

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ЕЛЕЦКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ. И.А. БУНИНА»

Психология образования в поликультурном пространстве

№ 1 (53) / Елец, 2021

Учредитель и издатель: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина» (399770, Липецкая область, г. Елец, ул. Коммунаров, 28, 1).

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-35613 от 12 марта 2009).

Журнал входит в Перечень российских рецензируемых научных журналов, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук.

Редакционная коллегия:

Карташова Валентина Николаевна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры иностранных языков и методики их преподавания ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина», член-корреспондент МАНПО (Елец, Россия) – главный редактор

Крикунов Александр Евгеньевич, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры философии и социальных наук ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина» (Елец, Россия) – ответственный секретарь

Буланкина Надежда Ефимовна, доктор философских наук, доцент, заведующий кафедрой иноязычного образования ГАОУ ДПО Новосибирской области «Новосибирский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования» (Новосибирск, Россия)

Герасимова Евгения Николаевна, доктор педагогических наук, профессор, ректор ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина» (Елец, Россия)

Ельникова Оксана Евгеньевна, кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии и психофизиологии ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина» (Елец, Россия)

Калмыкова Лариса Александровна, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии ГВУЗ «Переяслав-Хмельницкий государственный педагогический университет имени Григория Сковороды», академик МАНПО (Переяслав-Хмельницк, Украина)

Каменская Валентина Георгиевна, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии и психофизиологии ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина» (Елец, Россия)

Кудинов Сергей Иванович, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой социальной и дифференциальной психологии ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов» (Москва, Россия)

Кудряшева Екатерина Львовна, кандидат педагогических наук, научный руководитель ЕС-проекта VILUM Института иностранных языков и медиа-технологий Университета Грайфсвальда (Грейфсвальд, Германия)

Кючуков Христо Славов, доктор педагогических наук, профессор Силезского университета (Катовице, Польша)

Лысюк Лидия Глебовна, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии развития учреждения образования «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина» (Брест, Беларусь)

Максимук Лариса Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков учреждения образования «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина» (Брест, Республика Беларусь)

Мартинсоне Кристина Эрнестовна, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии здоровья и педагогики Рижского университета имени Паула Страдиня (Рига, Латвия)

Николаева Елена Ивановна, доктор биологических наук, профессор, заведующая кафедрой возрастной психологии и педагогики семьи ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена» (Санкт-Петербург, Россия)

Семёнов Алексей Львович, академик РАН и РАО, доктор физико-математических наук, профессор ФГБОУ ВО «Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова» (Москва, Россия)

Смоляр Антонина Ивановна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой музыкального образования ФБГОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет» (Самара, Россия)

Сороковых Галина Викторовна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры французского языка и лингводидактики Института иностранных языков ГБОУ ВО г. Москвы «Московский городской педагогический университет» (Москва, Россия)

Цветанова-Чурукова Лидия Здравковна, доктор педагогических наук, профессор факультета педагогики Юго-Западного университета «Неофит Рилски» (Благоевград, Болгария)

The founder and the publisher: *Federal State Budget Educational Institution of Higher Education «Bunin Yelets State University» (399770, Lipetsk region, Yelets, st. Kommunarov, 28, 1).*

The journal is registered in the Federal Service for Supervision of Communications, Information Technology, and Mass Media. (Certificate of registration: PI № FS77-35613 of 12, March 2009).

The journal is included in The List of Russian peer-reviewed scientific journals, in which main scientific results of doctoral and candidate's theses must be published.

The editorial board:

Valentina N. Kartashova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Department of Foreign Languages and Methods of Their Teaching, Bunin Yelets State University, Corresponding Member of MANPO (Yelets, Russia) – Editor-in-chief

Aleksandr E. Krikunov, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Philosophy and Social Sciences, Bunin Yelets State University (Yelets, Russia) – Editor

Nadezhda E. Bulankina, Doctor of Philosophical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Foreign Language Education, Novosibirsk Institute for Advanced Training and Retraining of Teachers (Novosibirsk, Russia)

Oksana E. Elnikova, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Psychology and Psychophysiology, Bunin Yelets State University (Yelets, Russia)

