциями, прежде всего в наукоемких областях производства, а также вследствие расслоения общества по квалификационному признаку.

Материалы и методы. Подчеркивается ведущая роль взаимодействия обучаемого с объектом учебного познания, которая проявляется в самообразовательной деятельности; дается определение самообразовательной деятельности. Конвергенция исследовательских решений состоит в учете многофункциональной роли самообразовательной деятельности, полноты, завершенности и результативности составляющих ее действий. На базе деятельностного подхода в статье представлены основные и вспомогательные самообразовательные действия, их операциональный состав. Имплементацию теоретических выводов в практику высшей школы автор видит в пересмотре учебных планов и образовательных программ, совершенствовании методического обеспечения, сочетании традиционных и инновационных форм организации учебных занятий, использовании мета- и частных педагогических технологий.

Результаты. Апробация стратегии и тактики руководства самообразовательной деятельностью проведена средствами верификационных методик, в которых критерием оценки стал уровень сформированности самообразовательной компетенции студентов, включающей обученность и обучаемость, опыт и направленность самообразовательной деятельности.

Обсуждение. Педагогический эксперимент, нацеленный на развитие самообразовательной деятельности, выявил рост уровня самообразовательной компетенции студентов. В контрольных группах они демонстрировали преимущественно первый и второй уровни, тогда как у студентов экспериментальных групп самообразовательная компетенция была сформирована на третьем и четвертом уровнях.

Заключение. Приведенные данные свидетельствуют об эффективности проектируемой методики и перспективах разработки основ самообразовательной деятельности студентов.

Ключевые слова: самообразовательная деятельность, деятельностный подход, действия и операции, руководство самообразовательной деятельностью, самообразовательная компетенция.

Основные положения:

- определены специфика и структура самообразовательной деятельности;
- разработана стратегия автономизации самообразовательной деятельности студентов;
- выделены уровни самообразовательной компетенции.

1. Введение (Introduction). Последний полувек развития цивилизации сопровождается усилением социального запроса на самостоятельную образовательную деятельность, что вызвано рядом причин, имеющих как региональное, так и глобальное значение:

• непрерывный рост воздействия научно-технической информации как главного ресурса последующего развития производительных сил, сочетающегося с отсутствием оптимальных способов целенаправленного избирательного и своевременного усвоения профессиональных сведений [1], что предполагает актуализацию самообразовательной деятельности весь период активной жизни человека;

• совершенствование производственных технологий резко повышает значение каждого сотрудника в достижении успеха предприятия, что диктует увеличение ответственности в овладении компетенциями с помощью самообразования и важность разрабатываемых методических материалов;

• объединение поставщиков, смежников и потребителей продукции в единую технологическую цепочку требует от работников полипрофессиональных компетенций [2], что возможно лишь при условии постоянного автономного самообразования, повышения квалификации;

• высокотехнологичные отрасли производства вследствие их бурного развития испытывают нехватку кадров [3], которая в отсутствии подготовки соответствующих специальностей в вузах и техникумах может быть преодолена в ходе самостоятельной образовательной деятельности [4];

• социальная стратификация и профессиональная самореализация считают важнейшим основанием синхронную самостоятельную информационно-познавательную деятельность [5], которая обеспечивает трансформацию и интеграцию субъективных знаний и общественно-значимых компетенций.

Не случайно в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» включен тезис о возможности сочетания разных форм образования, в том числе самообразования [6] (ст. 43 п. 5).

В педагогике последние десятилетия ознаменовались кризисом образовательных парадигм, который, как правило, связан со сменой эпох в развитии цивилизации [7]. Знаниевая парадигма подвергалась критике в связи с ориентацией на знания только ради знаний, перегруженностью учащихся, неприспособленностью выпускников к современной экономике, быстрым устареванием полученных знаний. В то же время компетентностная парадигма справедливо критикуется за поверхностность и сиюминутную эффективность, отказ от воспитания человека-творца в пользу человека-потребителя. Если знаниевая парадигма диктовала свои условия производству, то компетентностная парадигма диктует требования производства образованию.

Это перетягивание каната сторонниками противоположных парадигм преодолевается в рамках парадигмы самообразования. Более того, самообразовательная парадигма интегрирует в себе как знаниевую, так и компетентностную парадигмы, обеспечивая непрерывное профессиональное саморазвитие.

Таким образом, в современную эпоху всеобщей глобализации настоятельно востребован переход от традиционных образовательных парадигм к парадигме самообразования. Ее особенностями являются: создание образовательной среды, обеспечивающей профессиональное самосознание и непрерывность профессиональной подготовки учащихся и студентов, улучшение качества учения путем создания условий для адекватного восприятия учебных инноваций, совершенствование содержания образования в соответствии с потребностями и образовательными возможностями студентов, приспособление форм организации учебного процесса к индивидуальным самообразовательным особенностям студентов, взаимосвязь дидактических систем, методов, средств обучения и контроля.

В онтологическом аспекте наблюдается трансформация педагогической ка-

тегории «образование», трактуемой как социальный институт, осуществляющий функции управления процессами умственного, нравственного и физического развития [8, с. 89–91], к противоположной ей категории «самообразование», т.е. профессиональному развитию личности посредством самообразовательной деятельности. К сожалению, результаты анализа диссертационных исследований свидетельствуют, что в научно-педагогической литературе отсутствует единство взглядов на определение понятия «самообразование» (табл. 1).

Табл. 1. **Авторские трактовки термина «самообразование»**

Tab.1. **Author's interpretation of the term "self-education"**

Автор	Определение термина
Карпова О.Л.	Самообразование – социальный процесс, связанный с практической деятельностью человека
Безниско Е.Д., Опарин Ю.Г., Паршина С.В.	Самообразование – способ организации и осуществления познавательного процесса
Кочеров Ю.Н., Маловичко Р.И., Сериков Г.Н.	Самообразование – результат целенаправленно организованного и системно спланированного самим субъектом процесса усвоения специально отобранной системы сведений
Зуева О.А., Инкина О.Н., Суслонова С.А., Третьяков Д.В., Федорова Е.Ф.	Самообразование – систематическая, целенаправленная, познавательная деятельность человека
Боровская С.В., Воронова Т.А., Шаронова В.Б., Гиро А.И.	Самообразование – вид творческой деятельности, в процессе которой человек создает духовные и материальные ценности, обладающие как объективной общественной, так и субъективной значимостью
Баранников А.В., Песцова Н.Н.	Самообразование – личностно-регулируемая деятельность в образовательном процессе
Сухобская С.В.	Самообразование – деятельность, основанная на рефлексии
Акманова С.В., Дубровская Ю.А., Панасенко Ю.А., Устинова Я.О.	Самообразование – вид познавательной деятельности, имеющий ряд особенностей: высокая самостоятельность, волевые усилия, высокий интеллектуальный уровень, сформированность системы познавательных умений, способность к видению и постановке проблем
Баликаева М.Б., Корвяков В.А., Миняева Н.М., Петрова М.А., Фомина Е.Н.	Самообразование – формирование самообразовательной компетенции

Важной стороной внутренней взаимосвязи перечисленных характеристик самообразования является их взаимная комплементарность, дополнительность по отношению друг к другу. Вместе с тем раздробленность основных и вторичных признаков самообразования не позволяет выстроить цельную систему педагогических воздействий, приводящих к реализации парадигмы самообразования в высшей школе.

Целью настоящего исследования стало совершенствование самообразования студентов путем решения задач определения специфики и структуры самообразовательной деятельности, разработки стратегии автономизации самообразовательной деятельности студентов и выделения уровней их самообразовательной компетенции.

2. Материалы и методы (Materials and Methods). Важно определить ключевое звено, взявшись за которое, можно вытащить всю цепь проблем самообразования. В современной школе при отсутствии морально-этических оснований овладения общенаучными и профессиональными компетенциями приобретает особую значимость деятельностный подход, который глубоко укоренился в

теории и практике отечественной педагогической науки. Деятельность как «феномен жизни» подробно исследовалась в 20–30-е годы XX века в трудах С.А. Рубинштейна [9] и А.Н. Леонтьева [10; 11]. В дальнейшем деятельностный подход детально изучался на уровне психологии, педагогики, философии [12; 13; 14; 15]. В итоге выделена иерархическая структура деятельности, включающая ее разновидности, обусловленные мотивами как функциями управления; действия, сопряженные с конкретными целями деятельности; операции, составляющие способ осуществления действий.

Традиционное обучение реализуется в двух видах деятельности – учении и преподавании. Причем деятельность преподавателя доминирует над учебной деятельностью, организует и направляет ее.

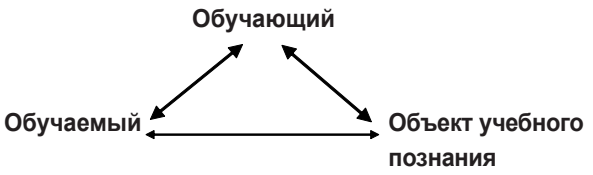

Рис. 1. **Взаимосвязь элементов системы обучения**

Fig. 1. **The relationship between elements of the learning system**

Инновационные возможности самообразовательной парадигмы состоят в том, что в системе обучения главной функциональной связью, генерирующей непрерывный образовательный процесс, должно стать взаимодействие обучаемых с объектом учебного познания. Деятельность педагога в этом случае выполняет вспомогательную корректирующую функцию. В этой связи мы определяем самообразовательную деятельность как квазипрофессиональную учебно-познавательную деятельность, которая направлена на профессиональное развитие и профессиональную самореализацию личности; обладает собственной мотивацией, выраженной в профессиональном самоопределении и профессиональном выборе; имеет внутренние источники, состоящие в самостоятельности, профессиональном самосознании и самоактуализации; использует механизм самоуправления, включающий рефлексию и самонаблюдение, самопознание и самоорганизацию, профессиональное самосовершенствование, самовоспитание и самообучение, внешний и внутренний самоконтроль.

Обязательными предпосылками самообразовательной деятельности студентов в сравнении с их учебной деятельностью служат профессиональное самосознание и самоактуализация, а важнейшим компонентом является профессиональное саморазвитие, выражающееся в самопознании, которое сопровождается самоконтролем, который состоит в самопроверке, самооценке, самодиагностике и самокоррекции.

В соответствии с содержанием образования самообразовательная деятельность выполняет компенсаторную, адаптивную и методологическую функции, в зависимости от степени включенности в профессиональную сферу для самообразовательной деятельности характерны ориентировочная, коммуникативная и развивающая функции, в зависимости от направленности на субъект деятельности она обладает динамической, психотерапевтической и геронтологической функциями, а в зависимости от объекта деятельности – экстенсивной, оперативной и интегративной функциями.

Для описания деятельности часто используются структурно-функциональные[1] и матричные[2] модели, придающие целостность ее педагогическому руководству. При этом унификация отдельных действий позволила выделить действия ориентирования, планирования, осуществления и контроля. В свою очередь каждое действие предполагает выполне-

[1] Поляничко О.Ю. Моделирование системы самостоятельной работы будущих педагогов (на примере обучения математике) [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Барнаул, 2008. 22 с.
[2] Тарабрина Т.Б. Организация самообразовательной деятельности студентов на основе матричной модели [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тольятти, 2013. 22 с.

ние ряда операций. Так, при решении учебной задачи действие ориентирования в ситуации предполагает: ознакомление с условием и его переформулировку; ориентацию в методах и способах решения с последующей рефлексией; выбор средств решения, осуществления и проверки; выбор типа контроля решения.

Поскольку важнейшей особенностью самообразовательной деятельности является ее относительная автономность, совокупность характеризующих ее действий должна представлять полный познавательный цикл. Она заключается

1) КЧ – АР	4) АР – КЧ	7) КЧ – АЧ	10) АЧ – КЧ
2) АР – КР	5) КР – АР	8) АР – АЧ	11) АЧ – АР
3) КЧ – КР	6) КР – КЧ	9) КР – АЧ	12) АЧ – КР

Выделенные действия неравнозначны. В качестве основных выступают действия, соотносимые с эмпирическим (КЧ – АР) и теоретическим (АР – КР – КЧ) познанием и объединяющие их в познавательном цикле (КЧ – АР – КР – КЧ).

На этом основании мы выделили основные действия, составляющие самообразовательную деятельность:

• эмпирическое (КЧ — АР);

• теоретическое (АР — КР);

• практическое (КР — КЧ) [16, с. 79–80]».

Операциональный состав самообразовательной деятельности интегрирован в составляющие его действия, в каждом из которых можно выделить проектно-атрибутивную, структурно-интегрирующую и продуктивно-контролирующую разновидности отдельных операций. Так, эмпирическое действие сопровождается операциями, имеющими проектно-атрибутивный характер – выявлением противоречий между имеющимися знаниями и реальностью, поиском ключевых свойств и отношений, характеризующих изучаемый объект; операциями, свойственными структурно-интегрирующей деятельности – наблюдением и измерением совокупности признаков изучаемого объекта, включая фиксацию повторяющихся, устойчивых признаков, определение, систематизацию чувственной информации в рациональной, прежде в преобразовании уровней знания и форм его отражения.

В ранее опубликованной статье [16], посвященной некоторым результатам нашего исследования, мы показали, что возможно выделение четырех состояний знания: 1) «конкретно-чувственное (КЧ); 2) конкретно-рациональное (КР); 3) абстрактно-чувственное (АЧ); 4) бстрактно-рациональное (АР).

В самообразовательной деятельности важны не фиксированные состояния, а действия, направленные на трансформацию знания:

всего понятийной форме; продуктивно-контролирующими операциями – сопоставлением результатов эмпирической деятельности с ее задачами, оценкой адекватности приобретенных знаний рассматриваемым явлениям и учет погрешностей измерений.

Теоретическое действие также составляют: проектно-атрибутивные операции, заключающиеся в систематизации и обобщении содержания нового знания с целью интегрирования в систему научных знаний субъекта деятельности; структурно-интегрирующие операции связаны с разрешением противоречия между имеющимися и приобретенными знаниями, обоснованием элементов системы научных знаний, овладением способами перехода от всеобщих отношений к их конкретизации и обратно; продуктивно-контролирующие операции представлены сопоставлением результатов теоретико-познавательной деятельности с её задачами, анализом применения знаний на этапе обобщения, коррекцией теоретических выводов с учётом итогов эксперимента.

Практическое действие содержит: проектно-атрибутивные операции, таргетированные на определение практической значимости теоретических знаний; структурно-интегрирующие операции моделирования теоретических выводов в приложении к материальной об-

ласти, структурного и функционального изучение полученной модели, реализации модели на практике и работы с ней; продуктивно-контролирующие операции, заключающиеся в оценке реальности используемой модели и объективности получаемых на её основе результатов, экспериментальной верификации исходной модели, определении достоверности результатов эксперимента.

Выделенная структура самообразовательной деятельности позволяет сделать дидактические выводы относительно ее развития у студентов. Прежде всего, необходимо соблюдение последовательности в формировании действий и операций, составляющих содержание данного вида деятельности. Это значит, что теоретические действия должны базироваться на сформированных эмпирических действиях, а практические действия – на теоретических.

Анализ учебной и методической литературы, а также наш опыт работы в железнодорожном вузе говорят о том, что теория и практика общенаучной подготовки студентов сориентированы преимущественно на формирование только одного познавательного действия. К примеру, в преподавании большинства гуманитарных и социально-экономических дисциплин таковым является эмпирическое действие, в преподавании математики и общих естественнонаучных дисциплин – теоретическое действие, в преподавании специальных дисциплин – практическое действие. Чтобы подготовить студентов к самостоятельной образовательной деятельности, важен синтез основных и вспомогательных действий в едином познавательном цикле. Для этого нужен серьезный пересмотр учебных планов и образовательных программ [17].

Повышение качества руководства самообразовательной деятельностью возможно при соблюдении дидактических условий, стратегии и тактики развития самообразовательной деятельности в соответствии с разработанной нами моделью управления и рекомендациями к формированию ее основных и вспомогательных действий [18; 19]; нормативно-правовом регулировании и благоприятствовании интегративным педагогическим формам и технологиям [20].

В качестве примера возьмем методическое обеспечение самообразовательной деятельности. Генеральная миссия парадигмы самообразования, которая регламентирует концептуальные принципы ее внедрения в практику высшей школы, заключается в автономизации самообразовательной деятельности. Стратегия автономизации состоит в постепенном переходе от непосредственного руководства к опосредованному управлению самообразовательной деятельностью и включает ознакомительную, пропедевтическую, методическую и прагматическую ступени. При этом большинство функций преподавателя по планированию, организации и контролю переходит к студентам. То же самое происходит и с педагогическими средствами, в частности учебно-методическими комплексами. УМК дисциплины, ранее являвшиеся прерогативой только преподавателя, при соответствующей переработке должны содержать рекомендации к самообразованию, ориентирующие в учебном материале и оптимизирующие изучение разделов курса. Назначение учебно-методического комплекса в данном случае состоит в мобилизации и мотивации студентов на самостоятельное изучение программного материала.

Сходное сопровождение учебного плана в нашем случае представлено дорожной картой самообразовательной деятельности по дисциплине с включенными в нее дидактическими единицами, комментариями к их усвоению и ориентировочными сроками выполнения.

Самообразовательная деятельность студентов может быть организована как в традиционных, так и в инновационных формах, где могут применяться не только метатехнологии проблемного, алгоритмического, эвристического, дистационного и модульного обучения, но и частные технологии опережающего, вариативного, исследовательского обучения, архивирования учебного материала, тьюторская и кейс-технологии.

3. Результаты (Results). Позитивный результат применения соответствующих дидактических разработок зафиксирован средствами верификационных методик, определяющих эффективность руководства самообразовательной деятельностью в технических вузах. При этом оценивалось формирование самообразовательной компетенции студентов, форм, уровней и методов их познавательной деятельности. В частности, использовались тестирование с включением уточняющих вопросов и заданий, а также ряд практикоориентированных задач, прошедших междисциплинарную и тематическую апробацию.

Кроме того, внедрение авторской методики оценивания уровневой сформированности компетенции осуществления самообразовательной деятельности позволило установить функциональную зависимость ее составляющих. Обученность и обучаемость, опыт и направленность самообразовательной деятельности коррелируют друг с другом на каждом из четырех выявленных уровней.

Самообразовательная компетентность (СК) оценивалась, исходя из уровней ее сформированности (табл. 2).

Первый уровень СК предусматривает владение фактологическим знанием и умение его воспроизводить. При этом самообразовательная деятельность состоит в систематизации приобретенных знаний по учебной дисциплине.

Второй уровень СК означает освоение понятийного аппарата учебной дисциплины и умение его применять. Самообразовательная деятельность направлена на приобретение новых знаний.

Третий уровень СК состоит в поиске функциональных закономерностей технических знаний и умении его преобразовывать. Самообразовательная деятельность обращена на профессиональное самосовершенствование при решении практических задач.

Четвертый уровень СК заключается в овладении методологией научно-технического знания. Самообразовательная деятельность нацелена на творческое использование приобретаемых компетенций в выбранной профессии.

Табл. 2. **Данные о сформированности самообразовательной компетенции у студентов экспериментальных и контрольных групп**

Tab. 2. **Data on the formation of self-educational competence of students in experimental and control groups**

Компоненты	Процент зарегистрированных ответов									
	Экспериментальные группы					Контрольные группы				
	Нет СК	Уровень СК				Нет СК	Уровень СК			
		I	II	III	IV		I	II	III	IV
Обученность СД	3,5	14,3	26,8	29,1	26,3	28,6	13,2	45,6	10,7	1,9
Обучаемость СД	7,9	16,1	23,1	32,3	20,6	20,4	16,0	36,8	23,3	3,5
Опыт СД	7,8	11,1	28,9	30,6	21,6	42,5	13,8	30,5	7,2	6,0
Направленность на самообразование	7,5	10,8	16,6	41,7	23,4	24,2	15,4	37,1	13,5	9,8

Примечание: СК – самообразовательная компетенция.
СД – самообразовательная деятельность.

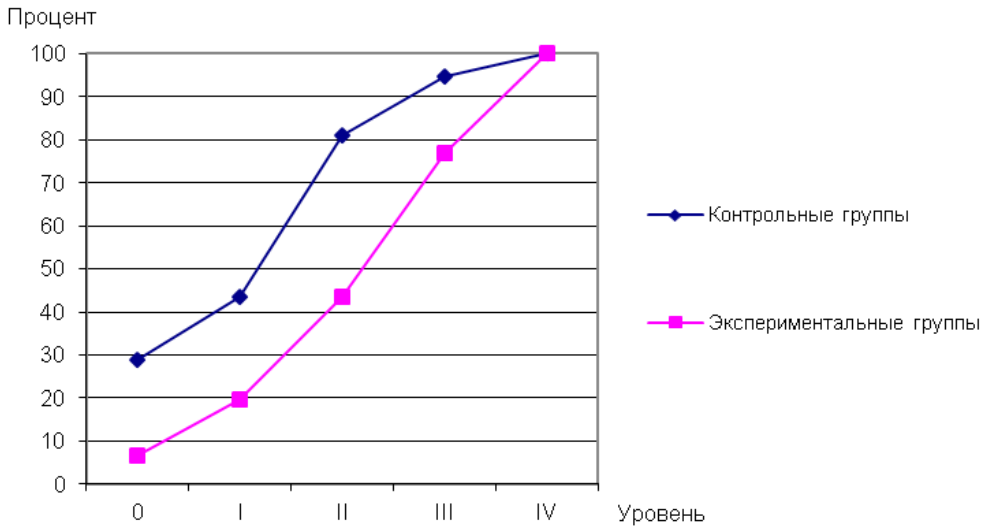

Рис. 2. **Кумуляты распределения ответов студентов по уровням сформированности самообразовательной компетенции**

Fig. 2. **Cumulate distribution of student responses according to levels of self-education competence**

4. Обсуждение (Discussion). Сравнение кумулятивных кривых распределения ответов студентов (рис. 2) говорит о росте уровня самообразовательной компетенции в экспериментальных группах более чем на 25% по сравнению с контрольными группами. В итоге задействованные мероприятия, направленные на автономизацию учебного процесса, способствовали развитию самообразовательной деятельности студентов и повышению уровня их самообразовательной компетенции с 30% до 55%.

Применение методики пооперационного изучения самообразовательной деятельности дало возможность уточнить слабые звенья и скорректировать ее механизм. Подтвердился факт отставания в овладении теоретическим действием и как следствие затруднения в практических действиях по применению полученных знаний, что сопровождается сужением сферы внедрения профессиональных компетенций.

5. Заключение (Conclusion). Приведенные данные свидетельствуют о широких перспективах реализации парадигмы самообразования в современной высшей школе. Движение в указанном направлении вполне возможно для развития самообразовательной деятельности, совершенствования составляющих ее действий и операций, чему должны способствовать стратегия автономизации самообразовательной деятельности, соответствующие ей формы и технологии организации учебного процесса. Их комплексное использование позволяет повысить уровень самообразовательной компетенции студентов без радикального реформирования высшей школы, что сбережет кадровые, материальные и финансовые ресурсы системы образования.

Библиографический список

1. Toffler A. (1980), *The Third Wave*, Bantam Books Publ.

2. Waks L.J. (2007), The Concept of Fundamental Educational Change. *Educational Theory* 57 (3), 277–295.

3. Каравай, А.В. Включенность работающих россиян в получение дополнительного профессионального образования [Текст] / А.В. Каравай // Вопросы образования. – 2016. – № 3. – С. 123–143.

4. Barr R.D. (1995), From Teaching to Learning. A New Paradigm for Undergraduate Education Change. *Change: The Magazine of Higher Learning*. 27 (6), 13–25.

5. Stiglitz J. (1999), Knowledge as a global public good. *Global Public Goods: International Cooperation in the 21st Century*. New York, Oxford University Press. 308–325.

6. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [Текст]. – М.: Омега – Л., 2014. – 134 с.

7. Fuller S. (2000), *Thomas Kuhn: A Philosophical History for Our Times*, Chicago, University of Chicago Press Publ.

8. Рабочая книга социолога [Текст] / под ред. Г.В. Осипова и др. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Наука, 1983. – 480 с.

9. Рубинштейн, С.Л. О мышлении и путях его исследования [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – М.: Изд-во АН СССР, 1958. – 147 с.

10. Леонтьев, А.Н. Деятельность и сознание [Текст] / А.Н. Леонтьев // Вопр. философии. – 1972. – № 12. – С. 129–140.

11. Леонтьев, А.Н. Избранные психологические произведения [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 2. – 320 с.

12. Кабанова-Меллер, Е.Н. Учебная деятельность и развивающее обучение [Текст] / Е.Н. Кабанова-Меллер. – М.: Знание, 1981. – 96 с.

13. Калмыкова, З.И. Продуктивное мышление как основа обучаемости [Текст] / З.И. Калмыкова. – М.: Педагогика, 1981. – 200 с.

14. Крутецкий, В.А. Основы педагогической психологии [Текст] / В.А. Крутецкий. – М.: Просвещение, 1972. – 255 с.

15. Ржецкий, Н.Н. Деятельностный подход в дидактике [Текст] / Н.Н. Ржецкий // Сов. педагогика. – 1983. – № 5. – С. 79–81.

16. Медведев, И.Ф. Профилизация общенаучных дисциплин на основе формирования самообразовательной компетентности [Текст] / И.Ф. Медведев // Вестн. Юж.-Урал. гос. ун-та. – 2012. – № 4(263). – Серия «Образование. Пед. науки». – Вып. 15. – С. 78–83.

17. Медведев, И.Ф. От монопрофессиональной подготовки к полипрофессиональной [Текст] / С.А. Днепров, Н.Н. Тулькибаева, И.Ф. Медведев // Профессиональное образование. Столица. – 2015. – № 5. – С. 2–6.

18. Медведев, И.Ф. Концепция самообразования: основные понятия и структура [Текст] / И.Ф. Медведев // Образование и наука. Изв. Урал. отд-я Акад. образования. – 2012. – № 2(91). – С. 32–42.

19. Медведев, И.Ф. Самообразовательный компонент подготовки инженеров железнодорожного транспорта и специфика его формирования у студентов заочной формы обучения [Текст] / И.Ф. Медведев // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2011. – № 3. – С. 99–108.

20. Тулькибаева, Н.Н. Руководство самообразованием студентов [Текст]: монография / Н.Н. Тулькибаева, И.Ф. Медведев. – СПб.: Астерион, 2012. – 359 с.

I.F. Medvedev

ORCID No. 0000-0003-0748-0062, Candidate of Sciences (Education),
Associate Professor, Department of Natural Sciences,
Chelyabinsk Institute of Communications, Ural State Transport University,
Chelyabinsk, Russia. E-mail: Medvedev_if@mail.ru.

MANAGING SELF-EDUCATION ACTIVITY OF STUDENTS BASED ON ITS SPECIFICITY AND STRUCTURAL FEATURES

Abstract

Introduction. The article substantiates social demands for paradigm of self-education in the absence of optimal ways to comprehend the increasing flow of scientific and technical information and enhance personal responsibility in mastering professional and multi-professional competences, mostly in knowledge-intensive fields of production, and due to the qualification-based stratification of society.

Materials and Methods. The study actualizes the leading role of students' interaction with the object of learning manifested in self-education. The paper also provides a definition of self-educational activity. The convergence of research solutions is achieved by taking into account the multifunctional role of self-education, comprehensiveness, completeness and effectiveness of the constituent actions. Through the activity approach, the author identifies basic and supplementary self-education actions, and their operational structure. The theoretical insights could be implemented in the system of higher education through revision of curricula and educational programs, improvement of methodological supply, combination of traditional and innovative forms of lesson planning, and the by use of meta-educational and intra-educational technologies.

Results. Strategy and tactics for self-education activity management has been elaborated with the use of verification methods and the level of self-education competence as a criterion, including level of training, trainability, experience, and self-education orientation.

Discussion. The pedagogical experiment aimed at developing self-education activity in students discovered the level of their self-education competence. Control groups mostly showed the first and second level, while self-education competence of students in experimental groups was developed to the third and fourth levels.

Conclusion. The represented data show the efficiency of the method designed and future development of fundamental issues of self-education activity of students.

Keywords: self-educational activity, activity-based approach, actions and operations, self-education activity management, self-education competence.

Highlights:

- This article defines specificity and structure of self-education activity;
- The author develops the strategy of atomized self-education activity in students;
- The levels of self-education competence are specified.

References

1. Toffler A. (1980), *The Third Wave*, Bantam Books Publ.

2. Waks L.J. (2007), The Concept of Fundamental Educational Change. *Educational Theory* 57 (3), 277–295.

3. Karavay A.V. (2016), Vkluchyonnost rabotayushih rossiyan v poluchenie visshego obrazovaniya [The involvement of Russian employees in obtaining additional professional education]. *Voprosi Obrazovaniya* 3, 123–143. (In Russian).

4. Barr R.D. (1995), From Teaching to Learning. A New Paradigm for Undergraduate Education Change. *Change: The Magazine of Higher Learning*. 27(6), 13–25.

5. Stiglitz J. (1999), Knowledge as a global public good. *Global Public Goods: International Cooperation in the 21st Century*. New York, Oxford University Press, 308–325.

6. Omega – L (2014), Federal`niy za kon "Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federacii" [Federal law "On education in Russian Federation"], M.: Omega – L Publ. (In Russian).

7. Fuller S. (2000), *Thomas Kuhn: A Philosophical History for Our Times*, Chicago, University of Chicago Press Publ.

8. Osipov V.G. (ed). (1983), *Rabochaya kniga sociologa* [Psychologist handbook], M.: Nauka Publ.

9. Rubinstein S.L. (1985), *O mishlenii I putjah ego issledovanija* [Thinking and ways of its study], M.: Izd-vo AN SSSR Publ. (In Russian).

10. Leont'ev A.N. (1972), Dejatelnost i soznanie [Activity and consciousness]. *Voprosy filosofii*. 12, 129–140. (In Russian).

11. Leont'ev A.N. (1983), *Izbrannye psihologicheskie proizvedeniya* [Selected psychological works], M.: Pedagogika Publ. (In Russian).

12. Kabanova-Meller E.N. (1981), *Uchebnaya deyatel`nost i razvivayushee obuchenie* [Learning activities and developmental learning], M.: Znanie Publ. (In Russian).

13. Kalmykova Z.I. (1981), *Productivnoe myshlenie kak osnova obuchaemosti* [Productive thinking as a basis of learning], M.: Pedagogika Publ. (In Russian).

14. Krutetskiy V.A. (1972), *Osnovy pedagogicheskoi psihologii* [Fundamentals of educational psychology], M.: Obrazovanie. (In Russian).

15. Rzecki N.N. (1983), Dejatelnostniy podhod v pedagogike [Activity approach in didactics]. *Sov. Pedagogika*. 5, 79–81. (In Russian).

16. Medvedev I.F. (2012), Profilizacija obshenauchnih discipline na osnove formirovanija samoobrazovatelnoi kompetencii [Specialization of scientific disciplines based on the formation of self-educational competence]. *Vestnik Yuzhnoural'skogo gosudarstvennogo gumanitarni-pedagogicheskogo universiteta*. 4(263), 15, 201278–83. (In Russian).

17. Medvedev I.F. (2015), Ot monoprofessional`noy podgotovki k poliprofessional`noy [From monoprofessionally training to polyprofessional]. *Professional`noe obrazovanie. Stolica*. 5, 2–6. (In Russian).

18. Medvedev I.F. (2012), Koncepciya obrazovaniya: osnovnye ponyatiya i struktura [Concept of self-education: basic concepts and structure]. *Obrazovanie i nauka. Izv. Ural. otd-ya Akad. Obrazovaniya*. 2 (91), 32–42. (In Russian).

19. Medvedev I.F. (2011), Samoobrazovatel`niy component podgotovki inzhenerov zheleznodorozhnogo transporta i specifika ego formirovaniya u studentov zaochnoy formy obucheniya [Educational component of the training of railway engineers and peculiarities of its formation at students of the correspondence form of training]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 3, 99–108. (In Russian).

20. Tulkibaeva N.N. (2012), *Rukovodstvo samoobrazovaniem studentov* [The leadership of the self-education of students], SPb.: Asterion. (In Russian).

DOI: 10.25588/CSPU.2018.01.15

УДК 42(07)
ББК 74.268.13

Н.В. Протасова

ORCID № 0000-0001-9904-297X, доцент, кандидат филологических наук,
доцент кафедры иностранных языков и методики их преподавания,
Мичуринский государственный аграрный университет,
г. Мичуринск, Тамбовская область, Российская Федерация. *E-mail:* golovina-nina@bk.ru

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА В ПРОЦЕССЕ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ И ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ НЕГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)

Аннотация

Введение. В представленной статье определена роль научно-исследовательской и переводческой деятельности в развитии познавательного интереса обучающихся старших классов негуманитарного направления. Автор отмечает, что овладение иностранным языком предоставляет обучающимся старших классов негуманитарного направления доступ к информации из иностранных источников по профилю обучения, которые помогают им найти ответы на интересующие их вопросы.

Материалы и методы. Цель статьи – определить значимость владения иностранным языком обучающимися старших классов негуманитарного профиля для развития познавательного интереса старшеклассников. При этом обращается внимание на то, что иностранный язык не только расширяет возможности приобретения профильных знаний в русле естественно-математической направленности, но и способствует использованию этих знаний в процессе научно-исследовательской и переводческой деятельности.

В данной статье определяется значение научно-исследовательской и переводческой деятельности, способствующей развитию избирательного интереса в связи с профессиональным самоопределением старшеклассников.

Следует заметить, что обучение переводу обучающихся старших классов негуманитарного профиля предоставляет им возможность работать с оригинальными источниками по профилю обучения и извлекать нужную информацию. Овладение навыками перевода способствует привлечению старшеклассников к участию в дискуссиях по проблемам исследования и развитию навыков письменной речи.

Результаты. Обращается внимание на формирование умений у школьников в процессе занятий научно-исследовательской и переводческой деятельностью. Выделяются поисковые, исследовательские, рефлексивные, коммуникативные умения, а также умения: сравнивать, анализировать, обобщать, делать выводы; понимать и отражать в переводе имплицитный смысл высказывания, принимать решение о необходимости прагматической адаптации отдельных элементов оригинала.

Обсуждение. Полагаем, что материал статьи заинтересует учителей школ, методистов, магистрантов и аспирантов, так как может использоваться при подготовке рефератов и докладов для выступления на методических объединениях и научно-практических конференциях.

Заключение. Отметим, что научно-исследовательская и переводческая деятельность имеют важное значение в развитии познавательного интереса обучающихся старших классов негуманитарного профиля. Овладение иностранным языком усиливает развитие познавательного интереса, так как способствует приобретению новых знаний по предметам естественно-математического цикла.

Ключевые слова: познавательный интерес, научно-исследовательская деятельность, переводческая деятельность, учебно-исследовательская деятельность, научно-исследовательская деятельность межпредметного уровня, исследовательские умения.

Основные положения:

• разработка способов и методов развития познавательного интереса у обучающихся старших классов негуманитарного профиля в процессе научно-исследовательской и переводческой деятельности средствами иностранного языка;

• определение значимости использования иностранного языка в развитии познавательного интереса старшеклассников в процессе научно-исследовательской и переводческой деятельности;

• развитие познавательного интереса средствами иностранного на межпредметном уровне;

• роль учебно-исследовательской деятельности в формировании научных понятий у старшеклассников.

Введение (Introduction)

Данная статья посвящена рассмотрению вопроса о целесообразности использования научно-исследовательской и переводческой деятельности в качестве основных средств развития познавательного интереса у обучающихся старших классов негуманитарного профиля.

Отметим, что с самого начала становления науки внимание ученых привлекали проблемы возникновения нового знания, научного поиска и творчества. XXI век характеризуется усилением интегральных тенденций в системе современного научного знания, междисциплинарными исследованиями, взаимодействием между отдельными науками.

Заметим, что изменения в науке находят отражение в системе школьного образования. Школа является уникальной средой развития познавательного интереса, так как способствует поддержанию интереса старшеклассников новизной, необычностью, несоответствием прежним представлениям.

Цель данной статьи заключается в том, чтобы обозначить необходимость владения иностранным языком в процессе научно-исследовательской и переводческой деятельности, так как приобщение обучающихся старших классов негуманитарного профиля к научно-исследовательской и переводческой деятельности средствами иностранного

языка способствует расширению предметных знаний по профилю обучения и формированию переводческих умений.

Стремительное развитие науки указывает на то, что современные школьники должны быть готовы в течение жизни неоднократно менять профессию. Реализация поставленной задачи имеет важное значение, так как данные различных профессиональных областей устаревают, а им на смену приходят новые, что требует от школьника осведомленности в новых направлениях. Школа способствует расширению знаний профильной направленности, подготавливая тем самым старшеклассников к будущей профессии [1].

Современный период также характеризуется расширением международного сотрудничества. Интенсифицировались контакты между людьми из разных стран во всех сферах человеческой деятельности. В связи с чем возникла потребность овладения средствами общения с представителями других стран и возрос спрос на специалистов, владеющих иностранными языками, знание которых становится не просто преимуществом, но и необходимым условием для успешной деятельности во многих научных областях, в том числе на межпредметном уровне. И это неслучайно. Современный специалист действительно связывает успех в своей профессиональной деятельности со знанием иностранного языка. Использование источников на иностранных языках преследует такие цели, как знакомство с публикациями по проблеме исследования, выяснение основных тенденций в зарубежных исследованиях в той или иной области, подбор материала для научной работы и т.п. Развитие новых отраслей знаний, возникающих на стыке наук, способствует созданию новых разработок, которые, в свою очередь, требуют перевода, чтобы быть доступными для всех исследователей. Кроме этого, в настоящее время знание английского языка рассматривается как нечто само собой разумеющееся при приеме на работу.

2. Материалы и методы (Materials and Methods)

Учитывая вышеизложенное, отметим, что формирование устойчивого интереса в условиях школьного обучения следует рассматривать как одну из актуальных проблем современного образования, так как именно интерес к познавательной деятельности, воспитанный в школе, впоследствии станет основой для развития у обучающихся способности к учению вообще.

В настоящее время многие обучающиеся старших классов увлекаются научно-исследовательской деятельностью, а впечатления, полученные в результате новой, ранее неизвестной информации способствуют развитию познавательного интереса обучающихся.

Приобщение старшеклассников к научно-исследовательской деятельности в школе имеет большое значение, так как в старшем школьном возрасте обычно определяется круг учебных предметов, которые впоследствии повлияют на выбор будущей профессии. Обычно школьники выбирают два-три предмета в качестве основных, чем и объясняется их избирательность.

Использование научно-исследовательской деятельности в школе обусловлено возросшим требованием к универсальности знаний для полного раскрытия возможностей и способностей школьников.

Организация научно-исследовательской деятельности в школе позволяет активизировать познавательный интерес старшеклассников, развивает у них способности к самостоятельной, мыслительной и аналитической деятельности. Научно-исследовательская деятельность связана с поиском информации по профилю обучения, проведением исследований, расширением знаний естественно-математического направления, приобретением нового знания, проверки научных гипотез, установлением закономерностей [2–4].

Участие старшеклассников в научно-исследовательской деятельности развивает научную любознательность, способствует получению новых сведений по профильным предметам естественно-математического цикла средствами иностранного языка, повышает информативность знаний, позволяет обучающимся

углубиться в познание интересующего предмета.

Известно, что написание рефератов и исследовательских работ не возможно без проведения наблюдений и научных экспериментов. Научно-исследовательская деятельность, являясь одной из форм учебного процесса, предоставляет обучающимся старших классов возможность экспериментировать, синтезировать полученные знания, развивать творческие способности и коммуникативные навыки, участвовать в научных сообществах, конференциях. Включение учащихся в научно-исследовательскую деятельность приобщает их к научной среде, так как они работают со специалистами, а иногда с настоящими учеными. Безусловно, погружение в научную атмосферу будет благоприятно сказываться на развитии интереса к будущей профессиональной деятельности [5–7].

Принято выделять также учебно-исследовательскую деятельность, которая развивает способность к сотрудничеству у обучающихся старших классов негуманитарного профиля уже на школьном этапе обучения, а также способствует активизации мыслительной деятельности школьников.

Определяя назначение учебно-исследовательской деятельности, М.В. Петренко выделяет ее образовательную функцию, т.е. формирование у старшеклассников фундаментальных научных понятий, освоение методических приемов и характеристик научного стиля мышления[1].

Учебно-исследовательская деятельность на уроках иностранного языка приобретает особую актуальность в связи с профессиональным самоопределением старшеклассников. Преимущества учебно-исследовательской деятельности заключаются в том, что она строится на основе совместной деятельности учителя и обучающихся. При этом учитываются потребности и интересы старших классов негуманитарного профиля, так как учебно-исследовательская деятельность направлена на приобретение новых знаний по предметам естественно-математического цикла средствами иностранного языка. Основная задача учителя, в данном случае, заключается в организации учебно-исследовательской деятельности, чтобы иностранный язык стал потребностью, средством познания в овладении знаниями естественно-математической направленности [8–10].

Участие школьников в учебно-исследовательской деятельности способствует повышению качества знаний по предметам естественно- научного цикла, у них изменяется подход к изучению нового материала, формируется теоретическое, творческое мышление.

В настоящее время научные исследования приобретают межпредметный характер, что способствует формированию у старшеклассников знаний межпредметного уровня. Специфика таких знаний заключается в том, что в результате обобщения разнопредметных знаний у школьников формируется перенос предметных знаний в новые межпредметные ситуации, что благоприятно сказывается на развитии познавательного интереса обучающихся негуманитарного профиля.

Исследователи обращают внимание на то, что организация научно- исследовательской деятельности на межпредметной основе предполагает построение обучения на активной основе с учетом познавательных интересов обучающихся [11–13].

Целесообразность обучения на межпредметной основе определяется тем, что интеграция активизирует познавательную и мыслительную деятельность обучающихся старших классов негуманитарного профиля в процессе взаимопроникновения, обобщения и синтеза знаний из разных предметов [14–16].

В ходе научно-исследовательской деятельности у обучающихся старших классов усиливается стремление к получению теоретических знаний по физике, химии, биологии, географии, матема-

[1] Петренко М.В. Педагогические условия подготовки старшеклассников к решению познавательных задач в современной школе [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2003. 22 с. С. 16.

тике, что способствует формированию целостного представления о понятиях, явлениях, событиях окружающего мира и взаимосвязи между ними.

Как отмечалось выше, овладение английским языком у старшеклассников строится с учетом их интересов и склонностей. Старший школьный возраст отличается любознательностью, потребностью в дополнительных знаниях по предметам профильной направленности. Полагаем, что адаптированные и, в большей степени аутентичные, тексты обеспечат школьников нужной, полезной информацией и будут способствовать развитию у них познавательного интереса. Благодаря аутентичным материалам у школьников формируются представления о культуре другой страны, о современном поликультурном и многоязычном мире, а также о культурном наследии родной страны и стран изучаемого языка. Однако понимание содержания данных текстов требует от старшеклассников овладения искусством перевода.

По мнению С.В. Романова и С.И. Латышевой, перевод призван обеспечить возможность общения людям, не владеющим языками друг друга, будь то непосредственное общение или восприятие текста, написанного автором на другом языке. Авторы также отмечают, что существенным отличием перевода от других видов межъязыкого общения является то, что перевод имеет функцию межъязыкового посредничества, то есть находится между источником сообщения и его реципиентом [17].

При обучении английскому языку на начальном этапе большое внимание уделяется переводу адаптированных текстов, на старшей ступени – аутентичным.

Чтобы добиться грамотного перевода, необходимо обладать определенным лексическим запасом, для обучающихся негуманитарного направления, в данном случае, имеет место овладение терминологической лексикой, владение грамматическим материалом с учетом особенностей переводческой деятельности.

В теории и методике обучению иностранным языкам выделяют письменный и устный виды перевода. Как показывает практика, в школе чаще используется письменный перевод.

В.Н. Коммисаров считает, что «Письменным переводом называется такой вид перевода, при котором речевые произведения, объединяемые в акте межъязыкового общения (оригинал и текст перевода), выступают ... в виде фиксированных текстов, к которым переводчик может неоднократно обращаться [18].

Письменный перевод является востребованным видом профессионального перевода, который имеет свою специфику. Научные тексты относятся к специальным текстам. Перевод научных текстов часто имеет одну цель – передачу определенной информации. По мнению Л.М. Алексеевой, «...смысл создания научного труда сводится не только к информационной цели, но и к выполнению интеллектуальной, а также когнитивной функций». Когнитивный смысл научного текста, полагает автор, сложноструктурен и выявляется на основе глубинного анализа [19].

Как отмечалось выше, обучение переводу начинается с неаутентичных специальных текстов, приближенных по содержанию к оригиналу, постепенно у старшеклассников накапливается активный словарь по специальности, расширяется запас терминологической лексики, происходит усвоение способов перевода сложных грамматических конструкций, таких как: неличные формы глагола, различные виды придаточных предложений, модальные глаголы, сказуемые в пассивном залоге и т. д.

Так как ведущей формой научного мышления является понятие, то почти каждая лексическая единица в научном стиле выражается особыми терминами, которые широко используются в научно-популярных и научных текстах для обозначения известных, а также новых понятий, возникших в результате исследований, экспериментов, открытий. Использование терминов является необходимым условием для языка и науки.

Терминология представляет собой совокупность терминов различных областей науки и техники, используемых

в сфере профессионального общения и выполняет важную коммуникативную функцию: обеспечивает взаимопонимание между представителями различных областей знаний и научных дисциплин.

В каждой науке и ремесле термины имеют принятые названия. Термины выражают специальные научные и технические понятия – названия специальных предметов, различных явлений, процессов, характерных для той или иной области науки и техники.

По мнению Г.А. Дианової, термин – это знак какой-либо семиотической системы, представленный базисными знаниями этих систем (материальным предметом или явлением, образом, словом, знаком записи, символом) и соотнесенный с соответствующим понятием в системе понятий какой-либо области знания[2].

Обучающиеся негуманитарного профиля, как правило, уже владеют терминологической лексикой в рамках школьной программы на родном языке, что значительно облегчает им понимание специальных текстов. Однако современный период отличается образованием новых научных направлений, технологий и определяется быстрым развитием соответствующих им областей знаний, поэтому важно работать над обогащением терминов из разных предметных областей, которые играют важную роль при переводе специальных текстов. В основном терминология любой науки развивается по следующим направлениям: использование слов уже существующих в языке, заимствование терминов из других языков и создание новых терминов. Обновление и пополнение словарного языка науки происходит в результате новых комбинаций морфем.

Существует множество классификаций терминологической лексики. С учетом аспекта ее употребления термины подразделяются на общие категориальные понятия, общие термины смежных наук, узкоспециальные понятия (А.В. Суперанская, Н.В. Подольская, Н.В. Васильева) [20].

Согласно нашему мнению, в целях рационального обучения переводу старшеклассников негуманитарного направления важно чередовать практические и теоретические занятия, организовывать для них мини-лекции, знакомить с грамматическими и лексическими трансформациям и в переводе.

3. Результаты (Results)

Обобщая вышеизложенный материал, отметим, что важным этапом научно-исследовательской работы должна являться экспертиза исследовательских работ. Обучающиеся завершают свои научно-исследовательские работы подготовкой научных отчетов, статей, докладов, тезисов докладов и т. п. Результаты своих научно-исследовательских работ обучающиеся представляют, прежде всего, на школьной научно-практической конференции. Рецензенты и оппоненты дают оценку проделанной школьниками работы. Если работа получила высокую оценку экспертов, то ее рекомендуют к участию в районной, далее областной и всероссийской научно-практической конференциях.

Практика показала, что занятия научно-исследовательской деятельностью объединяют школьников, у них совершенствуются знания естественно-математического цикла, улучшается подготовка по английскому языку.

В процессе научно-исследовательской деятельности у школьников формируются следующие умения: поисковые, исследовательские, рефлексивные, коммуникативные, личностные, умения работать в сотрудничестве, самостоятельно ставить и решать проблемы, а также умений анализировать, обобщать, сравнивать, делать собственные умозаключения по исследуемой проблеме; аналитически и критически мыслить в процессе творческого поиска.

Обучение переводу способствует формированию у старшеклассников умений понимать и отражать в переводе имплицитный смысл высказывания,

[2] Дианова Г.А. Термин и понятие: проблемы эволюции (к основам исторического терминоведения) [Текст]: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 1996. 46 с. С. 15.

принимать решение о необходимости прагматической адаптации отдельных элементов оригинала.

Итак, можно утверждать, что иностранный язык является средством приобщения к знаниям по специальности. Как и другие исследователи, полагаем, что для обучающихся негуманитарного профиля наиболее целесообразным является письменный перевод. Первое, на что следует обратить внимание школьников, – это, учитывая особенности строя английского языка, научить их делать грамматический анализ предложения, т. е. уметь находить главные и второстепенные члены предложения, устанавливать связи между ними по формальным признакам.

4. Обсуждение (Discussion)

Развитие познавательного интереса у старшеклассников – одна из актуальных проблем современного периода. Полагаем, что материал статьи может быть полезен и интересен учителям школ, гимназий и лицеев, методистам, преподавателям колледжей, магистрантам и аспирантам. Организация научно-исследовательской деятельности средствами иностранного языка расширяет возможности школьников, улучшает качество подготовки по предметам естественно-математического цикла. Обучение переводу способствует овладению терминологической лексикой, формирует переводческие умения обучающихся старших классов негуманитарного профиля.

5. Заключение (Conclusion)

Научно-исследовательская и переводческая деятельность способствуют развитию познавательного интереса обучающихся старших классов негуманитарного профиля. Овладение научно-исследовательской и переводческой деятельностью помогает старшеклассникам извлекать полезную и нужную информацию из оригинальных источников, дополнять и расширять имеющиеся предметные знания по профилю обучения, осуществлять научные исследования и использовать их в процессе подготовки докладов и рефератов для выступления на научно-практических конференциях.

Библиографический список

1. Ряписова, А.Г. Инклюзивное образование как системная инновация [Электронный ресурс] / А.Г. Ряписова // Вестник Новосибирского государственного университета. – 2017. – № 1. – С. 7–20. – Режим доступа: http://vestnik.nspu.ru/article/2269. – [Дата обращения: 08.01.2017]. DOI: 10.15293/2226-3365.1701.01

2. Дереклеева, Н.И. Научно-исследовательская работа в школе [Текст] / Н.И. Дереклеева. – М.: Вербум, 2001. – 48 с.

3. Петрова, С.А. Основы исследовательской деятельности [Текст]: учебное пособие / С.А. Петрова, ИА. Ясинская. – М.: Форум, 2010. – 208 с. – (Профессиональное образование).

4. Зимняя, И.А. Исследовательская работа как специфический вид человеческой деятельности [Текст] / И.А. Зимняя, Е.А. Шашенкова. – Ижевск: Изд-во Удмуртского гос. ун-та, 2001. – 103 с.

5. Алексеев, Н.Г. Концепция развития исследовательской работы школьников [Текст] / Н.Г. Алексеев, А.В. Леонтович, С.А. Обухов, П.Ф. Фомина // Исследовательская работа школьников. – 2001. – № 1. – С. 24–34.

6. Глазкова, К.Р. Уроки исследования: формирование творческой, критически мыслящей личности [Текст] / К.Р. Глазкова, С.А. Живодробова // Физика: изд. дом Первое сентября. – 2006. – № 24. – С. 26–31.

7. Щукина, Г.И. Роль деятельности в учебном процессе [Текст] / Г.И. Щукина. – М.: Просвещение, 1996. – С. 36–37.

8. Арцев, М.Н. Учебно-исследовательская работа учащихся: методические рекомендации для учащихся и педагогов [Текст] / М.Н. Арцев // Завуч. – 2005. – № 6. – С. 4–29.

9. Божович, Л.И. Изучение мотивации и поведения детей и подростков [Текст] / Л.И. Божович. – М.: Педагогика, 1972. – 372 с.

10. Борисанова, Д.А. Актуализация творческих потенций подростков и молодежи в условиях дополнительного образования: сетевой ресурс [Электронный ресурс] / Д.А. Борисанова, О.М. Красно-

ярцева // Вестник Новосибирскоо государственного педагогического университета. – 2016. – № 5. – С. 24–33. – Режим доступа: http://vestnik.nspu.ru/article/1925. – [Дата обращения: 08.01.2017]. DOI: 10.15293/2226-3365.1605.02

11. Дейкина, А.Ю. Сущность и проблемы изучения познавательного интереса [Текст] / А.Ю. Дейкина. – М.: Просвещение, 2002. – 279 с.

12. Костаева, Т.В. К вопросу об исследовании устойчивого познавательного интереса учащихся [Текст] / Т.В. Костаева // Педагогика сотрудничества: проблемы образования молодежи. – Вып. 5. – Саратов: Изд-во Саратовского пед. гос. пед. ин-та, 1998. – 258 с.

13. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте [Текст] / Л.И. Божович. – М.: Белый город, 2008. – 340 с.

14. Савенков, А.И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению [Текст] / А.И. Савенков. – М.: Просвещение, 2006. – 434 с.

15. Ильин, Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности [Текст] / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2009. – 434 с.

16. Выготский, Л.С. Собр. соч. [Текст]: в 6 т. Т. 1 / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1982. – 487 с.

17. Латышев, С.И. Теория перевода и проблемы обучения переводу [Текст] / С.И. Латышев, С.В. Романов // Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке. – 2009. – № 1. – С. 61–66.

18. Коммисаров, В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты) [Текст] / В.Н. Комиссаров. – М.: Высш. шк., 1990. – 253 с.

19. Алексеева, Л.М. Методика обучения письменному переводу специального текста [Текст] / Л.М. Алексеева // Вестник Пермского университета «Российская и зарубежная филология». – 2010. – № 6(12) – С. 218–220.

20. Суперанская, А.В. Общая терминология. Терминологическая деятельность [Текст] / А.В. Суперанская, Н.В. Подольская, Н.В. Васильева. – М.: Либриком, 2012. – 248 с.

N.V. Protasova

ORCID No. 0000-0001-9904-297X, Academic Title of Associate Professor, Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor, Department of Foreign Languages and Methods of Teaching Foreign Languages, Michurinsk State Agrarian University, Michurinsk, Tambov Region, Russia. *E-mail:* golovina-nina@bk.ru

RESEARCH WORK AND TRANSLATION AS MEANS OF COGNITIVE INTEREST DEVELOPMENT IN SENIOUR SCHOOLDCHILDREN

Abstract

Introduction. The article deals with the problem of developing cognitive interest in the process of research work at secondary school. The main idea of the article is to determine the necessity of using the research work and translation as means of cognitive translation.

Materials and Methods. The author believes that a foreign language gives schoolchildren the opportunity to use the information of original sources according to their interests and inclinations and to find answers to the questions, which are not given in textbooks. The research work helps the development of selective / elective interests connected to their future professional interests.

Together with the research work, students are usually occupied with research activities, which form scientific concepts, scientific style of thinking and creative activity.

Results. Special attention is paid to the formation of students' abilities while doing the research work and translation. Research work helps to form reflexive, research, communicative activities. It also teaches students to compare, to analyze and make conclusions.

Discussion. The materials of the article may be used by school teachers, students, bachelors, and college teachers for preparing their scientific works.

Conclusion. The research work and translation by means of a foreign language influence the development of cognitive interest.

Key words: Cognitive interest, research work, research activities, scientific, translation activity, research abilities.

Highlights:

• The article elaborates means and methods for developing cognitive interest in senior schoolchildren of non-humanitarian profile in the process of scientific research and translation through the use of foreign languages;

• The author defines the significance of using foreign languages in the process of developing cognitive interest in senior schoolchildren in the process of scientific research and translation;

• The paper considers developing cognitive interest through the use of foreign languages at the cross-curriculum level;

• The study also investigates the role of academic research activities in the process of assimilating general concepts by senior schoolchildren.

References

1. Ryapisov A.G. (2007), Inklyuzivnoe obrazovanie kak sistemnaya innovaciya [Inclusive education as systematic innovation]. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo universiteta.* 1, 7–20. Available at: http://vestnik.nspu.ru/article/2269 (Accessed: 08.01.2017). DOI: 10.15293/2226-3365.1701.01. (In Russian).

2. Derekleyeva N.I. (2001), *Nauchno-issledovatel'skaya rabota v shkole* [Research work at school], M.: Verbum Publ. (In Russian).

3. Petrova S.A. (2010), *Osnovy issledovatel'skoj deyatel'nosti* [The basis of research activity], M.: Forum Publ. (In Russian).

4. Zimnyaya I.A., Shashenkova E.A. (2001), *Issledovatel'skaya rabota kak specificheskij vid chelovecheskoj deyatel'nosti* [Research work as specific sight human activity], Izhevsk: Izdatel'stvo Udmurtskogo gosudarstvennogo universiteta Publ. (In Russian).

5. Alexeyev N.G., Leontovich A.V., Obuchov S.A., Fomina P.D. (2001), Koncepciya razvitiya issledovatel'skoj raboty shkol'nikov [The concept of research work activity of pupils]. *Issledovatel'skaya rabota shkol'nikov.* 1, 24–34. (In Russian).

6. Glazkova K.R. (2006), Uroki issledovaniya: formirovanie tvorcheskoj, kriticheski myslyashchej lichnosti [Investigation lessons: the forming of creative, thinking personality]. *Fizika: Dom Pervoe sentyabrya Publ.* 24, 29–31. (In Russian).

7. Shchukina G.I. (1996), *Rol' deyatel'nosti v uchebnom processe* [The activity role in teaching process], M.: Prosveshchenie Publ. (In Russian).

8. Artsev M.N. (2005), Uchebno-issledovatel'skaya rabota uchashchihsya: metodicheskie rekomendacii dlya uchashchihsya i pedagogov [Research – activity work of pupils: methodical recommendations for pupils and teachers]. *Zavuc.* 16, 4–29. (In Russian).

9. Bozhovich L.I. (1972), *Izuchenie motivacii i povedeniya detej i podrostkov* [Studying the motivation and behavior of children and teenagers], M.: Pedagogika Publ. (In Russian).

10. Borisanova D.A., Krsnoryadtseva O.M., (2016), Aktualizaciya tvorcheskih potencij podrostkov i molodezhi v usloviyah dopolnitel'nogo obrazovaniya [Actualization of creative potentiality of teenagers and young people in conditions of additional education]. *Vestnik Novosibirskoo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* 5, 24–33. Available at: http://vestnik.nspu.ru/article/1925 (Accessed: 08.01.2017). DOI: 10.15293/2226-3365.1605.02 (In Russian).

11. Deyekina A.U. (2002), *Sushchnost' i problemy izucheniya poznavatel'nogo interesa* [The Idea and problems of studying of cognitive interest], M.: Prosveshchenie Publ. (In Russian).

12. Kostayeva T.V. (2004), K voprosu ob issledovanii ustojchivogo poznavatel'nogo interesa uchashchihsya [To the question of investigation of cognitive interest of scoolchidren]. *Pedagogika sotrudnichestva: problemy obrazovaniya molodezhi. Vypusk 5.* Saratov: Izdatel'stvo Saratovskogo pedinstituta. (In Russian).

13. Bozhovich L.I. (2008), *Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste* [Personality and its formation in childhood], M.: Belyj gorod Publ. (In Russian).

14. Savenkov A.I. (2006), *Psihologicheskie osnovy issledovatel'skogo podhoda k obucheniyu* [Psychological basis of research approach in teaching], M.: Prosveshchenie Publ. (In Russian).

15. Ilyin E.P. (2009), Psihologiya tvorchestva, kreativnosti, odarennosti [Creative work, creativity and talent psychology], SPb.: Piter Publ. (In Russian).

16. Vygotsky L.S. (1982), *Sobranie sochinenij v shesti tomah. Tom 1* [Collected works: in six volumes.Vol.1], M. Pedagogika Publ. (In Russian).

17. Latyshev S.I. (2009), Teoriya perevoda i problemy obucheniya perevodu [The Theory of Translation and Problems of Translation Teaching]. *Gumanitarnye issledovaniya v Vostochnoj Sibiri i na Dal'nem Vostoke.* 1, 60–66. (In Russian).

18. Kommisarov V.N. (1990), *Teoriya perevoda (lingvisticheskie aspekty)* [The theory of translation (linguistic aspects)], M.: Vysshaya shkola Publ. (In Russian).

19. Alexeyeva L.M. (2002), Metodika obucheniya pis'mennomu perevodu special'nogo teksta [Methods of teaching of written translation]. *Vestnik Permskogo universiteta"Rossijskaya i zarubezhnaya filologiya".* 6 (12), 218–220. (In Russian).

20. Superanskaya A.V., Podol'skaya N.V., Vasil'eva N.V. (2012), *Obshchaya terminologiya. Terminologicheskaya deyatel'nost'* [General terminology. Terminological activity], M.: Librikom Publ. (In Russian).

DOI: 10.25588/CSPU.2018.01.16

УДК 51(07):151.8
ББК 22.1я7:88.4

В.В. Сибирев

ORCID № 0000-0001-6424-1362, доцент, кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой методики естественнонаучного образования и информационных технологий, Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова, г. Ульяновск, Российская Федерация. *E-mail:* bbccbb@rambler.ru

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРИЧИН ПРЕРЫВАНИЯ ПОИСКА РЕШЕНИЯ ЗАДАЧИ[1]

Аннотация

Введение. В данной статье исследуются причины прерывания поиска решения задач. Цель работы – экспериментальная проверка и уточнение модели информационных потоков системы «поиск решения задачи», выявление зависимости между значимостью для респондентов, трудоемкостью (энергоемкостью), смысловым и функциональным наполнением отдельных шагов процесса и прерыванием процесса на этих шагах.

Методология и методы исследования. Используется синергетическая методология, системный и процессный подходы. Поиск решения трудной задачи исследуется как кризис, с позиции внутреннего наблюдателя. Произведено анкетирование студентов и учителей, статистическая обработка, канонический, корреляционный анализ данных.

Результаты исследования и их обсуждение. Результаты эксперимента подтверждают наличие шести горизонтальных информационных потоков в период кризиса. Каждый из этих потоков разделен на шесть шагов, отвечающих функциям управления. Прерывание процесса происходит в основном на последних шагах потоков. Среди внутренних причин прерывания: недостаток энергии и ресурсов, трудоемкость, недооценка значимости и невыполнение некоторых шагов процесса, функционально-смысловая нагрузка некоторых шагов, подразумевающая прекращение поиска решения, как один из возможных выборов системы.

Заключение. Результаты исследования вносят определенный вклад в изучение структуры ин-

[1] Статья написана при поддержке РФФИ, грант № 16-06-00150

формационных потоков педагогических систем в период кризиса. Могут быть использованы для математического моделирования кризиса изнутри на практике при ситуационном влиянии учителя или научного руководителя на продолжение или прерывание процесса решения, при прохождении стадии творческого кризиса научным работником с осознанным планированием своей деятельности.

Ключевые слова: поиск решения задачи, кризис, информационные потоки, функции управления, ресурсы, самоуправление.

Основные положения:

• экспериментально проверяется модель информационных потоков произвольных педагогических систем в период кризиса на примере системы «поиск решения задачи»;

• статистическими методами выявлена зависимость между значимостью для респондентов, трудоемкостью (энергоемкостью), смысловым и функциональным наполнением отдельных шагов процесса и прерыванием процесса на этих шагах;

• названы некоторые аспекты практического применения результатов исследования в учебной и научной деятельности.

1. Введение (Introduction)

Закономерности мыслительной деятельности при решении задач изучались величайшими философами Аристотелем, Р. Декартом, Г. Лейбницем, И. Кантом, А. Пуанкаре, Ж. Адамаром и др. Интерес к проблемам гносеологии никогда не угасает. Новые методологические и математические концепции открывают новые горизонты и направления поиска.

Задачей, в широком понимании, можно считать управленческие, нравственные, научные, учебные, бытовые, производственные и другие ситуации, требующие постановки цели и поиска средств ее достижения [1]. В каждой задаче присутствует проблема, противоречие (дано) и цель (что найти).

Психология решения задач, учебной деятельности изучалась в работах Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, Е.Н. Кабанова-Меллер, А.Н. Леонтьева, Н.Ф. Талызиной, Д.Б. Эльконина и др. Решение творческих, репродуктивных задач, стратегия поиска решения, теория поэтапного формирования умственных действий исследовалось П.Я. Гальпериным, Л.Л. Гуровой, И.И. Ильясовым, Ю.Н. Кулюткиным, Я.А. Пономаревым, С.Л. Рубинштейном, Н.Ф. Талызиной, О.К. Тихомировым и др. Теория обучения математической деятельности, системно-структурный подход к решению трудных задач разрабатывалась в работах В.А. Байдака, М.Б. Балка, О.Б. Епишева, В.И. Крупича, Д. Пойа, Г.И. Саранцева, А.А. Столяра, С.И.Туманова, Ю.М. Колягина, Л.М. Фридмана и др. ([2–5] и др.).

Д. Пойа процессом решения задачи называет «сознательный поиск соответствующего средства для достижения ясной, видимой, но непосредственно недоступной цели. Решение задачи означает нахождение этого средства...Трудность решения в какой-то мере входит в само понятие задачи. Там, где нет трудности, нет и задачи» [2, с. 143]. Мы ведем речь о трудных задачах, требующих поиска решения.

Проблемой учеников, студентов, аспирантов, научных коллективов становится прерывание поиска решения задач. Инноватика описывает эту проблему в терминах «инновационных барьеров». При математическом моделировании процесса решения задач используются вероятностные, кибернетические [6], целевые модели [7], в том числе в терминах внешних управляющих воздействий и ресурсов [8], модели обмена информацией внутри научного коллектива [9; 10] и др. Хотелось бы, чтобы модель отражала разные варианты поведения системы, в том числе прерывание поиска решения.

В данной статье статистическими методами исследуются причины, по которым происходит прерывание поиска решения задач на примере учебных и научных задач по математике и физике.

2. Материалы и методы (Materials and Methods)

Система «поиск решения задачи» изучается с помощью системного, процессного, синергетического подходов. Элементами системы считаем процессы и сопровождающие их информационные

потоки, которые различаются в стадиях кризиса и гомеостаза [11–13].

Кризис характеризуется внешней хаотизацией, неустойчивостью процесса, множеством точек бифуркации (точек, где происходит выбор дальнейшей траектории), «малым горизонтом предсказуемости» [14; 15]. Но обнаружилось и экспериментально подтверждается, что информационные потоки в стадии кризиса имеют четкую структурную организацию. В предлагаемой нами модели описаны горизонтальные, вертикальные и средовые информационные потоки кризиса, их свойства, взаимосвязь [11–13], [16].

В кризис функционируют шесть горизонтальных потоков: по паре – на стратегическом, тактическом и операционном уровнях деятельности. Каждая пара потоков проходится системой практически одновременно с выходом то на один, то на другой поток. В каждой паре один поток отвечает за поиск решения задачи, другой – за самоорганизацию, самоуправление решающего. Горизонтальные потоки имеют вид петель и проходятся системой многократно, при этом вовне посылается запрос на ресурсы (информационные, энергетические, финансовые, организационно-управленческие и др.).

В каждом горизонтальном потоке последовательно реализуются функции управления: «информационно-аналитическая (И–А), мотивационно-целевая (М–Ц), планово-прогностическая (П–П), организационно-исполнительская (О–И), контрольно-диагностическая (К–Д), коррекционная (К)» [17–19]. Согласно этому разделим каждый горизонтальный поток на шаги, «ячейки», в каждой из которых система делает определенный выбор [12; 13]. Для педагогических систем произвольной природы в период кризиса вопросы, на которые ищутся ответы в соответствующих ячейках, обладают общностью. В табл. 1 эти вопросы сформулированы на языке системы «поиск решения задачи».

При поиске решения ситуацию во многом определяют внешние и внутренние ресурсы решающего (среди которых – время, сила воли, черты характера, ум, знания, умения, навыки, опыт, информация, помощь друзей, родителей, учителя, коллег, компьютер, книги, финансы и т.д.), их мобилизация для поиска решения. Возможны следующие случаи. 1. В систему «поиск решения задачи» ресурсы поступают в достаточном количестве, система делает и фиксирует определенный выбор (верный или неверный, оптимальный или нет, осознанный или случайный) в каждой ячейке потока. Сделанный выбор уменьшает число степеней свободы на следующих шагах. Когда на стратегическом уровне во всех ячейках система сделала выбор, она скачком смещается на «кручение» в следующую пару информационных потоков тактического уровня, после их наполнения – на операционный уровень.

2. Если ресурсы не поступают или недостаточны, то «кручение» затухает, наступает прерывание процесса. Решающий «бросил задачу».

3. Если ресурсы поступают в количестве, недостаточном для совершения выборов, но достаточном для продолжения «кручения», при этом внешние силы (по отношению к системе «поиск решения задачи») удерживают систему в точке бифуркации, то кризис становится хроническим, «кручение» на одном уровне продолжается, но фиксации выборов в ячейках не происходит.

Для разных исполнителей ячейки имеют разную энергетическую емкость. Если задачу решает опытный исполнитель, то часть выборов процесса «поиск решения» у него сделано заранее, они сразу принимаются системой и не требуют энергетических затрат. Для другого исполнителя поиск в этой же ячейке может оказаться энергозатратным и длительным процессом.

Возможна ситуация имитации поиска решения с целью использования ресурсов не по назначению. В этом случае «ячейки» избыточно энергозатратны (т.к. ресурсы из них отводятся вовне). Превращение в этом случае «поиска решения» в хронический кризис выгодно исполнителю и им поддерживается.

Итак, в среднем достаточное поступление ресурсов может оказаться недостаточным для конкретного исполните-

ля: процесс решения прерывается или кризис становится хроническим. Способности, обученность, опыт, мотивация, честность исполнителя, контроль определяют энергоемкость ячеек.

В данной статье мы изучаем случаи, когда процесс поиска прерывается. От чего это зависит? На каких шагах чаще всего происходит?

Мы используем синергетический подход. В синергетике постулируется иерархичность систем; то, что параметры верхних управляют параметрами нижних уровней; зависимость результата наблюдений от того, является ли наблюдатель внешним или внутренним, на каком иерархическом уровне он находится [14]. Для внешнего наблюдателя видна зависимость поведения системы от внешних управляющих факторов, которые привели решающего к поиску решения задачи и продолжают действовать, от сред (разные формы влияния сред на систему описаны в [16; 20]), от поступления ресурсов [8].

Табл. 1. **Схема процесса «поиск решения задачи»**

Tab.1. **Scheme of process search of the task solution**

Поиск решения задачи	Самоорганизация при решении задачи
Стадия кризиса	
А) Стратегия. 1. Чтение условия: что дано? 2. Выявление цели: что найти, доказать? 3. Поиск методов решения, их перспективы. 4. Поиск информации для реализации метода. 5. Выбор критериев оценки будущего результата: с чем сравнить результат (с целями, другим результатом, опытом, экспериментом, ответом, решением, приведенным в книге и т.п.). 6. Выявление возможных проблем выбранного метода. Корректировка стратегии поиска с учетом того, что найдено, с учетом проблемных направлений, рациональности метода	α) Мотивация. 1. Осознание того, что привело меня за стол. Какие стимулы на решение задачи. 2. Личностная цель, мотивация. 3. Планирование деятельности (время, место и т.д.). 4. Какие ресурсы можно использовать (сила воли, черты характера, ум, знания, помощь друзей, родителей, учителя, коллег, компьютер, книги, финансы и т.д.). 5. Выбор критериев личностной удовлетворенности. 6. Мнение референтной группы людей
В) Тактика. 1. Выявление новых данных. 2. Выявление промежуточных целей: чего недостает? 3. Построение планов: как это получить? перспектив: зачем это понадобится? 4. Привлечение информации (теоремы, свойства и т.п.). Решение о том, как ее использовать. 5. Комплексная оценка того, что имеется. 6. Корректировка тактики решения с учетом того, что найдено, с учетом проблемных направлений, рациональности решения	β) Самоуправление. 1. Осознание противоречий между необходимостью решить задачу и трудностями организационного характера. 2. Постановка целей самоуправления. 3. Планирование своих действий, самоорганизация. 4. Привлечение ресурсов. Самоорганизация по их использованию. 5. Самоконтроль в процессе поиска решения задачи: контроль эффективности, затрат, издержек всякого рода. 6. Коррекция и улучшени.
С) Операции (действия). 1. Предъявление максимального набора вновь выявленных данных. 2. Выявление максимального набора мелких (на одно действие) результатов, которые необходимо найти. 3. Список действий для решения. 4. Выполнение действий согласно списку. Использование справочников, словарей, компьютера, калькулятора, измерительных приборов и т.д. для выполнения операций. 5. Получение из результатов действий общего результата. 6. Как сделать проверку? Все ли случаи рассмотрены? Нет ли лишних решений?	γ) Самоконтроль. 1. Противоречие между выбранным планом и операционными трудностями в его реализации. Стимул. 2. Цели самоуправления при выполнении операций: быстро, кратко, без ошибок, чисто, понятно и т.п. 3. Планирование своих действий при выполнении операций. 4. Прилежание и сосредоточенность при выполнении операций. 5. Внимательность, ответственность, самоконтроль каждой операции. 6. Самокритичность к действиям и операциям, их улучшение
Стадия гомеостаза. Оформление решения задачи	
1. Дано ... 2. Доказать, найти... 3. План (схема задачи, краткая запись, ...)	4. Решение. 5. Анализ результата, вывод (ответ). 6. Проверка, выявление ошибок, несоответствий

Проведено анкетирование 346 респондентов, среди которых 163 студента физико-математического факультета УлГПУ и технических специальностей УлГТУ, 183 учителя математики. Респондентам предложена и обсуждена с ними схема процесса «поиск решения задачи» (табл. 1). Предлагалось выделить в бланке: 1) наиболее важные шаги, без которых решение не пойдет; 2) без каких шагов можно обойтись; 3) шаги, которые обычно не делаются респондентом; 4) шаги, на которых респондент прерывает поиск решения чаще всего; 5) какие из шагов на этапах α, β, γ даются с наибольшим трудом?

3. Результаты и их обсуждение (Results and Discussion)

Произведено ранжирование шагов процесса по значимости. Шагам, которые респондент выделил при ответе на 1 вопрос, присвоен ранг – 3, на 2 вопрос – 1, на 3 вопрос – 0, неотмеченным шагам – 2. Найдено среднее выборочное рангов для каждого шага по всем респондентам (см. табл. 2).

Табл. 2. **Значимость шагов процесса «поиск решения задачи»**

Tab. 2. **Importance of the "search for problem solution" process steps**

Гори- / Вертикальные потоки	1	2	3	4	5	6
зонтальные потоки / Функции управления	И–А	М–Ц	П–П	О–И	К–Д	К
А	И–А	**2,74**	2,67	2,33	2,03	1,00	1,20
α	М–Ц	1,72	**2,26**	1,82	1,98	1,45	1
β	П–П	1,62	2,12	**2,17**	1,76	1,55	1,27
В	О–И	2,03	2,18	1,98	**2,20**	1,42	1,51
С	К–Д	1,80	1,68	1,85	1,97	**2,04**	1,46
γ	К	1,5	1,94	1,93	1,85	**2,29**	1,37

На рис. 1 представлен график зависимости «время – значимость».

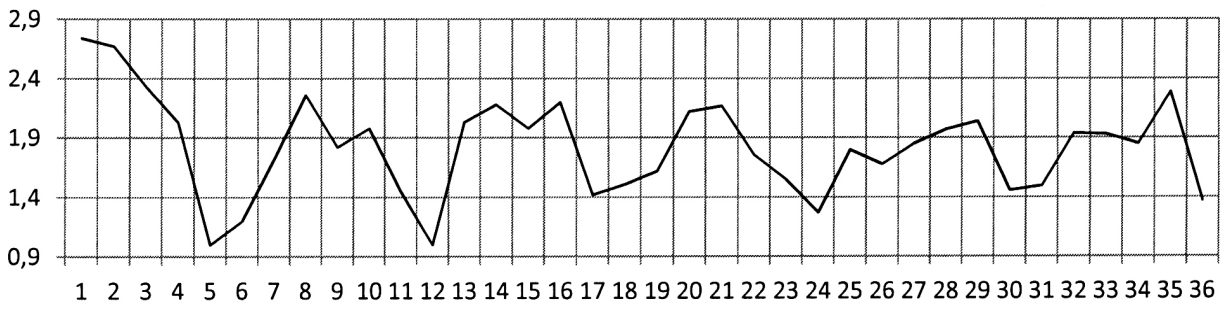

Рис. 1. **График зависимости «время – значимость шагов»**

Fig. 1. **Dependency graph of "Time vs Significance of Steps"**

Под «временем» понимается последовательная упорядоченность шагов *А*1-6,..., γ 1–6, пронумерованных от 1 до 36. Потоки *А* и α (*В* и β; *С* и γ) проходятся практически одновременно с произвольным выходом то на одну петлю вращения, то на другую (свойства странных аттракторов Лоренца [15]).

На рис. 1 и рис. 2, где изображена зависимость «время – % прерывания поиска респондентами», наблюдается четкая зональность: 6 «всплесков» каждого гра-

фика отвечают шести горизонтальным потокам, что отчасти подтверждает существование шести горизонтальных потоков в период кризиса.

В табл. 2 каждый горизонтальный поток разделен на шаги 1–6, отвечающие функциям управления. Это же чередование функций управления происходит в вертикальных потоках, соответствующих столбцам табл. 2. Каждой ячейке табл. 2 отвечают по две функции управления: по вертикали и по горизонтали. Диагональным клеткам таблицы отвечает одна и та же функция по горизонтали и вертикали, такое наложение функций увеличивает значимость соответствующих клеток. Именно клетки диагонали приобрели у респондентов наибольшую значимость.

В предшествующих работах мы расставляли горизонтальные потоки в следующем порядке: *A*, α, *B*, β, *C*, γ. Данный эксперимент внес корректировку: если наиболее значимые шаги с удвоением функций лежат на диагонали таблицы, то *B* и β надо поменять местами. Смысл перестановки *B* и β: сначала организовать работу, потом – работа. При сравнении табл. 1 и 2 прослеживается соответствие смысловой нагрузки и функций управления каждого шага.

Смещение ожидаемого максимума из клетки γ*6* в клетку γ*5* может быть связано либо с синхронностью прохождения потоков *C* и γ, либо с недооценкой респондентами роли коррекционной функции. Последний столбец табл. 2 – это вертикальный поток, сопрягающий систему «поиск решения задачи» с «системой управления качеством» (внутренним или внешним цензором). Развита ли сейчас культура внутренней цензуры? Ставится ли целью – воспитание ее в учениках? Делается ли ориентир на качество?

Восприятие, подобное тому, которое выразили наши респонденты, отражено в ряде моделей, где названы пять функций управления (А. Файоль).

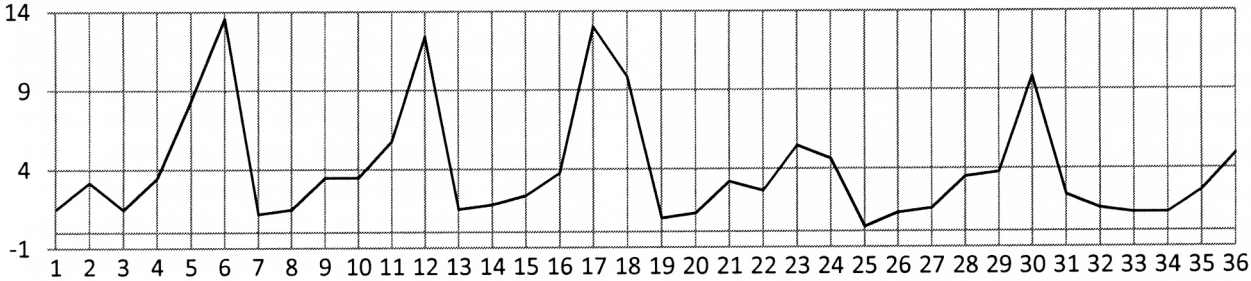

Рис. 2. **График «время – % респондентов, часто прерывающих решение на этих шагах»**

Fig. 2. **Graph of "Time vs % of respondents frequently interrupting the problem solving at these steps"**

На рис. 2 изображен график зависимости «время – % респондентов, часто прерывающих решение на этих шагах». Чаще всего прерывание процесса происходит на последних шагах горизонтальных потоков. У данного явления несколько причин. Во-первых, затухание вращения происходит постепенно и «сходит на нет» к концу петли. Переход на следующий уровень требует энергии, которой у системы уже нет.

Во-вторых, значимость последних шагов для респондентов самая низкая, большинство из них указало, что шаг 6 каждого потока можно не делать, многие указали, что не делают эти шаги. В результате – неосуществленность некоторого выбора ведет к прерыванию процесса.

Методом наименьших квадратов в Excel построим зависимость между «значимостью шагов» и «% прерывания процесса» (рис. 3) по средним выборочным эксперимента. Выбрана кривая с наибольшей достоверностью аппроксимации R^2. Чем ближе значение R^2 к 1, тем аппроксимация лучше.

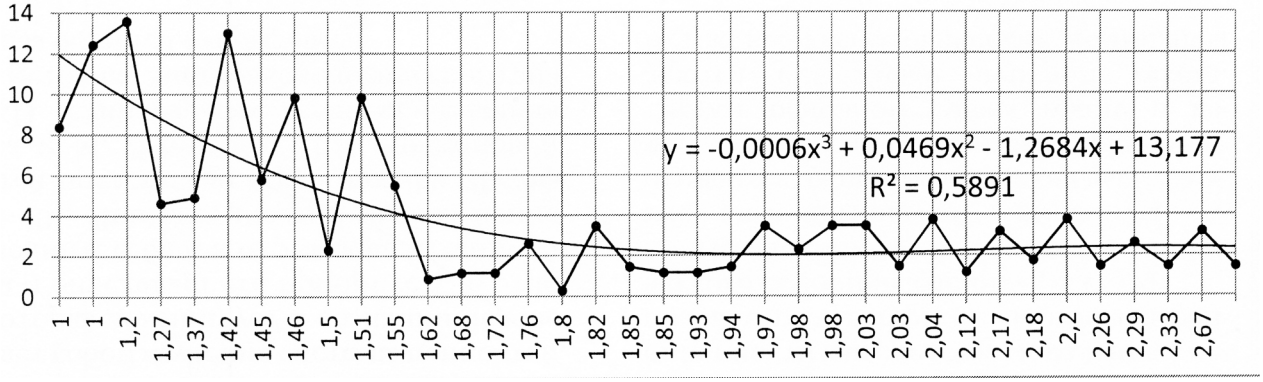

Рис. 3. **График зависимости «значимость шагов – % прерывания процесса»**

Fig. 3. **Dependency graph of "Significance of Steps – % of Process Interruption"**

Рис. 3 показывает: если некоторый шаг респонденты считают обязательным к исполнению, то процент прерывания решения на таком шаге меньше 4%. На незначимых для респондентов шагах процесс решения прерывается чаще (4–14%).

Мы исследовали зависимость двух групп параметров «значимость каждого шага для отдельного респондента» и «прерывание респондентом задачи на определенных шагах» – с помощью канонического анализа (программный пакет STATISTICA). Попарная корреляция параметров первой и второй групп слабая и очень слабая, то есть параметры попарно независимы. Но коэффициент корреляции между двумя множествами – 0,63, что говорит о среднем уровне зависимости между множествами в целом.

В третьих, на шестом шаге каждого потока происходит переоценка сделанного с корректировкой. Один из возможных выборов при корректировке – прерывание процесса поиска решения. В четвертых, в потоках β и *B* самое высокое прерывание на шагах 5, где идет переоценка ресурсной базы. Осознание недостатка ресурсов выводит решающего из процесса поиска.

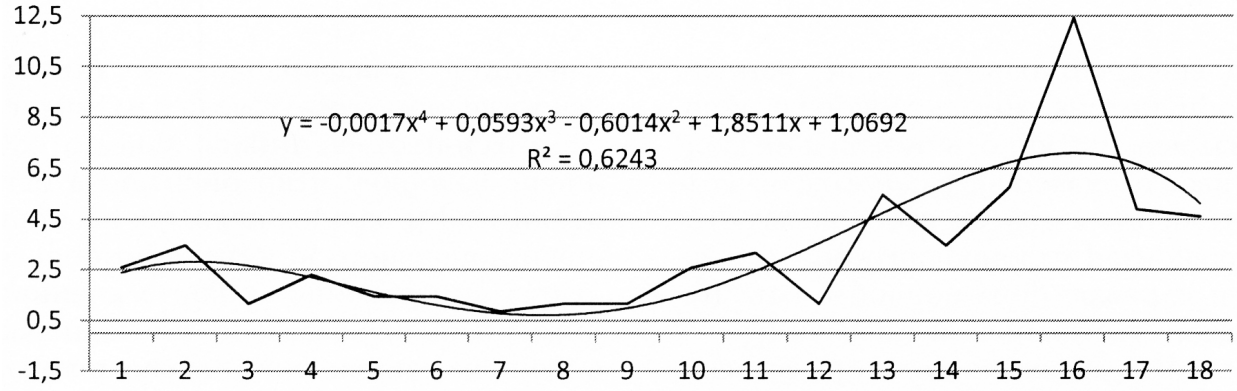

Рис. 4. **График зависимости «% респондентов, исполняющих некий шаг с трудом – % прерывания на этом шаге»**

Fig. 4. **Dependency graph of "% of respondents performing certain step with difficulty – % of interruptions at this step"**

В пятых, трудоемкость некоторых шагов забирает слишком много энергии и не оставляет сил на продолжение поиска. В 5 вопросе анкеты мы просили отметить – какие шаги потоков α, β, γ даются респонденту с наибольшим

трудом. Для каждого шага найден процент респондентов, указавших, что ему этот шаг дается с наибольшими трудовыми затратами. Этот показатель не зависит от расположения в табл. 2. Но зависимость между ним и процентом прерывания на соответствующих шагах существует (рис. 4): чем больше трудоемкость, тем чаще происходит прерывание процесса.

4. Заключение (Conclusion)

Проведенный нами эксперимент подтверждает гипотезу о шести горизонтальных потоках с циклическим вращением в стадии кризиса, их структуре, уточняет последовательность прохождения потоков.

«Вращающий момент» системы создается извне – внешними условиями, силами, приведшими систему в точку «поиск решения задачи» и удерживающими её в этом положении.

Кризис – энергоемкий процесс, внешних сил может не хватить на поддержание вращения и совершение выборов в информационных потоках. Существуют внутренние причины прерывания процесса «поиск решения задачи». Среди них:

• *энергетические:* недостаток энергии и ресурсов для продолжения процесса и совершения выборов в «ячейках»; с ростом трудоемкости некоторых шагов растет процент прерывания процесса на этих шагах;

• *структурные:* пропуск респондентами некоторых шагов ведет к увеличению процента прерывания процесса на этих шагах (прямой взаимосвязи для отдельного респондента здесь нет, но есть взаимосвязь на уровне массовых закономерностей);

• *функционально-смысловые*: на шагах, имеющих контрольно-диагностические и коррекционные функции, один из возможных выборов – «прерывание процесса», например, в связи с воображаемым мнением референтной группы, при оценке возможных проблем выбранного метода решения, при комплексной оценке фактического материала или при оценке ресурсов, эффективности, издержек и т.д.;

• *ошибки:* неверный или неоптимальный выбор в некоторых ключевых ячейках (например, выбор метода решения) может поглотить много энергии, ресурсов и стать причиной прерывания процесса. Это предмет отдельного исследования.

Мы не утверждаем, что прерывание процесса поиска решения задачи – это всегда плохо. Участников математических олимпиад ориентируют на быструю оценку своих возможностей и переключение на другие задачи, если данная задача требует много времени и сил. Этот навык иногда полезен в научной работе. Неумение или нежелание выйти из процесса поиска решения задачи зачастую ведет к трагедиям. Вспомним историю австрийского математика Фаркаша Бойяи, посвятившего жизнь доказательству пятого постулата Евклида. При поиске решения сигналом к прерыванию поиска могут стать «экологические последствия» для человека, его ближайшего окружения или для человечества в целом. Нужно ли доводить до конца решение задачи о клонировании человека? об оружии массового поражения? и т.п.

Распознавание (можем ли мы решить задачу выбранным методом, в наших ли это силах, каковы «экологического последствия» решения) – происходит на последних шагах горизонтальных потоков. Наш эксперимент показал недооценку респондентами значимости этих шагов и необходимость поддержки научного руководителя, учителя именно на этих шагах.

Знание закономерностей процесса «поиск решения задачи» позволит научному руководителю, учителю ситуационно поддержать решающего задачу, не дать «сойти с дистанции». Это знание поможет научному работнику пройти стадию творческого кризиса, осознано планируя деятельность.

Построенная нами модель и результаты экспериментов допускают распространение на педагогические системы произвольной природы и поиск решения задач в широком смысле слова, будут использованы для математического моделирования кризиса изнутри.

Библиографический список

1. Наговицын, Р.С. Реализация дидактической модели подготовки студентов к новаторству в процессе непрерывного образования будущего учителя [Электронный ресурс] / Ю.Г. Максимов, А.А. Мирошниченко, С.Ю. Сенатор // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2017. – № 5. – С. 7–24. – Режим доступа: http://vestnik.nspu.ru/article/2438. – [Дата обращения: 20.12.2017]. DOI: 10.15293/2226-3365.1705.01

2. Аксёнов, А.А. Теория обучения поиску решения школьных математических задач [Текст]: монография / А.А. Аксенов. – Орёл: ОГУ, Картуш, 2007. – 200 с.

3. Пойа, Д. Математическое открытие. Решение задач: основные понятия, изучение и преподавание [Текст] / Д. Пойя. – М.: Наука, Физматлит, 1976. – 449 с.

4. Фридман, Л.М. Как научиться решать задачи [Текст] / Л.М. Фридман, Е.Н. Турецкий. – М.: Просвещение, 1989. – 192 с.

5. Фрондental, Г. Математика как педагогическая задача [Текст] / Г. Фрондental. – М.: Просвещение, 1982. – 208 с.

6. Фирстов, В.Е. Кибернетическая концепция и математические модели управления дидактическими процессами при обучении математике в школе и вузе [Текст]: монография / В.Е. Фирстов. – Саратов: Наука, 2010. – 511 с.

7. Щипанов, В.В. Математическое моделирование образовательных процессов [Текст]: монография / В.В. Щипанов, Ю.К. Чернова, С.А. Крылова. – Тольятти: ТГУ, 2005.– 101 с.

8. Сибирева, А.Р. Математическая модель самоуправления в социальных и педагогических системах [Текст] / А.Р. Сибирева // Вузовская наука в современных условиях: сб. материалов 48 научно-технической конференции. – Ульяновск: УлГТУ, 2014. – С. 310–313.

9. Милованов, В.П. Неравновесные социально-экономические системы: синергетика и самоорганизация [Текст] / В.П. Милованов. – М.: Эдиториал УРСС, 2001. – 263 с.

10. Жегалов, В.И. Приложения обыкновенных дифференциальных уравнений [Текст]: учеб. пособие / В.И. Жегалов, С.Н. Киясов. – Казань: Изд-во Казанского гос. ун-та, 2007. – 179 с.

11. Сибирев, В.В. Информационные потоки инновационной деятельности личности [Текст] / В.В. Сибирев // Ученые записки Педагогического института Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского. Серия: Психология. Педагогика. – 2011. – Т. 4. – № 1. – С. 73–78.

12. Сибирев, В.В. Структурная организация кризиса в педагогических системах [Текст] / В.В. Сибирев, А.Р. Сибирева // Казанский педагогический журнал. – 2016. – № 2. – Т. 2. – С. 236–242.

13. Сибирев, В.В. Управление процессом «поиск решения задачи» [Текст] / В.В. Сибирев // Вестник ОГУ. – 2014. – № 11. – С. 200–206.

14. Буданов, В.Г. Методология синергетики в постнеклассической науке и в образовании [Текст] / В.Г. Буданов. – М.: URSS: Изд-во ЛКИ, 2008. – 230 с.

15. Малинецкий, Г.Г. Математические основы синергетики [Текст] / Г.Г. Малинецкий. – М.: Либроком, 2007. – 312 с.

16. Сибирев, В.В. Влияние сред на информационные потоки инновации в педагогических системах [Текст] / В.В. Сибирев, А.Р. Сибирева // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2013. – № 4. – С. 197–209.

17. Конаржевский, Ю.А. Менеджмент и внутришкольное управление [Текст] / Ю.А. Конаржевский. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2000. – 224 с.

18. Третьяков, П.И. Оперативное управление качеством образования в школе [Текст] / П.И. Третьяков. – М.: Скрипторий 2003, 2005. – 568 с.

19. Шамова, Т. И. Управление образовательными системами [Текст] : учеб. пособие / Т.И. Шамова, П.И. Третьяков, Н.П. Капустин. – М.: Владос, 2002. – 320 с.

20. Сибирева, А.Р. Математические модели, описывающие влияние сред на процесс внедрения инновации в педагогических системах [Текст] / А.Р. Сибирева // Математические методы и модели: теория, приложения и роль в образовании: международная техническая конференция: сб. науч. тр. – Ульяновск: УлГТУ, 2014. – С. 272–277.