Evgeniya N. Gerasimova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Rector of Bunin Yelets State University (Yelets, Russia)

Larisa A. Kalmykova, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of the Department of Psychology, Skorovoda Pereyaslav-Khmel'nitskiy State Pedagogical University, Corresponding Member of MANPO (Pereyaslav-Khmel'nitsk, Ukraine)

Valentina G. Kamenskaya, Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Department of Psychology and Psychophysiology, Bunin Yelets State University (Yelets, Russia)

Sergey I. Kudinov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Social and Differential Psychology, Peoples' Friendship University of Russia (Moscow, Russia)

Ekaterina L. Kudryavtseva, Candidate of Pedagogical Sciences, Academic Adviser of EC-project BILIUM of the Institute of Foreign Languages and Media Technologies of Greifswald University (Greifswald, Germany)

Hristo Slavov Kyuchukov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of University of Silesia in Katowice (Katowice, Poland)

Lidiya G. Lysyuk, Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Department of Developmental Psychology of Brest State A.S. Pushkin University (Brest, Belarus)

Larisa M. Maksimuk, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Foreign Languages, Brest State A.S. Pushkin University (Brest, Republic of Belarus)

Kristina E. Martinsone, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of the Department of Health Psychology and Pedagogy of Riga Stradins University (Riga, Latvia)

Elena I. Nikolaeva, Doctor of Biological Sciences, Head of the Department of Age Psychology and Family Pedagogy of Herzen State Pedagogical University of Russia (Saint Petersburg, Russia)

Aleksey L. Semenov, Academician of the Russian Academy of Sciences and Russian Academy of Education, Doctor of Physico-mathematical Sciences, Professor of Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia)

Antonina I. Smolyar, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Musical Education, Samara State University of Social Sciences and Education (Samara, Russia)

Galina V. Sorokovykh, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of French Language and Linguodidactics of Institute of Foreign Languages of Moscow City Teacher Training University (Moscow, Russia)

Lidiya Z. Tsvetanova-Churukova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Faculty of Pedagogy, South-West University «Neofit Rilski» (Blagoevgrad, Bulgaria)

СОДЕРЖАНИЕ

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Иванова Н.В.

Оптимизация субъектности четвероклассников в условиях личностно-развивающей образовательной среды..... 6

Павлов К.И., Петренко М.И., Мухин В.Н., Сырцев А.В., Архимук А.Н.

Психофизиологические предикторы военно-профессиональной адаптации курсантов первого курса военно-морского института..... 18

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Bulankina N.E.

Communication competence of a pedagogue as a dominant value: postmodern context 37

Samosenkova T.V., Korneeva A.V.

Comparative analysis of verbal aspects in russian and spanish languages as a basis for preparing ethno-oriented exercises 45

Аитов В.Ф., Галимова Х.Х., Карташова В.Н.

Педагогический университет и общеобразовательная школа: актуальные проблемы взаимодействия 56

Беляева О.А.

Эмпирическое исследование типов образовательной среды школы в ситуации инклюзивного обучения 66

Громова Ч.Р., Хайрутдинова Р.Р.

Образовательные технологии для работы с детьми мигрантов..... 76

Еремина Н.А.

Принципы отбора содержания дизайн-образования для компетентностного обучения студентов с ограниченными возможностями здоровья..... 89

Нго Д.Т.

Навыки профессиональной самоидентификации как центральный момент становления профессионально-личностных качеств у студентов в вузе 100

Толочко А.В.

Особенности применения игровых технологий на уроках обществознания в школе 107

Турко У.И.

Преподавание лингвострановедения для изучающих русский язык как иностранный на начальном этапе..... 115

Щербатых В.Е.