V.V. Sibirev

ORCID No. 0000-0001-6424-1362, Academic Title of Associate Professor,
Candidate of Sciences (Education), Head of Department of Teaching
Methods in Natural-Science Education and Information Technologies,
Ulyanovsk State Pedagogical University, Ulyanovsk, Russia, bbccbb@rambler.ru

STUDYING REASONS FOR STOPPING THE SEARCH FOR PROBLEM SOLUTION[1]

Abstract

The present article considers reasons for termination of the search for problem solution. The purpose of the work is experimental control and refinement of the information flow model of the system «search of task solution», finding the relationship between the importance for the respondents, the labor intensity (energy intensity), the semantic and functional filling of the process steps and the termination of the process.

Methods and methods. The theoretical basis of the research is the synergetic methodology, system and process approaches. The research of system «search of task solution» is made from a position of the internal observer. Students and teachers are questioned about search of task solution. Statistical, canonical, correlation analysis of the data are used.

Results and discussion. The results of the experiment confirm the existence of six horizontal information flows in crisis. Each of these flows is divided into six steps corresponding to the management functions. Most often, the process stops at the last steps of the flows. The internal reasons of stopping the process are the lack of energy and resources, labor intensity, underestimation of the importance, non-fulfillment of some process steps, functional-semantic load of some of the steps, involving a termination of search of a solution, as one of the possible choices the system.

Conclusions. The results of the research contribute to the study of the structure of information flows of pedagogical systems during the crisis period. It can be used for mathematical modeling of the crisis from the inside. Results can be used in practice, when a teacher or scientific supervisor has a situational influence on the continuation or interruption of the solution process. The results will help scientist to deliberately plan activities during the passage of the creative crisis.

Key words: search of task solution, crisis, information flows, management functions, resources, self-government.

Highlights:

• The model of information flows of arbitrary pedagogical systems during the crisis is experimentally tested using the example of the system «search of the task solution»;

• Relationship between the importance for the respondents, the labor intensity (energy intensity), the semantic and functional filling of the process steps and the stopping of the process at these steps is found by statistical methods;

• Some aspects of practical application of research results in educational and scientific activity are called.

References

1. Nagovitsyn R.S., Maksimov Y.G., Miroshnichenko A.A., Senator S.Y. (2017), Realizaciya didakticheskoy modeli podgotovki studentov k novatorstvu v processe nepreryvnogo obrazovaniya budushchego uchitelya [Implementation of the didactic model of preparing students for innovative practice within the framework of continuing teacher education]. *Vestnik NGPU.* 5, 7–24. Available at: http://vestnik.nspu.ru/article/2438 (Accessed: 20.12.2017). DOI: 10.15293/2226-3365.1705.01 (In Russian).

[1] The article was written with the support of the Russian Foundation for Basic Research, Grant No. 16-06-00150.

2. Aksenov A.A. (2007), *Teoriya obucheniya poisku resheniya shkolnykh matematicheskikh zadach* [Theory of learning the search for the solution of school mathematical tasks], Oryol: OGU, Kartush Publ. (In Russian).

3. Polya D. (1976), *Matematicheskoe otkrytie. Reshenie zadach: osnovnye ponyatiay, izuchenie i prepodavanie* [Mathematical discovery. Problem solving: basic concepts, study and teaching], M.: Nauka, Fizmatlit Publ. (In Russian).

4. Fridman L.M., Turkish E.N. (1989), *Kak nauchitsya reshat zadachi* [How to learn to solve problems], M.: Prosveshchenie Publ. (In Russian).

5. Frondenthal G. (1982), *Matematika kak pedagogicheskaya zadacha* [Mathematics as a pedagogical problem], M.: Prosveshchenie Publ. (In Russian).

6. Firstov V.E. (2010), *Kiberneticheskaya koncepciya i matematicheskie modeli upravleniya didacticheskimi processami pri obuchenii matematiki v shkole i vuze* [Cybernetic concept and mathematical models of management didactic processes in teaching mathematics in school and university], Saratov: Izdatel'skij Centr "Nauka" Publ. (In Russian).

7. Shchipanov V.V., Chernova Y.K., Krylova S.A. (2005), Matematicheskoe modelirovanie obrazovatelnykh processov [Mathematical modeling of educational processes], Togliatti, TGU Publ. (In Russian).

8. Sibireva A.R. (2014), Matematicheskaya model' samoupravleniya v social'nyh i pedagogicheskih sistemah [Mathematical model of self-management in social and pedagogical systems]. *Vuzovskaya nauka v sovremennyh usloviyah: sbornik materialov 48 nauchno-tekhnicheskoj konferencii.* Ul'yanovsk: UlGTU. 310–313. (In Russian).

9. Milovanov V.P. (2001), *Neravnovesnye socialno-economicheskie sistemy: sinergetica i samoorganizachiya* [Non-equilibrium socio-economic systems: synergetics and self-organization], M.: Ehditorial URSS Publ. (In Russian).

10. Zhegalov V.I., Kiyasov S.N. (2007), *Prilogeniya obyknovennykh differencialnykh uravneny* [Applications of ordinary differential equations], Kazan': Izdatel'stvovo Kazanskogo gos. un-ta Publ. (In Russian).

11. Sibirev V.V. (2011), Informacionnye potoki innovacionnoy deyatelnosti lichnosti [Information flows of innovational activity of the person]. *Uchenye zapiski Pedagogicheskogo instituta Saratovskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.G. CHernyshevskogo. Seriya: Psihologiya. Pedagogika.* 1, 73–78. (In Russian).

12. Sibirev V.V., Sibireva A.R. (2016), Strukturnaya organizaciya krizisa v pedagogicheskikh sistemakh [Structural organization of the crisis in pedagogical systems]. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal.* 2 (2), 236–242. (In Russian).

13. Sibirev V.V. (2014), Upravlenie processom "poisk recheniya zadachi" [Managing the process of "finding a solution to the problem"]. *Vestnik OGU.* 11, 200–206. (In Russian).

14. Budanov V.G. (2007), *Metodologya sinergetiki v postneklassicheskoy nauke i v obrazovanii* [Methodology of synergetic in postnonclassical science and in education], M.: URSS: Izd-vo LKI Publ. (In Russian).

15. Malinetsky G.G. (2007), *Matematicheskie osnovy sinergetiki* [Mathematical foundations of synergetics], M.: Librokom Publ. (In Russian).

16. Sibirev V.V., Sibireva A.R. (2013), Vliyanie sred na informacionnye potoki innovacii v pedagogicheskikh sistemax [The influence of environments on information flows of innovations in pedagogical systems]. *Vestnik ChGPU.* 4, 197–209. (In Russian).

17. Konarzhevsky Y.A. (2000), *Management i vnutrishkolnoe upravlenie* [Management of educational organization], M.: Centr "Pedagogicheskij poisk" Publ. (In Russian).

18. Tretyakov P.I. (2005), *Operativnoe upravlenie kachestvom obrazovaniya v shkole* [Operational quality management of education at school. Theory and practice. New technologies], M.: Skriptorij Publ. (In Russian).

19. Shamova T.I., Tretyakov P.I., Kapustin N.P. (2002), *Upravlenie obrazovatelnymi sistemami* [Management of educational systems], M.: Vlados Publ. (In Russian).

20. Sibireva A.R. (2014), Matematicheskie modeli, opisyvayushchie vliyanie sred na process vnedreniya innovacii v pedagogicheskih sistemah [Mathematical models describing the influence of environments on the process of introducing innovation in pedagogical systems*]. Matematicheskie metody i modeli: teoriya, prilozheniya i rol' v obrazovanii: Mezhdunarodnaya tekhnicheskaya konferenciya: sbornik nauchnyh trudov.* Ulyanovsk. 272–277. (In Russian).

DOI: 10.25588/CSPU.2018.01.17

УДК 482(07)
ББК 81.411.2-9

И.С. Фазлиахметов

ORCID № 0000-0002-7142-8907, аспирант кафедры русского языка и прикладной лингвистики, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Российская Федерация. *E-mail:* ilnur_f39@mail.ru

РЕАЛИЗАЦИЯ МЕТОДИЧЕСКИХ ВЗГЛЯДОВ Л.З. ШАКИРОВОЙ В ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ (ПО МАТЕРИАЛАМ ЭКСПЕРИМЕНТА)

Аннотация

Введение. Статья посвящена обобщению результатов констатирующего эксперимента, проведенного со студентами 3 и 4 курсов педагогического направления обучения «Русский язык и иностранный (английский) языки» Казанского федерального университета в рамках исследования научно-методического наследия выдающегося ученого-лингвометодиста Л.З. Шакировой. Цель эксперимента – определить степень осведомленности студентов о научно-методическом наследии ученого XX века в области методики преподавания русского языка, о представлении студентов специфики обучения русскому языку в нерусской аудитории.

Материалы и методы. Ведущими методами исследования стали наблюдение, анкетирование, обобщение.

Результаты. Выявлены проблемные вопросы, которые следует освещать на лекционных и практических занятиях в вузовском курсе методики преподавания русского языка: реализация принципа учета особенностей родного языка учащихся при обучении русскому языку как неродному, специфика обучения русскому языку нерусских, взаимосвязанное обучение русскому и родному языкам в системе школьного языкового образования.

Обсуждение. Эксперимент показал, что внимание к лингвометодическому наследию видного ученого помогает расширить знания студентов и их представления о специфике преподавания русского языка нерусским.

Заключение. Считаем, что данное исследование вносит определенный вклад в область лингводидактики.

Ключевые слова: образование, лингводидактика, научно-методическое наследие, констатирующий эксперимент, обучающий эксперимент, русский язык как неродной, учащиеся-татары.

Основные положения:

• обобщены результаты констатирующего эксперимента, проведенного в соответствии с поставленными целями и задачами исследования;

• проанализированы ответы, выявлены пробелы в знаниях студентов в области преподавания русского языка как неродного, в реализации методических идей Л.З. Шакировой в практике обучения русскому языку;

• предложены методические рекомендации по овладению студентами методикой преподавания русского языка как неродного в аспекте осмысления научно-методического наследия Л.З. Шакировой.

1. Введение (Introduction)

Современная лингводидактика умело соединяет в себе многогранный опыт предшествующих ученых в области преподавания русского языка, с одной стороны, и современные методы, технологии, подходы, продиктованные требованиями времени, с другой стороны. Поэтому

особое внимание к наследию объясняется попыткой осмыслить и внедрить методические взгляды ученых в современную практику языкового образования.

Лингвометодические взгляды видного ученого-лингвометодиста Л.З. Шакировой остаются актуальными для современной школы, поскольку практикующим учителям приходится решать такие насущные вопросы, как реализация компетентностного, системно-деятельностного, текстоориентированного, функционально-семантического подходов в преподавании русского языка [1–10]. Л.З. Шакирова в своих работах показывает пути реализации данных подходов в практике обучения русскому языку [11–15]. Внимательное изучение наследия в области методики преподавания русского языка позволяет проследить эволюцию развития методической науки.

Проблема заключается в том, что студенты не всегда имеют четкое представление о том, как правильно обучать русскому языку нерусских, как реализованы методические взгляды Л.З. Шакировой в практике обучения русскому языку учащихся-татар. Цель настоящего исследования – обобщить результаты констатирующего и обучающего экспериментов, проанализировать ответы студентов на анкетные вопросы. Задача исследования – разработать методические рекомендации по изучению студентами научно-методического наследия Л.З. Шакировой. Считаем, что это поможет студентам более четко представить себе специфику обучения русскому языку нерусских.

2. Материалы и методы (Materials and Methods)

Для достижения поставленной цели нами использовались следующие методы исследования: анализ, наблюдение, описание, сопоставление, обобщение. Для исследования привлекались работы ученых по теории и практике преподавания русского языка, лингводидактике, труды Л.З. Шакировой по методике преподавания русского языка, учебники и учебные пособия по русскому языку. В данной статье обобщаются результаты эксперимента, проведенного среди студентов 3 и 4 курсов педагогического направления «Русский язык и иностранный (английский) язык», обучающихся в Институте филологии и межкультурной коммуникации им. Льва Толстого Казанского федерального университета. В эксперименте приняли участие 55 студентов. Для проведения эксперимента были разработаны анкетные вопросы, которые, на наш взгляд, позволяют определить уровень сформированности у будущих учителей русского языка четкого представления о специфике обучения русскому языку нерусских с опорой на исследования видного ученого Л.З. Шакировой.

3. Результаты (Results)

В соответствии с поставленными целью и задачами исследования был проведен констатирующий эксперимент, результаты которого представлены в табл. 1.

Табл. 1. **Ответы студентов по результатам констатирующего эксперимента**

Tabl. 1. **Students' responses after the experiment**

№	Вопросы	Ответили правильно (количество студентов/%)	Ответили с ошибками (количество студентов/%)	Не ответили (количество студентов/%)
1	2	3	4	5
1	Как вы считаете, почему в преподавании русского языка нерусским следует опираться на принцип учета особенностей родного языка учащихся?	35 (64%)	15 (27%)	5 (9%)

Окончание табл. 1

1	2	3	4	5
2	Как реализуется принцип учета особенностей родного языка учащихся в учебниках русского языка, разработанных Л.З. Шакировой?	12 (22%)	33 (60%)	10 (18%)
3	Как реализуется принцип учета особенностей родного языка учащихся при изучении глагола в учебнике русского языка для 5 класса, разработанного Л.З. Шакировой?	23 (42%)	21 (38%)	11 (20%)
4	Какие труды Л.З. Шакировой, на ваш взгляд, помогут лучше усвоить методику преподавания русского языка нерусским?	25 (46%)	16 (29%)	14 (25%)
5	Укажите источники, из которых Вы узнали о методических взглядах Л.З. Шакировой.	11 (20%)	17 (31%)	27 (49%)
6	Как вы думаете, следует ли уделять отдельное внимание вопросам преподавания русского языка в нерусской аудитории?	28 (51%)	15 (27%)	12 (22%)

4. Обсуждение (Discussion)

Констатирующий эксперимент позволил нам выявить, имеют ли студенты представление в целом о лингвометодических взглядах Л.З. Шакировой – основателя современной казанской лингвометодической школы, с одной стороны, и насколько понимают специфику преподавания русского языка нерусским, с другой стороны. Это особенно актуально для современной школы, поскольку учителям часто приходится иметь дело с полиэтническим классом и обучать одновременно детей – носителей разных языков и культур. Поэтому будущие учителя русского языка должны быть хорошо осведомлены в вопросах специфики обучения русскому языку неносителей русского языка.

Анализ ответов на заданные вопросы позволил нам сделать важные выводы и наметить пути дальнейшего совершенствования методической подготовки студентов:

1. На вопрос «Как вы считаете, почему в преподавании русского языка нерусским следует опираться на принцип учета особенностей родного языка учащихся?» многие студенты попытались ответить, что принцип учета особенностей родного языка учащихся является важнейшим методическим принципом в обучении русскому языку нерусских. Однако четкое понимание того, что включает в себя данный принцип, у некоторых студентов отсутствует. Это еще раз подтверждает мысль о том, что на лекционных и практических занятиях по методике преподавания русского языка, а также на спецкурсах данный принцип следует осветить более детально, с опорой на исследования ученых-лингвометодистов, в частности на труды и учебники Л.З. Шакировой, которая применительно к преподаванию русского языка в татарской школе обстоятельно разработала данный принцип [16–18].

2. Ответы студентов на второй вопрос «Как реализуется принцип учета особенностей родного языка учащихся в учебниках русского языка, разработанных Л.З. Шакировой?» показали, что некоторые студенты затруднились ответить, поскольку не знакомы с учебниками Л.З. Шакировой, не знают, как реализуется данный принцип в средствах обучения. Лишь отдельные студенты вспомнили, что названия разделов и параграфов в учебниках даются на двух языках: на русском и родном (та-

тарском) языках; другие отметили, что в учебниках иногда встречаются упражнения на перевод с родного на русский язык и т.д.

3. Известно, что Л.З. Шакирова обстоятельно разработала и представила в своих учебниках принцип учета особенностей родного языка учащихся при изучении глагола. Она считает, что «одним из обязательных условий овладения категорией вида является осмысление учащимися семантики глаголов несовершенного и совершенного видов» [13, с. 225–226]. К сожалению, у многих студентов нет представления о том, что правильнее будет изучать глаголы в иноязычной аудитории.

4. Анализ полученных ответов показал, что студенты смогли вспомнить и указать такие работы Л.З. Шакировой, как «Основы методики преподавания русского языка в татарской школе» [11], «Методика преподавания русского языка (на материале национальных школ)» [13]. Отдельные студенты отметили некоторые учебники и учебные пособия, разработанные Л.З. Шакировой [16–18]. В целом можно сделать вывод, что студенты не имеют полного представления о научно-методическом наследии ученого. Это объясняется недостаточной представленностью работ ученого в фондах Научной библиотеки университета, в сети Интернет. В связи с этим считаем своевременным разработку сайта «Казанская лингвометодическая школа», где будет полно представлено наследие ученого (его биография, труды и др.), чтобы не только студенты, но и все желающие могли приобщаться к научно-методическому наследию видного ученого. Восполнить пробел смогут и книги из личной библиотеки Л.З. Шакировой, переданные ею в дар библиотеки Института филологии и межкультурной коммуникации им. Льва Толстого Казанского федерального университета.

5. Студенты отметили, что о трудах и учебниках Л.З. Шакировой узнали на лекциях и практических занятиях по методике преподавания русского языка, а также когда анализировали учебники русского языка, готовились к контрольным работам, экзамену, ходили на педагогическую практику по русскому языку и т.д. В то же время некоторые студенты указали, что хорошо было бы иметь сайт, посвященный наследию ученых-методистов. Выяснилось, что многие студенты не знают, что в читальном зале Института филологии и межкультурной коммуникации им. Льва Толстого имеются книги из личной библиотеки Л.З. Шакировой.

6. Лингвометодисты отмечают, что следует развивать национально-ориентированную методику обучения русскому языку, истоки которой были заложены выдающимися учеными-методистами еще в начале XX века. В связи с этим следует признать, что вопросы обучения русскому языку с учетом специфики аудитории остаются актуальными и для современной школы. Это подтверждают ответы студентов, большинство из которых отметили, что будущим учителям русского языка необходимо знать специфику обучения русскому языку как родному, так и неродному. Особенно в овладении данной методикой могут помочь труды Л.З. Шакировой, которая в течение 60 лет занималась разработкой актуальных вопросов преподавания русского языка в тюркоязычной (татарской) аудитории.

5. Заключение (Conclusion)

Таким образом, по итогам проведенного исследования мы рекомендуем на занятиях по методике преподавания русского языка, а также при чтении курсов по выбору «Компетентностный подход в обучении русскому языку», «Формирование языковой личности на уроках русского языка» специально изучать научно-методическое наследие Л.З. Шакировой, её лингвометодические взгляды, пути реализации принципа учета особенностей родного языка учащихся в процессе обучения русскому языку как неродному. Считаем, что это важно в подготовке будущих учителей русского языка. Результаты эксперимента подтверждают мысль о том, что студенты станут лучше разбираться в актуальных вопросах обучения русскому языку как неродному, ознакомившись с лингвометодическими взглядами Л.З. Шакиро-

вой, изучив её труды и учебники. Студентам рекомендуется изучить и материалы сайта «Казанская лингвометодическая школа», знакомство с которым поможет лучше представить научно-методическое наследие Л.З. Шакировой, её вклад в отечественную лингвометодику, в развитие казанской лингвометодической школы, специфику обучения русскому языку как неродному.

6. Благодарности (Acknowledgments)

Автор статьи выражает признательность доценту кафедры русского языка и прикладной лингвистики Института филологии и межкультурной коммуникации им. Льва Толстого Казанского федерального университета З.Ф. Юсуповой за содействие в проведении эксперимента со студентами.

Библиографический список

1. Закирьянов, К.З. Сопоставительное исследование разноструктурных языков: лингвометодический аспект [Текст] / К.З. Закирьянов // **Российский гуманитарный журнал. Liberat Arts in Russia.** – 2015. – Т. 4. – № 2. – С. 224–233.

2. Юсупова, З.Ф. Функционально-семантический аспект изучения имен существительных в обучении русскому языку как неродному [Текст] // Вестник Челябинского государственного педагогического университетата. – 2015. – № 8. – С. 96–101.

3. Nurullina G.M., Yusupova Z.F. (2016), Studying gender at the lessons of Russian language: Symbolic and semantic approaches. *Journal of Language and Literature.* 7 (3), 124–127.

4. Юсупова, З.Ф. К вопросу о принципах построения учебников русского языка как неродного [Текст] / З.Ф. Юсупова // Вестник Челябинского государственного педагогического университетата. – 2016. – № 9. – С. 129–135.

5. Fazliakhmetov I.S., Yusupova Z.F. (2016), Linguomethodological heritage of scholars of XX-the century: L.Z.Shakirova. *Modern Journal of Language Teaching Methods: Special Issue (December 2016).* 130–134.

6. Юсупова, З.Ф. Лингвометодические основы обучения русскому языку как неродному в школе: конец XX и начало XX1 в. [Текст]: монография / З.Ф. Юсупова. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2016. – 162 с.

7. Rakhimova D.I., Yusupova Z.F. (2016), Language training of labor migrants: Methodical recommendations for teachers. *Journal of Language and Literature.* 27 (3), 314–317.

8. Nurullina G.M., Yusupova Z.F. (2016), The use of dictionaries in teaching Russian Language to bilingual students. *Modern Journal of Language Teaching Methods: Special Issue (December 2016).* 92–96.

9. Rakhimova D.I, Yusupova Z.F, Korneyeva T.A. (2016), Olympiad in Russian language as a form of bilingual student linguistic development. *Journal of Language and Literature.* 7 (3), 145–148.

10. Kryukova N.I., Zakharova A.N., Dulina G.S., Yusupova Z.F., Belonovskaya I.D., Bogdanova J.N. (2017), Didactic features of pedagogical interaction as the basis of university education. *Man in India.* 97 (3), 29–41.

11. Шакирова, Л.З. Основы методики преподавания русского языка в татарской школе [Текст] / Л.З. Шакирова / под ред. Н.М. Шанского. – Казань: Магариф, 1999. – 280 с.

12. Шакирова, Л.З. Обучение русскому языку в татарской школе: теория и практика [Текст] / Л.З. Шакирова. – Казань: Магариф, 2002. – 191 с.

13. Шакирова, Л.З. Методика преподавания русского языка (на материале национальных школ) [Текст] / Л.З. Шакирова, Р.Б. Сабаткоев. – СПб.: Просвещение; Казань: Магариф, 2003. – 351 с.

14. Шакирова Л.З. Русский глагол: теория и практика [Текст] / Л.З. Шакирова. – Казань: Магариф, 2007. – 160 с.

15. Шакирова, Л.З. Педагогическая лингвистика: концепции и технологии [Текст] / Л.З. Шакирова. – Казань: Магариф. 2008. – 271 с.

16. Шакирова, Л.З. Русский язык: учебник для 5 класса татарской средней общеобразовательной школы [Текст] / Л.З. Шакирова. – 5-е изд., перераб. – Казань: Магариф, 2009. – 271 с.

17. Шакирова, Л.З. Русский язык: учебник для 10–11 классов татарских средних общеобразовательных школ, педагогических училищ [Текст]: в 2 ч. / Л.З. Шакирова. – Казань: Магариф, 2001. – Ч. 1. – 239 с.

18. Шакирова, Л.З. Русская речь: учебное пособие для 10–11 классов гимназий, лицеев, педучилищ [Текст] / Л.З. Шакирова, Л.С. Андреева. – Казань: Магариф, 1993. – 159 с.

I.S. Fazliakhmetov

ORCID No. 0000-0002-7142-8907, Graduate Student, Department of Russian Language and Applied Sciences, Kazan (Volga) Federal University, Kazan, Russia. *E-mail:* ilnur_f39@mail.ru

REALIZATION OF METHODICAL VIEWS L. Z. SHAKIROVA IN THE PRACTICE OF TEACHING RUSSIAN LANGUAGE (RESULTS OF EXPERIMENT)

Abstract

Introduction. The article is devoted to generalization of the results of ascertaining experiment conducted with students 3 and 4 courses of pedagogical specialties "Russian language and foreign (English) languages", Kazan Federal University in the framework of scientific and methodological heritage of the outstanding scientist and linguistic methodologist L. Z. Shakirova. The purpose of the experiment is to determine the degree of students ' awareness about scientific and methodological heritage scientist of the twentieth century in the field of methodology of teaching Russian language students to the specifics of teaching Russian in non-Russian audience.

Materials and Methods. The leading research methods are observation, questioning, summarizing.

Results. The results of the experiment revealed the problematic issues that should be allocated to lectures and practical sessions in the framework of a University course of the Russian language: the implementation of the principle of considering the peculiarities of the mother tongue in teaching Russian as a foreign language, the specifics of teaching Russian language Russian, interconnected studying of Russian and native languages in schools for language education.

Discussion. The experiment showed that attention to the linguistic heritage of the outstanding scientist contributes to increase students ' knowledge and their ideas about the specifics of teaching Russian as a Foreign language.

Conclusion. We believe that this study contributes in the field of didactics.

Keywords: education, didactics, scientific and methodological heritage, ascertaining experiment, educational experiment, Russian language as a foreign language, students-Tatars.

Highlights:

• The study summarizes the results of an experiment conducted in accordance with the purposes and objectives of the study;

•The author analyzes responses, identifies gaps in students' knowledge in the field of teaching Russian as a foreign language, in the implementation of the methodological ideas of L. Z. Shakirova in the practice of teaching Russian language;

•For the first time, the author proposes guidelines for the development of students' methods of teaching Russian as a foreign language, in understanding scientific and methodological heritage of L. Z. Shakirova.

References

1. Zakiryanov K.Z. (2015), Sopostavitel'noe issledovanie raznostrukturnyh jazykov: lingvometodicheskij aspekt [Comparative study of different languages: linguistic method aspect]. *Rossijskij gumanitarnyj zhurnal. Liberat Arts in Russia.* 4 (2), 224– 233. (In Russian).

2. Yusupova Z.F. (2015), Funkcional'no-semanticheskij aspekt izuchenija imen sushhestvitel'nyh v obuchenii russkomu jazyku kak nerodnomu [Functional-semantic aspect of the study of nouns in teaching Russian as a foreign language]. *Vestnik CHelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* 8, 96–101. (In Russian).

3. Nurullina G.M., Yusupova Z.F. (2016), Studying gender at the lessons of Russian language: Symbolic and semantic approaches. *Journal of Language and Literature.* 7 (3), 124–127.

4. Yusupova Z.F. (2016), K voprosu o principah postroenija uchebnikov russkogo jazyka kak nerodnogo [On the question of the principles of constructing textbooks of the Russian language as a non-native language]. *Vestnik CHelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* 9, 129–135. (In Russian).

5. Fazliakhmetov I.S., Yusupova Z.F. (2016), Linguomethodological heritage of scholars of XX-the century: L.Z.Shakirova. *Modern Journal of Language Teaching Methods: Special Issue (December 2016).* 130–134.

6. Yusupova Z.F. (2016), *Lingvometodicheskie osnovy obuchenija russkomu jazyku kak nerodnomu v shkole: konec XX i nachalo XXI v.* [Linguistic and methodological basics of teaching Russian as a foreign language in school: the end of the twentieth and the beginning of XXI century], Kazan': Izdatel'stvo Kazanskogo universiteta. (In Russian).

7. Rakhimova D.I., Yusupova Z.F. (2016), Language training of labor migrants: Methodical recommendations for teachers. *Journal of Language and Literature.* 27 (3), 314–317.

8. Nurullina G.M., Yusupova Z.F. (2016), The use of dictionaries in teaching Russian Language to bilingual students. *Modern Journal of Language Teaching Methods: Special Issue (December 2016).* 92–96.

9. Rakhimova D.I, Yusupova Z.F, Korneyeva T.A. (2016), Olympiad in Russian language as a form of bilingual student linguistic development. *Journal of Language and Literature.* 7 (3), 145–148.

10. Kryukova N.I., Zakharova A.N., Dulina G.S., Yusupova Z.F., Belonovskaya I.D., Bogdanova J.N. (2017), Didactic features of pedagogical interaction as the basis of university education. *Man in India.* 97 (3), 29–41.

11. Shakirova L.Z. (1999), *Osnovy metodiki prepodavanija russkogo jazyka v tatarskoj shkole* [Russian language: Textbook for the 10-11th grade of the Tatar secondary school], Kazan: Magarif Publ. (In Russian).

12. Shakirova L.Z. (1999), *Obuchenie russkomu jazyku v tatarskoj shkole: teorija i praktika* [Bases of a technique of teaching of Russian language in the Tatar school], Kazan': Magarif Publ. (In Russian).

13. Shakirova L.Z. (2002), *Obuchenie russkomu jazyku v tatarskoj shkole: teorija i praktika* [Teaching Russian at the Tatar School: Theory and Practice], Kazan': Magarif Publ. (In Russian).

14. Shakirova L.Z., Sabatkoyev R.B. (2003), *Metodika prepodavanija russkogo jazyka (na materiale nacional'nyh shkol)* [Methodology of teaching Russian language (on the basis of national schools)], SPb.: Prosveshcheniye; Kazan': Magarif Publ. (In Russian).

15. Shakirova L.Z. (2007), *Russkij glagol: teorija i praktika* [Russian verb: theory and practice], Kazan': Magarif Publ. (In Russian).

16. Shakirova L.Z. (2008), *Pedagogicheskaja lingvistika: koncepcii i tehnologii* [Pedagogical linguistics: concepts and technologies], Kazan': Magarif Publ. (In Russian).

17. Shakirova L.Z. (2009), *Russkij jazyk: Uchebnik dlja 5 klassa tatarskoj srednej obshheobrazovatel'noj shkoly* [Russian language: Textbook for the 5th grade of the Tatar secondary school], Kazan: Magarif Publ. (In Russian).

18. Shakirova L.Z. (2001), *Russkij jazyk: Uchebnik dlja 10–11 klassov tatarskih srednih obshheobrazovatel'nyh shkol, pedagogicheskih uchilishh* [Russian language: Textbook for the 10–11th grade of the Tatar secondary school], Kazan: Magarif Publ. (In Russian).

DOI: 10.25588/CSPU.2018.01.18

УДК 744(07):378
ББК 30.11я7:74.480.26

К.С. Халикова

ORCID № 0000-0001-9006-5438, соискатель кафедры социальной педагогики и социальной работы, Омский государственный педагогический университет, преподаватель Военной академии Ракетных войск стратегического назначения имени Петра Великого (филиал в г. Серпухове Московской области), г. Серпухов, Российская Федерация. *E-mail:* halikova3965@mail.ru

ИНЖЕНЕРНАЯ ГРАФИКА: АКТУАЛЬНЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ВУЗА

Аннотация

Введение. В статье характеризуется роль и значение инженерной графики в профессиональной деятельности современного военного инженера. Целью статьи является определение требований к обучению инженерной графике курсантов военно-технического вуза на основе роли и значения инженерной графики в профессиональной деятельности военного инженера.

Материалы и методы. Основным методом исследования является анализ современной научной литературы по проблемам профессиональной подготовки военного инженера, нормативных и руководящих документов, определяющих содержание его профессиональной деятельности. Для систематизации выводов и обобщений использована классификация результатов анализа по уровням постановки проблемы. Практический результат получен с использованием методов прогнозирования.

Результаты. Значение инженерной графики оценено на общекультурном, фундаментальном и прикладном уровнях организации военно-профессиональной деятельности. В соответствие роли и значению инженерной графики в профессиональной деятельности военного инженера определены требования к организации образовательного процесса военного вуза.

Обсуждение. Авторское заключение является аргументированным мнением в диалоге о снижении значения инженерной графики в образовательном процессе военного вуза и необходимости ее замены на компьютерную графику.

Заключение. Учет представленных требований в образовательном процессе позволяет разрабатывать дидактические основы модернизации процесса обучения курсантов военно-технического вуза в современных условиях.

Ключевые слова: военный инженер, профессиональная деятельность, инженерная графика, фактор, роль, значение, требование, образовательный процесс, военно-технический вуз.

Основные положения:

• общекультурное значение инженерной графики в профессиональной деятельности военного инженера определяет необходимость выхода за временные и пространственные рамки основной образовательной программы, организации обучения инженерной графике в пространстве непрерывного профессионального образования будущего офицера, контакта с носителями, образцами, нормами и эталонами технической культуры общества и Вооруженных Сил Российской Федерации;

• фундаментальная роль инженерной графики требует: пересмотра дидактических основ обучения будущих военных инженеров, устранения образовательных дефицитов в области графической грамотности, характерных для «вчерашних школьников», использования воспитательных потенциалов дисциплины;

• прикладное значение инженерной графики в профессиональной деятельности военного инженера определяет необходимость: интеграции с дисциплинами профессионального блока, усиления профессионального контекста, сочетания графических и математических, символьно-кодовых методов работы с информацией, интеграции с процессами обучения курсантов компьютерной графике и компьютерному моделированию.

1. Введение (Introduction). В истории развития российской военно-инженерной школы за инженерной графикой прочно закрепился статус центральной, инвариантной дисциплины, обладающей фундаментальным характером в профессиональной подготовке военного инженера [1]. В современных условиях мера, объем и содержание обучения инженерной графике курсантов военно-технического вуза являются предметом споров. По одним мнениям, в связи с бурной информатизацией военного дела, инженерная графика должна уступить место компьютерной графике. По другим – в стремлении к практико-ориентированному образованию, как и прочие фундаментальные дисциплины, она должна быть сокращена в пользу прикладных дисциплин. Мы же убеждены, что в образовательном процессе военно-технического вуза инженерная графика является фундаментальной дисциплиной, не только обеспечивающей преподавание целого ряда других дисциплин, но и обладающей собственной ролью и значением в военно-профессиональной деятельности современного инженера. В условиях глубокого реформирования дидактическая система обучения курсантов военно-технического вуза должна быть переосмыслена и приведена в полное соответствие этой роли, которую инженерная графика играет в профессиональной деятельности современного военного инженера.

2. Материалы и методы (Materials and Methods). Представленные в статье результаты исследования получены с использованием метода анализа, заключающегося в условном выделении внутрицелостного явления военно-профессиональной деятельности предметных областей, напрямую связанных с инженерной графикой. В данном случае для анализа избраны: профессиональные задачи военного инженера согласно должностному предназначению, организация процесса профессиональной подготовки будущего военного инженера в военно-техническом вузе, а также процессы развития военной культуры офицера – выпускника военно-технического вуза. Аналитические выводы сделаны на основе сопоставления теоретических положений, содержащихся в монографиях, публикациях и диссертационных исследований последних лет, а также изучения Уставов, приказов, инструкций и наставлений, регламентирующих профессиональную деятельность военного инженера в современных условиях. Обобщения и выводы о роли инженерной графики систематизированы и классифицированы по уровням постановки проблемы. Для определения их возможного влияния на организацию образовательного процесса военно-технического вуза использованы элементы прогнозирования.

3. Результаты (Results). Анализ диссертационных исследований, монографий и иных публикаций, выполненных по проблеме исследования, а также в смежных проблемных областях дает возможность установить, что роль и значение инженерной графики в профессиональной деятельности современного военного инженера проявляется, как минимум, на трех уровнях: общекультурном, фундаментальном и прикладном.

На *общекультурном уровне* владение инженерной графикой представляется частью личной технической культуры офицера, и, одновременно, обязательным условием его развития как субъекта технической культуры Вооруженных Сил Российской Федерации (А.А. Быков[1], В.Р. Коновалов[2], А.В. Миронов[3], И.А. Негодаев [2] и др.). В таком ракурсе *роль* инженерной графики раскрывается в работах.

Техническая культура офицера, как ее определил В.Р. Коновалов, есть «... интегративное свойство личности, осно-

[1] Быков А.А. Педагогическая система формирования технической культуры учителя [Текст]: дис. ... канд. пед. наук. Смоленск, 2008. 248 с.

[2] Коновалов В.Р. Развитие технической культуры офицера в дополнительном профессиональном военном образовании [Текст]: дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2014. 200 с.

[3] Миронов А.В. Формирование технической культуры курсантов военных вузов [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Уфа, 2015. 29 с.

ванное на освоении и внутренне мотивированном использовании элементов технической культуры общества и своей профессиональной группы, обеспечивающее эффективное и ответственное применение техники при решении задач военно-профессиональной деятельности, а также в техническом творчестве и техническом самообразовании офицера»[4]. Это определение отражает двустороннюю связь и взаимодействие личной технической культуры офицера и профессиональной группы, на которую офицер оказывает существенное влияние в процессе военно-профессиональной деятельности. При такой связи эталонным становится владение инженерной графикой не только на уровне, требующимся для использования техники, но и на уровне, предполагающем возможность творческого развития технической культуры общества и Вооруженных Сил Российской Федерации. Поскольку военное дело является одной из самых технически насыщенных и технологически сложных сфер профессиональной деятельности, недостаточный уровень развития личной технической культуры не только отражается в «дорогостоящих» профессиональных ошибках, но и ставит под сомнение саму возможность выполнения офицером должностных обязанностей.

В исследованиях В.Р. Коновалова[5], В.В. Круглова[6] и др. сформулировано и доказано утверждение о том, что различные виды культуры (техническая, политическая, педагогическая, штабная и пр.), являются многочисленными проявлениями целостного явления профессиональной культуры офицера. Одновременно с этим любой из видов профессиональной культуры офицера не только характеризует ее в целом, но и является фактором развития. Например, интересной для нас является позиция В.В. Круглова[7], связывающего военно-техническую культуру с другим проявлением военной культуры офицера – штабной культурой, причем общее начало, во многом, относится к владению инженерной графикой. Так, едиными составляющими штабной и военно-технической культуры офицера, по мнению автора, являются:

• способность оперировать графической информацией (боевая и техническая информация часто объединяются в боевых информационных документах), в том числе и в электронных форматах;

• способность использовать в управлении технический и технологический факторы боевых действий;

• способность выполнять функции боевого управления в условиях его информатизации, интеллектуализации и изменения театра боевых действий;

• способность моделировать пространство и объекты боевого управления с использованием современных графических редакторов.

«Современный командир и офицер штаба, – пишет В.В. Круглов, – является одновременно конструктором и оператором сложнейшей распределенной эргатической системы – вооруженной борьбы»[8]. Как нам кажется, аналогичные связи вполне можно выявить и в отношении других проявлений профессиональной культуры офицера, например: управленческо-исполнительской, исследовательской и даже педагогической. Совершенно не случайно считается, что техническая культура офицера, на одном уровне проявляется в техническом творчестве, на другом – во владении техникой, а на третьем – в обучении личного состава. Очевидно, что при определении значения инженерной графики в профессиональной деятельности современного офицера следует брать во внимание расширяющийся спектр профессио-

[4] Коновалов В.Р. Развитие технической культуры офицера в дополнительном профессиональном военном образовании [Текст]: дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2014. 200 с. С. 10.
[5] Коновалов В.Р. Развитие технической культуры офицера в дополнительном профессиональном военном образовании [Текст]: дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2014. 200 с.
[6] Круглов В.В. Феномен военной культуры [Электронный ресурс] // Независимое военное обозрение. 13.03.2015. Режим доступа: http://nvo.ng.ru/forces/2015-03-13/10_fenomen.html [Дата обращения: 28.01.2018].
[7] Там же.
[8] Там же.

нальных функций и задач современного офицера, а, кроме того, изменяющиеся условия его профессиональной деятельности. Становится ясным, что роль и значение инженерной графики в военно-профессиональной деятельности инженера определяется закономерной связью между ней и различными проявлениями профессиональной культуры. В предметной области инженерной графики, в частности, формируются связи между различными проявлениями профессиональной культуры офицера.

Понимание общекультурного значения инженерной графики определяет требования к образовательному процессу военного вуза. Они, в частности, могут быть сформированы, исходя из теорий культурологического подхода в образовании (В.Л. Бенин [3], Е.В. Бондаревская [4], В.П. Борисенков, О.В. Гукаленко и А.Я. Данилюк [5], Г.И. Гайсина и К.К. Шалгынбаева [6], Н.Б. Крылова [7]. Закрепив за образованием культурные функции, культурологический подход предполагает воспитание в образовательном процессе субъекта культуры за счет реализации культуроемкого содержания образования, целенаправленного глубокого погружения в массивы культуры и воспроизведения в образовательном процессе культурных образцов, ценностей и норм деятельности (Л.В. Брыкова [8], И.С. Булатова, В.И. Вялков и В.Ю. Ельцова [9], М.В. Лагунова [10], И.В. Чугунова, А.А. Темербекова и Г.А. Байгонакова [11] др.). В отношении технической культуры будущего офицера часть этих требований, безусловно, следует адресовать к процессу обучения курсантов военно-технического вуза инженерной графике.

В первую очередь, необходимо учесть, что массивы технической культуры, накопленные обществом и Вооруженными Силами Российской Федерации в процессе их исторического развития, и даже та их часть, которая прямо связана с предметной областью инженерной графики, не соизмеримы с ограниченным содержанием специальных дисциплин. Обучение инженерной графике, в связи с этим, должно выходить за временные и пространственные рамки основной образовательной программы, охватывать другие составляющие образовательного процесса военно-технического вуза (прежде всего, научно-исследовательскую, инженерно-конструкторскую и рационализаторскую работу, а также самообразование курсантов) и «строиться» в пространстве непрерывного профессионального образования будущего офицера.

Далее существует актуальная потребность контакта курсантов с такими военно-профессиональными, производственными и инженерно-техническими практиками, где инженерная графика представлена в идеальном и наиболее сложном виде, и, собственно, отражает вершину развития технической культуры современных Вооруженных Сил. С учетом данной потребности, к обучению курсантов военно-технического вуза инженерной графике может быть выставлено требование расширения образовательной среды, использования в данном процессе не только возможностей вуза, но и потенциальных возможностей инженерно-конструкторских, научно-исследовательских, производственных и других организаций, взаимодействия с другими техническими вузами.

Наконец, поскольку положения культурологического подхода предполагают взаимодействие курсанта с образцами, нормами и эталонами технической культуры общества и Вооруженных Сил Российской Федерации, требуется их внедрение и неукоснительное соблюдение во всех видах деятельности курсанта (учебной, военно-профессиональной, повседневной и пр.), прямо или косвенно связанных с инженерной графикой. Выполнение этого требования является достаточно сложным, потому что оно означает:

• организацию в вузе предметно-пространственного окружения (плакаты, учебники, чертежи, графики, макеты и пр.) в точности соответствующего нормам и требованиям инженерной графики;

• контроль за соблюдением норм и требований инженерной графики при обучении курсантов дисциплинам профессионального блока, недопущение упрощений, учет уровня владения инже-

нерной графикой при оценке учебных достижений курсантов;

• формирование ценностного отношения к нормам и эстетике оформления продуктов учебной и профессиональной деятельности, прежде всего, у командиров и преподавателей, а затем и у курсантов военно-технического вуза.

На следующем, *фундаментальном уровне*, инженерная графика может рассматриваться как область знаний, освоение которой необходимо для формирования личного потенциала курсанта в освоении профессиональной инженерной деятельности, развитии и самореализации в качестве ее субъекта [12], что особенно важно в контексте формирующейся стратегии и философии непрерывного профессионального образования [13]. Собственно появление этого уровня изучения проблемы обусловлено тем, что в структуре профессиональной подготовки военного инженера инженерная графика обладает всеми признаками фундаментальной учебной дисциплины и универсальности.

Инженерная графика по отношению к профессиональной подготовке и профессиональной деятельности военного инженера отвечает основным критериям фундаментального знания, которые предложены С.А. Баляевой [14], С.Я. Казанцевым [15], Н.А. Читалиным, А.Р. Камалеевой и С.Ю. Грузковой [16] и др. Так, инженерная графика как система знаний:

• отвечает критерию научности, т.е. обладает объективной истинностью, соответствует требованию логичности и является эмпирически точной;

• обладает устойчивостью и консервативностью знаний, объем которых постоянно расширяется, но без вытеснения уже устоявшихся знаний;

• характеризуется универсальностью, возможностью и необходимостью использования в различных областях инженерной деятельности с учетом их специфики, но без дополнительной адаптации основных закономерностей;

• обладает общественно признанной ценностью как основа профессиональной культуры (философский, общекультурный уровень изучения) и базис профессионального образования инженера.

Соответствуя критериям фундаментальности, позволяют, по крайней мере, в военно-техническом вузе «поставить» инженерную графику в один ряд с такими фундаментальными дисциплинами, как математика, физика или тактическая подготовка. Вместе с тем следует отметить, что в стремлении усилить прикладной характер профессионального военного образования фундаментальные позиции инженерной графики постепенно утрачиваются, с чем, во многом, связаны противоречия, формирующие проблему нашего исследования. Н.А. Читалиным в его диссертационном исследовании выделена проблема соотношения фундаментального и прикладного в образовании, которая очень четко отражена в вопросе о месте инженерной графики в структуре и логике подготовки военного инженера. «Проблема фундаментализации образования состоит не в отсутствии фундамента в содержании, а в отсутствии четкого определения его состава и места и должного дидактического представления», – пишет он, и далее – «Фундаментализация содержания образования предполагает системное упорядочение фундаментальной части, целесообразное увеличение ее доли, оптимальное сочетание с прикладной частью»[9]. Сошлемся также на мнение С.А. Баляевой [14], которая уверена, что время узконаправленных технических специалистов прошло, в новой технической реальности требуется инженер, способный, основываясь на фундаментальных знаний, гибко и быстро перестраивать свою деятельность, реагировать на постоянно меняющиеся технологии и запросы профессии. Инженерная графика является фундаментом, необходимой базой, обеспечивающей принципиальную возможность формирования профессиональных компетенций инженера. В этом заключа-

[9] Читалин Н.А. Многоуровневая фундаментализация содержания профессионального образования [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук. Казань, 2006. 362 с. С. 7.

ется влияние инженерной графики на военно-профессиональную деятельность офицера, проявляющееся на фундаментальном уровне изучения проблемы. С позиций личностно-деятельностного подхода (Б.Г. Ананьев [17], Л.С. Выготский [18], А.Н. Леонтьев [19]) процесс обучения этой дисциплине понимается как деятельность, в которой, как следует из теорий, проявляются и развиваются профессионально-важные качества личности. С позиций компетентностного подхода (А.Г. Бермус [20], И.А. Зимняя [21], А.В. Хуторской [22] и др.) владение инженерной графикой представлено как основа формирования других общепрофессиональных и метапредметных компетенций.

На фундаментальном уровне, также как и на философском (общекультурном), формируются собственные требования к обучению курсантов военно-технического вуза инженерной графике. *Прежде всего*, фундаментальный характер этой области знаний в профессиональной подготовке военного инженера требует изменения подходов к обучению курсантов, организации образовательного процесса.

Необходимо подчеркнуть, что фундаментализация процесса обучения курсантов военно-технического вуза инженерной графике имеет ряд ограничений. Во-первых, в условиях перегруженности учебных планов (необходимость выполнения ФГОС ВО для инженерных специальностей и одновременной подготовки военных специалистов) нам представляется сомнительными, как изменение объема специальных графических дисциплин, так и графиков учебного процесса. Во-вторых, практико-ориентированный характер профессионального военного образования предполагает приоритет практической составляющей над теоретической, что является обязательным для всех учебных дисциплин, включая фундаментальные. В третьих, обязательным требованием и традицией является наличие профессионального военного контекста в содержании. С учетом ограничений, для процесса обучения курсантов военно-технического вуза возможна фундментализация по принципу интенсификации, т.е. заключающаяся в пересмотре принципов, целей, содержания и технологий (т.е. дидактических основ) [23]. Можно предположить, что она будет заключаться:

• в ориентации учебного содержания на методологически важные, инвариантные знания в области инженерной графики, обеспечивающие самостоятельное развитие будущего инженера, необходимое для решения прикладных задач;

• в организации «... системологической и классификационной подготовки, предусматривающих формирование метазнаний» [24], представляющих собой универсальные формы усвоения любых знаний, выраженных графическим методом;

• в повышении эффективности технологий сжатия и структурирования учебной информации, обучения, интерактивного взаимодействия, прежде всего, с целью снижения ресурса учебного времени, необходимого для овладения инженерной графикой на том уровне, который обеспечивает формирование компетенций стандарта и выполнение квалификационных требований к военному специалисту.

Затем фундаментализация процесса обучения инженерной графике в военно-техническом вузе требует устранения образовательных дефицитов в области графической грамотности, характерных для «вчерашних школьников». Отметим, что преемственность в области графической подготовки в системе школа – военный вуз, сегодня является актуальной проблемой. Несмотря на определенное согласование базовых знаний и компетенций в стандартах, преемственность при переходе от школьного к вузовскому образовательному циклу не обеспечена в необходимой степени ни в содержании, ни в качестве графической подготовки. Наш собственный опыт показывает, что решение учебных задач в процессе обучения курсантов военно-технического вуза инженерной графике часто затруднено отсутствием элементарной графической грамотности курсантов-первокурсников. При условии, что графическая грамот-

ность, а, следовательно, и принципиальная возможность обучаться инженерной графике ставится под сомнение, необходимо избирательное, компенсирующее, выравнивающее воздействие на курсантов.

Наконец, фундаментальная дисциплина несет в себе воспитательное начало. Отражая самую суть, предмет инженерной деятельности, с инженерной графики начинается процесс формирования субъекта профессии. Результат и качество обучения курсантов военно-технического вуза инженерной графике могут, в равной степени, мотивировать или демотивировать их дальнейшее профессиональное и личностное развитие, инженерное творчество и даже освоение дисциплин профессионального блока. Третьим требованием к обучению курсантов военно-технического вуза инженерной графике, таким образом, становится требование ставить и решать воспитательные задачи, развивать воспитывающую составляющую учебной деятельности.

На *прикладном уровне* представления о роли инженерной графики в профессиональной деятельности современного военного инженера связаны с характером решаемых им профессиональных задач. В самом общем виде она может быть представлена как один из основных форматов информационного обмена, необходимого для выполнения задач военно-профессиональной деятельности.

Для определения влияния инженерной графики на профессиональную деятельность современного военного инженера следует обратиться к ее основным предметным областям, к которым, с некоторой долей обобщения, можно отнести:

• научно-техническую (в т.ч. НИОКР и изобретательство) деятельность;

• производство и ремонт вооружения и военной техники;

• техническое обеспечение действий частей и подразделений;

• применение боевых технических систем. Мы, естественно, не претендуем на полноту перечня, поскольку военный инженер – это не специальность, а очень объемная группа специальностей и специализаций, но уже перечисленных предметных областей достаточно для того, чтобы сделать общие выводы о роли и значении инженерной графики.

В Федеральном законе «О науке и государственной научно-технической политике» дано следующее определение научно-технической деятельности. «Научно-техническая деятельность – деятельность, направленная на получение, применение новых знаний для решения технологических, инженерных, экономических, социальных, гуманитарных и иных проблем, обеспечение функционирования науки, техники и производства как единой системы»[10]. Как предметная область профессиональной деятельности военного инженера она предполагает его участие в исследованиях и разработках:

• фундаментального характера, обеспечивающих появление инновационных теоретических основ военного дела;

• прикладного характера, поддерживающих решение актуальных задач развития и боевого применения вооружения и военной техники;

• экспериментального характера, предполагающих получение опыта, необходимого для научных разработок. Исследования, которые ведутся непосредственно в Вооруженных Силах Российской Федерации, можно также отнести к научно-исследовательским, опытно-конструкторским и технологическим работам (НИОКР), осуществляемым специальными научно-исследовательскими организациями Министерства обороны Российской Федерации, а также изобретательству и рационализаторству – творческому процессу, в котором активно участвуют, в том числе, воинские части и подразделения. Здесь роль инженерной графики в профессиональной деятельности современного военного инженера заключается в том, что она во-многом образует категориально-понятийный аппа-

[10] О науке и государственной научно-технической политике [Текст]. Федеральный закон от 23.08.1996 № 127-ФЗ.

рат научно-технической деятельности как одной из предметных областей профессиональной деятельности.

В следующей предметной области – производстве и ремонте вооружения и военной техники – технологические процессы, определяющие содержание деятельности военного инженера, отражены в конструкторских документах, к которым относятся «...графические и текстовые документы, которые в отдельности или совокупности определяют состав и устройство изделия и содержат необходимые данные для его разработки или изготовления, контроля, приёмки, эксплуатации и ремонта»[11]. Чертежи и схемы, а также тексты, разбитые на графы, с помощью которых описываются образцы вооружения и техники, технологии их производства и ремонта, таким образом, выполнены в логике и языком инженерной графики.

Третья предметная область – техническое обеспечение действий частей и подразделений, является основной предметной областью профессиональной деятельности военного инженера. По сути, это один из видов всестороннего обеспечения войск. В открытых источниках, доступных широкой публике, установлены такие задачи технического обеспечения, как:

• своевременное обеспечение подразделений и частей вооружением и военной техникой, боеприпасами, военно-техническим имуществом и оборудованием;

• эксплуатация вооружения и техники в соответствии с установленными нормами и правилами, поддержание их работоспособности и своевременное восстановление;

• техническая разведка, эвакуация и ремонт неисправного вооружения и военной техники в полевых условиях;

• обучение личного состава и обеспечение освоения им вооружения и военной техники;

• учет, накопление и пополнение материальных средств;

• управление подразделениями технического обеспечения[12]. Значение инженерной графики, наиболее проявляющееся в этой предметной области, заключается в том, что инженерная графика является основой графического формата боевого информационного обмена. Техническое обеспечение действий частей и подразделений – есть часть управления боем, функции планирования, прогнозирования, распределения ресурсов, организации взаимодействия, контроля и коррекции в котором оформляются в боевых графических документах. Действие этого фактора значительно усиливается в связи с тенденцией информатизации и автоматизации управления, формирования доктрины сетецентрических операций. В центре информационного обмена в автоматизированном и сетецентрическом управлении находятся программно-аппаратные комплексы, которые «понимают» и «принимают» данные только в том случае, когда они отвечают всем техническим нормам, заложенным в программы управления.

Этот же фактор мы считаем действующим и главным для четвертой предметной области профессиональной деятельности современного военного инженера – применение боевых технических систем, которая, в силу своего закрытого характера, не может быть описана в данной статье.

Вопросы обеспечения прикладного характера процесса обучения курсантов и студентов технических вузов инженерной графике являются одним из самых активно разрабатываемых аспектов проблемы. Общий анализ исследований последних

[11] Межгосударственный стандарт. Единая система конструкторской документации. Виды и комплектность конструкторских документов. ГОСТ 2.102-68 [Электронный ресурс] // Бесплатная библиотека стандартов и нормативов. Режим доступа: http://www.docload.ru/Basesdoc/4/4555/index.htm. [Дата обращения 25.06.2017].

[12] Техническое обеспечение [Электронный ресурс] // В помощь молодому офицеру. Режим доступа: http://www.compancommand.com/index/tekhnicheskoe_obespechenie_v_boju/0-423. [Дата обращения 25.06.2017].

лет дает возможность определить, что прикладная роль инженерной графики в профессиональной деятельности современного военного инженера требует от процесса обучения курсантов военно-технического вуза этой дисциплине:

• глубокой интеграции с дисциплинами профессионального блока;

• усиления профессионального контекста в образовательном процессе;

• сочетания графических и математических, символьно-кодовых методов работы с информацией, интеграции с процессами обучения курсантов компьютерной графике и компьютерному моделированию.

В условиях военно-технического вуза реализация требования интеграции означает:

• стремление получить интегративное знание, отражающее высокий уровень владения курсантом инженерной графикой и, в то же время, потенциальную возможность применить эти знания при решении задач военно-профессиональной деятельности. Естественно, что интегративное знание требует оценки с использованием специальных средств, позволяющих оценить, как его фундаментальную, так и прикладную сторону;

• разработку и внедрение интегративных учебных курсов прикладной направленности, дополняющих процесс обучения инженерной графике и позволяющих поэтапно формировать интегративное знание;

• ориентация процесса обучения инженерной графике на будущую профессиональную деятельность и, возможно, на конкретную предметную область, вызывающую у курсанта интерес или представляющуюся для него наиболее перспективной.

Прикладной характер обучения курсантов военно-технического вуза может достигаться и за счет усиления профессионального контекста. Контекстное обучение, по своей идее, подразумевает замену в образовательном процессе отвлеченного учебного (знакового) содержания на содержание предстоящей профессиональной деятельности, изучения теоретических знаний в связи с профессиональными задачами. Предложено два основных решения данной задачи. Первое заключается в формировании структуры курса инженерной графики в связи с актуальными потребностями развивающейся профессиональной деятельности военного инженера. Вместе с тем именно тот факт, что военная сфера находится в постоянном развитии, требует соблюдения должного баланса между фундаментальностью и прикладным характером профессиональной подготовки и, в особенности, инженерной графики. Гораздо более целесообразным нам представляется второе решение, которое заключается в изучении теории внутрипрофессиональных ситуаций. В любом случае, определение содержания, которым должен владеть курсант в предметной области инженерной графики, остается пока нерешенной задачей.

Пути выполнения третьего требования к обучению курсантов военно-технического вуза, а именно – необходимости сочетания графических и математических, символьно-кодовых методов работы с информацией, интеграции с процессами обучения курсантов компьютерной графике и компьютерному моделированию связаны с созданием единого дисциплинарного блока – инженерной геометрии, в котором по смыслу и содержанию объединены инженерная и компьютерная графика, графические и символьно-кодовые методы работы с информацией, практика традиционного, инженерного и компьютерного моделирования.

4. Обсуждение (Discussion). Таким образом, дискуссии о необходимости инженерной графики в процессе профессиональной подготовки будущих военных инженеров не обоснованы. Даже в условиях информатизации военного дела роль и значение инженерной графики не только не ослабевает, но она многократно усиливается в связи с тем, что средством военно-профессиональной деятельности выступает машина. Инженерная графика по-прежнему сохраняет свое фундаментальное значение, а уровень владения инженерной графикой

определяет профессиональную культуру военного инженера.

5. Заключение (Conclusion). Актуальность обучения курсантов военно-технического вуза инженерной графике определяется той ролью и значением, которые принадлежат инженерной графике в профессиональной деятельности современного военного инженера. На каждом из уровней изучения проблемы (философском (общекультурном), фундаментальном и прикладном) определяются актуальные требования к процессу обучения курсантов военно-технического вуза инженерной графике. Учет этих требований в образовательном процессе позволяет разрабатывать дидактические основы модернизации процесса обучения курсантов военно-технического вуза в современных условиях.

Библиографический список

1. Письменский, А.Г. История военно-инженерного образования сухопутных войск России [Текст] / А.Г. Письменский. – М.: Изд-во Современного гуманитарного ун-та, 2012. – 485 с.

2. Негодаев, И.А. Философия техники [Текст] / И.А. Негодаев. – Ростов н/Д: Центр ДГТУ, 1997. – 562 с.

3. Бенин, В.Л. Культурологический подход как сущность методологии гуманистической педагогики [Текст] / В.Л. Бенин // Человек в мире культуры. – 2015. – Т. 3. – С. 85–94.

4. Бондаревская, Е.В. Философско-концептуальные основы системной модернизации педагогического образования [Текст] / Е.В. Бондаревская // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2014. – № 9 (94). – С. 19–26.

5. Борисенков, В.П. Поликультурное образовательное пространство России: история, теория, основы проектирования [Текст]: монография / В.П. Борисенков, О.В. Гукаленко, А.Я. Данилюк. – М.: Педагогика, 2012. – 464 с.

6. Гайсина, Г.И. Проблема воспитания личности как субъекта межкультурных отношений с позиций культурологического подхода [Текст] / Г.И. Гайсина, К.К. Шалгынбаева // Педагогический журнал Башкортостана. – 2015. – № 3. – С. 15–20.

7. Крылова, Н.Б. Культурология образования [Текст] / Н.Б. Крылова. – М.: Нар. образование, 2000. – 272 с.

8. Брыкова, Л.В. Формирование графической культуры студентов технического вуза в процессе профессиональной подготовки [Текст]: моногрaфия / Л.В. Брыкова. – Губкин: Ассистент плюс, 2015. – 200 с.

9. Булатова, И.С. Активизация творческого мышления при изучении графических дисциплин [Текст]: монография / И.С. Булатова, В.И. Вялков, В.Ю. Ельцова. – Хабаровск: Изд-во ДВГУПС, 2011. – 139 с.

10. Лагунова, М.В. Графическая культура инженера [Текст]: (Основы теории): монография / М.В. Лагунова. – Н. Новгород: Изд-во ВГИПА, 2001. – 251 с.

11. Чугунова, И.В. и др. Формирование графической культуры обучающихся методом интерактивного диалога [Текст]: монография [текст] / И.В. Чугунова, А.А. Темербекова. Г.А. Байгонакова. – Горно-Алтайск: Горно-Алтайский государственный университет, 2012. – 194 с.

12. Арешин, Д.Н. Педагогическая система развития учебного потенциала курсантов при изучении дисциплин профессионального блока [Текст] / Д.Н. Арешин, А.Ю. Асриев // Научно-информационный журнал Армия и общество. – 2013. – № 3 (35). – С. 39–44.

13. Пушкарев, Ю.В. Философия непрерывного образования в контексте развития глобальной культуры [Электронный ресурс] / Ю.В. Пушкарев, Е.А. Пушкарева // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2016. – № 3. – С. 60–67. – Режим доступа: http://vestnik.nspu.ru/article/1840. – [Дата обращения: 08.02.2018]. DOI: 10.15293/2226-3365.1603.06

14. Баляева, С.А. Теоретические основы построения учебной дисциплины в высшей школе [Текст]: монография / С.А. Баляева. – М.: Прометей, 1997. – 128 с.

15. Казанцев, С.Я. Дидактические основы фундаментализации обучения в системе высшего образования [Текст]: монография / С.Я. Казанцев. – Казань: Изд-во Казанского университета, 2014. – 138 с.

16. Читалин, Н.А. Научно-педагогические основания естественнонаучной и профессиональной подготовки: опыт, анализ, перспективы [Текст] / Н.А. Читалин, А.Р. Камалеева, С.Ю. Грузкова // Казанский педагогический журнал. – 2016. – № 5(118). – С. 38–44

17. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания [Текст] / Б.Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2016. – 288 с.

18. Выготский, Л.С. Полное собрание сочинений [Текст]: в 16 т. Т. 1 / Л.С. Выготский. – СПб.: Левъ, 2015. – 752 с.

19. Леонтьев, А.Н. Избранные психологические произведения [Текст]: Т. 1 / А.Н. Леонтьев. – М.: Книга по требованию, 2012. – 414 с.

20. Бермус, А.Г. К новой парадигме управления инновационными процессами в образовании [текст] / А.Г. Бермус // Непрерывное образование: XXI век. – 2016. – № 1 (13). – С. 2–13.

21. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования [Электронный ресурс] / И.А. Зимняя // Интернет-журнал «Эйдос». – 2006. – 5 мая. – Режим доступа: http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm. –[Дата обращения 22.06.2017].

22. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный ресурс] / А.В. Хуторской // Интернет журнал «Эйдос». – 2002. – 23 апреля. – Режим доступа: http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm. – [Дата обращения 22.06.2017].

23. Abildabekova, D., Karymsakov, U., Maubekova, A., Iisova, A. (2014), Electronic textbook «Engineering graphics» as a training material contributing to the implementation of all aspects of the student's educational activity. *Eastern European scientific journal.* Dusseldorf: Auris – Kommunikations und Verlagsgesellschaft mbH. 6, 220–222. DOI: 10.12851/EESJ201412C05ART02

24. Шихов, Ю.А. О возможных направлениях фундаментализации высшего технического образования [Электронный ресурс] / Ю.А. Шихов, О.Ф. Шихарева // Евразийский союз ученых. – 2015. – № 7-4 (16). – С. 154–156. – Режим доступа: http://euroasia-science.ru/pedagogicheskie-nauki/o-vozmozhnyx-napravleniyax-fundamentalizacii-vysshego-texnicheskogo-obrazovaniya/. – [Дата обращения 24.06.2017].

K.S. Halikova

ORCID No. 0000-0001-9006-5438, External Doctoral Student, Department of Social Pedagogy and Social Work, Omsk State Pedagogical University, Lecturer, Military Academy of Strategic Missile Forces named after Peter the Great (Branch in Serpukhov, Moscow Region), Russia. *E-mail:* halikova3965@mail.ru

ENGINEERING GRAPHICS: NEW REQUIREMENTS TO ORGANIZATION OF TRAINING IN MILITARY HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Abstract

Introduction. The article describes the role and values of engineering graphics in professional activity of a modern military engineer. The study is aimed at specifying requirements to role- and value-based teaching of engineering graphics to cadets in a military technical college for their professional activities as military engineers.

Materials and Methods. The main method applied in the research is the analysis of modern scientific literature and normative documents determining the content of professional activity of military engineers. Conclusions and generalizations of the research are made with the use of classification and systematization of results. The experimental data is received with the use of the forecasting method.

Results. The study has performed the assessment of the engineering graphics value at philosophical, fundamental and application-oriented levels of the matter. The author has defined the requirements to organization of educational process in military higher education institutions.

Discussion. The author proves the idea that the value of engineering graphics in educational process of a military higher education institution does not decrease. There is no need to replace it by computer graphics.

Conclusion. The requirements to educational process of a military higher education institution described by the author will allow developing didactic basis of its modernization in modern conditions.

Keywords: military engineer, professional activity, engineering graphics, factor, role, value, requirement, educational process, military technical college.

Highlights:

• The common cultural value of engineering graphics in professional activity of the military engineer requires teaching engineering graphics within the framework of life-long professional training, the contact with samples, norms and standards of a commercial crop of society and the Armed Forces of the Russian Federation is necessary;

• The fundamental role of engineering graphics requires: to amend the basis for training future military engineers, eliminate the lack of graphical literacy that can be found in graduates, and use educational potential of discipline;

• The application of engineering graphics in professional activity of a military engineer requires its integration with professional disciplines and computer simulation.

References

1. Pismenskiy, A.G. (2012), *Istoriya voenno-inzhenernogo obrazovaniya suhoputnyih voysk Rossii* [History of military engineering education of forces of Russia]. Moscow: Sovremenniy gumanitarniy universitet Publ. (In Russian).

2. Negodaev, I.A. (1997), *Filosofiya tekhniki* [Philosophy of Equipment]. Rostov-na-Donu: Tsentr DGTU Publ. (in Russian).

3. Benin, V.L. (2015), *Kulturologitcheskii podchod kak suschnost metodologii gummanistitscheskoi pedagogiki* [Culture-based approach in methodology of humanistic pedagogy] Tchelovek v mire kulturi. (in Russian).

4. Bondarevskaya, E.V. (2014), *Pchilosovsko-conceptualnie osnovi sistemnoi modernisazii pedagogitcheskogo obrazovaniya* [Philosophical and conceptual bases of system modernization of pedagogical education]. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogitcheskogo universiteta.* 9 (94), 19–26. (In Russian).

5. Borisenkov, V.P., Gukalenko O.V., Danilyuk A.Ya. (2012*), Polikulturnoe obrazovatelnoe proswtranstvo Rossii: istoriya, teoriya, osnovi proektirovaniya* [Policultural educational environment in Russia: history, theory, design bases: monograph]. Moscow: *Pedagogika* (In Russian). (In Russian).

6. Gaysina, G.I., Shalgyinbaeva, K.K. (2015), Problema vospitaniya lichnosti kak sub'ekta mezhkulturnyih otnosheniy s pozitsiy kulturologicheskogo podhoda [The problem of education of the personality from view of culture-based approach]. *Pedagogicheskiy zhurnal Bashkortostana.* 3, 15–20. (In Russian).

7. Kryilova, N.B. (2000), *Kulturologiya obrazovaniya* [Education cultural science] Moscow: Narodnoe obrazovanie Publ. (In Russian).

8. Brykova, L.V. (2015), *Formirovanie grafitcheskoi kultury studentov technitcheskogo vuza v prozesse professionalnoy podgotovki* [Formation of graphic culture of students of technical college in the course of vocational training: monograph]. Gubkin: Assistent plus Publ. (In Russian).

9. Bulatova, I.S., Vyalkov, V.I., Eltsova, V.Yu. (2011), *Ativizatziya tvortcheskogo myschleniya pri izutchenii grafitcheskich disziplin* [Activization of creative thinking when studying graphic disciplines: monograph]. Habarovsk: DVGUPS Publ. (In Russian).

10. Lagunova, M.V. (2001), *Graficheskaya kultura inzhenera: (Osnovyi teorii)* [Graphic culture of the engineer: (Theory bases)]. Nizhniy Novgorod: VGIPA Publ. (In Russian).

11. Chugunova, I.V. Temerbekova, A.A., Baygonakova, G.A. (2012), *Formirovanie graficheskoy kulturyi obuchayuschihsya metodom interaktivnogo dialoga: monografiya* [Formation of graphic culture of students by method of interactive dialogue: monograph]. Gorno-Altaysk: Gorno-Altayskiy gosudarstvennyiy universitet Publ. (In Russian).

12. Areshin, D.N., Asriyev, A.Yu. (2013), Pedagogitscheskaya sistema razvitiya utchebnogo potenziala kursantov pri izutchenii disziplin professionalnogo bloka [The pedagogical system of developing educational potential of cadets in professional disciplines]. *Armiya I obschestvo.* 3 (35), 39–44. (In Russian).

13. Pushkarev, Yu. V., Pushkareva E.A. (2016), Filosofiya nepreryvnogo obrazovaniya v kontekste razvitiya global'noj kul'tury [Philosophy of continuous education in the context of development of global culture]. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* 3, 60–67. DOI: 10.15293/2226-3365.1603.06.

14. Balyaeva, S.A. (1997), *Teoretitcheskie osnovi postroeniya utchebnoi disziplini v visschei schkole* [Theoretical bases of creation of a subject matter at the higher school. Monograph]. Moscow: Prometei Publ. (In Russian).

15. Kazantsev, S.Ya. (2014), *Didakticheskie osnovyi fundamentalizatsii obucheniya v sisteme vyisshego obrazovaniya* [Didactic bases of fundamentalization of training in the system of the higher education: monograph]. Kazan: Kazanskiy universitet Publ. (In Russian).

16. Chitalin, N.A. Kamaleeva A.R., Gruzkova, S.Yu. (2016), Nauchno-pedagogicheskie osnovaniya estestvennonauchnoy i professionalnoy podgotovki: opyit, analiz, perspektivyi [Scientific and pedagogical bases of vocational training: experience, analysis, prospects]. *Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal.* 5 (118), 38–44. (In Russian).

17. Ananyev, B.G. (2016), *Tschelovek kak predmet poznaniya* [Person as knowledge subject]. St. Petersburg: Piter Publ. (In Russian).

18. Vygotsky, L.S. (2015), *Polnoe sobranie sochineniy v 16 tomah* [Complete works in 16 volumes]. *Vol. 1.* St. Petersburg: Lev Publ. (In Russian).

19. Leontev, A.N. (2012), *Izbrannyie psihologicheskie proizvedeniya.* [Selected psychological works]. *Vol. 1.* Moscow: Kniga po trebovaniyu Publ. (In Russian).

20. Bermus, A.G. (2016), K novoi paradigm upravleniya innovazionnimi prozessami v obrazovanii [About a new paradigm of management of innovative processes in education]. *Neprerivnoe obrazovanie: XXI vek.* 1 (13), 2–13. (In Russian).

21. Zimnyaya, I.A. (2006), *Klyuchevyie kompetentsii – novaya paradigma rezultata obrazovaniya* [Key competences – a new paradigm of result of education]. *Eydos Publ.* Available at: http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm (accessed: 22.06.2017) (In Russian).

22. Hutorskoy, A.V. (2002), *Klyuchevyie kompetentsii i obrazovatelnyie standartyi* [Key competences and educational standards]. *Eydos Publ.* Available at: http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm (accessed: 22.06.2017) (In Russian).

23. Abildabekova, D., Karymsakov, U., Maubekova, A., Iisova, A. (2014), Electronic textbook «Engineering graphics» as a training material contributing to the implementation of all aspects of the student's educational activity. *Eastern European scientific journal.* Dusseldorf: Auris – Kommunikations und Verlagsgesellschaft mbH. 6, 220–222. DOI: 10.12851/EESJ201412C05ART02

24. Shikhov, Yu.A. (2015), *O vozmognich napravleniyach fundamentalisazii vischego technitscheskogo obrasovaniya. Evraziiski soyuz utchenich* [About the possible directions of fundamentalization of the higher technical education]. 7–4(16), 154–156. Available at: http://euroasia-science.ru/pedagogicheskie-nauki/o-vozmozhnyx-napravleniyax-fundamentalizacii-vysshego-texnicheskogo-obrazovaniya/ (accessed: 24.06.2017) (In Russian).

DOI: 10.25588/CSPU.2018.01.19

УДК 378:151.8
ББК 74.480.26:88.4

М.Э. Хамиди

ORCID № 0000-0001-5925-0504, аспирант кафедры педагогики и психологии,
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Российская Федерация. *E-mail:* eminhamidi@gmail.com

МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ ТОЛЕРАНТНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ

Аннотация

Введение. В статье описана модель организации толерантного педагогического взаимодействия в процессе профессиональной подготовки иностранных студентов в вузе. Важность развития такого качества, как толерантность у студенческой молодежи обусловлена тем, что эффективность учебного процесса может быть достигнута лишь в сотрудничестве, которое невозможно в условиях отсутствия толерантного взаимодействия.

*Материалы и методы***.** Автор использовал такие материалы и методы, как: «Методика диагностики коммуникативной толерантности» В.В. Бойко; «Методика диагностики коммуникативной установки» В.В. Бойко; «Методика диагностики уровня эмпатических способностей» В.В. Бойко, методика «16-факторный личностный опросник» Р.Б. Кеттела и «Методика диагностики межличностных отношений» Т. Лири; методы статистического анализа и математической обработки данных.

Результаты. Представлены результаты эксперимента по формированию толерантного педагогического взаимодействия в вузе. Схематично представлена динамика повышения уровня толерантности иностранных студентов университета в процессе экспериментальной работы, также представлена таблица с показателями эффективности формирования коммуникативной толерантности студентов.

Обсуждение. Разработана, теоретически обоснована и экспериментально проверена педагогическая система взаимодействия в процессе профессиональной подготовки иностранных студентов в вузе. Раскрыты и обусловлены условия эффективного функционирования модели организации толерантного педагогического взаимодействия в процессе профессиональной подготовки иностранных студентов в вузе. Доказана эффективность и рациональность внедрения авторской модели.

Заключение. Показано, что по результатам проведенной экспериментальной работы реализация модели организации толерантного педагогического взаимодействия иностранных студентов обеспечит эффективность решения задач их профессионального образования.

Ключевые слова: толерантность личности, целевой блок, содержательный блок, организационно-управленческий блок, методологический блок.

Основные положения:

• предложена модель организации толерантного педагогического взаимодействия в процессе профессиональной подготовки иностранных студентов в вузе;

• раскрыты и обусловлены условия эффективного функционирования модели организации толерантного педагогического взаимодействия;

• доказана эффективность и рациональность внедрения авторской модели.

1. Введение (Introduction)

В рамках интернационализации образования, увеличения числа иностранных студентов в вузах России и важности их высокой профессиональной подготовки становится актуальным формирование и развитие основных компетенций современного специалиста, который будет легко контактировать и адаптироваться, будет способен продуктивно и профессионально взаимодействовать.

Профессиональная подготовка обеспечивает готовность иностранных студентов к учебно-познавательному процессу в рамках неродного социально культурного и образовательного пространства вуза. Также профессиональная подготовка позволяет устранить трудности коммуникативного, адаптационного, учебного и психологического характера.

Толерантность выступает в качестве инструмента осуществления эффективного образовательного процесса в вузе. Толерантность – это ценностное качество индивида и его определённое отношение к окружающей действительности, а также способность индивида к беспристрастной оценке и решению проблемных ситуаций.

Развития качества толерантности всех участников образовательного процесса можно достичь лишь в сотрудничестве, которое будет основано на толерантных началах.

2. Материалы и методы (Materials and Methods)

Эксперимент проводился в три этапа в течение 2013–2016 гг.

На первом этапе (2013 г.) был проведен теоретический анализ проблемы, разработана программа исследования.

На втором этапе (2013–2014 гг.) изучены особенности общей и коммуникативной толерантности и социально-психологические причины ее формирования и развития. Чтобы решить эти задачи, мы применили следующие методики в нашем исследовании:

а) «Методика диагностики коммуникативной толерантности» В.В. Бойко – в целях исследования особенностей коммуникативной толерантности преподавателей высших учебных заведений [1];

б) «Методика диагностики коммуникативной установки» В.В. Бойко; «Методика диагностики уровня эмпатических способностей» В.В. Бойко, методика «16-факторный личностный опросник» Р.Б. Кеттела и «Методика диагностики межличностных отношений» Т. Лири – для изучения социально-психологических факторов, оказывающих влияние на формирование коммуникативной толерантности студенческой молодежи высших учебных заведений. Полученные данные обрабатывались посредством статистического анализа с последующим обобщением и интерпретацией. Математическая обработка данных и графическое представление результатов осуществлялись посредством компьютерного пакета статистических программ SPSS (версия 13.0).

На третьем этапе (2015–2016 гг.) была разработана и экспериментально проверена эффективность программы подготовки, направленной на формирование коммуникативной толерантности иностранных студентов вуза. Применен комплекс интерактивных техник (групповая дискуссия, «мозговой штурм», ролевые игры, мини-лекции и др.).

3. Результаты (Results)

В 2015/2016 учебном году на базе Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета было проведено исследование, в котором приняли участие 56 студентов. В выборку вошли студенты подготовительного отделения из Турции, Конго и Китая, а также студенты второго курса факультета физической культуры, физико-математического и психологического факультетов из Турции и Конго. Среднестатистический возраст студентов – 21 год (от 18–23 лет), 30% представителей женского пола, и 70 % представителей мужского пола. Для наглядности обобщенных данных динамики повышения уровня толерантности студентов до и после экспериментальной работы предложена гистограмма. Как видно на рис. 1, вследствие формирующего эксперимента повысить уровень толерантности удалось почти 10% студентов группы.

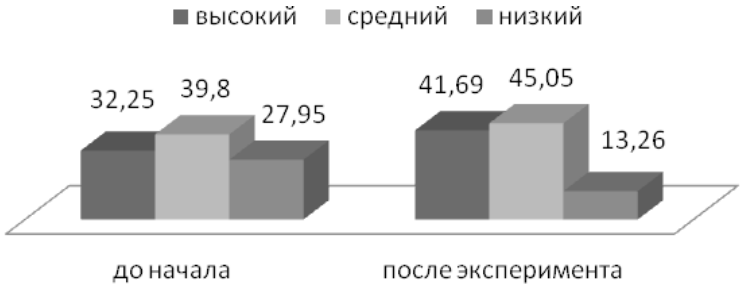

Рис. 1. **Динамика повышения уровня толерантности иностранных студентов университета в процессе экспериментальной работы**

Fig. 1. **The dynamics of increasing the level of foreign students' tolerance during the experimental work**

Составляем таблицу для дальнейшего определения критерия φ*, сопоставив две группы (табл. 1).

Табл. 1. **Показатели эффективности формирования коммуникативной толерантности студентов**

Tab.1. **Efficiency factor of forming students' communicative tolerance**

Группы	Эффективна	Неэффективна
	В%	В%
До эксперимента	72,05	27,95
После эксперимента	86,74	13,26

Определим эмпирическое значение φ * по формуле 1 [2]:

$$\varphi^{*}=(\varphi 1-\varphi 2)\sqrt{\frac{n1\cdot n2}{n1+n2}},(1)$$

где: φ1 – угол, соответствующий большей процентной доле; φ2 – угол, который соответствует меньшей процентной доле; n1 – объём выборки контрольного среза (КС); n2 – объем выборки конечного среза n1 = 40; n2 = 48.

Величина угла φ по соответствующей таблице процентных долей: φ1 (86,74) = 2,395; φ2 (72,05) = 2,029.

Тогда:

$$\varphi^{*}\ \text{Эмпир} = (2{,}395 - 2{,}029)\cdot\sqrt{\frac{40\cdot 48}{40+48}} = 1{,}709.$$

φ * Эмпир сопоставляем с критическими значениями φ *

$$\varphi^{*}\ \text{кр} = \{\frac{(p \le 0{,}05)}{(p \le 0{,}01)}.$$

Поскольку φ * Эмпир = 1,709 > φкр, с надежностью р = 0,00, то внедрение авторской модели формирования толерантности у иностранных студентов является эффективным, а его результаты – неслучайны.

4. Обсуждение (Discussion)

Толерантность личности, по мнению автора, это сложное и многогранное явление, имеющее собственную структуру и взаимодействующее в процессе функционирования с иными явлениями и процессами психолого-педагогического характера. Вследствие этого возникает необходимость применения системного подхода в ходе формирования толерантности у иностранных студентов.

В качестве методологического основания системный подход способствует моделированию логической схемы образовательного процесса развития толерантности, созданию абстрактной струк-

туры педагогического явления, учитывая при этом все необходимые составляющие и связи между ними [3, 4, 5]. Что касается развития толерантности, то системный подход способствует интеграции основной части методологических подходов в единый механизм, формированию заказа государства и общества по овладению толерантно-коммуникативной составляющей [6].

В содержательный блок нашей модели вошли следующие структурные элементы:

1. Мотивационно-когнитивный подход. Цель данного подхода – понять сущность «педагогической толерантности» на основе учебно-воспитательной деятельности, профессионального развития и самореализации. На данном этапе студент беспристрастно оценивает свою профессиональную позицию и уровень сформированности толерантности. Однако процесс развития толерантности – это индивидуальное явление, которое воплощается в жизнь посредством взаимодействия студентов и преподавателя в рамках реального процесса обучения. Задача преподавателей – оценить степень содержания учебного материала по вопросу формирования толерантности в студенческой среде вуза.

2. Деятельностный подход. Целью данного подхода является осуществление педагогических условий и формирования толерантности у иностранных студентов, что также подразумевает применение дидактической адаптации в ходе обучения, применение как аудиторной, так и внеаудиторной работы, а также введение технологии непрерывного оценивания уровня сформированности толерантности у студенческой молодежи. Нужно заметить, что данный подход обусловлен правильным выбором и четким описанием педагогических условий, а также таких форм, средств и методов учебно-познавательного процесса, которые послужат толчком для эффективной и успешной адаптации студентов-первокурсников. На начальном этапе формирования толерантности деятельность студентов можно охарактеризовать как личностное и профессиональное развитие, а также настрой на восприятие предложенных знаний, опыта и ценностей.

3. Критериально-результативный – данный подход помогает выявить соответствие толерантного поведения студентов. По мнению автора, критерий – это объективный признак, при помощи которого будет определена эффективность данной работы. Руководствуясь этой методологической основой, будем изучать ход учебного процесса с точки зрения гуманитарной и гуманистической роли педагогики толерантности, которые направлены на формирование ценностных ориентаций и интересов студенческой молодежи, а также «наращивание знаний о человеке, человечестве и гуманизме» [7; 8].

Дальнейший этап нашей модели – это организационно-управленческая система организации и управление учебно-воспитательного процесса формирования норм толерантности у студенческой молодежи в условиях образовательного пространства вуза. Одна из главных целей создания организационно-управленческого блока модели автора – это практическое внедрение педагогических условий, которые обеспечат высокий уровень сформированности толерантного сознания среди определенной категории студентов.

На подготовительном этапе предусмотрена трансляция информации о толерантности личности, убежденность студентов в том, что толерантность – это не только общечеловеческая ценность, но и неотъемлемая норма профессиональной деятельности студентов. В аналитико-интериоризированный этап входит аналитическая деятельность студенческой молодежи во время проведения аудиторных и внеаудиторных занятий по формированию принципов общения на толерантных началах, а именно формирование и развитие внутренних структур психики человека за счет овладения структурой внешней общественной деятельности.

Основной этап предусматривает развитие и работу над совершенствованием умений и навыков толерантного общения студенческой молодежи, основанном на решении в ходе обучения сложных задач, выполнении упражнений и пр.

Цель обобщающего этапа заключается в усилении регулятивных проявлений толерантности в процессе учебно-профессионального взаимодействия. В конечном счете, толерантное состояние студенческой молодежи становится устойчивее, у студентов появляется желание и потребность в трансляции полученных теоретических знаний и практических умений толерантного общения.

Следовательно, вышеупомянутые этапы соответствуют задаче создания подходящих условий для формирования коммуникативной толерантности, так как эффективность образовательного процесса зависит от них [9].

Целевой компонент модели определен в качестве системообразующего, то есть «цель» – это то, что указывает на движение в направлении результата, который заранее предусмотрен целью [10]. Отсюда следует, что именно цели в ходе процесса формирования коммуникабельности выполняют тройную функцию: направление, упорядочение и оценка педагогических действий в целях достижения желанных результатов.

Чтобы определить задачи формирования толерантности, необходимо обратиться к теории классического психоанализа З. Фрейда, который особое внимание уделяет защите целостности личности, основой которой является осознание собственных потребностей и свобода выбора путей их осуществления. Это, в свою очередь, оказывает влияние на разрешение внутренних конфликтов самой личности, на способности изучать и осознанно выстраивать взаимоотношения с обществом. Таким образом, одна из задач формирования коммуникативной толерантности проявляется в виде конструктивного осуществления его индивидуальных функций: совести, самостоятельного наблюдения, контролирования поведения. Данную задачу необходимо выполнять, основываясь на интеллектуальном и эмоциональном проникновении в прошлые и настоящие события межличностной коммуникации.

Тем не менее следующая задача формирования толерантности – это создание условий, при которых качество личности будет воспринято как ценность, а развитие данного качества станет для индивида целью профессионального развития и роста[1].

Следовательно, следующая задача формирования толерантности студентов – системное психолого-педагогическое влияние на такие сферы личности студента, как – эмоциональная, когнитивная и поведенческая, чтобы развивать умения в отстаивании собственной точки зрения и для организации толерантных отношений с окружающими [11; 12].

Поставленные задачи согласуются с масштабными целями формирования толерантности и осуществляются на практике в системе проблемных педагогических ситуаций посредством вербально-дискурсивных средств.

По мнению Д. Бродского, на этапе предметного общения важно воспитывать потребности существования людей в условиях гармоничного, стабильно положительного эмоционального состояния при учете отсутствия тревожности и наличия учебно-познавательного интерес[2]. Такая педагогическая обоснованность формирования толерантности личности подразумевает выполнение задач, которые имеют методологическое значение: выбор и соответствие определенным подходам и принципам гуманизации образования в общем, и педагогики толерантности в частности.

Осуществление принципов аксиологического подхода занимает основное место в иерархии целей профессионального обучения студентов, так как образовательно-воспитательное пространство и учебно-профессиональная коммуникация выступают для студенческой молодежи условием формирования умения и навыков анализировать раз-

[1] Социально-психологический практикум: учебно-методическое пособие для студентов факультета психологии и социальной работы / авт.-сост. В.В. Гриценко. Балашов: Николаев, 2004. 184 с.
[2] Психология: словарь [Текст] / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. 2-е изд., испр. и доп. М.: Политиздат, 1990. 494 с.

ного рода процессы и явления, а также сотрудничать на толерантных началах. В рамках образовательного контекста данный подход помогает исследовать явления удовлетворения потребностей людей, а также помогает в решении задач гуманизации общества. Именно поэтому в данном подходе к профессиональной подготовке студенческой молодежи главное значение придается категориям «ценность» и «ценностная ориентация».

В рамках личностно ориентированного подхода в качестве общих принципов педагогики толерантности признаны принципы субъектности, адекватности, индивидуализации, рефлексивной позиции, создание толерантного образовательного пространства [14].

Вышеперечисленные принципы не могут быть реализованы за пределами контекста субъект-субъектных отношений, так как их применение предоставляет учебно-образовательному процессу личностную форму. Это соответствует положению Б. Ананьева, о том, что личность – это «вершина всего набора качеств человека», а индивидуальность – это «глубина человека» [3]. В нашем случае субъектность выступает синонимом индивидуальности.

Согласно Б. Ломову, личность может развиваться лишь тогда, когда входит в состав совокупности субъектов, то есть общение – это важный фактор субъектогенеза. Человек порождает себя как субъекта во взаимоотношениях с другими людьми, которые наделены психикой и пониманием. При данных условиях разумно говорить о субъектном подходе для формирования толерантности студентов, основанной на равном партнерстве, взаимопонимании, взаимоуважении, морально-эстетическом взаимодействии. [15].

В рамках субъектного подхода, А. Шарова, Г. Солдатова и Л. Шайгерова предлагают следующие принципы педагогики толерантности: мультикультуралистический (реализация комплекса идей, ценностей и действий в целях создания положительных отношений между непохожими по расовым, этническим, религиозными и др. признакам людьми), синергитический (определяет единую совместную деятельность альтруистов и эгоистов), альтернативно-этический (стимулирование стремления к целостности личности посредством принятия мира и себя в этом мире во всем многообразии положительного и отрицательного), рефлексивный (помогает развивать способности контроля собственных поступков в отношениях между людьми в духе понимания, принятия, сотрудничества и партнерства) [16].

Формирование толерантности должно быть практически ориентировано и включать в себя диалог, культуру, мирное сосуществование и менталитет индивида. В данном контексте становится актуальной проблема единства в процессе общения субъектов учебно-воспитательного взаимодействия. Данная проблема заключается в разрешении всех вопросов и готовности к компромиссу [17; 18]. Достичь этого можно благодаря взаимопониманию, то есть увидеть то, что не видят другие: ценности, отношения, сочувствие и т.п. Таким образом, мы говорим о герменевтическом подходе к формированию толерантности. По А. Хуторскому, суть данного подхода заключается в «... достижении понимания истины путем проникновения в духовный смысл субъектов и объектов образования, а также в собственный субъективный мир» [19; 20]. Данный подход востребован по причине педагогического внимания к личному, исключительному проявлению человеческой субъективности, что помогает понять себя, других, принятия всех как себя, а себя как всех.

Таким образом, говоря о герменевтическом подходе, мы говорим о симпатическом (эмпатическом, согласованном) понимании, которое ведет к толерантному общению. Следовательно, в процессе организации толерантного педагогического взаимодействия можно выделить: эмпатический, кооперативный и конвенциональный принципы.

Суть принципа эмпатии состоит в формировании способности индивида эмоционально проникать в собеседника, сопереживать ему [8].

Суть кооперативного принципа состоит в обоюдном признании всех участников педагогического взаимодействия, где нет сильных и слабых, и где каждый член педагогического взаимодействия представляет собой ценность.

Суть конвенционального общения по Л. Азнабаевой состоит в положительном отношении, взаимности, психологической поддержке, избегании конфликтных ситуаций [3].

5. Заключение (Conclusion)

Исходя из вышесказанного, мы видим, что толерантность субъектов педагогического процесса в высшей школе проявляется в процессе межличностного и интерсубъектного, педагогического и учебно-профессионального взаимодействия ее носителей. Толерантное педагогическое взаимодействие основано на взаимопонимании, партнерстве, диалогичности, доброжелательности, поддержке. Следовательно, внедрение авторской модели является целесообразным, так как результаты статистического метода углового преобразования Фишера доказывают эффективность данной модели, а значит, гипотеза подтверждена.

Библиографический список

1. Бойко, В.В. Коммуникативная толерантность [Текст]: методическое пособие / В.В. Бойко. – СПб.: СПбМАПО, 1998. – 24 с.

2. Сидоренко, Е.В. Методы математической обработки в психологии [Текст] / Е.В. Сидоренко. – СПб.: Речь, 2002. – 350 с.

3. Азнабаева, Л.А. Принципы речевого поведения адресата в конвенциональном общении [Текст] / Л.А. Азнабаева. – Уфа: Изд-во Башкирского гос. ун-та, 1998. – 182 с.

4. Амонашвили, Ш.А. Основания педагогики сотрудничества [Текст] / Ш. А. Амонашвили // Новое педагогическое мышление / под ред. А.В. Петровского. – М.: Педагогика, 1989. – С. 144–177.

5. Амонашвили, Ш. Размышления о гуманной педагогике [Текст] / Ш. Амонашвили. – М.: Дом Ш. Амонашвили, 1995. – 596 с.

6. Адорно, Т. Исследование авторитарной личности [Текст] / Т. Адорно, Р. Сэнфорд, Э. Френкель-Брюнсвик, Д. Левинсон. – СПб.: Наука, 2001. – 412 с.

7. Латынов, В.В. Стили речевого коммуникативного поведения: структура и детерминанты [Текст] / В.В. Латынов // Психологический журнал. – 1995. – № 6. – С. 90–100.

8. Асмолов, А.Г. Толерантность от утопии к реальности [Текст] / А.Г. Асмолов // На пути к толерантному сознанию / под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Смысл, 2010. – 255 с.

9. Асмолов, А.Г. О смыслах понятия «толерантность» [Текст] / А.Г. Асмолов, Г.У. Солдатова, Л.А. Шайгерова // Век толерантности: научно-публицистический вестник. – М.: МГУ, 2011. – С. 8–18.

10. Волков, А. Когда рождается ксенофобия, или один на один с коллективом [Текст] / А. Волков // Народное образование. – 2003. – № 6. – С. 242–247.

11. Садохин, А.П. Межкультурная коммуникация [Текст]: учебное пособие / А.П. Садохин. – М.: Альфа-М ИНФРА-М, 2004. – 288 с.