О некоторых базовых акцентах изучения курса «математический анализ» в вузах 126

НАШИ АВТОРЫ 136

К СВЕДЕНИЮ АВТОРОВ 140

CONTENTS

PSYCHOLOGICAL SCIENCES

Natalia V. Ivanova

Subjectivity optimization of fourth-graders in a personality-developing educational environment..... 6

Konstantin I. Pavlov, Maxim I. Petrenko, Valery N. Mukhin, Aleksy V. Syrtsev, Aleksy N. Archimuk

Psychophysiological predictors of military-occupational adaptation of first-year cadets of a naval institute..... 18

PEDAGOGICAL SCIENCES

Nadezhda E. Bulankina

Communication competence of a pedagogue as a dominant value: postmodern context 37

Tatyana V. Samosenkova, Alexandra V. Korneeva

Comparative analysis of verbal aspects in the Russian and Spanish languages as a basis for preparing ethno-oriented exercises..... 45

Valery F. Aitov, Khalida Kh. Galimova, Valentina N. Kartashova

Pedagogical university and secondary school: current problems of interaction 56

Olga A. Belyaeva

An empirical study of the types of school educational environment in the situation of inclusive education 66

Chulpan R. Gromova, Rezeda R. Khayrutdinova

Educational technologies for working with migrant children 76

Natalia A. Eremina

The principles of selection of the content of design education for the competence-based training of students with disabilities 89

Dyk Tay Ngo

Skills of professional self-identification as the central moment in the formation of professional and personal qualities in students at a university 100

Aleksandr V. Tolochko

Features of the application of game technologies during social studies lessons at school..... 107

Ul'yana I. Turko

Teaching culture-oriented linguistics for students learning the russian language as foreign at the initial stage 115

Vladimir E. Shcherbatykh

On foundations of studying “Mathematical analysis” at universities..... 126

OUR AUTHORS..... 136

FOR THE AUTHOR’S INFORMATION 140

ОПТИМИЗАЦИЯ СУБЪЕКТНОСТИ ЧЕТВЕРОКЛАССНИКОВ В УСЛОВИЯХ ЛИЧНОСТНО-РАЗВИВАЮЩЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Н.В. Иванова

Нижегородский государственный педагогический университет
им. К. Минина
(Нижний Новгород, Россия)

***Резюме.** Статья раскрывает возможности специально организованной личностно-развивающей образовательной среды на заключительном этапе начального общего образования (четвертый год обучения в школе) для оптимизации становления субъектности четвероклассников. Недостаточная изученность средового подхода к формированию субъектности учащихся начальной школы делает материалы работы актуальными. Теоретической основой статьи выступают психолого-педагогические исследования в области образовательной среды и субъектогенеза школьников. Автором представлено содержание двухлетнего эмпирического исследования, в котором участвовало 213 четвероклассников (средний возраст 10–11,5 лет) на одной из экспериментальных площадок. Диагностика развития субъектности четвероклассников осуществлялась с помощью опросника структуры субъектности Е.Н. Волковой и И.А. Серегинной в модификации М.А. Пыжьяновой и проводилась в начале и конце учебного года. Статистическая достоверность результатов исследования определялась с помощью критерия Хи-квадрат Пирсона (χ^2). В статье представлены психолого-педагогические характеристики инновационной личностно-развивающей образовательной среды на заключительном этапе начального общего образования, раскрыты основные условия и возможности, направленные на совершенствование субъектности четвероклассников, в каждом из компонентов экспериментальной образовательной среды (пространственно-предметном, психодидактическом, социальном). По итогам исследования доказано, что личностно-развивающая образовательная среда, в которую была включена экспериментальная группа (108 человек), оказала положительное статистически достоверное влияние на уровень развития всех компонентов субъектности четвероклассников (активности, способности к рефлексии, свободы выбора и ответственности за него, осознания собственной уникальности, понимания и принятия другого, саморазвития). В контрольной группе (105 человек) статистически значимых положительных изменений в развитии компонентов субъектности четвероклассников не установлено. Материалы исследования могут быть использованы в образовательной практике для оптимизации развития субъектности четвероклассников.*

***Ключевые слова:** субъектность, средовой подход, образовательная среда, личностно-развивающая образовательная среда, четвероклассник.*

SUBJECTIVITY OPTIMIZATION OF FOURTH GRADERS IN A PERSONALITY-DEVELOPING EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Natalia V. Ivanova

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University
(Nizhny Novgorod, Russia)

Abstract. *The article reveals possibilities of a specially organized personality-developing educational environment at the final stage of primary general education (the fourth year of schooling) to optimize the subjectivity formation of fourth-graders. Insufficient knowledge of the environmental approach to the formation of the subjectivity of primary school students makes the work relevant. The theoretical basis of the article is psychological and pedagogical research in the field of the educational environment and the subject genesis of schoolchildren. The author presents the content of a two-year empirical study, which involved 213 fourth-graders (average age 10–11.5 years) at one of the experimental sites. Diagnostics of the development of subjectivity of fourth-graders was carried out using the questionnaire of the subjectivity structure of E.N. Volkova and I.A. Seregina, modified by M.A. Pyzh'yanova and was held at the beginning and the end of the academic year. The statistical reliability of the study results was determined using the Pearson Chi-square test (χ^2). The article presents psychological and pedagogical characteristics of an innovative personality-developing educational environment at the final stage of initial general education, reveals main conditions and opportunities aimed at improving the subjectivity of fourth-graders in each of the components of the experimental educational environment (spatial-subject, psychodidactic, social). According to the results of the study, it was proved that the personality-developing educational environment, in which the experimental group (108 people) was included, had a positive statistically significant effect on the level of the development of all components of the subjectivity of fourth-graders (activity, ability to reflect, freedom of choice and responsibility for it, awareness of one's own uniqueness, understanding and acceptance of another person, self-development). No statistically significant positive changes in the development of the subjectivity components of fourth-graders were found in the control group (105 people). The research materials can be used in educational practice to optimize the development of the subjectivity of fourth-graders.*

Keywords: *subjectivity, environmental approach, educational environment, personality-developing educational environment, fourth-grader.*

DOI: 10.24888/2073-8439-2021-53-1-6-17

Стратегия модернизации современного российского образования неразрывно связана с переходом от когнитивно-ориентированной парадигмы к приоритету развития личности обучающегося, зафиксированному в новейших государственных образовательных стандартах. Реализация данного перехода требует научно обоснованных и успешно апробированных подходов, средств, технологий, методов. Свою эффективность в решении этой важнейшей задачи в целом ряде психолого-педагогических исследований доказал средовой подход, определяемый как способ организации образовательной среды и оптимизации ее влияния на личность (Ю.С. Мануйлов, В.В. Рубцов, Т.Г. Ивошина, В.И. Панов, С.В. Тарасов, В.А. Ясвин и др.).

Особое значение проектирование, моделирование и реализация личностно-развивающей образовательной среды имеют для современных четвероклассников (учеников 10–11 лет). Это объясняется тем, что в психовозрастном аспекте данные учащиеся представляют собой разновозрастную группу, объединяющую младших школьников и младших подростков, что в полной мере не учитывается в массовой образовательной практике. Кроме того, личностное развитие детей на четвертом году обучения в школе,

по свидетельству ряда психологических исследований, характеризуется определенными негативными проявлениями (С.В. Гани, М.В. Григорьева, Э.С. Ибрагимова, Е.С. Николаева, Т.Н. Князева, И.А. Симоненко и др.). Одним из важнейших интегративных личностных образований, свойств выступает субъектность. Становление субъектности учащихся четвертых классов в условиях специально организованной личностно-развивающей образовательной среды является актуальной и недостаточно изученной в педагогической психологии проблемой.

Целью нашего исследования выступает анализ возможностей инновационной личностно-развивающей образовательной среды на заключительном этапе начального общего образования (четвертый год обучения) для оптимизации субъектности современных четвероклассников.

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет констатировать, что в настоящий момент в отечественной науке категория «субъектность» является вариативно определяемой и дискуссионной (К.А. Абульханова, Е.Н. Азлецкая, Е.Н. Волкова, Е.П. Ермолаева, Т.И. Куликова, А.К. Осницкий, В.И. Слободчиков, О.В. Суворова и др.). В нашей работе в понимании феномена «субъектность» мы основываемся на концепции и дефиниции Е.Н. Волковой (1998), где субъектность трактуется как «свойство личности производить взаимообусловленные изменения в мире, в других людях, в человеке», в основе которого находится «отношение человека к себе как к деятелю» (Волкова, 1998, с. 13).