12. Борытко, Н.М. Введение в педагогику толерантности [Текст]: учеб. пособие для студентов пед. вузов / Н.М. Борытко, И.А. Соловцова, А.М. Байбаков / под ред. Н.М. Борытко. – Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2006. – 80 с.

13. Клинберг, Л. Проблемы теории обучения [Текст] / Л. Клинберг; пер. с нем. – М.: Педагогика, 1984. – 256 с.

14. Макаренко, А.С. Сочинения [Текст]: в 7 т. / А.С. Макаренко. – М.: АПН РСФСР, 1952. – Т. 2. – 496 с.

15. Журавлев, А.Л. Психологические особенности коллективного субъекта [Текст] / А.Л. Журавлев // Проблема субъекта в психологической науке. – М.: Академический проект, 2000. – С. 133–150.

16. Саламатов, А.А. Методологические подходы в педагогических исследованиях: аксиологический подход [Текст] / А.А. Саламатов // Профессиональный проект: идеи, технологии, результаты. – 2014. – № 1 (14). – С. 58–68.

17. Salamatov A.A., Gnatyshina E.A., Uvarina N.V., Korneev D.N., Korneeva N.Y. (2017), Developing professionally significant qualities of competitive vocational training teachers: dynamics of the process. *Espacios*. 38 (40), 34.

18. Сенько, Ю.В. Учебный процесс: сотворчество педагога и учащегося [Текст] / Ю.В. Сенько // Педагогика. – 1997. – №3. – С. 40–45.

19. Асташова, Н.А. Проблема воспитания толерантности в системе образовательных учреждений [Текст] / Н.А. Асташова // Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика): сб. науч.-методических статей. – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2013. – С. 74–85.

20. Батаршов, А.В. Диагностика способности к общению [Текст] / А.В. Батаршов. – СПб.: Питер, 2006. – 176 с.

M.E. Hamidi

ORCID No. 0000-0001-5925-0504, Postgraduate Student, Department of Pedagogy and Psychology, South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia. *E-mail:* eminhamidi@gmail.com

MODELLING ORGANIZATION OF TOLERANT PEDAGOGICAL COOPERATION IN THE PROCESS OF FOREIGN STUDENTS' PROFESSIONAL EDUCATION AT THE UNIVERSITY

Abstract

Introduction. The article deals with the model of organization of tolerant pedagogical cooperation in the process of foreign students' professional education at the university. The author suggests the importance of developing such students' qualities as tolerance, because the learning process may be effective only in cooperation, which is impossible without tolerant interaction.

Materials and methods. The author used such materials and methods as method of communicative tolerance diagnostic by V.V. Boyko; method of communicative persuasion diagnostic by V.V. Boyko, method of diagnosing empathic abilities level by V.V. Boyko, method of "16-factorial personality question by R.B. Kettle, and methodic of interpersonal relations by T. Liri; methods of statistic analysis, and mathematic treatment.

Results. The article also shows the experiment results of developing tolerant pedagogical cooperation at the university. We can also see the scheme of the dynamics of increasing the level of foreign students' tolerance during the experimental work and the table of efficiency factor of forming students' communicative tolerance.

Discussion. The development of model, theoretical model validation and testing the model of organization of tolerant pedagogical cooperation in the process of foreign students' professional education at university with experiment. We defined the conditions of effective functioning of the model of organization of tolerant pedagogical cooperation in the process of foreign students' professional education at university. The rationality and efficiency of model implementation was proved.

Conclusion. The article has shown the results of experimental work and proved that the model implementation will guarantee the effective pedagogical cooperation and efficiency in problem solution of professional education.

Keywords: tolerance of personality, destination block, content block, institutional and management block, methodological block.

Highlights:

• We described the model of organization of tolerant pedagogical cooperation in the process of foreign students' professional education at university.

• We defined the conditions of effective functioning of the model of organization of tolerant pedagogical cooperation.

• The rationality and efficiency of model implementation has been proved.

References

1. Boyko V.V. (1998), *Kommunikativnaya tolerantnost':metodicheskoe posobie* [Communicative tolerance: teacher edition], SPb: SPbMAPO Publ. (In Russian).

2. Sidorenko Y.V. (2002), *Metody matematicheskoj obrabotki v psihologii* [The methods of mathematic treatment in psychology], SPb.: Rech' Publ. (In Russian).

3. Aznabayeva L.A. (1998), *Principy rechevogo povedeniya adresata v konvencional'nom obshchenii* [The principles of recipient's language behavior in common dialogue], Ufa: Izdatel'stvo Bashkirskogo universiteta Publ. (In Russian).

4. Amonashvili Sh.A. (1989), Osnovaniya pedagogiki sotrudnichestva [The foundation of pedagogy of cooperation]. *Novoe pedagogicheskoe myshlenie* M.: Pedagogika. 144–177. (In Russian).

5. Amonashvili Sh.A. (1995), *Razmyshleniya o gumannoj pedagogike* [The thoughts about human pedagogy], M.: Izd-vo Dom SH.Amonashvili. (In Russian).

6. Adorno T., Sandford R., Frenkel-Brunswick E., Levinson D. (2001*), Issledovanie avtoritarnoj lichnosti* [The research of authoritarian personality], SPb.: Nauka Publ. (In Russian).

7. Latynov V.V. (1995), Stili rechevogo kommunikativnogo povedeniya: struktura i determinanty [The styles of verbal communicative behavior: the structure and determinants]. *Psihologicheskij zhurnal.* 6, 90–100. (In Russian).

8. Asmolov A.G. (2010), Tolerantnost' ot utopii k real'nosti [Tolerance. From Utopia to Reality]. *On the way to tolerant mentality.* M.: Smysl. 4–7. (In Russian).

9. Asmolov A.G., Asmolov A.G., Soldatova G.U., Shaygerova L.A. (2011), O smyslah ponyatiya "tolerantnost'" [About the meaning of tolerance]. *Vek tolerantnosti: Nauchno-publicisticheskij vestnik.* M.: MGU. 8–18. (In Russian).

10. Volkov A. (2003), Kogda rozhdaetsya ksenofobiya, ili odin na odin s kollektivom [When the xenophobia comes up or face to face with group]. *Narodnoye Obrazovaniye.* 6, 242–247. (In Russian).

11. Sadokhin A.P. (2004), *Mezhkul'turnaya kommunikaciya:uchebnoe posobie* [Intercultural Communication: work-book], M.: Al'fa-M INFRA-M Publ. (In Russian).

12. Solovtsova I.A., Baybakov A.M., Borytko N.M. (eds). (2006), *Vvedenie v pedagogiku tolerantnosti: uchebnoe posobie dlya studentov pedagogicheskih vuzov* [Introduction to pedagogy of tolerance: work-book for pedagogical university students], Volgograd: Izd-vo VGIPK RO Publ. (In Russian).

13. Klinberg L. (1984), *Problemy teorii obucheniya* [The problems of learning theory]. M.: Pedagogika. (In Russian).

14. Makarenko A.S., (1952), *Sochineniya v 7 tomah* [Collected works in 7 volumes]. M.: APN RSFSR Publ. (In Russian).

15. Juravlev A.L. (2000), Psihologicheskie osobennosti kollektivnogo sub"ekta [Psychological features of collective subject]. *Problema sub"ekta v psihologicheskoj nauke.* M.: Akademicheskij proekt. 133–150. (In Russian).

16. Salamatov, A.A. (2014), Metodologicheskie podhody v pedagogicheskih issledovaniyah: aksiologicheskij podhod [Methodological approaches in pedagogical researches: axiological approach]. *Professional'nyj proekt: idei, tekhnologii, rezul'taty.* 1(14), 58–68. (In Russian).

17. Salamatov A.A., Gnatyshina E.A., Uvarina N.V., Korneev D.N., Korneeva N.Y. (2017), Developing professionally significant qualities of competitive vocational training teachers: dynamics of the process. *Espacios.* 38(40), 34.

18. Senko Y.V. (1997), Uchebnyj process: sotvorchestvo pedagoga i uchashchegosya [Educationprocess: co-work of teacher and student]. *Pedagogika.* 3, 40–45. (In Russian).

19. Astashova N.A. (2013), Problema vospitaniya tolerantnosti v sisteme obrazovatel'nyh uchrezhdenij [The problem of forming tolerance in the system of educational institutions]. *Tolerantnoe soznanie i formirovanie tolerantnyh otnoshenij (teoriya i praktika): sbornik nauchno-metodicheskih statej.* M.: Izd-vo MPSI; Voronezh: MODEHK. 74–85. (In Russian).

20. Batarshov A.V. (2006), *Diagnostika sposobnosti k obshcheniyu* [The diagnostics of ability to dialogue], SPb: Piter Publ. (In Russian).

DOI: 10.25588/CSPU.2018.01.20

УДК 157
ББК 88.352

В.И. Долгова[1], Ю.Р. Вахитова[2], М.А. Комарова[3], Е.П. Тельцова[4]

[1] ORCID № 0000-0001-9059-5682, профессор, доктор психологических наук, декан факультета психологии, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Российская Федерация. *E-mail:* 23a12@list.ru
[2] ORCID № 0000-0002-7694-0360, аспирант кафедры теоретической и прикладной психологии, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Российская Федерация. *E-mail:* vahitovayur@cspu.ru
[3] ORCID № 0000-0002-8210-0229, аспирант кафедры теоретической и прикладной психологии, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Российская Федерация. *E-mail:* komarovama@cspu.ru
[4] ORCID № 0000-0003-1190-434X, аспирант кафедры теоретической и прикладной психологии, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Российская Федерация. *E-mail:* telcovaep@cspu.ru

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ЛЮДЕЙ В СИТУАЦИИ КОНТРОЛЯ

Аннотация

Введение. Проблему исследования составляют сложность и многокомпонентность эмоциональных состояний личности в ситуации контроля, которые необходимо выявлять с позиций влияния на них эмоционального интеллекта. Поэтому изучение особенностей эмоционального интеллекта является необходимым условием наиболее продуктивной деятельности людей в ситуации контроля. *Цель*: выявить особенности эмоционального интеллекта личности на совокупной выборке людей разной профессиональной и социальной направленности и показать его влияние на характер психических состояний в ситуации контроля.

Материалы и методы. Основными методами исследования являются анализ научной литературы, посвященной проблемам изучения эмоционального интеллекта личности и самочувствия человека в ситуации контроля, а также диагностическая методика – Опросник «Эмоциональный интеллект» Н. Холла; проведена математико-статистическая обработка эмпирических результатов с использованием критерия Вилкоксона.

Результаты. Эмоциональный интеллект является сложным интегративным образованием, которое включает когнитивные, поведенческие, эмоциональные качества, способствующие осознанию, пониманию и регуляции эмоциональных состояний, взаимосвязан с успешностью межличностного взаимодействия и личностного развития. Математико-статистическая обработка полученных эмпирических данных позволила выявить характер влияния эмоционального интеллекта на характер психических состояний личности в ситуации контроля.

Обсуждение. Проведенный анализ доступных отечественных и зарубежных источников также подтверждает влияние эмоционального интеллекта на самочувствие человека в ситуации контроля. Новизна этой работы состоит в том, что исследуемые особенности эмоционального интеллекта выявлены на совокупной выборке людей разной профессиональной и социальной направленности.

Заключение. Сделан вывод о влиянии эмоционального интеллекта на характер психических состояний людей, оказавшихся в ситуации контроля.

Ключевые слова: эмоциональные состояния, тревожность, фрустрация, ригидность, агрессия, экзаменационная сессия, эмоциональный интеллект, ситуация контроля.

Основные положения:

• совокупная выборка людей разной профессиональной и социальной направленности, находившихся в ситуации контроля, не проявляет высокого уровня эмоционального интеллекта;

• особенности эмоционального интеллекта личности взаимосвязаны с характером психических состояний людей разной профессиональной и социальной направленности, находившимися в ситуации контроля.

1. Введение (Introduction)

В современном обществе любая деятельность связана с системами контроля и оценки, которая имеет и отрицательные стороны своей реализации. К таким относятся негативные состояния, переживаемые в процессе ее прохождения, которая в свою очередь могут порождать агрессию, и все это относится к негативным психическим состояниям, что может оставить неизгладимый след в психической деятельности организма, оказать пагубное влияние на здоровье [1–4]. Но, если человек имеет высокий эмоциональный интеллект, то он более тщательно контролирует свое психическое состояние и легче перестраивается под ситуацию контроля.

Психическое состояние – это целостная системная реакция на различные раздражители, направленные на поддержание единства организма и сохранение его жизнедеятельности в условиях среды, в которую он помещен, что отражает специфику переживания людей, попавших в ситуацию контроля [5– 7].

К типичным психическим состояниям людей в ситуации контроля следует отнести состояния тревоги, фрустрации, агрессии, ригидности, уровень эмоционального интеллекта.

Эмоциональный интеллект является сложным интегративным образованием, которое включает когнитивные, поведенческие, эмоциональные качества, способствующие осознанию, пониманию и регуляции эмоциональных состояний, взаимосвязан с успешностью межличностного взаимодействия и личностного развития.

Индивидуальные особенности психологического развития личности, противоречащие стереотипной модели, принятой в обществе, как правильной и неприемлемой для никаких других изменений могут поддаваться психокоррекции. Психокоррекция регулирует несоответствующие психологические качества индивида нормам социума, для наиболее легкого его приспособления в нем и изменяющимся условиям окружающей среды, в которой он находится [8–11].

Коррекционное воздействие может быть успешным лишь тогда, когда человек сам захочет измениться и будет прилагать для этого все усилия и стараться контролировать свое поведение.

Теоретический анализ проблемы позволяет заключить, что эмоциональные состояния в большинстве случаев определяют здоровье человека, его активность и деятельность, нацеленность на результат, а также является важным условием в повседневной жизни, ведь преобладание негативных состояний играет разрушающую роль в активности и мотивации индивида [12–14].

Цель: выявить особенности эмоционального интеллекта личности на совокупной выборке людей разной профессиональной и социальной направленности и показать его влияние на характер психических состояний в ситуации контроля.

2. Материалы и методы (Materials and Methods). Основными методами исследования являются анализ научной литературы, посвященной проблемам изучения эмоционального интеллекта личности и самочувствия человека в ситуации контроля, а также диагностическая методика – Опросник «Эмоциональный интеллект» Н. Холла; проведена математико-статистическая обработка

эмпирических результатов с использованием критерия Вилкоксона [14].

Выборку составили люди разной профессиональной и социальной направленности. Были изучены эмпирические показатели эмоционального интеллекта, играющего главную роль в определении положительных или негативных психических состояний. Математико-статистическая обработка результатов исследования проводилась с помощью критерия Вилкоксона, потому что он позволяет определить выраженность сдвигов в том или ином направлении при составлении показателей, измеренных в двух разных условиях на одной и той же выборке испытуемых, что нам и было необходимо [15].

3. Результаты (Results)

Исследование выраженности доминирующих психических состояний по опроснику «Эмоциональный интеллект» Н. Холла как показателей специфики их переживания представлено на рис. 1.

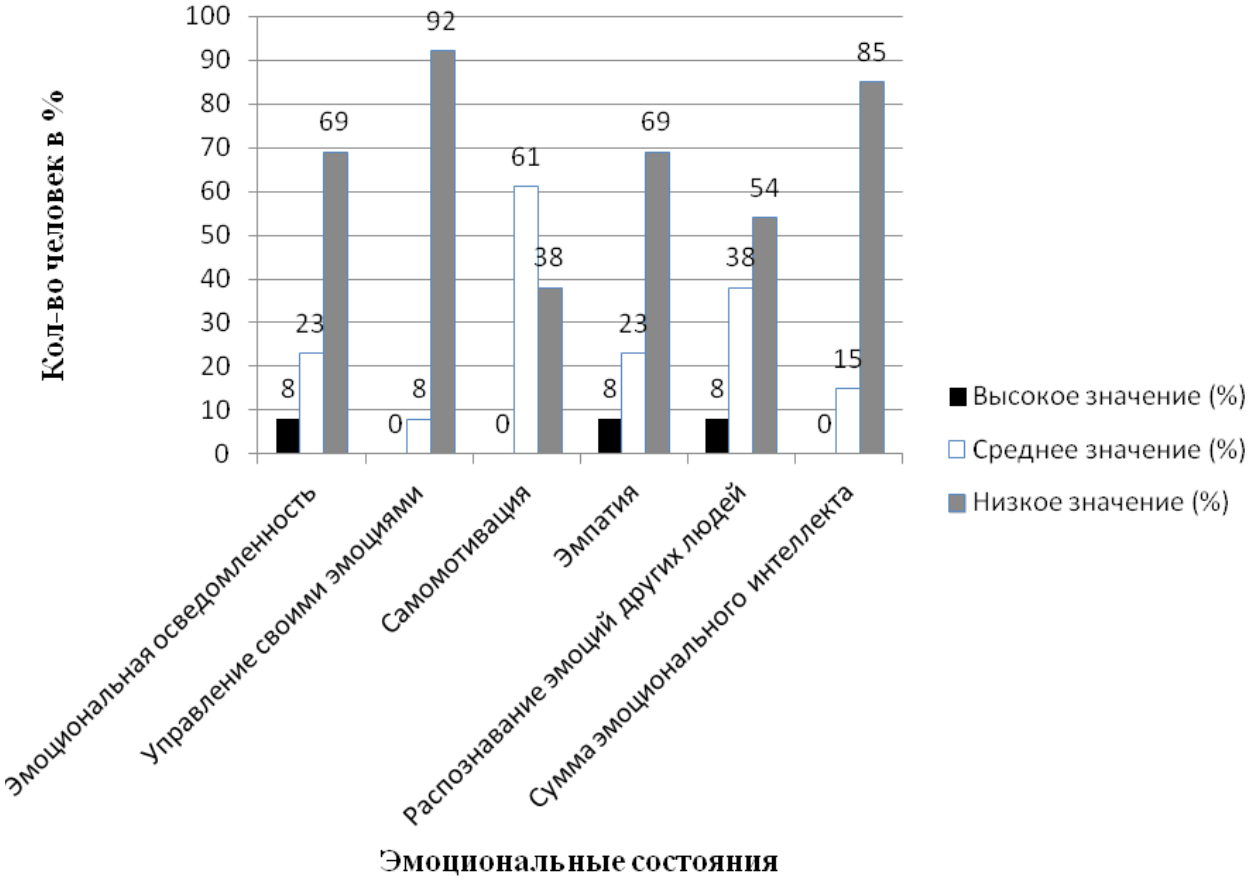

Рис. 1. **Результаты исследования эмоционального интеллекта по опроснику «Эмоциональный интеллект» Н. Холла**

Fig. 1. **Results of emotional intellect study according to N. Hall's "Emotional intellect" questionnaire**

Наибольшее количество людей имеют низкое значение по всем шкалам. Наименьшую часть составляют люди, имеющие высокое значение, но среднее значение по шкале «самомотивация» превышает низкое.

Высокое значение эмоциональной осведомленности имеют 8% человек – они характеризуются умением различать свои эмоции, извлекать из них дальнейшую стратегию поведения; среднее значение (23%) – знают свои эмоции, но не

могут изменить себя; а низкое значение (69%) – не осознают свои эмоции, не контролируют их смену. Высокое значение управления своими эмоциями не выявлено, нет среди опрошенных людей таких, которые легко контролируют свои эмоции, умеют совладать с ними; среднее значение (8%) – теряют контроль, но по истечении промежутка времени обретают вновь благоприятное настроение; низкое значение (92%) – долго не могут успокоиться, легко раздражаются, не контролируют эмоции. Высокое значение самомотивации не имеет никто, то есть никто не может легко отбросить негативные эмоции при решении сложных задач; среднее значение (61%) – не всегда спокойны, когда испытывают давление со всех сторон; низкое значение (38%) – негативные эмоции преобладают, когда оказываются в сложных ситуациях. Высокое значение эмпатии имеют 8% человек – они хорошо понимают эмоции других людей; среднее значение (23%) – довольно часто ошибаются при определении настроения других людей; низкое значение (69%) – не способны определить настроение людей. Высокое значение распознавания эмоций имеют 8% – адекватно реагируют и способны улучшить настроение других людей; среднее значение (38%) – часто выявляют эмоции, присущие человеку в данный момент, но не всегда способны помочь им; низкое значение 54% – не могут распознавать переживания других людей. Высокое значение суммы эмоционального интеллекта не выявлено ни у кого, получилось, что среди реципиентов не было ни одного человека, который бы легко контролировал свои эмоции, испытывал исключительно позитивные эмоциональные состояния, и хорошо понимал эмоции других людей; среднее значение 15% человек – довольно часто ошибаются при определении эмоций других людей, эмоции часто сменяют друг друга, но это происходит осознанно; низкое значение 85% человек – не могут определить эмоциональное состояние других людей, не умеют контролировать свои эмоции, у них преобладают негативные эмоции.

Студенты, имеющие низкий уровень по представленным шкалам, плохо понимают свои эмоции и чувства других людей. Чем выше уровень эмоционального интеллекта, тем успешнее происходит коммуникация с окружающими, достижение цели, распознавание проявляемых эмоций.

С помощью критерия Вилкоксона определили далее выраженность сдвигов. Но: интенсивность положительного сдвига показателя эмоционального интеллекта не превышает интенсивность отрицательного сдвига. Н1: интенсивность положительного сдвига показателя эмоционального интеллекта превышает интенсивность отрицательного сдвига.

$$\sum R=\frac{N(N+1)}{2}=91;$$

где N – общее количество испытуемых.

Сумма рангов расчетного и сумма рангов эмпирического значения совпадают. Следовательно, ранжирование проведено верно.

$T_{эмп} = \sum R$; $T_{эмп} = 3,5 + 3,5 + 3,5 + 8 + 7 = 25,5$.

Критические значения (R)	
$p \le 0,05$	$p \le 0,01$
21	12

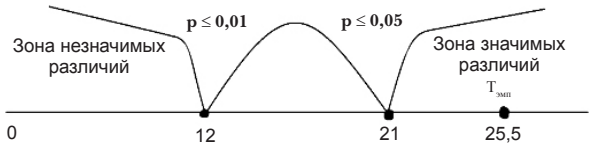

Рис. 2. **Ось значимости**

Fig. 2. **Axis of significance**

$R = 21 < T_{эмп} = 25,5$ ($p \le 005$), следовательно, принимается альтернативная гипотеза (Н1): интенсивность положительного сдвига показателя эмоционального интеллекта превышает интенсивность отрицательного сдвига.

Ответ: Н0 отвергается, принимается Н1 ($p \le 0,05$), интенсивность положительного сдвига показателя эмоционального интеллекта превышает интенсивность отрицательного сдвига.

Математико-статистическая обработка полученных эмпирических данных

позволяет говорить о влиянии эмоционального интеллекта на характер психических состояний.

4. Обсуждение (Discussion)

Проведенный анализ доступных источников [16–20] также подтверждает влияние эмоционального интеллекта на эмоциональную устойчивость личности. По этому же тесту «Диагностика эмоционального интеллекта» Н. Холла, проведенному среди студентов колледжа в 2017 году, были получены еще более низкие показатели самооценок, которыми отличались все пять шкал: управление своим эмоциональным состоянием, распознавание эмоций, эмпатия, эмоциональная осведомленность и самомотивация. Ранговая корреляция Спирмена тогда тоже подтвердила влияние эмоционального интеллекта на самооценку собственных эмоциональных состояний. Новизна настоящей работы состоит в том, что исследуемые особенности эмоционального интеллекта выявлены на совокупной выборке людей разной профессиональной и социальной направленности.

5. Заключение (Conclusion)

Исследуемые особенности эмоционального интеллекта выявлены на совокупной выборке людей разной профессиональной и социальной направленности в ситуации контроля.

Анализ полученных эмпирических показателей подтверждает влияние эмоционального интеллекта на положительные или негативные психические состояния людей.

Библиографический список

1. Aelenei C., Lewis N.A., Oyserman D. (2017), No pain no gain? Social demographic correlates and identity consequences of interpreting experienced difficulty as importance. *Contemporary Educational Psychology*. 48, 43–55. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2016.08.004

2. Asmolov A.G. (2015), Activity as reality in defining people and activity as a cognitive construct. Activity and the Activity approach to understanding people: The Historical meaning of the Crisis of cultural-activity psychology. *Russian education and society*. 57(9), 731–756. DOI: 10.1080/10609393.2015.1125706

3. Dudina M.N., Dolgova V.I. (2016), New educational paradigm: existentialism is a humanism. *Man in India*. 96(10). 4043–4050.

4. Dudina M.N., Dolgova V.I. (2016), The Crisis of upbringing in the Contemporary chronotope: potential solutions. *Man in India*. 96(10). 3503–3511.

5. Вяткин, Б.А. Теория интегральной индивидуальности В.С. Мерлина: история и современность [Текст] / Б.А. Вяткин, Л.Я. Дорфман // Образование и наука. – 2017. – Т. 19. – № 2. – С. 145–160. DOI: 10.17223/17267080/58/10

6. Dolgova V.I. (2014), Aspects of emotional stability in volunteers of gerontology programs. *Advances in gerontology*. 4(4). P. 278– 282. DOI: 10.1134/S2079057014040080

7. Font X., Garay L., Jones S. A (2016), Social Cognitive Theory of sustainability empathy. *Original Research Article Annals of Tourism Research*. 58, 65–80. Available at: 10.1016/j.annals.2016.02.004

8. Kiverstein J. (2015), Empathy and the responsiveness to social affordances. *Original Research Article Consciousness and Cognition*. 36, 532–542. DOI: 10.1016/j.concog.2015.05.002

9. Муравьева, О.И. Средовая идентичность: содержание понятия [Текст] / О.И. Муравьева, С.А. Литвина, С.А. Богомаз // Сибирский психологический журнал. – 2015. – № 58. – С. 136–148. DOI: 10.17223/17267080/58/10

10. Lachowicz-Tabaczek K., Bajcar B. (2017), Future self-appraisals and global self-esteem: Who benefits more from thinking about the future, and why? *Self and identity*. 16(1), 1–20. DOI: 10.1080/15298868.2016.1270850

11. Morrison A.S., Mateen M.A., Brozovich F.A., Zaki J., Goldin P.R., Heimberg R.G., Gross J.J. (2016), Empathy for positive and negative emotions in social anxiety disorder. *Original Research Article Behaviour Research and Therapy*. 87, 232–242. DOI: 10.1016/j.brat.2016.10.005

12. Oyserman D., Destin M., Novin S. (2014), The context-sensitive future self: possible selves motivate in context, not otherwise. *Self and identity*. 14(2), 173–188. DOI: 10.1080/15298868.2014.965733

13. Rudolph A., Figge L. (2017), Determinants of ecological footprints: What is the role of globalization? *Ecological Indicators*. 81, 348–361. DOI: 10.1016/j.ecolind.2017.04.060

14. Забродин, Ю.М. Психодиагностика [Текст]: монография / Ю.М. Забродин, В.Э. Пахальян. – Саратов: Вузовское образование, 2015. – 449 с.

15. Кривенко, М.П. Сравнительный анализ процедур регрессионного анализа [Текст] / М.П. Кривенко. Информатика и ее применения. – 2014. – Т. 8. – №. 3. – С. 70–78. DOI: 10.14357/19922264140308

16. Smortchkova J. (2017), Encapsulated social perception of emotional expressions. *Original Research Article Consciousness and Cognition.* 47, 38–47. DOI: 10.1016/j.concog.2016.09.006

17. Sokol Y., Serper M. (2017), Temporal self-appraisal and continuous identity: associations with depression and hopelessness. *Journal of affective disorders.* 208, 503–511. DOI: 10.1016/j.jad.2016.10.033 40

18. Vianello M., Schnabl K., Sriram N., Nosek B. (2013), Gender differences in implicit and explicit personality traits. *Personality and Individual Differences.* 55, 994–999. Available at: http://projectimplicit.net/nosek/papers/VSSN2013.pdf.

19. Berzonsky M.D., Papini D.R. (2014), Identity processing styles and value orientations: the mediational role of self-regulation and identity commitment. *Identity. An international journal of theory and research.* 14(2), 96–112. Available at: 10.1080/15283488.2013.858228.

20. Bulfin A. (2017), Popular culture and the "new human condition": Catastrophe narratives and climate change. *Global and Planetary Change.* 156, 140–146. Available at: 10.1016/j.gloplacha.2017.03.002.

V.I. Dolgova[1], Yu.R. Vakhitova[2], M.A. Komarova[3], E.P. Teltsova[4]

[1] ORCID No. 0000-0001-9059-5682, Professor, Doctor of Psychology, Dean, Faculty of Psychology, South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia. *E-mail:* 23a12@list.ru

[2] ORCID No. 0000-0002-7694-0360, Postgraduate Student, Department of Theoretical and Applied Psychology, South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia. *E-mail:* stepinamn@cspu.ru

[3] ORCID No. 0000-0002-8210-0229, Postgraduate Student, Department of Theoretical and Applied Psychology, South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia. *E-mail:* steshkovoyu@cspu.ru

[4] ORCID No. 0000-0003-1190-434X, Postgraduate Student, Department of Theoretical and Applied Psychology, South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia. *E-mail:* telcovaep@cspu.ru

STUDYING FEATURES OF EMOTIONAL INTELLIGENCE OF PEOPLE IN SITUATIONS OF CONTROL

Annotation

Introduction. The research problem is the complexity and multicomponent emotional states of a person in control situations, which must be identified from a standpoint of the influence of emotional intelligence on them. Therefore, the study of the characteristics of emotional intelligence is a necessary condition for the most productive activity of people in control situations. The purpose of the study was to reveal the features of emotional intelligence of an individual on the cumulative sample of people of different professional and social orientation and to show its influence on the nature of mental states in control situations.

Materials and methods. The main research methods are the analysis of scientific literature on the problems of studying emotional intelligence an individual and individual's well-being in control situations; as well as a diagnostic technique. The research was conducted with the use of questionnaire "Emotional Intelligence" designed by N. Hall, and the Wilcoxon test as mathematical-statistical treatment for empirical results.

Results. Emotional intelligence as a complex integrative education includes the totality of cognitive, behavioral and emotional qualities that provide awareness, understanding and regulation of one's own emotions, and emotions affect the success of interpersonal interactions and personal development.

Mathematic and statistical processing of empirical data obtained revealed the nature of influence of emotional intelligence on the nature of mental states of the individual in control situations.

Discussion. The analysis of available national and foreign sources also confirms the affect of emotional intelligence on an individual's well-being in control situations. The relevance of this work is that the investigated features of emotional intelligence are revealed on the cumulative sample of people of different professional and social orientation.

The conclusion. The conclusion has been made about the influence of emotional intelligence on the nature of the mental states of people who find themselves in control situations.

Key words: emotional states, anxiety, frustration, rigidity, aggression, examination session, emotional intelligence, control situation.

Highlights:

• The total sample of people of different professional and social orientation do not show a significant level of emotional intelligence;

• The peculiarities of emotional intelligence are interrelated with the nature of mental states of people of different professional and social orientation put in a control situation.

References

1. Aelenei C., Lewis N.A., Oyserman D. (2017), No pain no gain? Social demographic correlates and identity consequences of interpreting experienced difficulty as importance. *Contemporary Educational Psychology*. 48, 43–55. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2016.08.004

2. Asmolov A.G. (2015), Activity as reality in defining people and activity as a cognitive construct. Activity and the Activity approach to understanding people: The Historical meaning of the Crisis of cultural-activity psychology. *Russian education and society*. 57(9), 731–756. DOI: 10.1080/10609393.2015.1125706

3. Dudina M.N., Dolgova V.I. (2016), New educational paradigm: existentialism is a humanism. *Man in India*. 96(10), 4043-4050.

4. Dudina M.N., Dolgova V.I. (2016), The Crisis of upbringing in the Contemporary chronotope: potential solutions. *Man in India*. 96(10). 3503–3511.

5. Vyatkin, B.A., Dorfman L.YA. (2017), Teoriya integral'noy individual'nosti V.S. Merlina: istoriya i sovremennost' [Theory of integral individuality by V.S Merlin: history and nowadays]. *Obrazovaniye i nauka*. 19(2), 145-160. DOI: 10.17223/17267080/58/10 (In Russian).

6. Dolgova V.I. (2014), Aspects of emotional stability in volunteers of gerontology programs. *Advances in gerontology*. 4(4), 278-282. DOI: 10.1134/S2079057014040080

7. Font X., Garay L., Jones S.A. (2016), Social Cognitive Theory of sustainability empathy. *Original Research Article Annals of Tourism Research*. 58, 65–80. DOI: 10.1016/j.annals.2016.02.004

8. Kiverstein J. (2015), Empathy and the responsiveness to social affordances. *Original Research Article Consciousness and Cognition*. 36, 532–542. DOI: 10.1016/j.concog.2015.05.002

9. Muraveva O.I., Litvina S.A., Bogomaz S.A. (2015), Sredovaya identichnost': soderzhaniye ponyatiya. [The environmental identity: the content concept]. *Sibirskiy psikhologicheskiy zhurnal*. 58, 136–148. DOI: 10.17223/17267080/58/10 (In Russian).

10. Lachowicz-Tabaczek K., Bajcar B. (2017), Future self-appraisals and global self-esteem: Who benefits more from thinking about the future, and why? *Self and identity*. 16(1), 1–20. DOI: 10.1080/15298868.2016.1270850

11. Morrison A.S., Mateen M.A., Brozovich F.A., Zaki J., Goldin P.R., Heimberg R.G., Gross J.J. (2016), Empathy for positive and negative emotions in social anxiety disorder. *Original Research Article Behaviour Research and Therapy*. 87, 232–242. DOI: 10.1016/j.brat.2016.10.005

12. Oyserman D., Destin M., Novin S. (2014), The context-sensitive future self: possible selves motivate in context, not otherwise. *Self and identity*. 14(2), 173–188. DOI: 10.1080/15298868.2014.965733

13. Rudolph A., Figge L. (2017), Determinants of ecological footprints: What is the role of globalization? *Ecological Indicators*. 81, 348–361. DOI: 10.1016/j.ecolind.2017.04.060

14. Zabrodin Yu.M., Pahalyan V.E. (2015), *Psikhodiagnostika: monografiya* [Psychodiagnostics: a monograph], Saratov: Vuzovskoye obrazovaniye Publ. (In Russian).

15. Krivenko M.P. (2014), Sravnitel'nyy analiz protsedur regressionnogo analiza [Comparative analysis of regression analysis procedures]. *Informatika i yeye primeneniya*. 8(3), 70–78. DOI: 10.14357/19922264140308 (In Russian).

16. Smortchkova J. (2017), Encapsulated social perception of emotional expressions. *Original Research Article Consciousness and Cognition*. 47, 38–47. DOI: 10.1016/j.concog.2016.09.006

17. Sokol Y., Serper M. (2017), Temporal self-appraisal and continuous identity: associations with depression and hopelessness. *Journal of affective disorders*. 208, 503–511. 10.1016/j.jad.2016.10.033 40

18. Vianello M., Schnabl K., Sriram N., Nosek B. (2013), Gender differences in implicit and explicit personality traits. *Personality and Individual Differences*. 55, 994–999. Available at: http://projectimplicit.net/nosek/papers/VSSN2013.pdf.

19. Berzonsky M.D., Papini D.R. (2014), Identity processing styles and value orientations: the mediational role of self-regulation and identity commitment. *Identity. An international journal of theory and research*. 14(2), 96–112. DOI: 10.1080/15283488.2013.858228.

20. Bulfin A. (2017), Popular culture and the "new human condition": Catastrophe narratives and climate change. *Global and Planetary Change*. 156, 140–146. DOI: 10.1016/j.gloplacha.2017.03.002.

DOI: 10.25588/CSPU.2018.01.21

УДК 151.7
ББК 88.834.01

Т.В. Завгородняя

ORCID № 0000-0001-5212-8514, соискатель кафедры социальной психологии и акмеологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Российская Федерация. *E-mail:* Tatyana-Gordaya-Kov@yandex.ru.

ВЛИЯНИЕ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ НА ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СО СВЕРСТНИКАМИ: РЕЗУЛЬТАТЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Аннотация

Введение. Детско-родительские отношения оказывают влияние на все сферы личности ребенка, в том числе и на коммуникативную, где в процессе взаимодействия с родителями возникает определенная фиксация форм взаимодействия на эмоциональной основе, и они, как следствие, переносятся на другие значимые для ребенка ситуации. В статье рассматриваются результаты эмпирического исследования влияния детско-родительских отношений на особенности взаимодействия детей старшего дошкольного возраста со сверстниками.

Материалы и методы. Представлено содержание эксперимента, приводится диагностический инструментарий. Полученные данные в ходе исследования влияния детско-родительских отношений на особенности взаимодействия детей старшего дошкольного возраста со сверстниками подтверждаются методами математической статистики.

Результаты. В результате исследования выявлены дети с высоким и со средним уровнем тревожности, отрицательные стратегии взаимодействия. Установлена зависимость между уровнем тревожности детей старшего дошкольного возраста и нарушениями родительского отношения, дисгармоничными типами процесса воспитания и отрицательными стратегиями взаимодействия детей старшего дошкольного возраста.

Обсуждение. Проведенное эмпирическое исследование позволяет сделать вывод о том, что нарушение родительского отношения по типу «доминирующей гиперпротекции» в большей

степени влияет на уровень тревожности детей старшего дошкольного возраста и задает отрицательные стратегии во взаимодействии со сверстниками.

Заключение. Нарушения родительского отношения являются значимым фактором, влияющим на проявления тревожности у детей старшего дошкольного возраста и задающим отрицательные стратегии во взаимодействии детей старшего дошкольного возраста со сверстниками.

Ключевые слова: детско-родительские отношения, тревожность, дети старшего дошкольного возраста, сверстники, стратегии взаимодействия, эмпирическое исследование.

Основные положения:

• разработана модель эмпирического исследования, позволяющая выявить влияние детско-родительских отношений на особенности взаимодействия детей старшего дошкольного возраста со сверстниками;

• на статистически достоверном уровне выявлена связь между детско-родительскими отношениями и особенностями взаимодействия детей старшего дошкольного возраста;

• экспериментально доказано, что «доминирующая гиперпротекция» в большей степени влияет на уровень тревожности детей старшего дошкольного возраста и задает отрицательные стратегии во взаимодействии со сверстниками.

1. Введение (Introduction)

Детско-родительские отношения являются одним из главнейших и важнейших условий, обуславливающих развитие и становление личности ребенка, где, получив свой первый опыт социального взаимодействия с окружающим миром, ребенок не только закрепляет данный опыт, но и вследствие усвоения данного опыта формирует определенные модели поведения с другими окружающими его людьми – взрослыми и сверстниками [1–3]. Детско-родительские отношения оказывают влияние на все сферы личности ребенка, в том числе и на коммуникативную, где в процессе взаимодействия с родителями возникает определенная фиксация форм взаимодействия на эмоциональной основе, и они, как следствие, переносятся на другие значимые для ребенка ситуации, т. е. детско-родительские отношения оказывают влияние на формирование стратегий взаимодействия со сверстниками [4–8]. Также формы взаимодействия, становясь привычными для ребенка, способствуют формированию черт личности ребенка [9–11].

Таким образом, детско-родительские отношения, с одной стороны, влияют на черты характера, свойства личности ребенка, а с другой стороны, эти сформировавшиеся черты и свойства личности влияют на поведение ребенка, на особенности его взаимоотношений с окружающими [12–15]. Проблема нашего диссертационного исследования связана с решением вопроса о том, какое влияние оказывают детско-родительские отношения на формирование тревожности детей старшего дошкольного возраста и особенности их взаимодействия со сверстниками, а также выявление связи между различным уровнем тревожности детей старшего дошкольного возраста и особенностями их взаимодействия со сверстниками.

2. Материалы и методы (Materials and Methods)

Цель исследования – выявить особенности детско-родительских отношений, определяющие проявления тревожности и ведущие к различным стратегиям взаимодействия со сверстниками у детей старшего дошкольного возраста. Объект исследования – психологические особенности взаимоотношений детей старшего дошкольного возраста с родителями и сверстниками. Предмет исследования – влияние детско-родительских отношений на особенности взаимодействия детей старшего дошкольного возраста со сверстниками. Основная гипотеза исследования заключается в том, что особенности детско-родительских отношений определяют проявления тревожности у детей старшего дошкольного возраста, что приводит к различным стратегиям взаимодействия ребенка со сверстниками. Данная гипотеза была конкретизирована следующим образом: нарушение родительского отношения по типу «доми-

нирующей гиперпротекции» в большей степени влияет на уровень тревожности детей старшего дошкольного возраста и задает отрицательные стратегии во взаимодействии со сверстниками.

Эмпирической базой исследования выступили детские сады: №2 «Рябинка» и № 3 «Ромашка» ХМАО-Югры г. Радужный. В исследовании приняли участие 220 человек: 110 детей старшего дошкольного возраста 5–7 лет и 110 матерей.

В качестве модели совместной (игровой) деятельности детей старшего дошкольного возраста была использована диагностическая ситуация на выбор детей «Варежки для Деда Мороза» и/или «Бантики для Снегурочки», позволяющая выявить стратегии взаимодействия. Для изучения уровня детской тревожности использовались: тест тревожности Р. Теммл, М. Дорки, В. Амен, проективные тесты «Рисунок семьи» Г.Т. Хоментаускас и «Несуществующее животное» М.З. Друкаревич. Для изучения особенностей детско-родительских отношений – методика «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ) (Э.Г. Эйдемиллер и В.В. Юстицкис) [16].

Для обработки эмпирических данных использовались методы математической статистики: t-критерий Стьюдента, корреляционный анализ с использованием рангового коэффициента корреляции (по Спирмену), угловое преобразование Фишера (Критерий φ*) [17]. Все расчеты проводились с использованием статистического пакета STATISTICA 6.0., компьютерных программ – BioStat Professional 2007 и Microsoft Office Excel.

3. Результаты (Results)

Для изучения и выявления стратегий взаимодействия детей старшего дошкольного возраста со сверстниками использовалась игровая ситуация «Варежки для Деда Мороза» и/или «Бантики для Снегурочки» (необходимо совместно выбрать героя, бантики или рукавички, придумать и нарисовать одинаковый узор). Методика исследования состояла в наблюдении за взаимоотношениями детей в условиях совместной игровой деятельности [18].

На основании анализа совместной деятельности было выявлено, что для детей характерны «отрицательные» стратегии взаимодействия – 62%, «положительные» – 38%. Для детей характерны такие «отрицательные» стратегии взаимодействия: зависимости – 34%, подавления – 14%, избегания – 8%, конфронтации – 6%. Из «положительных» стратегий наиболее частой была стратегия сотрудничества – 18%, 11% – подчинение, 5% – стратегия самостоятельности, стратегия руководства – 4%.

При количественном анализе суммарных данных по тесту тревожности Р. Теммл, М. Дорки, В. Амен можно отметить, что данной выборке характерен средний уровень тревожности – 56% (62 ребенка), и 44% (48 детей) с высоким уровнем тревожности. Низкий уровень тревожности у детей старшего дошкольного возраста выявлен не был. Для достоверности мы соотнесли данные, полученные в результате проведения методики «Тест тревожности Р. Теммл, М. Дорки, В. Амен», и двух проективных методик – «Рисунок семьи» и «Несуществующее животное». Только 67% от всей выборки –74 ребенка имеют совпадение по результатам трех методик, т. е. уровни тревожности детей совпадают, поэтому данные, полученные в результате проведения методики «Тест тревожности Р. Теммл, М. Дорки, В. Амен», использовались лишь для получения дополнительной информации – для выявления источника тревожности. Дети сделали негативный выбор в 13,5% ситуаций, моделирующих повседневную деятельность детей (одевание, умывание и еда в одиночестве), в 43,2% источником тревожности являются ситуации, связанные с взаимоотношениями со взрослыми, в 43,3% источником тревожности являются ситуации, моделирующие взаимодействие ребенка со сверстником.

Из всей выборки детей старшего дошкольного возраста – 110 человек на основании проективных тестов, а именно «симпотомокомплекса тревожности», были получены результаты: 73 ребенка – 66% являются высокотревожными и 37 детей – 34% – среднетревожными.

Использование t-критерия Стьюдента позволило установить статистическую достоверность различий наличия симптомов тревожности по «симптомокомплексу тревожности» проективных методик у детей высокотревожных и среднетревожных. У высокотревожных детей старшего дошкольного возраста симптомы тревожности выше (более выражены) ($t_{эмп} = 3$ при $p = \leq 0{,}01$).

Методика «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ) Э.Г. Эйдемиллера и В.В. Юстицкиса позволяет выявить, какие встречаются нарушения процесса воспитания. Из 110 матерей детей старшего дошкольного возраста только у 38 матерей – 35% не было выявлено типов нарушения процессов воспитания ни по одному из параметров. Остальные матери – 65% – 72 человека характеризуются нарушением по какому-либо из параметров. Также характерна ситуация, когда у родителя выявляются сочетания нарушений по нескольким параметрам. Из 72 обследуемых матерей только 26 человека – 36% – имеют нарушения по одному из параметров, и 46 человек – 64% – имеют сочетание нарушений по различным параметрам. Мы проанализировали типы нарушений процессов воспитания, которые свойственны выборке матерей высокотревожных и среднетревожных детей. Для матерей высокотревожных детей наиболее частым нарушением родительского отношения является: гиперпротекция – 47,9%, недостаточность требований – запретов к ребенку – 27,4%, минимальность санкций – 24,7%, чрезмерность требований – запретов и недостаточность требований – обязанностей ребенка – 17,8%, предпочтение женских качеств – 12,3%. В выборке матерей высокотревожных детей: проекция на ребенка собственных нежелательных качеств – 9,6%, потворство – 8,2%, чрезмерность санкций – 4,1%, игнорирование потребностей ребенка, неустойчивость стиля воспитания, предпочтение детских качеств и воспитательная неуверенность – 2,7%, 1,4% – чрезмерность требований – обязанностей ребенка и фобия утраты ребенка. В отличие от матерей высокотревожных детей, для которых характерно наличие 16 выявленных нарушений, для матерей среднетревожных детей старшего дошкольного возраста характерны только 7 параметров нарушений родительского отношения: 18,9% – недостаточность требований – запретов к ребенку, минимальность санкций – 16,2%, гиперпротекция – 10,8%, потворство и недостаточность требований обязанностей – 5,4%, 2,7% – чрезмерность требований – запретов и предпочтение детских качеств в своем ребенке.

Чтобы определить, существует ли зависимость между уровнем тревожности детей старшего дошкольного возраста и нарушениями процесса воспитания в семье, выявить статистически значимые различия в частоте проявления нарушений процесса воспитания в двух группах детей с высоким и со средним уровнем тревожности, рассчитали показатель углового преобразования Фишера (Критерий φ*). Таким образом нами были выявлены значимые статистические различия между группами детей старшего дошкольного возраста с высоким и со средним уровнем тревожности по шкале гиперпротекция (φ*эмп = 4,257 при $p \leq 0{,}01$), недостаточность требований –обязанностей ребенка (φ*эмп = 1,992 при $p \leq 0{,}05$), чрезмерность требований – запретов (φ*эмп = 2,681 при $p \leq 0{,}01$). Типы нарушений процессов воспитания в семье, по которым были выявлены статистически значимые различия, могут лежать в основе такого типа нарушения родительского отношения, как «доминирующая гиперпротекция», которая в большей степени и влияет на возникновение тревожности и приводит к формированию высокого уровня тревожности у детей старшего дошкольного возраста.

Использование критерия Фишера позволило установить статистическую достоверность различий в использовании положительных и отрицательных стратегий взаимодействия у детей с высоким и со средним уровнем тревожности. Доля детей, использующих положительные стратегии взаимодействия со сверстниками в группе детей со средним уровнем тревожности больше, чем

в группе детей, использующих положительные стратегии взаимодействия со сверстниками, имеющих высокий уровень тревожности (φ*эмп = 3,682 при $p \leq 0,01$). Обнаружены значимые статистические различия между группами детей старшего дошкольного возраста с высоким и со средним уровнем тревожности в частоте проявления отрицательной стратегии подавления (φ*эмп = 2,859 при $p \leq 0,01$), зависимости (φ*эмп = 1,962 при $p \leq 0,05$).

Для обоснования психологических закономерностей влияния детско-родительских отношений, а именно нарушений процессов воспитания в семье на особенности взаимодействия детей старшего дошкольного возраста со сверстниками нами был рассчитан коэффициент корреляции рангов Спирмена.

Мы определили корреляционную зависимость между нарушениями родительского отношениями и отрицательными стратегиями взаимодействия со сверстниками детей старшего дошкольного возраста с высоким и со средним уровнем тревожности.

Согласно Э.Г. Эйдемиллеру и В.В. Юстицкису, некоторое сочетание нарушений родительского отношения задает определенный тип воспитания: «Доминирующая гиперпротекция», «Потворствующая гиперпротекция», «Жестокое обращение», «Эмоциональное отвержение», «Повышенная моральная ответственность», «Безнадзорность» [19]. Чтобы изучить, какой тип воспитания в большей степени предопределяет выявленные отрицательные стратегии во взаимодействии детей старшего дошкольного возраста со сверстниками нами была отслежена корреляционная связь между нарушением родительского отношения по вышеуказанным типам воспитания и отрицательными стратегиями взаимодействия детей старшего дошкольного возраста со сверстниками (подавления, зависимости, конфронтации и избегания). Были установлены следующие статистические корреляционные связи между типом нарушения родительского отношения и отрицательными стратегиями взаимодействия детей старшего дошкольного возраста со сверстниками (табл. 1).

С помощью использования критерия Спирмена, на статистически достоверном уровне, нами было выявлено, что между выявленными дисгармоничными типами процесса воспитания в семье и отрицательными стратегиями взаимодействия детей старшего дошкольного возраста со сверстниками существуют положительные корреляционные зависимости: **1.** «Доминирующей гиперпротекцией» и отрицательными стратегиями взаимодействия подавления (r_s = 0, 958), зависимости (r_s = 0, 974) при p = 0,01, конфронтации (r_s = 0, 766), избегания (r_s = 0, 742) при p = 0,05; **2.** «Потворствующей гиперпротекцией» и отрицательными стратегиями взаимодействия подавления (r_s = 0, 979), зависимости (r_s = 0, 9), конфронтации (r_s = 0,6), избегания (r_s = 0,979) при p = 0,05; **3.** «Жестоким обращением» и отрицательными стратегиями взаимодействия подавления (r_s = 0, 909), зависимости (r_s = 0, 909), избегания (r_s = 0,8129) при p = 0,05; **4.** «Эмоциональным отвержением» и отрицательными стратегиями взаимодействия подавления (r_s = 0, 924), зависимости (r_s = 0, 916) при p = 0,01, избегания (r_s = 0,846) при p = 0,05; **5.** «Повышенной моральной ответственностью» и отрицательными стратегиями взаимодействия подавления (r_s = 0, 961), избегания (r_s = 0, 969) при p = 0,01, конфронтации (r_s = 0, 784), зависимости (r_s = 0, 932) при p = 0,05; **6.** «Безнадзорностью» и отрицательными стратегиями взаимодействия подавления (r_s = 0, 936), зависимости (r_s = 0,889), конфронтации (r_s = 0,669), избегания (r_s = 0,887) при p = 0,05.

4. Обсуждение (Discussion)

Выдвинутая нами гипотеза подтвердилась: нарушение родительского отношения по типу «доминирующей гиперпротекции» в большей степени влияет на уровень тревожности детей старшего дошкольного возраста и задает отрицательные стратегии во взаимодействии со сверстниками. Очень важно понимание этой взаимосвязи между особенностями детско-родительских отношений и взаимодействиями со сверстниками, т.к.

Табл. 1. Статистические корреляционные связи между типом нарушения процесса воспитания в семье и отрицательными стратегиями взаимодействия детей старшего дошкольного возраста со сверстниками

Tab. 1. Statistical correlation links between type of violation in the process of upbringing within the family and negative strategies of senior pre-school children interaction with their peers

№ п/п	Отрицательные стратегии	Тип нарушения процесса воспитания в семье (связь – уровень значимости)											
		«Доминирующая гиперпротекция»	$\rho_{крит}$	«Потворствующая гиперпротекция»	$\rho_{крит}$	«Жестокое обращение»	$\rho_{крит}$	«Эмоциональное отвержение»	$\rho_{крит}$	«Повышенная моральная ответственность»	$\rho_{крит}$	«Безнадзорность»	$\rho_{крит}$
1	Подавление	0,958 (0,01)	0,88	0,979 (0,05)	0,94	0,909 (0,05)	0,78	0,924 (0,01)	0,88	0,961 (0,01)	0,94	0,936 (0,05)	0,85
2	Зависимость	0,974 (0,01)	0,88	0,9 (0,05)	0,94	0,909 (0,05)	0,78	0,916 (0,01)	0,88	0,932 (0,05)	0,78	0,889 (0,05)	0,85
3	Конфронтация	0,766 (0,05)	0,72	0,6 (0,05)	0,94	0,681 (0,05) – отсутствует связь	0,78	0,719 (0,05) – отсутствует связь	0,72	0,784 (0,05)	0,78	0,669 (0,05)	0,85
4	Избегание	0,742 (0,05)	0,72	0,979 (0,05)	0,94	0,812 (0,05)	0,78	0,846 (0,05)	0,88	0,969 (0,01)	0,94	0,887 (0,05)	0,85

на сегодняшний день вопрос взаимодействия детей старшего дошкольного возраста со взрослыми и сверстниками стоит достаточно остро. Зная, что лежит в основе формирования различных форм и стратегий взаимодействия детей старшего дошкольного возраста со сверстниками, – нарушения родительского отношения, можно развивать оптимальные формы взаимодействия детей старшего дошкольного возраста через гармонизацию детско-родительских отношений.

Важно знать все направления формирования разных свойств и форм, чтобы корректировать и помогать ребенку простраивать более адекватные и социально-приемлемые стратегии взаимодействия с окружающими его людьми, расширять поведенческий репертуар старших дошкольников, так как не всегда усвоенный коммуникативный опыт в дошкольные годы может способствовать успешной адаптации ребенка в новом школьном коллективе [20].

5. Заключение (Conclusion)

Эмпирический анализ проблемы показал, что детско-родительские отношения оказывают влияние не только индивидуально-личностные особенности детей старшего дошкольного возраста, но и на особенности взаимодействия детей в коллективе сверстников.

Проанализировав полученные данные в ходе проведенного исследования, можно сделать вывод, что нарушения родительского отношения являются достаточно значимым фактором, влияющим на проявления тревожности у детей старшего дошкольного возраста и задающим отрицательные стратегии во взаимодействии детей старшего дошкольного возраста со сверстниками.

Библиографический список

1. Ярошевская, С.В. Родительские и детские репрезентации межличностных отношений: обзор зарубежных исследований [Электронный ресурс] / С.В. Ярошевская // Современная зарубежная психология. – 2017. – Т. 6. – № 2. – С. 36–45. Режим доступа: http://psyjournals.ru/files/86611/jmfp_2017_n2.pdf. – [Дата обращения: 27.12.2017]. DOI: 10.17759/jmfp.2017060204

2. Авдеева, Н.Н. Особенности привязанности ребенка к матери, стиль детско-родительских отношений и адаптация ребенка к ДОУ [Текст] / Н.Н. Авдеева, И.В. Хохлачева // Психологическая наука и образование. – 2010. – № 3. – С. 97–106.

3. Жамалетдинова, Г.Р. Влияние детско-родительских отношений на становление личности ребенка [Текст] / Г.Р. Жамалетдинова // Молодой ученый. – 2017. – № 41. – С. 146–148.

4. Авдеева, Н.Н. Теория привязанности: современные исследования и перспективы [Электронный ресурс] / Н.Н. Авдеева // Современная зарубежная психология. – 2017. – Т. 6. – № 2. – С. 7–14.– Режим доступа: http://psyjournals.ru/files/86611/jmfp_2017_n2.pdf. – [Дата обращения: 27.12.2017]. DOI: 10.17759/jmfp.2017060201

5. Смирнова, Е.О. Развитие теории привязанности [Текст] / Е.О. Смирнова, Р. Радева // Вопросы психологии. – 1999. – № 1. – С. 3–12.

6. Смирнова, Е.О. Генезис общения ребенка от рождения до семи лет в исследованиях сотрудников психологического института [Текст] / Е.О. Смирнова // Вопросы психологии. – 2004. – № 2. – С. 54–61.

7. Репина, Т.А. Особенности общения мальчиков и девочек в детском саду [Текст] / Т.А. Репина // Вопросы психологии. – 1984. – № 4. – С. 63–69.

8. Лисина, М.И. Формирование личности ребенка в общении [Текст] / М.И. Лисина. – СПб.: Питер, 2009. – 318 с.

9. Козловская, Н.В. Влияние детско-родительских отношений на уровень тревожности детей старшего дошкольного возраста [Текст] / Н.В. Козловская // Психолог в детском саду. – 2005. – № 4. – С. 85–98.

10. Рагулина, О.А. Родительские практики, способствующие появлению неврозов у детей [Электронный ресурс] / О.А. Рагулина, А.В. Фокина // Современная зарубежная психология. – 2017. – Т. 6. – № 2. – С. 46–53. – Режим доступа: http://psyjournals.ru/files/86611/jmfp_2017_n2.pdf. – [Дата обращения: 27.12.2017]. DOI: 10.17759/jmfp.2017060205

11. Захаров, А.И. Происхождение детских неврозов и психотерапия [Текст] / А.И. Захаров. – М.: Эксмо-Пресс, 2000. – 448 с.

12. Карабанова, О.А. Детско-родительские отношения и практика воспитания в семье: кросскультурный аспект [Электронный ресурс] / О.А. Карабанова // Современная зарубежная психология. – 2017. – Т. 6. – № 2. – С. 15–26. – Режим доступа: http://psyjournals.ru/files/86611/jmfp_2017_n2.pdf. – [Дата обращения: 27.12.2017]. DOI: 10.17759/jmfp.2017060202

13. Спиваковская, А.С. Психотерапия: игра, детство, семья [Текст] / А.С. Спиваковская. – М.: Апрель Пресс, ЗАО ЭКСМО-Пресс, 2000. – 464 с.

14. Смирнова, Е.О. Развитие отношения к сверстнику в дошкольном возрасте [Текст] / Е.О. Смирнова, В.Г. Утробина // Вопросы психологии. – 1996. – №3. – С. 5–13.

15. Годовикова, Д.Б. Общение ребенка с взрослым [Текст] / Д.Б. Годовикова // Дошкольное воспитание. – 1988. – № 5. – С. 42–52.

16. Марцинковская, Т.Д. Диагностика психического развития детей [Текст]: пособие по практической психологии / Т.Д. Марцинковская. – М.: Линкас-Пресс, 1997. – 176 с.

17. Гублер, Е.В. Применение непараметрических критериев статистики в Медико-биологических исследованиях [Текст] / Е.В. Гублер, А.А. Генкин. – Л.: Медицина, 1973. – 141 с.

18. Сурьянинова, Т.И. Особенности совместной деятельности младших школьников [Текст] / Т.И. Сурьянинова, Н.В. Смирнов // Вопросы психологии. – 2017. – № 2. – С. 58–66.

19. Эйдемиллер, Э. Психология и психотерапия семьи [Текст] / Э. Эйдемиллер, В. Юстицкис. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2001. – 656 с.

20. Веракса, Н.Е. Зарубежные психологи о развитии ребенка-дошкольника [Текст] / Н.Е. Веракса, А.Н. Веракса. – М.: Мозаика – Синтез, 2006. – 144 с.

T.V. Zavgorodnyaya

ORCID No. 0000-0001-5212-8514, Applicant, Department of Social Psychology and Acmeology, Oryol State University named after I. S. Turgenev, Oryol, Russia. *E-mail:* Tatyana-Gordaya-Kov@yandex.ru

THE INFLUENCE OF CHILD-PARENT RELATIONS ON INTERACTION BETWEEN SENIOR PRE-SCHOOL CHILDREN WITH THEIR PEERS: RESULTS OF EMPIRICAL RESEARCH

Abstract

Introduction. The relations between children and parents affect all aspects of the child's identity including the communicative one where, in the course of interaction with parents, a certain fixation of interaction forms develops on emotional basis and they are consequently transferred to other situations, significant to a child. The article provides the results of empirical research on the influence of child-parent relations on interaction of senior pre-school children with their peers.

Materials and methods. The paper shows the content of the experiment and introduces the diagnostic tools. The data obtained in studying the influence of child-parent relations on interaction of senior pre-school children with their peers have been confirmed by methods of mathematical statistics.

Results. The research has detected children with high and average level of anxiety, and the negative strategies of interaction. The study has discovered the dependence between the level of anxiety of senior pre-school children and violations in parenting, disharmonious types of upbringing process, and negative strategies of interaction between senior pre-school children.

Discussion. The empirical research allows drawing a conclusion that violation of parental relations of the "dominating hyper patronage" type mostly influences the level of anxiety in senior pre-school children and builds negative strategies of their interaction with peers.

Conclusion. Violations of parental relations appear to be significant and affect the level of anxiety in senior pre-school children, as well as build negative strategies of their interaction with peers.

Keywords: child-parent relations, anxiety, senior pre-school children, peers, strategy of interaction, empirical research.

Highlights:

• The author has developed a model of empirical research allowing to reveal the influence of the child-parent relations on interaction of senior pre-school children with their peers;

• The research has revealed, at statistically reliable level, links between child-parent relations and interaction of senior pre-school children with their peers;

• The experiment has proved that the «dominating hyper patronage» mostly influences the level of anxiety of senior pre-school children and builds negative strategies in their interaction with peers.

References

1. Yaroshevskaya S.V. (2017), Roditel'skie i detskie reprezentacii mezhlichnostnyh otnoshenij: obzor zarubezhnyh issledovanij [Parenting and children's representation of interpersonal relations: foreign research review]. *Sovremennaya zarubezhnaya psihologiya*. 6 (2), 36-45. Available at: http://psyjournals.ru/files/86611/jmfp_2017_n2.pdf. (Accessed: 27.12.2017). DOI: 10.17759/jmfp.2017060204 (In Russian).

2. Avdeeva N.N., Khokhlacheva I.V. (2010), Osobennosti privyazannosti rebenka k materi, stil' detsko-roditel'skih otnoshenij i adaptaciya rebenka k DOU [Specificity of children's attachment to their mothers, the style of child-parent relations and adaptation of the child to pre-school education establishment]. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie* 3, 97–106. (In Russian).

3. Zhamaletdinova G.R. (2017), Vliyanie detsko-roditel'skih otnoshenij na stanovlenie lichnosti [Influence of parent/child relations on formation of the identity of the child]. *Molodoy ucheny*. 41, 146–148. (In Russian).

4. Avdeeva N.N. (2017), Teoriya privyazannosti: sovremennye issledovaniya i perspektivy [Attachment theory: advanced studies and prospects]. *Sovremennaya zarubezhnaya psihologiya*. 6(2), 7-14. Available at: http://psyjournals.ru/jmfp/2017/n2/86618.shtml. (Accessed: 27.12.2017). (In Russian). Available at: http://psyjournals.ru/files/86611/jmfp_2017_n2.pdf. – (Accessed: 27.12.2017). DOI: 10.17759/jmfp.2017060201

5. Smirnova E.O., Radeva R. (1999), Razvitie teorii privyazannosti [Development of the theory of attachment]. *Voprosi psihologii*. 1, 3-12. (In Russian).

6. Smirnova E.O. (2004), Genezis obcheniya rebenka ot rogdeniya do 7 let v issledovaniyah sotrydnikov psihologicescogo instityta [Genesis of communication of the child from the birth up to seven years in researches of staff of psychological institute]. *Voprosi psihologii*, 2, 54–61. (In Russian).

7. Repina T.A. (1984), Osobennosti obcheniya malchikov I devochek v detskom sady [Features of communication of boys and girls in nursery school]. *Voprosi psihologii*. 4, 63–69. (In Russian).

8. Lisina M.I. (2009), *Formirovanie lichnosti rebenka v obshchenii* [Formation of the child's personality in communication], Sankt-Peterburg: Piter Publ. (In Russian).

9. Kozlovskaya N.V. (2005), Vliyanie detsko-roditelskih otnochenii na yroven trevognosti detey starchego dochkolnogo vozrasta [Influence of parent/child relations on the level of uneasiness level of the advanced preschool age children]. *Psiholog v detskom sady*. 4, 85–98. (In Russian).

10. Ragulina O.A., Fokina A.V. (2017), Roditel'skie praktiki, sposobstvuyushchie poyavleniyu nevrozov u detej [Parental practices contributing to the child's neuroses emergence]. *Russian Journal of Modern Foreign Psychology*. 6(2), 46–53. Available at: http://psyjournals.ru/jmfp/2017/n2/86630.shtml DOI: 10.17759/jmfp.2017060205 (Accessed: 27.12.2017). (In Russian).

11. Zakharov A.I. (2000), *Proiskhozhdenie detskikh nevrozov i psikhoterapiya* [The origin of children's neuroses and psychotherapy], M.: Eksmo-Press Publ. (In Russian).

12. Karabanova O.A. (2017), Detsko-roditel'skie otnosheniya i praktika vospitaniya v sem'e: krosskul'turnyj aspekt [Child-parent relationship and the practice of education in the family: cross-cultural aspect]. *Sovremennaya zarubezhnaya psihologiya* 6 (2), 15–26. Available at: http://psyjournals.ru/files/86611/jmfp_2017_n2.pdf. (Accessed 27.12.2017). DOI: 10.17759/jmfp.2017060202 (In Russian).

13. Spivakovskaya A.S. (2000), *Psikhoterapiya: igra, detstvo, sem'ya* [Psychotherapy: play, childhood, family], M.: Aprel' Press, ZAO EHKSMO-Press Publ. (In Russian).

14. Smirnova E.O., Utrobin V.G. (1996), Razvitie otnocheniya k sverstniky v dochkolnom vozraste [Development of the attitude towards the peer at preschool age]. *Voprosi psihologii*. 3, 5–13. (In Russian).

15. Godovikova D. B. (1988), Obchenie rebenka s vzroslim [Communication of the child with the adult]. *Dochkolnoe vospitanie*. 5, 42–52. (In Russian).

16. Martsinkovskaya T. D. (1997), *Diagnostika psihicheskogo razvitiya detey. Posobie po prakticheskoj psihologii* [Diagnostics of mental development of children. Practical psychology study guide], M.: Linkas-Press Publ. (In Russian).

17. Gubler E.V., Genkin. A.A. (1973), *Primenenie neparametricheskih kriteriev statistiki v medico-biologicheskih issledovaniyah* [Use of nonparametric criteria of statistics in medicobiological researches], L.: Medicina Publ. (In Russian).

18. Suryaninova T.I., Smirnov N.V. (2017), Osobennosti sovmestnoy deyatelnosti mladchih chkolnikov [Characteristics of joint activity in primary school]. *Voprosi psihologii*. 2, 58–66. (In Russian).

19. Eydemiller E., Yustitskis V. (2006), *Psihologiya I psihoterahiya sem'i* [Psikhologiya and psychotherapy of family], SPb.: Piter Publ. (In Russian).

20. Veraksa N.E., Veraksa A.N. (2006), *Zarybegnye psihologi o razvitii rebenka – dochkolnika* [Foreign psychologists about development of the child – the preschool child], M.: Mozaika – Sintez Publ. (In Russian).

DOI: 10.25588/CSPU.2018.01.22

УДК 151:371.015
ББК 88.834.021

М.М. Хатуева[1], Н.М. Швалева[2]

[1] ORCID № 0003-4482-9614, аспирант кафедры психологии личности и профессиональной деятельности Пятигорского государственного университета, г. Пятигорск, Российская Федерация. *E-mail:* khatueva-m@mail.ru

[2] ORCID № 0002-0614-6444, доцент, кандидат психологических наук, профессор кафедры психологии личности и профессиональной деятельности Пятигорского государственного университета, г. Пятигорск, Российская Федерация. *E-mail:* shvaleva@rambler.ru

ПОДДЕРЖКА СУБЪЕКТНЫХ ПРОЯВЛЕНИЙ ЛИЧНОСТИ В СИСТЕМЕ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация

Введение. В статье обоснована актуальность поддержки субъектных проявлений личности в системе детско-родительских отношений, влияющих на развитие психологического здоровья младших школьников.

Психологическое здоровье и развитие младшего школьника зависит от поддержки и принятия родителями индивидуальности ребенка, его субъектности, поэтому целью данного исследования является анализ проблем поддержки субъектной активности младшего школьника как основы его психологического здоровья.

Материалы и методы. Методы исследования состояли из анализа научно-методической литературы, посвященной проблеме состояния психологического здоровья младшего школьника, детско-родительских отношений, а также психодиагностических методик: опросник Кеттел-

ла 12PF / CPQ, методика изучения школьной мотивации (Н.Г. Лусканова); методика «Кто Я?» (А.М. Прихожан), тест школьной тревожности Филлипса, тест-опросник родительского отношения (А.Я. Варга, В.В. Столин).

Результаты. На основе интегративных факторов, объединяющих состояние психологического здоровья младших школьников: «самопринятие в ситуациях социального взаимодействия» и «доверие к себе в стрессовых ситуациях», было определено влияние поддержки субъектных проявлений личности младших школьников на состояние их психологического здоровья.

Обсуждение. Исследование показало, что развитие субъектности ребенка актуализирует личностный потенциал, самооценку, образ Я, самопринятие, способствует осознанию самого себя, помогает развитию психологического здоровья.

Заключение. Делается вывод, что психологическое здоровье и развитие ребенка как субъекта деятельности будет зависеть от направленности среды развития на его принятие и поддержку, которая осуществляется со стороны родителей.

Ключевые слова: младший школьник, психологическое здоровье, субъектные проявления личности, психологическая поддержка и принятие, детско-родительские отношения, благополучная личность.

Основные положения:

• психологическое здоровье и развитие младшего школьника как субъекта деятельности зависит от направления среды развития школьника на его принятие и поддержку;

• состояние психологического здоровья младших школьников определяют два интегративных фактора: «самопринятие в ситуациях социального взаимодействия» и «доверие к себе в стрессовых ситуациях»;

• развитию уверенности в своих силах, мотивации достижения способствует активизация зоны ближайшего развития детей во время обучения в школе;

• развитию субъектности личности младшего школьника, самооценки, образа Я, самопринятия способствует новое знание ребенка о самом себе;

• актуализация личностного потенциала ребенка помогает справиться с неблагоприятными синдромами развития.

1. Введение (Introduction)

Основой и источником развития субъекта является его собственная активность. Адекватными для развития субъекта будут такие ситуации и такая развивающая среда, в которой он может сформировать субъектный способ жизнедеятельности как условие психологического здоровья. Психологическое здоровье определяется тем, насколько успешно происходит процесс обретения ребенком самостоятельности и как он становится субъектом своих действий [1].

Субъект-центрированное образование и психологическая практика способствуют проявлению различных и разнообразных субъектных характеристик школьника и обеспечивают их развитие. Феномен субъектности включает в себя, как минимум, три аспекта [2, с. 112]:

• во-первых, субъектность проявляется через активность. Развитие этого аспекта выражается в совершенствовании способностей субъекта, повышении уровня целенаправленности, организованности и рефлексивности деятельности субъекта, его самостоятельности и креативности;

• во-вторых, субъектность можно рассматривать как субъективность, пристрастность. Развитие этого аспекта расширяет мотивационную и ценностную сферу человека;

• в-третьих, субъектность рассматривается как индивидуальность. Развитие этого аспекта основывается на первых двух и происходит за счет формирования адекватной самооценки, ценностного самоотношения, устойчивой индивидуальной позиции в межличностных отношениях [3].

Психологическое здоровье является базой развития человека в любом возрасте, основой его дальнейшей самореализации. Оно определяется как способность адекватно воспринимать себя, проявляя при этом ценностное самоотношение, отстаивать свое Я и чувствовать себя ком-

фортно в различных обстоятельствах, в том числе в ситуациях социального взаимодействия. В целом же психологическое здоровье является основой реализации потенциала личности на всех этапах ее развития [4, с. 132].

Базис психологического здоровья закладывается с раннего детства и вначале связан главным образом с внутрисемейными взаимоотношениями. С поступлением ребенка в школу детерминант психологического здоровья и факторов, оказывающих влияние на личность, становится больше.

Одним из важных условий психологического здоровья является реализация субъектной активности. Субъектность рассматривается как готовность к непредсказуемым, спонтанным действиям и способность осознавать свои мысли, чувства и действия [5].

Школьная жизнь наполнена успехами и неуспехами, характеризуется растущими нагрузками и требованиями не только к знаниям, умениям, навыкам ученика, но и к определенным личностным особенностям. В целом ребенок с достаточно сформированным уровнем психологического здоровья оказывается в состоянии гибко относиться к тем разнообразным ситуациям «успеха» или «неуспеха», как в учебной деятельности, так и в общении, с которыми он встречается в школьной действительности [6].

Ухудшение психологического здоровья и появление психологических проблем являются следствием недостаточно сформированного базового доверия к миру, отсутствия поддержки важной социогенной потребности – права быть самостоятельным субъектом своей активности [7].

На этапе школьного обучения невозможность в полной мере реализовать субъектную активность создает ситуацию неуспеха, порождает фрустрацию потребности в достижении успеха, снижает чувство компетентности. Важно отметить роль учителя, готового поддержать школьника в ситуации неуспеха. Однако на этапе обучения в младшей школе именно уверенность в поддержке родителей позволяет ребенку реализовывать активность, смелее исследовать окружающий мир, что отражается на его способности к действиям в ситуациях неопределенности. Поддержка и контроль не тождественны. Как недостаток внимания, так и гиперопека могут препятствовать проявлению активности и формировать у ребенка черты зависимого характера, поскольку не дают ему выстраивать деятельность, исходя из собственных потребностей и интересов. Чрезмерный контроль порождает тревожность, неуверенность в своей способности добиться успеха. Кроме того, не опробуя различные варианты решения задач, не совершая ошибок, не исправляя их, ребенок не может осознать причинно-следственные связи со своими поступками и их последствиями [8, с. 95]. Таким образом, можно говорить о том, что психологическая поддержка субъектных проявлений является актуальным и необходимым условием формирования психологического здоровья ребенка.

Становление субъектной активности неразрывно связано с общим процессом развития человека. Условия, средства, механизмы и закономерности формирования субъектности в онтогенезе – один из предметов психологии развития и педагогической психологии. Н.Я. Большунова считает, что в младшем школьном возрасте субъектность реализуется в контексте творческой продуктивной деятельности и общения в виде зарождения отношений сотрудничества со взрослыми и сверстниками [9, с. 13]. Т.К. Ким указывает на то, что на этапе младшего школьного возраста субъектность как целое интегративное образование еще не сложились и на этой стадии онтогенеза можно говорить только о существовании личностных предпосылок ее развития, которые, по нашему мнению, нуждаются в поддержке в специально организованной субъект-средовом взаимодействии «взрослый – ребенок». Особую роль в создании субъект-центрированных отношений имеет семья [10].

Деятельность и самосознание ребенка во многом определяются средой развития, как было сказано выше – семейной системой взаимоотношений [11].

Таким образом, можно заключить, что в младшем школьном возрасте субъектность имеет свою особую форму, соответствующую возрасту. А предпосылки ее развития определяются в основном средой развития.

Целью данного исследования является анализ проблем поддержки субъектной активности младшего школьника как основы его психологического здоровья. В связи с этим возникает необходимость определить детерминанты его развития на данном этапе. В младшем школьном возрасте происходят большие изменения в жизни ребенка, характеризующиеся сменой деятельности, общения и режима дня, что порождает в целом ситуацию неопределенности. Усилия учителей и родителей первоклассников нацелены на то, чтобы помочь ребенку привыкнуть к новой среде развития. После периода адаптации наступает достаточно продолжительный период (2–3 классы), который является наиболее продуктивным и важным в плане личностного и интеллектуального развития. Это период стабильности, наиболее подходящий для развития, реализации личностных качеств и освоения нового. В период стабильности ведущая деятельность усложняется и обогащается новыми элементами. Этот же период, по нашему мнению, является важным этапом закладывания основ психологического здоровья в новой ситуации развития, поскольку ребенок, уже адаптировавшись к школьному обучению, может развиваться, опробовать различные способы решения задач развития, установления социального взаимодействия. При этом он может быть успешным или переживать состояние неуверенности, тревоги. По мнению К.Н. Поливановой, новообразования формируются в стабильный период, но ребенок еще в полной мере не владеет новой деятельностью [12, с. 95].

2. Материалы и методы (Materials and Methods)

Для изучения проблемы поддержки субъектных проявлений младшего школьника как условия развития его психологического здоровья был выбран пост-адаптационный период развития ребенка (2–3 классы). В этом возрасте у ребенка появляется и развивается способность связывать будущие ситуации и личностные изменения со своими собственными действиями в настоящем [13].

Нами было спланировано и проведено экспериментальное исследование, которое проходило в несколько этапов: на первом (пилотажном) этапе были изучены основные детерминанты психологического здоровья. В пилотажном эксперименте приняли участие 56 младших школьников МБОУ СОШ № 8 г. Грозного и их родители. На констатирующем этапе было исследовано состояние психологического здоровья 139 второклассников МБОУ СОШ № 8 г. Грозного. Поскольку, как показали результаты теоретического исследования выбранной проблемы и итоги пилотажного эксперимента, состояние психологического здоровья младшего школьника во многом связано с системой детско-родительских отношений, то особое внимание было уделено статистическому и качественному анализу именно этих показателей. Были применены следующие методики: для исследования личностных особенностей детей и их эмоционального состояния использовался личностный опросник Кеттелла 12PF / CPQ (шкалы: общительность, вербальный интеллект, уверенность в себе, возбудимость, склонность к самоутверждению и риску, ответственность, социальная смелость, чувствительность, тревожность, самоконтроль, нервное напряжение), методика изучения школьной мотивации Н.Г. Лускановой; методика «Кто Я?» А.М. Прихожан. Для контроля за эмоциональным состоянием и уровнем тревожности использовалась методика Филлипса (Beeman N. Phillips). Для изучения восприятия родителями детей использовался тест-опросник родительского отношения А.Я. Варга, В.В. Столина.

3. Результаты (Results)

Как показало проведенное пилотажное исследование поддержки субъектной активности как основы психологического здоровья, существуют два интегративных фактора, объединяющих феномены и определяющие состояние психоло-

гического здоровья младших школьников: «самопринятие в ситуациях социального взаимодействия» и «доверие к себе в стрессовых ситуациях». Можно констатировать, что оба этих фактора изначально определены уровнем базового доверия к миру, способствующим развитию активности. Неуверенность в безусловном принятии, защите и свободе самопроявления ведет к повышенной тревожности и дезадаптации. Доверие к миру, окружающим людям и себе, самопринятие и восприятие себя способным справиться с трудностями определяют развитие субъектной активности как способности действовать, исходя из своих внутренних установок, потребностей и состояний.

Табл. 1. Данные, отражающие развитие субъектной активности детей с высоким и низким уровнем самопринятия по шкалам теста Кеттелла

Tab. 1. Data reflecting the development of children' subjective activity with a high and low self-acceptance levels on the scales of the Cattell's test

Факторы		Ср. значение факторов ребенка с высоким уровнем самопринятия	Ср. значение факторов ребенка с низким уровнем самопринятия	Значимость различий (t-критерий)	Критическое значение t
Факторы	A	3,696	3,783	0,276	2,040
	C	3,464	3,565	0,431	2,018
	D	2,464	2,478	0,052	2,020
	E	3,217	3	– 0,734	2,035
	F	3,275	3,043	– 0,805	2,030
	G	3,493	3,348	– 0,583	2,014
	H	3,116	3,043	– 0,211	2,030
	I	3,029	3,261	– 0,697	2,026
	Y	3,797	4,130	0,860	2,042
	N	2,435	1,870	– 2,271	2,021
	O	2,188	1,565	– 2,760	1,998
	Q4	2,159	2,087	–0,228	2,037

4. Обсуждение (Discussion)

Полученные в пилотажном исследовании факторы, определяющие психологическое здоровье и результаты исследования его состояния, показали, что в данном возрастном периоде осуществляется опробование различных способов коммуникации и взаимодействия. Блокировка активности в этой сфере ведет к ухудшению психологического здоровья. Проявление субъектности в детском возрасте важно в системе детско-родительских отношений, поддерживающих потребность ребенка в личностном росте и развитии. В данной статье мы характеризуем роль поддерживающих отношений «взрослый–ребенок» в развитии психологически здорового младшего школьника.

Для выделения групп младших школьников с различным уровнем психологического здоровья учитывались такие показатели, как уровень общей тревожности, который свидетельствует об общем эмоциональном состоянии; сопротивляемость стрессовым воздействиям, которая определяет психофизиологические особенности ребенка, его способность

адекватно и эффективно реагировать на тревожные и стрессогенные факторы; открытость и общительность, которые определяют способность проявлять эмпатию и интуицию, устанавливая межличностные отношения; детальность, дифференцированность самосознания. Среди детей, принявших участие в констатирующем эксперименте, была выделена группа с высоким уровнем психологического здоровья (28, 5%), со средним (55,5%) и низким (16%).

Изучение детско-родительских отношений позволяет утверждать, что принятие ребенка родителями играет значимую роль в поддержании благоприятного эмоционального фона, снижении тревожности, активизации деятельности. Степень принятия ребенка значимо коррелирует с таким показателем, как уровень общей тревожности (шкала «Принятие» методики А.Я. Варга, В.В. Столина «Детско-родительские отношения» и уровень общей тревожности методики Филлипса: $r = -0{,}430$, $\rho \leq 0{,}0005$). Есть однозначно выраженная связь между признанием индивидуальности ребенка взрослым и его эмоциональным комфортом. Признание индивидуальности означает, в том числе, и отсутствие завышенных, и в особенности – нереалистичных ожиданий от ребенка. У родителей детей с низким уровнем психологического здоровья, с высоким уровнем тревожности, а особенно у родителей мальчиков, встречается разочарованность в своем ребенке. В беседе они отмечают значимость ребенка для семьи, надежды на то, что ребенок станет успешным, получит высшее образование. Неудачи и неуспехи ребенка воспринимаются зачастую как разочарование, фрустрация потребности в одобрении другими родственниками и знакомыми. Испытывая стресс, родителям трудно уменьшить уровень стресса ребенка, который в том числе может являться причиной низкой учебной мотивации (корреляция между уровнем общей тревожности и школьной мотивацией: $r = -0{,}416$, $\rho \leq 0{,}0005$). Таким образом, у детей с высоким уровнем тревожности и низким уровнем психологического здоровья снижена мотивация к обучению, что порождает стойкую взаимосвязь между нежеланием учиться, неспособностью к достижению успехов и переживанием негативных эмоций по этому поводу. В ситуации, когда школьник испытывает трудности в обучении, родители начинают концентрировать внимание вокруг этой проблемы, усиливая психологическое давление на ребенка. В процессе экспериментального исследования родителям было дано задание проанализировать содержание общения с ребенком семье. Наблюдение в течение недели показали, что в основном время посвящено обсуждению ситуации в школе, подготовке домашних заданий. Родители признали, что чрезмерная концентрация на теме школьной успеваемости, даже в выходные дни, утомляет и их, и детей, при этом не приносит желаемого улучшения успеваемости.

Дети, чьи родители проявляют достаточно высокий уровень принятия, испытывают меньший стресс по причине фрустрации у них потребности к достижению успеха ($r = -0{,}394$, $\rho \leq 0{,}0005$). Это не означает отсутствия стремления к достижению хороших результатов, но говорит о том, что такие дети с меньшим уровнем стресса переживают неудачи, считают их временными, а себя воспринимают в целом способными достичь более высоких результатов. Следует отметить, что зачастую дети склонны объяснять низкие оценки внешними факторами: строгий учитель, слишком большой объем заданий и т.д. С одной стороны, проявление внешнего локуса контроля можно считать в целом возрастной нормой для младшего школьника, если это носит непостоянный характер. С другой стороны, нужно учитывать тот факт, что озвучиваемая психологу внешняя причина неудачи в какой-то степени позволяет сохранить высокую самооценку и веру в то, что со следующим заданием ребенок сможет справиться, что является скорее положительным фактором.

Поддержка и принятие родителями индивидуальности ребенка имеет обратную корреляцию с таким феноменом, как страх самовыражения: r = –0,339, ≤0,0005, что соотносится с ранее проведенным теоретическим анализом данной проблемы и выдвинутой гипотезой о том, что проявление субъектной активности в младшем школьном возрасте прямо зависит от того, насколько близкими и доверительными являются детско-родительские отношения.

Была выявлена связь между принятием ребенка родителями и его сопротивляемостью стрессовым воздействиям (r = 0,337, ρ≤0,0005). Здесь речь идет скорее не о психофизиологическом базисе, который заложен изначально, а о том, как ребенок реагирует на стрессогенные факторы: в атмосфере поддержки и принятия, ребенок испытывает меньше стресса в семье, в целом его эмоциональный фон более благоприятный, поэтому ресурсы психики могут быть направлены на преодоление внешних негативных факторов.

У детей, чьи родители проявляют принятие по отношению к личностным проявлениям ребенка, более разнообразная и позитивная Я-концепции r = 0,306, ρ ≤0,0005).

Суммируя сказанное выше, можно утверждать, что принятие личности ребенка родителями является важным условием развития его субъектности и повышения психологического здоровья.

Дети, чьи родители проявляют принятие, испытывают в целом меньше напряжения, связанного с избытком побуждений, которые не находят реализации в деятельности (фактор Q4 опросника Кеттелла, r = – 0,228, ρ ≤ 0,0005). Схожие данные получены и при анализе связи между уровнем заинтересованности и включенности взрослых в деятельность ребенка и уровнем нервного напряжения и фрустрации, причиной которых является невозможность реализовать активность (шкала «кооперация» методики А.Я. Варга, В.В. Столина «Детско-родительские отношения» и шкала Q4 личностного опросника Кеттелла: r = – 0,322, ρ≤0,0005). Для анализа субъектной активности данные закономерности имеют ключевое значение, поскольку именно неспособность реализовать деятельность, фрустрация потребности в достижении успеха и проявлении своего потенциала может вызывать блокировку активности. Неспособность или невозможность реализации активности и достижения успеха затрагивает практически все сферы жизни детей и является причиной неблагоприятного психологического фона [6, с. 98].

Если родители проявляют внимание к тому, что интересует ребенка, высоко оценивают его способности, поощряют самостоятельность и инициативу (шкала «кооперация» опросника родительского отношения), то это в целом помогает детям формировать и сохранять более высокую мотивацию к обучению (тест мотивации к обучению Н.Г. Лускановой, r = 0,386, ρ ≤ 0,0005).

Для проектирования дальнейшей работы по созданию условий проявления субъектной активности и повышению психологического здоровья ребенка важно проанализировать реакции родителей и детей на ситуации неуспеха. Выявлена стойкая взаимосвязь повышенной тревожности и восприятия родителями ребенка, неспособного справиться с трудностями (шкала «инфантилизация ребенка родителями» опросника родительского отношения и тест тревожности Филлипса: r = 0,347 ρ ≤ 0,0005).

Не ощущая поддержки, дети испытывают фрустрацию потребности достижения успеха (шкала «Инфантилизация» опросника родительского отношения и шкала «Фрустрация потребности в достижении успеха» методики Филлипса: r = 0,305, ρ ≤0,0005). Такие дети испытывают повышенный стресс в ситуациях проверки знаний (методика Филлипса, шкала «Страх проверки знаний» r = 0,353, ρ ≤ 0,0005). Во-первых, ребенок испытывает стресс из-за неуверенности в том, что он может добиться успеха. Во-вторых, существует страх негативной

оценки со стороны родителей в случае школьного неуспеха. А поскольку вся школьная жизнь наполнена ситуациями проверки знания, у ребенка может возникнуть устойчивый негативный эмоциональный фон и повышенная тревожность в целом.

Инфантилизация ребенка родителями также имеет высоко значимую корреляцию с низкой учебной мотивацией ($r = 0{,}458$, $\rho \leq 0{,}0005$). В сочетании с повышенным нервным напряжением, связанным с невозможностью реализации активности (методика Кеттелла, шкала Q4 $r = 0{,}304$ $\rho \leq 0{,}0005$), выявленные закономерности однозначно указывают на то, что отсутствие поддержки родителей и демонстрации веры в способность ребенка справиться с трудностями блокируют активность. Фрустрация потребности в достижении успеха, а также вызванные ими негативные переживания обретают эффект самоиндукции. Ребенку сложно изменить сложившуюся ситуацию, сформировать ценностное самоотношение, поверить в собственные силы и самостоятельно выстроить свою деятельность.

5. Заключение (Conclusion)

Итак, исследование показало, что психологическое здоровье и развитие младшего школьника как субъекта деятельности напрямую зависит от того, как направлена среда развития школьника на его принятие и поддержку. Одним из ключевых факторов, безусловно, является то, насколько личность ребенка принимают родители.

Психологическое здоровье связано с возможностью проявления субъектности, а для этого необходимо осмысливать и структурировать свою деятельность и отношения с окружающими через освоение новых форм активности и повышение произвольности действий [14].

Таким образом, можно говорить о двуедином процессе: с одной стороны, развитие ребенка предполагает усложнение форм проявления активности; с другой – чтобы по-настоящему овладеть новым качеством или умением, ребенку нужно опробовать их в различных нетипичных условиях [15]. Для свободного проявления субъектности необходимо ощущение возможности реализации собственной активности, которая в младшем школьном возрасте поддерживается факторами среды. Когда новое качество ребенка как субъекта уже сформировано, ему, тем не менее, нужно научиться применять его независимо от конкретных обстоятельств и поддержки взрослых [16].

Для младшего школьника важно справиться со школьной программой и занять в классном коллективе желаемую позицию настолько, чтобы это соотносилось с ожиданиями родителей и уровнем притязаний его самого. Ощущение неспособности оправдать ожидания окружающих порождает тревожность и неудовлетворенность своей личностью [17].

Для поддержки и развития психологического здоровья личности младшего школьника необходима психологическая поддержка и принятие, осуществляемые родителями и школьной психологической службой [18; 19].

Развитию уверенности в своих силах, мотивации к достижению у ребенка и отношений кооперации между родителями и детьми способствует активизация зоны ближайшего развития детей во время обучения в школе и совместной деятельности родителей и детей [20]. Это особо важно, так как показало проведенное исследование, многие дети, характеризующиеся низким уровнем психологического здоровья, игнорируют роль собственных усилий в решении поставленных перед ними проблем, ориентированы на случайное везение или помощь. Развитие субъектности личности младшего школьника, самооценки, образа Я, самопринятия способствует осознанию самого себя, а актуализация личностного потенциала помогает справиться с неблагоприятными синдромами развития.

Библиографический список

1. Секач, М.Ф. Психология здоровья [Текст]: учеб. пособие / М.Ф. Секач. – М.: Академический Проект, 2015. – 192 с.

2. Акатов, Л.И. Субъектный подход в психологии [Текст] / Л.И. Акатов [и др.]. – М.: Институт психологии РАН, 2009. – 623 с.

3. Слободчиков, В.И. Психология человека. Введение в психологию субъективности [Текст] / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: ПСТГУ, 2013. – 360 с.

4. Фролова, Ю.Г. Психология здоровья [Текст]: пособие / Ю.Г. Фролова. – Минск: Вышэйшая школа, 2014. – 256 с.

5. Бессонова, Ю.В. Профессиональная пригодность: субъектно-деятельностный подход [Текст] / Ю.В. Бессонова [и др.]. – М.: Ин-т психологии РАН, 2004. – 391 с.

6. Пахальян, В.Э. Развитие и психологическое здоровье личности в дошкольном и школьном возрасте [Текст]: учеб. пособие / В.Э. Пахальян. – Саратов: Вузовское образование, 2015. – 235 с.

7. Санникова, А.И. Характеристика современной семьи как среды развития ребенка с особыми образовательными потребностями [Электронный ресурс]: электронное учеб. пособие / А.И. Санникова, О.Н. Тверская. – Пермь: ПГГПУ, 2011. – 59 с. – Режим доступа: http://www.iprbookshop.ru/32108.html – [Дата обращения: 10.02.2018].

8. Метлякова, Л.А. Инновационные технологии поддержки семейного воспитания в учреждениях образования [Текст]: учеб. пособие / Л.А. Метлякова. – Пермь: ПГГПУ, 2013. – 330 с.

9. Большунова, Н.Я. Развитие индивидуальности и субъектности в формах детской субкультуры [Текст]: учеб. пособие / Н.Я. Большунова, М.В. Инчина. – Новосибирск: НГПУ, 2013. – 232 с.

10. Ким, Т.К. Семья как субъект взаимодействия со школой [Текст]: учеб. пособие / Т.К. Ким. – М.: Прометей, 2013. – 166 с.

11. Варга, А.Я. Введение в системную семейную психотерапию [Текст] / А.Я. Варга. – М.: Когито-Центр, 2011. – 184 с.

12. Поливанова, К.Н. Психология возрастных кризисов [Текст]: учеб. пособие / К.Н. Поливанова. – М.: Академия, 2000. – 196 с.

13. Вербовская, Е.В. Социально-личностное развитие детей младшего школьного возраста [Текст] / Е.В. Вербовская, Л.В. Филиппова. – Н. Новгород: НГАСУ, 2014. – 291 с.

14. Волкова, Е.Н. Развитие субъектности в онтогенезе в современном социокультурном пространстве образования и семьи [Текст]: учеб. пособие / Е.Н. Волкова [и др.] – Н. Новгород: НГПУ, 2012. – 250 с.

15. Athota S.V., O'Connor P.J., Roberts R.D. (2017), To Punish First and Reward Second: Values Determine How Reward and Punishment Affect Risk-Taking Behavior. *The American Journal of Psychology.* 130 (3), 303–313.

16. Холостова, Е.И. Семейное воспитание и социальная работа [Текст]: учеб. пособие / Е.И. Холостова, Е.М. Черняк, Н.Н. Стрельникова. — М.: Дашков и К, 2015. — 292 с.

17. Цикото, Г.В. Проблемные дети. Развитие и коррекция в предметно-практической деятельности [Текст] / Г.В. Цикото. – М.: ПАРАДИГМА, 2014. – 193 с.

18. Тырсиков, Д.В. Развитие субъектности в инновационной школе [Текст]: учеб. пособие / Д.В. Тырсиков. – Пятигорск: ПГЛУ, 2008. – 139 с.

19. Швалева, Н.М. Субъект-центрированная парадигма построения развивающей психологической практики в образовании [Текст] / Н.М. Швалева // Университетские чтения – 2016. – Пятигорск: ПГУ, 2016. – С. 63–68.

20. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: Том 4. Детская психология [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: Книга по Требованию, 2013. – 432 с.

M.M. Khatueva[1], N.M. Shvaleva[2]

[1] ORCID No. 0003-4482-9614, Postgraduate Student, Department of Personality psychology and Professional Activities, Pyatigorsk State University, Pyatigorsk, Russia. *E-mail:* khatueva-m@mail.ru

[2] ORCID No. 0002-0614-6444, Candidate of Sciences (Psychology), Academic Title of Associate Professor, Professor, Department of Personality psychology and Professional Activities, Pyatigorsk State University, Pyatigorsk, Russia. *E-mail:* shvaleva@rambler.ru

SUPPORTING SUBJECT MANIFESTATIONS OF PERSONALITY IN THE SYSTEM OF CHILD-PARENT RELATIONS AS A CONDITION FOR THE DEVELOPMENT OF PSYCHOLOGICAL HEALTH OF YOUNG SCOOLCHILDREN

Abstract

Introduction. The article substantiates the relevance of supporting subject manifestations of personality in the system of child-parent relations affecting the development of psychological health of young schoolchildren. Psychological health and the development of young schoolchildren depend on the parents' support and acceptance of their child's identity, his or her subjectivity, therefore the purpose of this study is to analyze the problems of supporting the subject activity of young schoolchildren as the basis for his or her psychological health.

Materials and Methods. The research methods involved analyzing scientific publications on to the problem of young schoolchildren's psychological health state, child-parent relations, as well as psychodiagnostic techniques: Cattell's 16 Personality Factors Test, method of studying school motivation (N.G. Luskanova), "Who am I?" questionnaire (A.M. Prikhozhan), School Anxiety Questionnaire (B.N. Phillips), Parental Attitudes Questionnaire (A.Ya. Varga, V.V. Stolin).

Results. Based on the integrative factors combining the state of psychological health of young schoolchildren such as 'self-acceptance in situations of social interaction' and 'self-confidence in stressful situations' we defined the affect of supporting subject manifestations of younger schoolchildren personality on the state of their psychological health.

Discussion. The study showed that the development of the child's subjectivity actualizes personal potential, self-esteem, self-image, and self-acceptance, as well as promotes self-awareness, helps develop psychological health.

Conclusion. It is concluded that psychological health and development of children as a subject of activity will depend on the direction of the development environment for its adoption and support, which shall be provided by parents.

Key words: Young schoolchild, psychological health, subject manifestations of personality, psychological support and acceptance, child-parent relations, successful person.

Highlights:

• Psychological health and development of a young schoolchild as an actor depends on the directing the development environment to his or her acceptance and support;

• The condition of psychological health of younger schoolchildren is defined by two integrative factors – 'self-acceptance in situations of social interaction' and 'self-confidence in stressful situations'.

• The development of self-confidence and achievement motivation depends on activating the zone of proximal development for children during their schooling years;

• The development of young schoolchildren personal subjectivity, as well as their self-esteem, and self-image depend on the children's new self-knowledge;

• Actualizing the children personal potential helps them cope with unfavorable developmental syndromes.

References

1. Sekach M.F. (2015), *Psikhologiya zdorov'ya* [Health psychology], M.: Akademicheskij Proekt Publ. (In Russian).

2. Akatov L.I. (2009), *Sub"ektnyi podkhod v psikhologii* [Subject approach in psychology], M.: Institut psihologii RAN. (In Russian).

3. Slobodchikov V.I., Isaev E.I. (2013), *Psikhologiya cheloveka. Vvedenie v psikhologiyu sub"ektivnosti* [Psychology of the person. Introduction to subjectivity psychology], M.: PSTGU. (In Russian).

4. Frolova YU.G. (2014), *Psikhologiya zdorov'ya* [Health psychology], Minsk, Vysheishaya shkola Publ. (In Russian).

5. Bessonova Yu.V. (2004), *Professional'naya prigodnost': sub"ektno-deyatel'nostnyi podkhod* [Professional suitability: subject and activity approach], M.: Institut psihologii RAN. (In Russian).

6. Pakhal'yan V.E. (2015). *Razvitie i psikhologicheskoe zdorov'e lichnosti v doshkol'nom i shkol'nom vozraste* [Development and psychological health of the personality at preschool and school age], Saratov: Vuzovskoe obrazovanie Publ. (In Russian).

7. Sannikova A.I., Tverskaya O.N. (2011), *Kharakteristika sovremennoi sem'i kak sredy razvitiya rebenka s osobymi obrazovatel'nymi potrebnostyami* [The characteristic of modern family as environment of child development with special educational needs], Perm', PGGPU Publ. Available at: http://www.iprbookshop.ru/32108.html (Accessed: 12.01.2018). (In Russian).

8. Metlyakova L.A. (2013), *Innovatsionnye tekhnologii podderzhki semeinogo vospitaniya v uchrezhdeniyakh obrazovaniya* [Innovative technologies of family education support in institutions of education], Perm', PGGPU Publ. (In Russian).

9. Bol'shunova N.YA., Inchina M.V.(2013), *Razvitie individual'nosti i sub"ektnosti v formakh detskoi subkul'tury* [Development of identity and subjectivity in forms of children's subculture], Novosibirsk, NGPU Publ. (In Russian).

10. Kim T.K. (2013), *Sem'ya kak sub"ekt vzaimodeistviya so shkoloi* [Family as the interaction subject with school], M.: Prometei Publ. (In Russian).

11. Varga A.Ya. (2011), *Vvedenie v sistemnuyu semeinuyu psikhoterapiyu* [Introduction to system family psychotherapy], M.: Kogito-Tsentr Publ. (In Russian).

12. Polivanova K.N. (2000), *Psikhologiya vozrastnykh krizisov* [Psychology of age crises], M.: Akademiya Publ. (In Russian).

13. Verbovskaya E.V., Filippova L.V. (2014), *Sotsial'no-lichnostnoe razvitie detei mladshego shkol'nogo vozrasta* [Social and personal development of younger school-age children], N. Novgorod, NGASU Publ. (In Russian).

14. Volkova E.N., (2012), *Razvitie sub"ektnosti v ontogeneze v sovremennom sotsiokul'turnom prostranstve obrazovaniya i sem'I* [The development of subjectivity in ontogenesis in modern sociocultural space of education and family], N. Novgorod, NGPU Publ. (In Russian).

15. Athota S.V., O'Connor P.J., Roberts R.D. (2017), To Punish First and Reward Second: Values Determine How Reward and Punishment Affect Risk-Taking Behavior. *The American Journal of Psychology.* 130 (3), 303–313.

16. Kholostova E.I., Chernyak E.M., Strel'nikova N.N. (2015), *Semeinoe vospitanie i sotsial'naya rabota* [Family education and social work], M.:Dashkov i K Publ. (In Russian).

17. Tsikoto G.V. (2014), *Problemnye deti. Razvitie i korrektsiya v predmetno-prakticheskoi deyatel'nosti* [Troubled children. Development and correction in subject-practical activities], M.: PARADIGMA Publ. (In Russian).

18. Tyrsikov D.V. (2008), *Razvitie sub"ektnosti v innovatsionnoi shkole* [The development of subjectivity at innovative school], Pyatigorsk, PGLU Publ. (In Russian).

19. Shvaleva N.M. (2016), Sub"ekt-tsentrirovannaya paradigma postroeniya razvivayushchei psikhologicheskoi praktiki v obrazovanii [The subject-oriented paradigm for modeling developmental psychological practice in education]. *Universitetskie chteniya.* Pyatigorsk: PGU. 63-68. (In Russian).

20. Vygotskii L.S. (2013), *Sobranie sochinenii: Tom 4. Detskaya psikhologiya* [Collected works: Child psychology. Vol. 4], M.: Kniga po trebovaniyu Publ. (In Russian).

DOI: 10.25588/CSPU.2018.01.24

УДК 371.015:158
ББК 88.840:88.411.9

М.Н. Шарафутдинова,[1] Н.А. Низовских[2]

[1]ORCID № 0000-0001-5101-243, профконсультант отдела организации приёма и профориентации, Вятский государственный университет, Российская Федерация, г. Киров, Российская Федерация. *E-mail:* marina-sharafutdinova@mail.ru;
[2]ORCID № 0000-0002-5541-5049, доцент, доктор психологических наук, профессор кафедры практической психологии, Вятский государственный университет, Российская Федерация, г. Киров, Российская Федерация. *E-mail:* nina.nizovskikh@gmail.com

ПОТЕНЦИАЛЬНАЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТЬ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ПРАКТИКЕ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ ДИАГНОСТИКИ И КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К УПРАВЛЕНИЮ)[1]

Аннотация

Введение. В настоящее время перед образовательными организациями стоит задача содействия формированию и развитию конкурентоспособной личности. В статье описаны результаты исследования психологической готовности к управлению как составляющей потенциальной конкурентоспособности старшеклассников.

Материалы и методы. Представлены данные эмпирического исследования, в ходе которого был применен тест психологической готовности к управлению (тест ПГУ) в сочетании с другими профориентационными тестами. Респондентами выступили 223 человека (146 девушек и 77 юношей в возрасте от 14 до 18 лет). Описан диагностический инструмент «Тест психологической готовности к управлению» (тест ПГУ), примененный для измерения показателей психологической готовности к управлению старшеклассников в ходе профориентационной и консультативной работы.

Результаты. В исследовании выявлены взаимосвязи компонентов психологической готовности к управлению с личностными типами, типами мышления, профессиональными интересами и профессиональной готовностью старшеклассников, позволяющие прогнозировать потенциальную конкурентоспособность выпускников школ на современном рынке труда.

Обсуждение. Целеустремлённые, энергичные, предпочитающие находиться в центре внимания школьники в большей степени ориентированы на самоменеджмент и организацию деятельности других людей. Выявленные с помощью теста психологической готовности к управлению данные могут способствовать составлению прогнозов о том, как и в какой сфере выпускник школы будет проявлять себя в качестве конкурентоспособной личности.

Заключение. Психологическая готовность к управлению может рассматриваться в качестве компонента потенциальной конкурентоспособности старшеклассников в различных профессиональных областях.

[1] Работа выполнена при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда (Российского фонда фундаментальных исследований) – проект №16-36-00021 «Диагностика потенциальной конкурентоспособности старшеклассников в рамках профориентационного консультирования».

Ключевые слова: старшеклассники, конкурентоспособность, потенциальная конкурентоспособность, психологическая готовность к управлению, психодиагностика, профориентация, консультирование

Основные положения:

• профориентационная диагностика и консультирование современных старшеклассников должны осуществляться с учетом требований современного рынка труда, ориентированного на конкурентоспособных специалистов.

• одной из важнейших составляющих потенциальной конкурентоспособности выпускников школ является психологическая готовность к управлению, трактуемая как общая предрасположенность человека к управлению собой и другими.

• для диагностики потенциальной конкурентоспособности в практике профориентационной работы могут применяться тест психологической готовности к управлению (ПГУ) и модифицированный вариант данного теста для старшеклассников (ПГУ-С).

1. Введение (Introduction)

Современные старшеклассники при выборе профессии и определении своего будущего профессионального пути сталкиваются с рядом специфических трудностей. Это связано с тем, что найти подходящую для себя профессию среди огромного количества специальностей, список которых в наш век стремительно обновляется, молодому человеку достаточно трудно. Во многих случаях уже недостаточно выбрать одну профессию «на всю оставшуюся жизнь». Для того чтобы быть конкурентоспособными в своей профессии, в различных смежных сферах и социальном взаимодействии, сегодняшним выпускникам школ необходимо быть достаточно мобильными как в плане профессиональных ориентаций, так и в плане строительства и развития собственной личности.

Проблема конкурентоспособности, в последние годы привлекающая внимание все большего количества исследователей, еще не всегда воспринимается научной общественностью однозначно. Но, как подчёркивает Л.М. Митина [1], конкурентоспособная личность не олицетворяет собой некий идеал человека, которому неведомы человеческие слабости, такая личность более жизнеспособна в современных условиях, она легче и продуктивнее может справляться с жизненными кризисами.

Некоторые авторы связывают различные формы конкурентоспособности с проявлениями индивидуализма и коллективизма в национальных культурах [2]. Исследователи отмечают, что так называемая «здоровая конкурентоспособность», ориентированная на самопознание и саморазвитие, характерна как для коллективистских, так и для индивидуалистических национальных культур, тогда как «нездоровая конкурентоспособность» («гиперконкурентоспособность») в большей степени характерна для индивидуалистических культур и предназначена, в основном, для утверждения себя. Проблема «здоровой конкурентоспособности» как адаптивной формы взаимодействия не только в системе «человек – профессиональная деятельность», но и в системе «человек–социум», актуальна для российского общества как никогда ранее, поскольку сегодня специалисты признаются действительно конкурентоспособными, если обладают не только необходимыми профессиональными, но и социальными навыками.

Следует принять во внимание, что понятие «конкурентоспособность» находится на границе двух разных дисциплинарных подходов – экономического и психологического [3]. Экономический подход ориентирован на то, чтобы измерять конкретные поведенческие реакции человека в определённых ситуациях, тогда как психологический подход обращает внимание на мотивацию и личностные особенности человека. Эти подходы нельзя рассматривать по отдельности, в идеале их необходимо интегрировать в комплексных исследованиях. Вместе с тем многие психологические аспекты конкурентоспособности человека пред-

ставляют самостоятельный интерес, поскольку именно психологические свойства и ценностные ориентации личности обеспечивают качество экономической конкурентоспособности.

В.И. Андреев, внесший значительный вклад в исследование проблемы творческого саморазвития конкурентоспособности, определяет конкурентоспособную личность как «личность, для которой характерно стремление и способность к высокому качеству и эффективности своей деятельности, а также к лидерству в условиях состязательности, соперничества и напряженной борьбы со своими конкурентами» [4, с. 26].

В исследовании вопроса о конкурентоспособности выпускников школ особого внимания заслуживает подход А.Л. Журавлева и Д.В. Ушакова [5], которые предлагают выделять два взаимосвязанных вида конкурентоспособности: актуальную и потенциальную. Актуальная конкурентоспособность определяется авторами как уже имеющаяся у человека компетентность, необходимая для эффективной работы, тогда как потенциальная конкурентоспособность представляет собой совокупность некоторых индивидуально-психологических свойств, позволяющих в будущем формировать и развивать актуальную конкурентоспособность.

В связи с вышеизложенным возникает вопрос о том, на какие индивидуально-психологические свойства в первую очередь следует ориентироваться современному выпускнику школы, если он хочет в будущем быть конкурентоспособным. Ответ можно найти, в частности, в «Атласе новых профессий», разработанном Московской школой управления «СКОЛКОВО» и Агентством стратегических инициатив[1]. В данной разработке представлен целый ряд надпрофессиональных навыков, необходимых для конкурентоспособных работников ближайшего будущего. К числу таких навыков, в частности, отнесены системное мышление, умение управлять проектами и процессами, умение распределять ресурсы и управлять своим временем, умение работать с коллективами, группами и отдельными людьми.

Современная профориентационная диагностика и постдиагностическое профориентационное консультирование уже не могут игнорировать данный социальный запрос. Для того чтобы выпускник школы в перспективе стал конкурентоспособным специалистом, необходимо уже на этапе обучения в школе обеспечить психолого-педагогическое сопровождение их профессионального самоопределения. Способствовать развитию востребованных сегодня на рынке личностных свойств и качеств труда можно путём организации профессиональных проб, экскурсий на предприятия, встреч с представителями различных профессий и образовательных организаций, а также средствами психолого-педагогической фасилитации профессионального самоопределения старшеклассников, включающей в себя качественную профориентационную диагностику, профориентационное консультирование, тренинговую работу с учащимися и другие виды сопровождения [6–13]. Профориентационная работа не должна останавливаться на этапе старших классов – её необходимо продолжать и во время вузовского обучения (на уровне бакалавриата и магистратуры), так как грамотная профориентация на всех этапах подготовки специалистов является залогом повышения конкурентоспособности и трудоспособности («employability») выпускников образовательных организаций [14]. Например, диагностика мотивации профессионального выбора[2] и дальнейшее формирование адекватных

[1] Атлас новых профессий [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://atlas100.ru. [Дата обращения: 27.08.2017].

[2] Каташев В.Г. Исследование мотивации профессионального обучения [Электронный ресурс] // Разработка модели системы воспитания в высшем учебном заведении (на опыте Казанского государственного университета): отчет о научно-исследовательской работе. Казань, 2002. URL:http://old.kpfu.ru/infres/nikolaev/2002/gl2_2_1.htm. [Дата обращения: 20.12.2017].

профессиональных мотивов обучающихся может стать основой для построения позитивного профессионального образа, карьеры и жизненной перспективы будущего специалиста [15–17].

Одним из наиболее интересных вариантов профдиагностики школьников является подход А.Г. Шмелева и других разработчиков тестового комплекса «Профориентатор»[3], который включает в себя диагностику мотивационного (интересы, мотивация), интеллектуального (способности) и личностного блока (личностные качества старшеклассника). Анализ результатов диагностики по всем трём блокам позволяет подобрать наиболее подходящие для школьника профессии, а также наметить пути развития его личностных и интеллектуальных качеств.

В проводимых нами исследованиях и практических разработках в рамках профориентации школьников мы обращаемся к такой составляющей потенциальной конкурентоспособности школьников, как психологическая готовность к управлению. Психологическая готовность к управлению рассматривается нами как общая предрасположенность человека к руководству собой и другими, выраженная в ценностных ориентациях (принципах, правилах).

Для диагностики выделенного психологического конструкта был разработан психодиагностический инструмент – Тест психологической готовности к управлению (Тест ПГУ) [18]. Тест содержит пятнадцать шкал в соответствии с «моделью максимальной эффективности работы для рабочей позиции менеджера» Л. и С. Спенсеров [19]: Шкала 1 – «Воздействие и оказание влияния»; Шкала 2 – «Ориентация на достижение»; Шкала 3 – «Командная работа и Сотрудничество»; Шкала 4 – «Аналитическое мышление»; Шкала 5 – «Инициатива»; Шкала 6 – «Развитие других»; Шкала 7 – «Уверенность в себе»; Шкала 8 – «Межличностное понимание»; Шкала 9 – «Директивность / Настойчивость»; Шкала 10 – «Поиск информации»; Шкала 11 – «Командное лидерство»; Шкала 12 – «Концептуальное мышление»; Шкала 13 – «Понимание компании и Построение отношений»; Шкала 14 – «Забота о порядке»; Шкала 15 – «Техническая экспертиза». В каждой шкале оригинального теста ПГУ содержится десять утверждений, сформулированных в соответствии с моделью максимальной эффективности работы менеджера Л. и С. Спенсеров и на основе концепции жизненных принципов личности Н.А. Низовских[4]. В соответствии с инструкцией теста ПГУ респонденту предлагается оценить по шкале от 1 до 7 баллов, насколько те или иные суждения подходят ему в качестве жизненных принципов. Подсчёт значений по каждой шкале осуществляется путём суммирования баллов, а затем высчитывания средних значений.

Данные по тесту позволяют построить индивидуальный профиль ПГУ школьника в виде диаграммы, иллюстрирующий доминирующие и «западающие» ориентации в сфере психологической готовности к управлению (рис.1). Анализируя результаты одного из респондентов, представленных на рис.1, можно говорить о том, что у данного школьника лидирующими ориентациями выступают «техническая экспертиза», «ориентация на достижение» и «аналитическое мышление». Данный факт свидетельствует о повышенном стремлении данного учащегося к саморазвитию, достижению новых целей и успехов, склонности анализировать свои поступки и расставлять приоритеты, а также к приобретению новых профессиональных знаний в своей деятельности. Наименее выраженными ориентациями по сравнению с остальными являются: «инициатива» и

[3] Шмелев А.Г., Серебряков А.Г., Кононова В.Н., Алтухов В.В., Иванова О.Н. Прогностическая валидность психодиагностической методики «ПРОФОРИЕНТАТОР» (по материалам отсроченного анкетирования) [Электронный ресурс]. 2010. Режим доступа: https://proforientator.ru/publications/articles/detail.php?ID=2197. [Дата обращения: 12.07.2016].

4 Низовских Н.А. Жизненные принципы в личностном саморазвитии человека: дис. ... д–ра психол. наук [Текст]. М.: Московский пед. гос. ун-т, 2010. 673 с.

«развитие других». Данный школьник не стремится проявлять инициативу, передавать полученные знания, его мало заботит содействие развитию других. На постдиагностической консультации профконсультант может информировать школьника о том, что педагогические специальности едва ли могут быть ему рекомендованы, так как при обучении и последующей работе у него могут возникнуть определённые трудности. Школьнику с таким профилем, ориентированному на педагогическую профессию, стоит рекомендовать либо поработать со своими ценностными ориентациями, осмыслить их, попробовать провести пробный урок для своих сверстников, либо выбрать другие подходящие профессии – более аналитические или те, где результаты деятельности будут очевидны и ощутимы не отсроченно, а в данный момент (экономические, технические и т.д.).

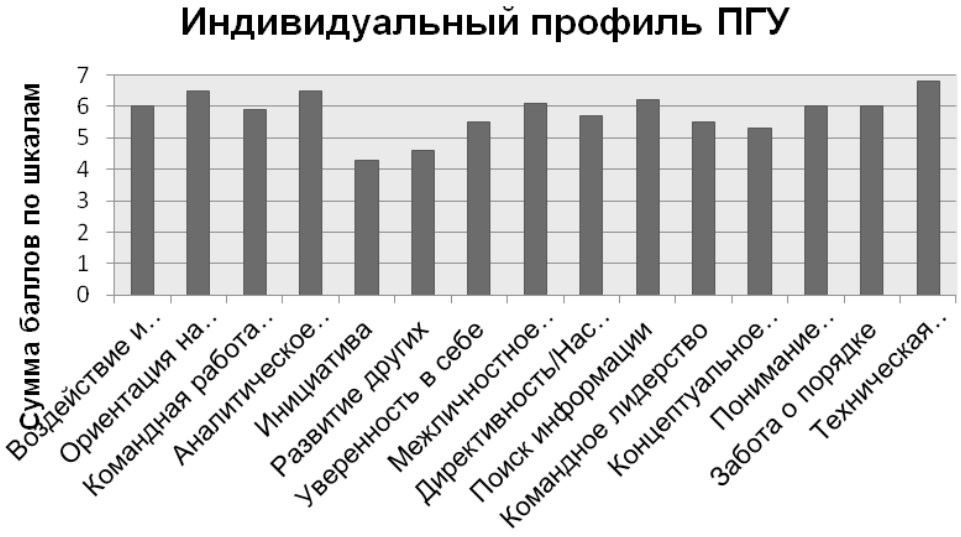

Рис. 1. **Пример индивидуального профиля психологической готовности к управлению**

Fig. 1. **Individual profile of psychological readiness for management sample**

Подчеркнем то, что составляющие психологической готовности к управлению, диагностируемые с помощью опросника ПГУ, совпадают со многими надпрофессиональными навыками, выделенными в «Атласе новых профессий» как необходимые современному специалисту, равно как и со свойствами конкурентоспособной личности, отмечаемые исследователями в области экономики и психологии. Данное обстоятельство позволяет рассматривать психологическую готовность к управлению как важное личностное образование (комплекс индивидуально-психологических ориентаций), необходимое для успешной профессиональной деятельности, и как показательный компонент потенциальной конкурентоспособности будущих специалистов. Для того чтобы утвердиться в этом положении, необходимо исследовать психологическую готовность к управлению совместно с другими личностными свойствами и качествами старшеклассников, которые традиционно диагностируются в практике профориентационной работы.

Целью эмпирического исследования стало выявление связи между компонентами психологической готовности к управлению и другими профессионально-личностными особенностями старшеклассников. Мы исходили из предположения о том, что существуют значимые корреляции между составляющими психологической готовности к управлению и такими особенностями, характеризующими потенциальную конкурентоспособность школьников, как личностный тип, профессиональный тип, тип мышления, профессиональная готовность и профессиональные интересы школьника.

2. Материалы и методы (Materials and Methods)

Исследование состояло из двух этапов, в ходе которых были применены соответствующие возрастной категории старшеклассников личностные и профориентационные тесты:

1 этап (n = 116) – тест ПГУ; методика «Чёртова дюжина» А.С. Прутченкова, А.А. Сиялова; опросник на определение профессионального типа личности «Холланд + Климов = ?» Г.В. Резапкиной; опросник профессиональной готовности Л.Н. Кабардовой.

2 этап (n = 107) – тест ПГУ; методика «Чёртова дюжина» А.С. Прутченкова, А.А. Сиялова; опросник на определение профессионального типа личности «Холланд + Климов = ?» Г.В. Резапкиной; тест на определение типа мышления Г.В. Резапкиной; «Карта интересов» (в модификации О.Г. Филимоновой).

Общее число тестируемых на двух этапах – 223 человека (из них 146 девушек и 77 юношей в возрасте от 14 до 18 лет). Исследование проводилось на доступной выборке по запросу школ г. Кирова в уже сформированных классах (9-х, 10-х и 11-х), поэтому выборка не сбалансирована по полу. При обработке полученных данных применены: анализ средних значений, критерий проверки нормальности распределения Колмогорова-Смирнова, коэффициент линейной корреляции Пирсона.

3. Результаты (Results)

В ходе исследования проанализированы корреляции в общей выборке респондентов, а также отдельно в мужской и женской подвыборках. В результате во всех случаях обнаружено большое количество значимых слабых и умеренных корреляций шкал теста психологической готовности к управлению (ПГУ) со шкалами вышеназванных тестов.

В данной статье мы остановимся на взаимосвязях двух шкал теста ПГУ («Воздействие и оказание влияния» и «Аналитическое мышление») со шкалами других личностных и профориентационных тестов отдельно по первому (табл. 1) и второму этапу (табл. 2). Наличие подобных корреляционных связей не является основанием для строгих и однозначных выводов, однако отражает некоторые важные на наш взгляд тенденции.

Табл. 1. Значимые корреляции между шкалами теста ПГУ и шкалами других тестов (1 этап исследования)

Tabl. 1. Significant correlations between the scales of psychological readiness for management test and other tests scales (phase 1)

Шкалы теста ПГУ	**Личностные типы**							
	Параноидальный	Эпилептоидный	Гипертимный	Истероидный	Гипотимный	Неустойчивый	Лабильный	Циклоидный
Воздействие и Оказание влияния		,218*	,184*	,396**	-,231*	,187*		
Аналитическое мышление	,358**						−,220*	−,182*
Шкалы теста ПГУ	**Профессиональные сферы**							
	Человек–Знак (Делаю)	Человек–Знак (Отношусь)	Человек–Знак (Хочу)	Человек–Техника (Делаю)	Человек–Техника (Отношусь)	Человек–Техника (Хочу)		
Аналитическое мышление	,292**	,235*	,289**	,285**	,244**	,192*		

Окончание табл. 1

Шкалы теста ПГУ	Профессиональные сферы					
	Человек-Искусство (Делаю)	Человек-Искусство (Отношусь)	Человек-Искусство (Хочу)	Человек-Человек (Делаю)	Человек-Человек (Отношусь)	Человек-Человек (Хочу)
Воздействие и Оказание влияния	,233*	,202*	,224*	,361**	,369**	,333**
Аналитическое мышление	,220*		,195*	,327**	,253**	,274**

Примечание: ** Корреляция значима на уровне 0,01; * Корреляция значима на уровне 0,05

Табл. 2. Значимые корреляции между шкалами теста ПГУ и шкалами других тестов (2 этап исследования)

Table 2. Significant correlations between the scales of psychological readiness for management test and other tests scales (phase 2)

Шкалы теста ПГУ	Личностный тип							
	Параноидальный	Эпилептоидный	Гипертим-ный	Истероид-ный	Гипотимный	Неустойчивый	Астеничес-кий	Циклоидный
1	2	3	4	5	6	7	8	9
Воздействие и Оказание влияния	,233*		,358**	,484**	−,319**		−,242*	
Аналитическое мышление	,317**	,238*	,190*		−,267**	−,314**		−,235*
Шкалы теста ПГУ	**Тип мышления**				**Профессиональный тип**			
	Абстрактно-символическое	Словесно-логическое	Наглядно-образное	Креативность	Реалистический	Интеллектуальный	Социальный	Предприниматательский
Воздействие и Оказание влияния		,493**	,191*		−,224*	−,238*	,193*	,259**
Аналитическое мышление	,240*	,379**		,226*				
Шкалы теста ПГУ	**Профессиональные сферы**							
	Психология	Строительство	Военные специальности	История	Журналистика, связи с общественностью, реклама	Социология, философия	Педагогика	
Воздействие и Оказание влияния	,356**		,243*	,246*	,480**	,415**	,300**	
Аналитическое мышление		,221*						

Окончание табл. 2

Шкалы теста ПГУ	Профессиональные сферы						
	Право, юриспруденция	Сфера обслуживания	Математика	Экономика, бизнес	Иностранные языки, лингвистика	Сценическое искусство	Физкультура, спорт
Воздействие и Оказание влияния	,349**	,205*		,268**	,421**	,205*	,292**
Аналитическое мышление			,227*	,280**	,329**		,255**
Примечание: ** Корреляция значима на уровне 0,01; * Корреляция значима на уровне 0,05							

Согласно результатам, полученным на первом этапе исследования, шкала «Воздействие и оказание влияния» теста ПГУ, отражающая желание оказывать определенное влияние на других людей, имеет слабые и умеренные связи с такими личностными типами, как истероидный, эпилептоидный, неустойчивый, гипертимный и гипотимный. Также выявлены взаимосвязи данного показателя с показателями профессиональной готовности к работе в сферах: «Человек–Искусство» и «Человек–Человек».

На втором этапе были обнаружены прямые и обратные корреляции шкалы «Воздействие и оказание влияния» (тест ПГУ) с истероидным, гипертимным, параноидальным, гипотимным и астеническим типами личности; со словесно-логическим и наглядно-образным типами мышления; предпринимательским, социальным, интеллектуальным и реалистическим профессиональными типами. Выявлены связи шкалы «Воздействие и оказание влияния» (тест ПГУ) с интересами старшеклассников к следующим сферам: гуманитарным направлениям (журналистика, связи с общественностью, реклама, иностранные языки, лингвистика, социология, философия, право, юриспруденция, психология, история), к военным специальностям, психолого-педагогическим направлениям, физкультуре и спорту, экономике и бизнесу, сфере обслуживания, сценическому искусству.

Данные результаты свидетельствуют о том, что старшеклассники, ориентированные на завоевание авторитета в коллективе и воздействие на других, довольно часто выбирают в качестве будущей профессиональной деятельности сферы, где могут показать себя, привлечь внимание к своей личности и оказывать влияние на других людей, прежде всего сферу гуманитарных наук, психолого-педагогические специальности, сферу художественного творчества, спорта, в которых самовыражение и воздействие выходят на первый план.

Обратим внимание на корреляционные связи с различными профессионально-личностными особенностями ещё одного компонента психологической готовности к управлению – ценностной ориентации «Аналитическое мышление», которая отражает стремление к последовательному и логичному мышлению, склонность проводить сложный анализ своей деятельности и жизни в целом, пользуясь при этом различными аналитическими техниками.

По итогам первого этапа исследования выявлены корреляции данной ориентации с параноидальным, лабильным и циклоидным личностными типами; а также с показателями профессиональной готовности к работе в сферах: «Человек–Знак», «Человек–Техника», «Человек–Искусство» и «Человек–Человек». На втором этапе обнаружены связи вышеуказанной ориентации с параноидальным, эпилептоидным, гипертимным, неустойчивым, гипотимным, циклоидным типами личности; абстрактно-символическим

и словесно-логическим мышлением, креативностью; интересами к сферам строительства, математики, экономики и бизнеса, иностранных языков и лингвистики, физкультуры и спорта.

Данные корреляции могут свидетельствовать о том, что старшеклассники, предпочитающие сперва расставить приоритеты, а не сразу «идти напролом», в достаточной степени обладают целеустремлённостью, развитой абстрактной логикой, что позволяет им составить адекватный план действий в различных жизненных ситуациях. Ребята, ориентированные на развитие собственного аналитического мышления, предпочитают в качестве будущих сфер профессиональной деятельности область знаковых систем (проявляют интерес к математике, лингвистике, экономике) и сферу технических специальностей, но также склонны применять в работе творческий подход, интересуются сферами искусства и общения с людьми.

4. Обсуждение (Discussion)

В целом по выборке было выявлено большое количество значимых прямых связей различных компонентов психологической готовности к управлению с параноидальным, гипертимным и истероидным типом личности старшеклассника, а множество обратных связей – с гипотимным типом. Данный факт указывает на то, что целеустремлённые, энергичные, предпочитающие находиться в центре всеобщего внимания школьники в большей степени ориентированы на самоменеджмент, организацию деятельности других людей, работу в коллективе, а не вполне уверенные в себе, сензитивные натуры стараются избегать социальной ответственности перед коллективом и стремятся уклоняться от ситуаций, привлекающих к ним внимание. Все выявленные в ходе исследования факты могут способствовать составлению прогнозов о том, как и в какой сфере будет проявлять себя будущий специалист. Так, если старшеклассник имеет повышенный интерес к воздействию на других людей, то, с одной стороны, он может конкурировать с другими в сфере руководства и творчества, но, с другой стороны, есть риск, что при слишком высоких показателях по ориентации «Воздействие и оказание влияния» такой специалист слишком увлечётся завоеванием власти и авторитета и, возможно, отодвинет на второй план некоторые трудовые задачи и социальные контакты. В любом случае необходим некоторый баланс, позволяющий гибко реагировать на сложившуюся профессиональную или жизненную ситуацию.

В данной статье мы представили данные о связях двух (из пятнадцати) показателей психологической готовности к управлению с другими личностными показателями, традиционно диагностируемыми в рамках профориентационной работы со школьниками.

5. Заключение (Conclusion)

Анализ взаимосвязей между компонентами психологической готовности к управлению и другими профессиональными и личностными характеристиками старшеклассников позволяет говорить о том, что психологическая готовность к управлению может в настоящее время рассматриваться в качестве важной личностно-профессиональной характеристики старшеклассника, позволяющей делать предположительные выводы о его профессиональной и личностной направленности и потенциальной конкурентоспособности в различных профессиональных областях.

В 2016–2017 гг. тест ПГУ прошёл процедуру модификации для более удобного использования в сфере профориентации старшеклассников и получил название «Тест ПГУ-С» [20].

Для обеспечения эффективности профориентационной работы применение теста ПГУ или ПГУ-С должно сочетаться с проведением постдиагностической консультации профессиональным психологом. Психолог-профконсультант может использовать результаты по тесту ПГУ и ПГУ-С не только для профдиагностики, но и в целях разработки рекомендаций по построению жизненной перспективы и программы развития и саморазвития личности выпускника школы.

Библиографический список

1. Митина, Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности [Текст] / Л.М. Митина. – М: Изд-во МПСИ, 2002. – 400 с.

2. Houston J.M., Lesmana C.B.J., Suryani L.K. (2012), Competitiveness and Individualism-Collectivism in Bali and the U.S. *Faculty Publications*. 78. Available at: http://scholarship.rollins.edu/as_facpub/78. (Accessed: 23.03.2017).

3. Bцnte W., Lombardo S., Urbig D. (2016), Economics meets psychology: Experimental and self-reported measures of individual competitiveness. *Schumpeter Discussion Papers*. 2016-006. Available at: http://hdl.handle.net/10419/156157 (Accessed: 30.05.2017).

4. Андреев, В.И. Конкурентология. Учебный курс для творческого саморазвития конкурентоспособности [Текст] / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2013. – 468 с.

5. Журавлев, А.Л. Образование и конкурентоспособность нации: психологические аспекты [Текст] / А.Л. Журавлев, Д.В. Ушаков // Наука–Культура–Общество. – 2008. – № 3. – С. 99–108.

6. Авралев, Н.В. Инновационные подходы к развитию системы рекрутинга студентов университета [Текст] / Н.В. Авралев, И.Н. Ефимова, А.В. Маковейчук // Интеграция образования. – 2017. – Т. 21. – № 2. – С. 247–261. DOI: 10.15507/1991-9468.087.021.201702.247-261.

7. Долгова, В.И. Психолого-педагогическая фасилитация профессионального самоопределения старшеклассников [Текст] / В.И. Долгова, А.М. Луткова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2017. – № 2. – С.113–119.

8. Зеер, Э.Ф. Психология профессий [Текст]: учеб. пособие для студентов вузов / Э.Ф. Зеер. – 2-е изд., перераб., доп. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336 с.

9. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е.А. Климов. – М.: Академия, 2004. – 304 с.

10. Латышева, А.И. Современные вопросы профориентационного консалтинга [Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал «Концепт» / А.И. Латышева. – 2017. – № 4 (апрель). – С. 128–136. – Режим доступа: http://e-koncept.ru/2017/170091.htm. – [Дата обращения: 22.10.2017].

11. Пряжников, Н.С. Профориентация в школе: игры, упражнения, опросники (8–11 классы) [Текст] / Н.С. Пряжников. – М.: Вако, 2005. – 288 с.

12. Сажина, О.А. Направления работы психолога с современными старшеклассниками в период их профессионального самоопределения [Текст] / О.А. Сажина // Новая наука: Современное состояние и пути развития. – 2016. – № 5–3 (80). – С. 82–85.

13. Ходусов, А.Н. Модели организации и управления развитием профессиональной ориентации учащейся молодежи в условиях сетевого социального партнерства [Электронный ресурс] / А.Н. Ходусов // Ученые записки: электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2014. – № 4 (32). – Режим доступа: http://www.s.

14. Pitan, O.S., Atiku, S.O. (2017), Structural determinants of students' employability: Influence of career guidance activities. *South African Journal of Education*. 37 (4). DOI: 10.15700/saje.v37n4a1424.

15. Будникова, С.П. Мотивация профессионального выбора как компонент профессиональной субъектности педагога [Текст] / С.П. Будникова // Психологическая наука и образование. – 2017. – Т. 22. – № 5. – С. 14–22. DOI:10.17759/pse.2017220502.

16. Горьковая, И.А. Роль мотивационно-смыслового компонента получения образования в формировании компетентности магистров-психологов [Текст] / И.А. Горьковая, А.А. Баканова // Психологическая наука и образование. – 2015. – Т. 20. – № 1. – С. 5–14. DOI: 10.17759/pse.2015200102.

17. Пантелеева, В.В. Исследование мотивационных детерминант конструктивной жизненной перспективы [Электронный ресурс] / В.В. Пантелеева, Д.А. Богомолова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – № 6 (июнь). – С. 23–29. – Режим доступа: http://e-koncept.ru/2017/170128.htm. – [Дата обращения: 11.09.2017].

18. Низовских, Н.А. Психологическая готовность к управлению: методика исследования [Текст] / Н.А. Низовских, О.В. Митина, М.С. Тюлькин, С.Э. Дровосеков // Вестник ВятГГУ. – 2012. – № 4. – С. 102–109.

19. Спенсер, Л.М. Компетенции на работе [Текст] / пер. с англ. / Л.М. Спенсер, С.М. Спенсер. – М.: HIPPO, 2005. – 384 с.

20. Шарафутдинова, М.Н. Тест психологической готовности к управлению для старшеклассников (Тест ПГУ-С) [Текст]: методическое руководство / М.Н. Шарафутдинова. – Киров: Радуга-ПРЕСС, 2017. – 53 с.

M.N. Sharafutdinova[1], N.A. Nizovskikh[2]

[1]ORCID No 0000-0001-5101-243X, Vocational guidance counsellor of the Admission and Vocational Guidance Organization Department, Vyatka State University, Kirov, Russia. *E-mail:* marina-sharafutdinova@mail.ru

[2]ORCID No 0000-0002-5541-5049, Academic Title of Associate Professor Doctor of Sciences (Psychology), Professor, Department of Practical Psychology, Vyatka State University, Kirov, Russia. *E-mail:* nina.nizovskikh@gmail.com

POTENTIAL COMPETITIVENESS OF SENIOR SCHOOLCHILDREN IN THE PRACTICE OF VOCATIONAL GUIDANCE DIAGNOSTICS AND COUNSELING (ON THE EXAMPLE OF PSYCHOLOGICAL READINESS FOR MANAGEMENT)[1]

Abstract

Introduction. At the present time, educational establishments face the challenge of formation and development of competitive specialists. The article considers the results of the research on psychological readiness for management as a constituent part of senior pupils' potential competitiveness.

Materials and Methods. The study presents results of the empirical study that involved the "Psychological readiness for management" test combined with other vocational guidance tests. The research involved 223 respondents (including 146 girls and 77 boys aged 14 to 18). The article suggests a diagnostic tool "Test of psychological readiness for management" aimed at measuring indicators of psychological readiness for the management in senior schoolchildren in the process of vocational orientation and advisory work.

Results. The study identifies the relation between components of psychological readiness for management and types of personality, ways of thinking, professional interests and professional readiness of senior schoolchildren which allow forecasting potential competitiveness of graduates in the labor market.

Discussion. The author states that purposeful, energetic schoolchildren who like to be the center of attention tend to be more oriented towards managing self and managing others. The test has provided data on psychological readiness for management which can help forecast the ways and the sphere in which school graduates will manifest themselves as competitive specialists.

Conclusion. Psychological readiness for management shall be considered as a constituent part of senior schoolchildren's potential competitiveness in various professional areas.

Key words: Senior schoolchildren, competitiveness, potential competitiveness, psychological readiness for management, psycho-diagnosis, vocational guidance, advisory work.

Highlights:

• The vocational guidance diagnosis and advisory work for senior schoolchildren shall be done with the demands of the modern labor market taken into account;

[1] The work has been conducted with financial support from the Russian Humanitarian Scientific Foundation (Russian Foundation for Basic Research) – project No. 16-36-00021 "Diagnostics of potential competitiveness of senior schoolchildren as a part of vocational guidance".

• Consequently, the psychological readiness for management becomes one of the most important components of potential competitiveness of school graduates and is interpreted as a general inclination of a person to manage self and others;

• Finally, the psychological readiness for management test (PRM) and its modified version designed for senior schoolchildren (PRM-S) shall be applied for identifying potential competitiveness in the course of vocational guidance work.

References

1. Mitina L.M. (2002), *Psikhologiya razvitiya konkurentosposobnoy lichnosti* [Psychology of development of competitive personality], M: Izd-vo MPSI Publ. (In Russian).

2. Houston J.M., Lesmana C.B.J., Suryani L.K. (2012), Competitiveness and Individualism-Collectivism in Bali and the U.S. *Faculty Publications*. 78. Available at: http://scholar

3. Bönte W., Lombardo S., Urbig D. (2016), Economics meets psychology: Experimental and self-reported measures of individual competitiveness. *Schumpeter Discussion Papers*. 2016-006. Available at: http://hdl.handle.net/10419/156157 (Accessed: 30.05.2017).

4. Andreev V.I. (2013), *Konkurentologiya. Uchebnyi kurs dlya tvorcheskogo samorazvitiya konkurentosposobnosti* [Konkurentologiya. Training course for creative self-development of competitiveness], Kazan', Tsentr innovatsionnykh tekhnologii Publ. (In Russian).

5. Zhuravlev A.L., Ushakov D.V. (2008), Obrazovanie i konkurentosposobnost' natsii: psikhologicheskie aspekty [Education and competitiveness of the nation: psychological aspects]. *Nauka-Kul'tura-Obshchestvo*. 3, 99–108. (In Russian).

6. Avralev N.V., Efimova I.N., Makoveychuk A.V. (2017), Innovacionnye podhody k razvitiyu sistemy rekrutinga studentov universiteta [Innovative approaches to the development of a system for university student recruitment]. Integraciya obrazovaniya. 21 (2), 247–261. DOI: 10.15507/1991-9468.087.021.201702.247-261 (In Russian).

7. Dolgova V.I., Lutkova A.M. (2017), Psikhologo-pedagogicheskaya fasilitatsiya professionalnogo samoopredeleniya starsheklassnikov [Psycho-pedagogical facilitation of professional self senior pupils]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2, 113–119. (In Russian).

8. Zeer E.F. (2003), *Psihologija professij: uchebnoe posobie dlya studentov vuzov. 2-e izd., pererab., dop.* [Psychology of professions: textbook for University students. 2nd edition, revised, augmented]. M.: Akademicheskij Proekt; Ekaterinburg, Delovaja kniga Publ. (In Russian).

9. Klimov E.A. (2004), *Psihologija professional'nogo samoopredelenija: Ucheb.posobie dlja stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij* [Psychology professional self: a textbook for students of higher pedagogical educational institutions], M.: Akademija Publ. (In Russian).

10. Latysheva A.I. (2017), Sovremennye voprosy proforientacionnogo konsaltinga [Contemporary issues career guidance consulting]. *Nauchno-metodicheskiy jelektronnyy zhurnal "Koncept"*. 4, 128–136. Available at: http://e-koncept.ru/2017/170091.htm (Accessed: 22.10.2017). (In Russian).

11. Pryazhnikov N.S. (2005), *Proforientaciya v shkole: igry, uprazhneniya, oprosniki (8-11 klassy)* [Career – guidance in school: games, exercises, inquirer], M.: Vako Publ. (In Russian).

12. Sazhina O.A. (2016), Napravleniya raboty psikhologa s sovremennymi starsheklassnikami v period ikh professionalnogo samoopredeleniya [Directions of work of the psychologist with modern senior pupils during their professional self-determination]. *Novaya nauka: Sovremennoe sostoyanie i puti razvitiya*. 5–3 (80), 82–85. (In Russian).

13. Hodusov A.N. (2014), Modeli organizacii i upravleniya razvitiem professional'noj orientacii uchashchejsya molodezhi v usloviyah setevogo social'nogo partnerstva [Models of organization and management development of professional orientation of students in the conditions of network social partnership]. *Uchenye zapiski: jelektronnyj nauchnyj zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta*. 4 (32). Available at: http://www.scientific-notes.ru/pdf/037-021.pdf. (Accessed: 12.11.2016). (In Russian).

14. Pitan, O.S., Atiku, S.O. (2017), Structural determinants of students' employability: Influence of career guidance activities. *South African Journal of Education*. 37 (4). DOI: 10.15700/saje.v37n4a1424 .

15. Budnikova S.P. (2017), Motivaciya professional'nogo vybora kak komponent professional'noy sub'ektnosti pedagoga Motivation of Professional Choice as a Component of Professional Subjectness in Teachers]. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie*. 22 (5), 14–22. DOI:10.177591

16. Gor'kovaya I.A., Bakanova A.A. (2015), Rol' motivacionno-smyslovogo komponenta polucheniya obrazovaniya v formirovanii kompetentnosti magistrov-psihologov [The role of motivational and meaning component of education in the formation of competence of Masters psychologists.]. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie*. 20(1), 5–14. DOI:10.17759/pse.2015200102. (In Russian).

17. Panteleeva V.V., Bogomolova D.A. (2017), Issledovanie motivacionnyh determinant konstruktivnoi zhiznennoi perspektivy [Motivational determinants of constructive life perspective research]. *Nauchno-metodicheskiy jelektronnyj zhurnal "Koncept"*. 6, 23–29. Available at: http://e-koncept.ru/2017/170128.htm. (Accessed 11.09.2017). (In Russian).

18. Nizovskikh N.A., Mitina O.V., Tyul'kin M.S., Drovosekov S.E. (2012), Psikhologicheskaya gotovnost' k upravleniyu: metodika issledovaniya [Psychological readiness for management: research methodology]. *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta*. 4, 102–109. (In Russian).

19. Spenser L.M., Spenser S.M. (2005), *Kompetentsii na rabote* [Competence at work], HIPPO Publ. (In Russian).

20. Sharafutdinova M.N. (2017), *Test psikhologicheskoi gotovnosti k upravleniyu dlya starsheklassnikov (Test PGU-S): metodicheskoe rukovodstvo* [Test of Psychological Readiness for Management (Test PRM): methodological guidance]. Kirov, Raduga-PRESS Publ. (In Russian).

DOI: 10.25588/CSPU.2018.01.25

УДК 882
ББК 83.3 (2 Рос=Рус)

Ю.А. Гимранова

ORCID № 0000-0002-8764-5439, аспирант кафедры литературы и методики обучения литературе, заведующий учебно-методическим кабинетом русского языка, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Российская Федерация, *E-mail:* J5G@mail.ru

КРЕАТИВНЫЕ РЕЦЕПЦИИ ТУРГЕНЕВСКИХ РАССКАЗОВ ВИКТОРОМ ПЕЛЕВИНЫМ

Аннотация

Введение. В статье выявляются связи современной русской литературы и тургеневского художественного наследия, поднимаются вопросы воздействия тургеневского интертекста на творчество писателя-постмодерниста.

Материалы и методы. На материале рассказов Виктора Пелевина «Святочный киберпанк, или Рождественская ночь – 117. dir», «Синий фонарь», «Спи» предпринимается попытка определения функций тургеневского интертекста в современной русской литературе с помощью рецептивного и интертекстуального анализов.

Результаты. Были выведены основные характеристики литературного ремейка как одной из форм работы с культурным классическим наследием современными писателями. Определены цели обращения Пелевина к классическому претексту.

Обсуждение. Обращение современной русской литературы к классическому интертексту способствует расширению читательской аудитории как маркетинговой цели за счет использования всеми узнаваемого претекста, а также приводит к актуализации, оживлению классического текста. Будущие исследования могут быть направлены на рассмотрение тургеневского интертекста в произведениях других современных писателей.

Заключение. В ходе исследования рассказа «Святочный киберпанк, или Рождественская ночь – 117. dir» сделан закономерный вывод о том, что он представляет собой ремейк рассказа Тургенева «Муму», повторяя проблематику и основные сюжетные повороты претекста, используя при этом хронотоп современности, а именно 1990-е годы. Рассказ Пелевина «Синий фонарь» также является своеобразным переложением тургеневского «Бежина луга» на язык современности. Проблему соотношения сна и реальности, а также жизни-сна и смерти-сна, к которой обращается Тургенев в своем мистическом рассказе «Сон», Пелевин не просто перенимает у классика, а продолжает ее разработку в тексте «Спи» и в последующих своих произведениях, таких как, например, «Чапаев и Пустота». В статье сделана попытка выявления причин обращения современного писателя к тургеневскому интертексту.

Ключевые слова: интертекст, Тургенев, рецепция, Пелевин, восприятие, ремейк, метатекстуальность, классика, современность.

Основные положения:

• проанализирован тургеневский интертекст в рассказах В. Пелевина «Святочный киберпанк, или Рождественская ночь – 117. dir», «Синий фонарь», «Спи»;

• определены модели работы современного писателя с классическим претекстом;
• выведены основные характеристики литературного ремейка классического произведения;
• сделаны выводы о целях обращения В. Пелевина к тургеневскому интертексту.

1. Введение (Introduction)

Как область чувственного, иррационального познания окружающей действительности, литература ориентирована на эмоциональную отдачу, а также на субъективное восприятие. Современный писатель является прежде всего читателем классической литературы, поэтому обе эти позиции могут быть объединены в одном лице. Соответственно, интертекстуальность литературы эпохи постмодерна не что иное как единство творческого замысла современного писателя и его читательской рецепции классического произведения. Таким образом, автором становится читатель, излагающий свою концепцию в каком-либо произведении, или проявляющий «креативную рецепцию»[1] претекста на страницах собственного художественного текста.

Проблема интертекста является объектом многих ученых: Ю. Кристева, Р. Барт, У. Эко, Н. Фатеева, В. Арнольд, Н.Л. Лейдерман, М.Н. Липовецкий, В.Б. Катаев, О.В. Богданова, И. Ильин, Г.Л. Нефагина, С.П. Белокурова, Б. Тух, Ю.И. Минералов, В.П. Москвин, М. Науман и др. Интертекстуальность как важнейшая характеристика постмодернизма очень интенсивно изучается: А. Синявский, М. Эпштейн, Г. Белая, М. Чудакова, В. Курбатова, Вл. Новиков, И. Шайтанов, В. Курицын, С. Костырко, И. Сухих и др.

В эпоху постмодернизма «смыслы предстают неопределенными, нередко многозначными, амбивалентными; целое культуры видится морфологически аморфным, зыбким» [1, с. 4], именно поэтому многие современные писатели «обращаются к классическому интертексту» [2, с. 76] в своих произведениях: А. Битов, Вен. Ерофеев, Вик. Ерофеев, Л. Петрушевская, Е. Попов, А. Королев, Вяч. Курицын, Вяч. Пьецух, Улицкая Л., Е. Водолазкин и др. – ведь «всякий подлинно творческий голос может быть только вторым голосом в слове» [3, с. 434]. Виктор Пелевин часто играет не только с читательским сознанием, но и с классическими претекстами: он обращается и к толстовскому, и к чеховскому, и к интертексту Достоевского.

Целью данной статьи является выявление форм и способов диалога В. Пелевина с художественным наследием И.С. Тургенева, анализ тургеневского интертекста в рассказах современного писателя 1990-х годов. Для решения цели были поставлены следующие задачи:

1. Уточнение термина «ремейк».
2. Определение пелевинских текстов, которые содержат тургеневский интертекст.
3. Выявление типологии и функциональности тургеневского интертекста в креативной рецепции Пелевина.

Получая самобытное выражение в индивидуально-авторской стратегии письма каждого автора, интертекстуальность играет весомую роль в современной словесности, а литературоведческая наука активно исследует пушкинский (О.В. Богданова, Н.А. Кузьмина), гоголевский (Н. Бедзир), щедринский (Д.Б. Дядык, А.В. Снигирев), чеховский (В.Б. Катаев, Е.В. Михина) интертексты. В этом ряду интерес представляет и тургеневский интертекст. Л.Н. Полубояринова в рецензии на книгу Х.-Ю. Геригка «Тургенев. Введение в творчество писателя, предназначенное для современного писателя» подчеркивает «актуальность Тургенева для современности и, конкретно, для читателя XXI века», которая, по мнению немецкого слависта, основывается на «свободе поэтики классика от иллю-

[1] Абрамовских Е.В. Креативная рецепция незаконченных произведений как литературная проблема (на материале дописываний незаконченных отрывков А.С. Пушкина) [Текст]: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 2007. 44 с.

зионистских по сути дискурсивных конструкций философского и религиозного толка» [4, с. 226]. Но, к сожалению, статей или работ, всецело посвященных раскрытию тургеневского «следа», в творчестве современных писателей нет. Все это доказывает актуальность нашего исследования.

Н.А. Кузьмина подчеркивает «креативную функцию интертекста» [5, с. 21], выделяющую его из ряда прочих языковых явлений. Основываясь на этом, мы считаем, что креативная рецепция классического произведения может выражаться в использовании интертекстем из всеми узнаваемого претекста, отсылок к мифологеме классика, формотворческих опытах современного писателя, а также в масштабных «переделках» канонического текста на язык настоящего времени, то есть ремейках.

Термин ремейк (римейк) пришел в литературу из кинематографа. До сих пор в орфографии нет однозначного написания этого понятия (выбор между графическим и фонетическим заимствованием не решен), а в толковом словаре отсутствует единственно верная трактовка.

«Словарь новейших иностранных слов» Е.Н. Шагаловой дает два значения ремейка (англ. remake – «переделка, переделывание»): «1. В искусстве – новая версия чего-либо известного или созданного ранее <...>; 2. Возвращение давних, ушедших элементов (например, моды, обычаев), использование ранее уже встречавшихся “старых” идей во вновь выпускаемых товарах, изделиях»[2]. Второе значение объемнее первого, сходится с определением интертекста в широком смысле слова. Первое же точнее характеризует тексты современной литературы, посвященные «переделке классики». Именно «перепевка» старой истории по-новому является главной чертой ремейка, основными характеристиками которого становятся:

1. «Чужой текст» берется для переделки полностью, что сразу же подчеркивает разницу с пародией, в которой использование претекста полностью вовсе не обязательно.

2. Идейный уровень претекста переходит в новое произведение, поэтому наблюдается большее тяготение современных писателей к классическим текстам, ведь они содержат духовные ценности и опыт, востребованный годами.

3. Тематический уровень произведения не сохраняется.

4. Основные сюжетные линии текста-оригинала переходят в новое произведение.

5. Имена героев, а также топонимические названия могут как сохраняться, так и изменяться современным автором, при этом герои нового текста имеют четкие рамки соответствия героям претекста, что делает их узнаваемыми для читателя.

6. Ремейк «лишен главного качества литературы – креативности» (Д.Н. Багрецов: «Созидательного начала нет. Новые миры духовной жизни не создаются...» [6, с. 14]). Хотя Нефагина Е. наоборот выделяет в ремейках продуктивное начало за счет «богатой социально-философской проблематики» [7, с. 53].

7. Подчеркнутая ориентация ремейка на конкретный образец классики. Автор нацелен на узнаваемость оригинала, так он ищет «пути к читателю», которого необходимо погрузить в «контекст культуры в самом широком смысле этого слова» [8, с. 39].

8. Осмеяние текста-оригинала не является целью ремейка. Пародийное смеховое начало выражено неярко, основной задачей современного писателя является актуализировать классика и его тест в настоящей историко-культурной ситуации.

Гипотеза исследования: использование уже готовых, заслуживших успеха среди читателей сюжета и проблематики, несомненно влечет за собой увеличение спроса среди читающего населения. Достижение такой цели делает автоматически достигнутой другую цель, второстепенную: обращение к классическому

[2] Шагалова Е.Н. Словарь новейших иностранных слов (конец XX – начало XXI вв.) [Текст]. М.: АСТ: Астрель, 2010. С. 572.

произведению заставляет современного читателя не только вспомнить канонический текст и его создателя, но и обратиться к претексту, перечитать его, оживить классическое здесь и сейчас.

2. Материалы и методы (Materials and Methods)

В рассказах В. Пелевина 1990-х годов мы находим три, содержащих в себе тургеневский интертекст: «Святочный киберпанк, или Рождественская ночь – 117. dir», «Синий фонарь», «Спи». Чтобы решить поставленные задачи мы применили общефилософские методы анализа и синтеза, индукции и дедукции, а также методики сопоставительного (А.Н. Веселовский), рецептивного (Р. Ингарден, М. Риффатер, Г. Яусс, Ж. Делез, М. Фуко) и интертекстуального (Р. Барт, Ю. Кристева, М.М. Бахтин, Ю.М. Лотман) подходов к анализу художественного текста.

3. Результаты (Results)

Ремейк рассказа Тургенева «Муму» представлен в сатирическом рассказе «**Святочный киберпанк, или Рождественская ночь–117. DIR**» **(1991 г.).** Будучи синтетическим по жанру, он объединяет в себе жанровые черты, казалось бы, несоединимые: киберпанк и святочный рассказ.

Виктор Пелевин – это писатель, который активно использует ресурсы компьютерного языка, технические изобретения и модели общения интернет-среды. Виртуальная реальность является для Пелевина средством моделирования собственных текстовых миров. Поэтому для своих произведений он часто выбирает один из самых популярных на сегодняшний день жанров сетевой литературы – киберпанк.

Это жанр научной фантастики, центральным объектом описания и пространством действия в котором является виртуальная реальность. Это один из самых популярных жанров сетевой литературы. В рассказе Пелевин моделирует следующую ситуацию: один большой русский город, Петроплаховск, на сутки попадает под власть компьютера. Текст написан в 1999 году, когда компьютеры все чаще начинают выполнять роль секретаря, хранят в своей памяти важную информацию и документацию. Именно такую работу выполнял компьютер мэра, выводя все распоряжения власти утром и пересылая ее в соответствующие инстанции. Компьютерный вирус РН-117. DIR, начав действовать в ночь перед Рождеством (отсюда и его название – именно в это время пробуждаются темные силы, что красочно описал Н.В. Гоголь в своих рассказах), аккуратно перемешал всю информацию и распоряжения. Так дворники получили приказ – «валить Кишкерова», а профессиональные убийцы – требование, «чтобы к вечеру на центральной улице не было ни одного бугра» [9, с. 87] (игра слов Бугор – небольшое возвышение, выпуклость на поверхности чего-либо, и Бугор (жаргонное, агро) – большой, сильный человек, начальник), рекетиры – «сжечь мусор» (сотрудники милиции и отходы) и т.д. К этому привела еще и современная социальная ситуация, ведь мер и криминальный авторитет в одном лице (социальная сатира). Нетрудно представить хаос, в который погрузился город на сутки: стрельба на центральной улице, горящие отделения полиции, женщины, лопатами убивающие профессиональных телохранителей...

Компьютер в рассказе предстает одушевленным предметом («под пластмассовым черепом», «виновник беды»), поэтому единственным способом остановить ужасы мэр видит в убийстве компьютера и расстреливает его из никелированной береты.

Этот «обытовленный» киберпанк сочетается с жанром святочного рассказа, что заявлено в названии, а святочная история должна быть фантастична. Фантастический элемент – это тайна заражения компьютера вирусом, вредоносная программа появляется ниоткуда. Правда «ходили слухи, что им (автором вируса) был тот самый сумасшедший инженер Герасимов, по делу которого впервые в практике петроплаховского горсуда был применен закон об охране животных» [9, с. 86].

Показателен выбор фамилии персонажа (имя его не дано) – Герасимов, как потомок Герасима. Это человек, который

не принял изменения в обществе 90-х годов, человек с манией преследования. И почему-то (что тоже фантастично) «для него главным символом перемен в стране стал бультерьер» [9, с. 86]. Войдя в долги, Герасимов приобретает себе бультерьера. И все вроде бы хорошо, пока соседи не узнают имя его собаки – Муму. Да и выгуливает свою питомицу инженер возле реки и притом долго смотрит в середину потока и о чем-то думает. Все эти поступки или их отсутствие и привели к лишению прав на животное. Цитатность мышления сыграла свою роль. Разум соседей Пелевина уподобляется компьютеру, который делает умозаключение на основе уже прочитанного/ увиденного/ услышанного. Так Пелевин еще раз подчеркивает основные мотивы данного рассказа, а именно антигуманизм и техногенность современного общества.

Муму отправляют в спецсобакоприемник, деньги на ее содержание выделяет мэр. Но в связи со всеобщей путаницей (а происходит это как раз под Рождество) бедная собака проводит несколько дней в коробке («голодная и задыхающаяся»), курьер доставляет ее к мэру домой. Мэр открывает коробку, Муму выскакивает и перегрызает ему горло. Конец истории загадочен: Муму возвращается к Герасимову, которого позже видели покусанного с коловоротом у реки, но «вид он имел просветленный, победный, и его глаза походили на два туннеля, в конце которых дрожал еще неясный, зыбкий, но все же несомненно присутствующий свет» [9, с. 92].

Возникает параллель с образом тургеневского Герасима, в конце рассказа читаем: «Он шел по шоссе с какой-то несокрушимой отвагой, с отчаянной и вместе радостной решимостью. Он шел; широко распахнулась его грудь; глаза жадно и прямо устремились вперед» [10, с. 271]. Оба героя обретают свободу и спокойствие. Роднит Герасимова с тургеневским героем и то, что он не произносит ни слова, он также нем и угрюм как Герасим **XIX века. Единственная характеристика**, которую дает Пелевин своему персонажу, это – «человек от рождения психически неуровновешенный» и «сумасшедший» [9, с. 87]. Это не природный изъян функции головного мозга, а психическое расстройство, вызванное трудностями приспособления человека к внешним обстоятельствам (социализация личности). М. Фуко писал: «Наше общество не желает узнавать себя в больном индивиде, которого оно отвергает или запирает...»[3]. По мнению французского философа, только отношением к безумию можно проверить смысл человеческого существования, уровень его цивилизованности, способность к самопознанию и пониманию своего места в культуре. Грань между нормальным и безумным исторически подвижна и зависит от стереотипных представлений, поэтому в безумии есть проблеск истины, недоступной разуму.

Эта черта в свою очередь играет на фантастичность повествования: в сумасшедшем разуме предел допустимого, предел возможностей значительно расширяется, поэтому становится неважным, кто распространил вирус и какова судьба бультерьера. Важна история маленького человека, рядового компьютерного инженера, получившая очень широкий резонанс по стране. Герасимов одерживает победу над всем ему ненавистным: бандиты убиты, жизнь можно начинать с чистого листа.

«Ладная собачка испанской породы с длинными ушами, пушистым хвостом в виде трубы и большими выразительными глазами» [10, с. 258] заменяется бультерьером с доверчивыми красными глазками. В тексте Тургенева Муму до последней минуты своей жизни остается разумным, верным доверчивым существом. В пелевинской Муму побеждает животное начало, и она превращается в «остервеневшего коротконогого монстра с красными глазами» [9, с. 90], который вершит суд над мэром.

Пелевин не говорит, а только намекает, что, возможно, Герасимов утопил

[3] Фуко М. Что такое автор? [Электронный ресурс] / М. Фуко. Режим доступа: http://lib.ru/COPYRIGHT/fuko.txt. [Дата обращения: 10.01.2018].

Муму, также как сделал это и его предшественник. Но если для Герасима XIX века утопить Муму означало освобождение от барыни (Дмитрий Быков в лекции «Иван Тургенев – самый непрочитанный классик» сказал: «Уход по пыльной дороге с широким загребанием ногами делается невозможен, пока у тебя есть что-то, к чему ты привязан, что-то, что ты любишь» [11, с. 57]), то для инженера Герасимова это не только свобода от своих страхов, но и возможность возмездия. Пелевин изображает процесс становления самосознания героя, его самоопределения как свободной личности. Это раскрывает ту романтическую линию, которой следует автор, противопоставляя психическую реальность героя объективной реальности, развивает архитипический сюжет: осознание бытия и путь героя к выходу из него.

Еще одно своеобразное гипертекстуальное видение рассказа Тургенева «Бежин луг» содержится в рассказе Пелевина «**Синий фонарь**» **(1991 г.)**. Объединенные сходством сюжета (мальчишки ночью рассказывают друг другу страшные истории) рассказы несут совершенно разные авторские установки. Тургенев стремился изобразить простых людей в условиях крепостного права, мальчики для классика – жертвы условий их существования, по причине необразованности и суеверности их окружения. Не только дети, но и взрослые верят в нечистую силу, боятся ее и стремятся задобрить, «сельские поверья» передаются из уст в уста из поколения в поколение. Но не смотря на снисходительное отношение к рассказам мальчишек, классик восхищен их пытливостью ума, стремлением понять окружающий мир. Он уважает крестьянский труд, а особенно детский, ведь они всю ночь должны сторожить стадо. Непринужденная беседа создает впечатление гармонии крестьянских мальчиков и природы, что нельзя сказать о рассказчике, заблудившемся в «неприятной, неподвижной сырости» лугов и зашедшего в «страшную бездну» [12, с. 89]. Автор уделяет почти половину повествования описанию окружающего мира, показывая красоту полей и лугов, легкость, размеренность, степенность природы, на фоне которой столь поэтично выглядит работа крестьян.

Написанный ровно 140 лет спустя рассказ Пелевина изображает обычную для детского лагеря ситуацию – после отбоя мальчишки рассказывают друг другу страшные истории. Этих ребят не объединяет общее дело, обязанности, ответственность, они не спят не потому что им нельзя, как крестьянским ребятам, а потому что они не хотят, им весело придумывать разные «байки». Цель их страшилок принципиально разнится с тургеневскими «поверьями»: дети конца XX века стремятся напугать друг друга, что у них получается только в отношении самого маленького Аверьянова Коли, который заплакал и побежал к вожатой. Целью же страшных рассказов в «Бежином луге» было, с одной стороны, детальное проникновение в крестьянскую культуру и образ мыслей и жизни, с другой – мальчики делились между собой быличками (жанр фольклора, устный рассказ о событии, которое произошло с рассказчиком и его близким, что предает повествованию достоверность), что их объединяло и создавало относительную безопасность, ведь бояться вместе не так страшно, как в одиночку. Пелевинские же ребята изначально обособлены друг от друга, что выражается в их именах – кому-то автор дал только фамилию, а у кого-то кличка (Костыль, Толстой; у Тургенева по-домашнему ласковые имена – Павлуша, Илюша, Ваня, Федя, Костя). Современный автор немногословен и не дает никаких характеристик своим героям, в то время как классик подробно рисует портреты мальчиков, описывает их одежду, дает психологическую характеристику и пытается заглянуть в их семейное окружение. В «Синем фонаре» мы видим только выхваченный отрывок без каких-либо деталей, портретов, описаний природы и бытовых нюансов жизни героев.

Схожесть рассказов возникает не только в сюжете повествования, но и на уровне персонажей. Рассказчик присутствует в обоих текстах, но у Тургенева он отстранен от крестьянской среды, по возрасту старше, по верованиям и взгля-

дам на таинственные явления несравненно выше деревенских мальчишек. Пелевин же делает своего рассказчика одним из этих ребят, что углубляет психологический план рассказа: находясь наравне с мальчишками, герой-повествователь испытывает те же эмоции, напряжение, накал страха, что и все герои. Можно соотнести ребят XIX и XX между собой, ведь не случайно они совпадают по количеству. Костыль («Синий фонарь», кличка от фамилии Костылев) – Федя («Бежин луг») – старше всех, «запевала», сам не рассказывает историй, но просит / заставляет остальных; Толстой («Синий фонарь», кличка от фамилии Толстенко, намекает на еще одного классика русской литературы) – Костя («Бежин луг») – зацикленность этих персонажей на одной тематике, (Костя – водяной и утопленники, Толстой – мертвецы) и количество рассказанных историй (по три) заставляет объединить этих персонажей. Неприметельный Илюша («Бежин луг») с его богатым знанием страшилок на разные темы позволяет нам провести параллель с Васей («Синий фонарь»), оба мальчика стремятся рассказать как можно больше, и не гонятся за ужасом повествования. Самые маленькие мальчики Коля («Синий фонарь») и Ваня («Бежин луг») соотносятся не столько по возрасту, сколько по эмоциям, страху, испытанному во время ночной беседы. «Я» («Синий фонарь») с его спокойствием, соотнесением «ужастика» с реальностью, со здоровой долей скептицизма напоминает «славного», «неказистого», смелого и проворного Павлушу («Бежин луг»). Оба героя противопоставлены остальным тем, кто наделены скептицизмом по отношению к мистике (оба находят объяснения в реальности фантастическим и неожиданным происшествиям), для них страшная история – это просто сказка, которую не следует бояться. Но Павел значительно смелее мальчика XX века – он не боится перечить старшему, не боится вставать и уходить в темноту. Герой Пелевина только в мыслях может противостоять тому, что пугает его. В рассказе Тургенева в последнем абзаце читателю подается история смерти Павлуши: «Он не утонул, он убился, упав с лошади. Жаль, славный был парень!» [12, с. 105]. История жизни и смерти мальчика показывает безосновательность крестьянских суеверий: Павлушу звал водяной, он бранился на нечистую силу – но не утонул, а умер от собственной смелости и уверенности в своих силах.

Виктор Пелевин берет жанр, сюжет и героев рассказа «Бежин луг» и перерабатывает его в собственном оригинальном ключе, создавая таким образом ремейк рассказа Тургенева. В современном произведении проявляется метатекстуальность. Основной мотив «Синего фонаря» – это уже ставший классическим вопрос постмодернизма о реальности бытия: «А что если мы все уже мертвы, а думаем, что живем?» [13, с. 157]. История о черном кролике представляет мнимую реальность, но уже в виде сна («Они не то что спали, они снились» [13, с. 160]), которая будет доработана автором в романе «Чапаев и Пустота».

Онтологический пласт «сон / забытье / смерть» выступает ключевым в рассказе. В этом ракурсе интересен финал: мальчики в палате начинают по одному засыпать, постепенно наступает тишина, только «мертвенное сияние» синего фонаря за окном и стук колес электрички, похожий барабан черного кролика.

Проблеме сна-реальности посвящен целиком еще один рассказ Пелевина «**Спи**» **(1991 г.)**. Главный герой студент Никита с говорящей фамилией Сонечкин вдруг понимает, что большую часть своей жизни не осознавал себя и окружающий мир полностью. Он «живет в полудреме» [14, с. 142], в которой нет места сложностям и затруднениям, а есть только спокойное существование. Никита не задумывается о целях своих действий, мотивах поступков, как и все вокруг: друзья, родители, прохожие – все погружены в сон. Этот постмодернистский хронотоп, основанный на «стыках между реальностями» [15, с. 168], позволяет автору рассмотреть проблему власти над человеческим сознанием, ведь люди вокруг, простые обыватели, спокойно спят, пока власть творит все, что ей вздумается.

Вопрос жизни-сна / смерти-сна не нов в отечественной литературе. В частности, И.С. Тургенев придает огромное значение сновидениям, вплетая их в свои тексты, начиная с «Записок охотника» и заканчивая последней повестью «После смерти» («Клара Милич»). Функции эпизодов, посвященных снам, разнятся в ранних и поздних произведениях классика, с возрастом и опытностью Тургенев погружается в тайны психологии, пытается раскрыть области бессознательного, соотносит реальность и сновидения, а также рассматривает неисследованные проблемы наследственности. Обратимся к мотиву сна в рассказе о несчастливой, тяжелой эмоционально жизни юноши и его матери «Сон» (1877 г.).

Действие рассказа происходит в неопределенном городе около моря, что заставляет задуматься о пограничном состоянии героя – космос и хаос, жизнь и смерть. Смешение сна и яви («“Уж не сплю ли я?” – подумалось мне...» [16, с. 106]) создает впечатление, что весь рассказ – это описание сновидения молодого человека, а постоянно повторяющейся сон об обретении отца – сон во сне. Пелевин тоже использует такой прием в своем тексте, погружая героя в несколько уровней сна.

Тургеневу важно решить вопрос о тайне наследственного влияния на психику человека, о памяти генов, поэтому в главном герое он подчеркивает слабое здоровье, замкнутость, расстроенную нервную систему, одиночество, боязнь общества, веру в пророчества. Мир сновидений имеет для героя большое значение: «Я вообще спал много – и сны играли в моей жизни значительную роль; я видел сны почти каждую ночь. Я не забывал их, я придавал им значение, считал их предсказаниями, старался разгадать их тайный смысл...» [16, с. 103]. Гнетущий, повторяющийся сон героя предсказывает обретение и скорую потерю отца. С точки зрения психологии его можно раскрыть следующим образом: путь к дому – это путь в глубины собственного сознания, ворота – переход в другой мир, где находится отец, а также переломный момент в жизни, когда герой узнает тайну своего происхождения, доминантный образ – барон, настоящий отец героя. Его портрет дан в стиле романтизма: «он высок ростом, худощав, черноволос, нос у него крючком, глаза угрюмые и пронзительные», «сердитое, точно медвежье, бормотанье» [16, с. 104], черные одежды, дважды настигающая смерть и чудесное спасение – создается атмосфера чего-то инфернального, пугающего, ужасного, что не доступно пониманию обычного человека. Благодаря развитой интуиции рассказчик прикасается к тайне познания, к тайне бытия, а это мир страшный, пугающий своей непознаваемостью. С исчезновением отца хаос, настигший героя, продолжает преследовать его всю жизнь, повторяясь во снах: «И вот он снова переходит в то звериное бормотание – и я просыпаюсь с тоской и ужасом на душе» [16, с. 120]. Мотив сна, раскрывающийся в рассказе Тургенева, полностью переходит в постмодернистскую философию и находит продолжение в текстах Пелевина, в частности в рассказе «Спи».

4. Обсуждение (Discussion)

Полученные результаты исследования отражают нашу гипотезу о том, что современный писатель, являясь прежде всего читателем, произвольно или непроизвольно моделирует в своих произведениях «переклички» с классическими текстами, которые способствуют расширению читательской аудитории как маркетинговой цели за счет использования всеми узнаваемого претекста. Так классика выполняет роль своеобразного посредника между читателем и автором.

Отсюда возникает дихотомия взглядов на сложившееся положение канонической литературы в современной историко-культурной ситуации: с одной стороны, ее уже не ценят, как самостоятельные произведения художественной литературы, а лишь сводят к «приему в современной культуре» [17, с. 168], с другой – классика актуализируется, «оживляется», «выходит из музея» [18, с. 239], лишь меняя «свою модальность фактичности на модальность долженствования» [19, с. 7].

Будущие исследования могут быть направлены на рассмотрение тургенев-

ского интертекста в произведениях других современных писателей. Интерес представляют также формотворческие тенденции работы с претекстом, ведь Тургенев единственный писатель, работавший сразу во всех жанрах литературы, оставивший свой след как в прозе, так и в поэзии.

5. Заключение (Conclusion)

Таким образом, креативная рецепция Виктора Пелевина малых прозаических жанров И.С. Тургенева представлена метатекстуальностью, а именно «интертекст-пересказом», согласно типологии Н.А. Фатеевой [20, с. 35], в рассказах «Святочный киберпанк, или Рождественская ночь – 117.dir» и «Синий фонарь». Однако это не просто пересказ. Пелевин дает тургеневскому сюжету вторую жизнь с правом на узнавание прецедентного текста, то есть перед читателем ремейка. В рассказе же «Спи» мы видим своеобразную вариацию на тему претекста, продолжение традиций, опору на классику при создании собственных произведений.

Библиографический список

1. Маркова, Т.Н. Современная проза: конструкция и смысл (В. Маканин, Л. Петрушевская, В. Пелевин) [Текст] / Т.Н. Маркова. – М.: МГОУ, 2003. – 268 с.

2. Катаев, В.Б Игра в осколки: судьбы русской классики в эпоху постмодернизма [Текст] / В.Б. Катаев. – М.: Изд-во МГУ, 2002. – 252 с.

3. Бахтин, М.М. Вопросы литературы и эстетики: исслед. разных лет [Текст] / М.М. Бахтин. – М.: Худож. Лит., 1975. – 504 с.

4. Полубояринова, Л.Н. «Певец самоуважения человека в расколдованном мире»: новая книга Х.-Ю.Геригка о Тургеневе [Текст] / Л.Н. Полубояринова // Русская литература. – 2017. – № 2. – С. 224–226.

5. Кузьмина, Н.А. Интертекст и его роль в процессах эволюции поэтического языка[Текст]: монография / Н.А. Кузьмина. – Екатеринбург-Омск: Изд-во уральского института, 1999. – 268 с.

6. Багрецов, Д.Н. Конструктивная и деструктивная интертекстуальная стратегия (на примере произведений Т. Кибирова и В. Емелина) [Текст] / Д.Н. Багрецов // Литература в контексте современности: Материалы II Междунар. науч. конф. Челябинск 25–26 февраля 2005 г. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2005. – С. 14–15.

7. Нефагина, Г.Л. Русская проза второй половины 80-х – начала 90-х годов 20 века [Текст] / Г.Л. Нефагина. – Минск: Экономпресс, 1998. – 232 с.

8. Шулежкова, С.Г. Проблема смерти автора в условиях «тотальной цитатности» [Текст] / С.Г. Шулежкова // Интертекст в художественном и публицистическом дискурсе: сб. докл. междунар. науч. конф. Магнитогоск, 12–14 ноября 2003 г. – Магнитогорск: Изд-во МаГУ, 2003. – С. 38–45.

9. Пелевин, В. Все рассказы [Текст] / В. Пелевин. – М.: Эксмо, 2008. – 512 с.

10. Тургенев, И.С. Полное собрание сочинений и писем [Текст]: сб. соч.: в 30 т. Письма: в 18 т. Т. 4 / И.С. Тургенев. – М.: Наука, 1980. – 687 с.

11. Быков, Д. Иван Тургенев. Самый непрочитанный классик: сб. лекции по литературе и не только [Текст] / Д. Быков. – М.: Прямая речь, 2016. – 704 с.

12. Тургенев, И.С. Полное собрание сочинений и писем [Текст]: сб. соч.: в 30 т. Письма: в 18 т. Т. 3 / И.С. Тургенев. – М.: Наука, 1980. – 526 с.

13. Пелевин, В. Синий фонарь: рассказы [Текст] / В. Пелевин. – М.: Текст, 1991. – 317 с.

14. Пелевин, В. Желтая стрела [Текст] / В. Пелевин. – М.: Эксмо, 2009. – 512 с.

15. Генис, А. Иван Петрович умер: ст. и расследования [Текст] / А. Генис. – М.: Новое лит. обозрение, 1999. – 336 с.

16. Тургенев, И.С. Полное собрание сочинений и писем [Текст]: сб. соч.: в 30 т. Письма: в 18 т. Т. 9 / И.С. Тургенев. – М.: Наука, 1980. – 575 с.

17. Адамович, М. Юдифь с головой Олоферна (псевдоклассика в русской литературе 90-х) [Текст] / М. Адамович // Новый мир. – 2001. – № 7. – С. 165–174.

18. Липовецкий, М.Н. Русский постмодернизм: очерки исторической поэтики [Текст] / М.Н. Липовецкий. – Екатеринбург: УрГПУ, 1997. – 317 с.

19. Дубин, Б. Классика, после и рядом: социологические очерки о литературе и культуре [Текст] / Б. Дубин. – М.: Новое литературное обозрение, 2010. – 345 с.

20. Фатеева, Н.А. Типология интертекстуальных элементов и связей в художественной речи [Текст] / Н.А. Фатеева. – М.: изд. АН Серия литературы и языка, 1998. – 280 с.

J.A. Gimranova

ORCID No. 0000-0002-8764-5439, postgraduate student of the Department of Literature and Methods of Teaching Literature, head of the teaching and methodical study of the Russian language, Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia. *E-mail:* J5G@mail.ru

CREATIVE REEPTIONS OF TURGENEV'S STORIES BY VICTOR PELEVIN

Abstract

Introduction. The article reveals the links between contemporary Russian literature and Turgenev's artistic heritage, and questions the impact of Turgenev's intertext on the work of the postmodern writer.

Materials and methods. Based on the stories of "Cyberpunk, Christmas Eve – 117. dir", "Blue Lantern", "Sleep" by Victor Pelevin, with the use of receptive and intertextual analysis, the author has made an attempt to define the functions of Turgenev's intertext in the modern Russian literature.

Results. The study has derived the main characteristics of *literary remake* as one of the forms used by modern writers in their work with cultural heritage of classical literature. The author also suggested the idea of why Pelevin refers to classical pretext.

Discussion. By applying to classical intertext the modern Russian literature promotes marketing goals and extends the readership through the use of recognizable pretexts, and that leads to actualization and revitalization of classical texts. Future research shall be aimed at considering Turgenev's intertext in the works of other contemporary writers.

Conclusion. While studying the story "Cyberpunk, or Christmas Eve – 117. dir" we made a logical conclusion that it is a remake of Turgenev's short story "Mumu" that echoes the problems and main plot twists of the pretext, and, at the same time uses the chronotopos of the present time, namely, the 1990s. Pelevin's story "The Blue Lantern" is also a sort of reimagining of Turgenev's "Bezhin Lea" in the language of modern times. The problem of balance between *dream* and *reality*, as well as between *living dream* and *dead dream*, that appears in Turgenev's mystical story "The Dream", has not only been remade by Pelevin but continuously developed in his "Sleep" and some further works, such as "Chapaev and Void" (Buddha's Little Finger). The article attempts to identify the reasons why the modern writer refers to Turgenev's intertext.

Keywords: intertext, Turgenev, reception, Pelevin, perception, remake, meta-textuality, classics, modernity.

Highlights:

• The present article has analyzed Turgenev's intertext in the stories by V. Pelevin "Cyberpunk, Christmas Eve - 117. dir", "Blue Lantern", and "Sleep";

• The models of how a modern writer can work with classical pretext have been defined;

• The main characteristics of *literary remake* of classical piece of literature have been derived;

• The conclusions have been made about reasons that made V. Pelevin appeal to Turgenev's intertext.

References

1. Markova, T.N. (2003), *Sovremennaja proza: konstrukcija i smysl* [V. Makanin, L. Petrushevskaja, V. Pelevin]. M.: MGOU.

2. Kataev, V.B (2002), *Igra v oskolki: Sud'by russkoj klassiki v jepohu postmodernizma* [Playing with shards: Destiny of Russian classical literature in postmodern era]. M.: MGU Publ.

3. Bahtin, M.M. (1975), *Voprosy literatury i jestetiki: issled. raznyh let* [Questions of literature and aesthetics: research of different times]. M.: Hudozh. Lit. Publ.

4. Polubojarinova, L.N. (2017), Pevets samouvazhenija cheloveka v raskoldovannom mire: novaja kniga H.-Ju.Gerigka o Turgeneve [The singer of a man's self-esteem in an unspelled world: a new book by H.-Ju. Gerik about Turgenev]. *Russkaja literatura.* 2, 224–226.

5. Kuz'mina, N.A. (1999), *Intertekst i ego rol' v processah jevoljucii pojeticheskogo jazyka: monografija* [Intertext and its role in the process of evolution of the language: monograph]. Ekaterinburg-Omsk: Ural Institute Publ.

6. Bagrecov, D.N. (2005), *Konstruktivnaja i destruktivnaja intertekstual'naja strategija (na primere proizvedenij T. Kibirova i V. Emelina)* [Constructive and destructive intellectual strategy (as exemplified by works of T. Kibirov and V. Emelin]. Literatura v kontekste sovremennosti: Materialy II mezhdunar. nauch. konf. Cheljabinsk 25-26 fevralja 2005 g. Cheljabinsk: ChGPU Publ.

7. Nefagina, G.L. (1998), *Russkaja proza vtoroj poloviny 80-h – nachala 90-h godov 20 veka* [Russian prose of the late 80s – beginning of the 90s of the 20 century]. Minsk: Jekonompress.

8. Shulezhkova S.G. (2003), *Problema smerti avtora v uslovijah "total'noj citatnosti"* [The problems of the author's death in the context of the "total citationality"]. Magnitogorsk: MaGU Publ.

9. Pelevin, V. (2008), *Vse rasskazy* [All short stories]. M.: Jeksmo Publ.

10. Turgenev, I.S. (1980), *Polnoe sobranie sochinenij i pisem* [Complete works and letters]: compl. works: in 30 vol. Vol. 4. M.: Nauka Publ.

11. Bykov, D. (2016), *Ivan Turgenev. Samyj neprochitannyj klassik. Sb. Lekcii po literature i ne tol'ko* [Ivan Turgenev: The less read classic. Selected lectures and other works]. M.: Prjamaja rech' Publ.

12. Turgenev, I.S. (1980), *Polnoe sobranie sochinenij i pisem* [Complete works and letters]. Vol. 3. M.: Nauka Publ.

13. Pelevin, V. (1991), *Sinij fonar': rasskazy* [Blue torch: short stories]. M.: Tekst Publ.

14. Pelevin, V. (2009), *Zheltaja strela* [Yellow arrow]. M.: Eksmo Publ.

15. Genis, A. (1999), *Ivan Petrovich umer: st. i rassledovanija* [Ivan Petrovich is dead: articles and investigations]. M.: Novoe lit. obozrenie Publ.

16. Turgenev, I.S. (1980), *Polnoe sobranie sochinenij i pisem* [Complete works and letters]. M.: Nauka Publ.

17. Adamovich, M. (2001), Judif' s golovoj Oloferna (psevdoklassika v russkoj literature 90-h) [Judith with Holofernes' head (pseudo classical Russian literature of late 90s]. *Novyj mir*, 7, 165–174.

18. Lipoveckij, M.N. (1997), *Russkij postmodernizm: ocherki istoricheskoj pojetiki* [Russian postmodernism: sketches on historical poetics]. Ekaterinburg: UrGPU Publ.

19. Dubin, B. (2010), *Klassika, posle i rjadom: sociologicheskie ocherki o literature i kul'ture* [Classics, after and recently: sociological sketches about literature and culture]. M.: Novoe literaturnoe obozrenie Publ.

20. Fateeva, N.A. (1998), *Tipologija intertekstual'nyh elementov i svjazej v hudozhestvennoj rechi* [Typology of intellectual elements and relations in artistic speech]. M.: AN Literature and Language Series Publ.

ПРАВИЛА НАПРАВЛЕНИЯ, РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ И ОПУБЛИКОВАНИЯ СТАТЬИ

В журнале публикуются научные статьи и научные обзоры по следующим отраслям науки и группам специальностей научных работников:

13.00.00 Педагогические науки (ВАК);

19.00.00 Психологические науки (ВАК);

10.00.00 Филологические науки: 10.01.00 Литературоведение, 10.02.00 Языкознание (РИНЦ).

В редакцию журнала рукопись статьи передается по электронной почте: vestnikvak@cspu.ru.

Уведомление авторов о получении материалов осуществляется ответственным секретарем в 3-дневный срок. В случае несоблюдения требований к оформлению статья может быть возвращена автору на доработку.

Текст статьи проверяется на наличие заимствований через систему «Антиплагиат». При оригинальности текста ниже 85% (при этом заимствования из одного источника не могут составлять более 7%) статья направляется автору на доработку. В статьях раздела «Филологические науки» оригинальность текста должна быть не менее 75% и допускается более объемное цитирование одного произведения.

Все статьи, поступившие в редакцию журнала, проходят обязательное рецензирование.

После принятия решения о возможности публикации статьи ответственный секретарь уведомляет автора (авторов) о принятом решении.

Все материалы должны соответствовать нормам и правилам международной публикационной этики. Правовую основу обеспечения публикационной этики составляют международные стандарты: положения, принятые на 2-й Всемирной конференции по вопросам соблюдения добросовестности научных исследований (Сингапур, 22–24 июля 2010 г.); положения, разработанные Комитетом по этике научных публикаций (The Committee on Publication Ethics COPE), и нормы раздела «Авторское право» Гражданского кодекса Российской Федерации.

Требования к оформлению статьи

1. Статья, объемом 12–14 страниц, должна быть набрана в текстовом редакторе Microsoft Word в формате *. doc или *. rtf шрифтом Times New Roman, 14 pt, интервал – 1,5, все поля по 20 мм (аннотация, ключевые слова, библиографический список – 12 pt).

2. В начале статьи помещаются УДК и ББК; инициалы, фамилия, ученое звание, ученая степень, место работы (с указанием города и страны), ORCID ID, E-mail; заглавие; аннотация (150– 200 слов); ключевые слова; основные положения (содержат 3–5 пунктов маркированного списка, кратко отражающие ключевые результаты исследования).

3. Текст статьи представляется в соответствии со следующими разделами: введение, материалы и методы, результаты, обсуждение, заключение, благодарности (факультативно).

4. Содержащиеся в статье формулы и символы помещаются в текст с использованием формульного редактора Microsoft Eguation.

5. Рисунки и таблицы должны быть размещены в тексте статьи, ссылки на рисунки в тексте обязательны. Графические изображения (рисунки и фото) необходимо также предоставить отдельными файлами в формате JPEG с разрешением – 300 dpi. В схемах, рисунках использовать дополнительный шрифт Arial.

6. Библиографический список оформляется с соблюдением ГОСТ 7.1 2003. Цитируемая литература приводится общим списком в конце статьи в порядке упоминания в тексте.

7. Список литературы должен содержать ссылки на научно-исследовательские источники (научные статьи, монографии), в т.ч. зарубежные (Scopus, WoS) за последние 3–5 лет. В ссылках на статьи, имеющие DOI, следует указать его после библиографического описания источника.

8. Ссылки на другие виды источников (архивную, нормативную, публицистическую, справочную, учебно-методическую литературу, словари, диссертации, авторефераты диссертаций...) оформляются внутри текста статьи подстрочными ссылками (постраничная нумерация ссылок).

9. После текста статьи за библиографическим списком следует информация на английском языке: инициалы, фамилия, ученое звание, ученая степень, место работы (с указанием города и страны), ORCID, E-mail авторов; заглавие; аннотация (Abstract); ключевые слова (Key words); основные положения (Highlights); библиография на английском языке (References). Используется гарвардский стандарт.

10. В конце статьи указываются контактные телефоны, почтовый адрес автора (авторов). Рукопись статьи подписывается автором (авторами) с фразой: «Статья публикуется впервые» и датой.

Образцы оформления статьи и библиографического списка размещены по адресу: http://www.cspu.ru/nauka/vestnikchgpu/

Вниманию авторов!

Редакция оставляет за собой право вносить в авторские статьи правки технического и стилистического характера.

Полные тексты статей размещаются на сайте журнала: http://vestnikcspu.ru/; http://www.cspu.ru/nauka/vestnikchgpu/ и на сайте Научной электронной библиотеки: www.elibrary.ru