В качестве центрального компонента, ядра, ключевой атрибуции субъектности большинством авторов рассматривается активность. По словам А.К. Осницкого, «субъектность в деятельности и поведении, процессах познания, принятия решений ... связана, прежде всего, с индивидуальными особенностями освоенной человеком преобразующей активности» (1996, с. 12). Относительно других компонентов структурной организации субъектности единая позиция в психолого-педагогических исследованиях отсутствует. Согласно точке зрения Е.Н. Волковой, которую мы разделяем, субъектность как интегративное образование включает в себя активность, рефлекссию, осознание собственной уникальности, свободу выбора, понимание и принятие другого, саморазвитие (Волкова, 1998).

Ведущими факторами развития субъектности ребенка выступает семейная и образовательная среда. Как подчеркивает О.В. Суворова, «родители и педагоги являются трансляторами социокультурных значений и смыслов, носителями моделей субъектности» (Суворова, 2012, с. 8). Существенный интерес в данном аспекте представляет исследование Т.А. Липской, в котором доказано, что в семьях с авторитарным, симбиотическим и инфантильным типами материнского отношения не создаются условия для становления субъектности у младших школьников (Липская, 2016). Кооперационный и принятый типы материнского отношения, напротив, способствуют развитию субъектности учащихся начальных классов.

В диссертационных исследованиях субъектогенеза, затрагивающих этап начального общего образования, установлено, что «развитие субъектности младшего школьника не происходит стихийно» (Пыжьянова, 2006, с. 9) и к моменту окончания начальной школы существенные изменения в компонентах субъектности учащихся происходят только при создании определенных психолого-педагогических условий в образовательной среде (Башкова, 2009; Медникова, 2010; Лапкина, 2007; Пыжьяновой, 2006; Скрипник, 2014). К таким условиям авторами отнесены:

- просвещение педагогов и (или) родителей по проблеме развития субъектности учащихся (Лапкина, 2007; Пыжьяновой, 2006; Скрипник, 2014);
- система альтернативного безотметочного оценивания (Медникова, 2010);

-
- применение проблемного и частично-поискового методов в учебной деятельности (Башкова, 2009);
 - индивидуально-дифференцированный подход к учащимся в соответствии с особенностями развития субъектности (Лапкова, 2007);
 - реализация авторских программ поддержки развития субъектности школьника (Лапкова, 2007; Скрипник, 2014).

Признавая значимость названных исследований, отметим ряд их ограничений в контексте изучаемой нами проблематики. Работы М.А. Пыжьяновой (2006), О.С. Лапковой (2007) выполнены в период трехлетней начальной школы и не охватывают своим вниманием интересующую нас группу четвероклассников. Исследование Н.М. Скрипник (2014) проведено с группой младших подростков, включающей и четвероклассников, и пятиклассников, и сконцентрировано непосредственно на этапе смены образовательной ступени (переходе из начальной в основную школу). Средовой подход к развитию субъектности школьников в рассмотренных работах либо не получил своего применения, либо был использован фрагментарно на уровне преобразований только в психодидактическом компоненте образовательной среды.

Основываясь на проведенном анализе, считаем, что:

- ресурсы для оптимизации субъектности четвероклассников должны быть сосредоточены не только в психодидактическом компоненте образовательной среды, но и в пространственно-предметном, и в социальном;
- необходима целенаправленная работа и с педагогами, и с родителями как «носителями моделей субъектности» для четвероклассников, при этом данная работа не должна ограничиваться рекомендациями или информированием (просвещением);
- планируя средовые условия и возможности для развития субъектности четвероклассников, необходимо учитывать, что учащиеся четвертых классов – это смешанная психовозрастная группа, включающая в себя как младших школьников, так и младших подростков.

Наше экспериментальное исследование было реализовано на базе ряда школ г. Нижнего Новгорода, являющихся экспериментальными площадками НГПУ им. К. Минина. В рамках статьи раскроем результаты работы в одной из школ: «Авторская академическая школа № 186» с наибольшей выборкой из 213 учеников четвертых классов, средний возраст которых 10–11,5 лет. Контрольную группу составили 105 человек – учащиеся одной параллели (из четырех классов). В экспериментальную группу вошли 108 четвероклассников также из четырех классов, принявших участие в формирующем эксперименте. Исследование продолжалось в течение двух лет: на первом году изучались особенности личностного развития четвероклассников, включая субъектность, вне экспериментальной образовательной среды; на втором году развитие субъектности и других составляющих, свойств личности четвероклассников (самооценки, мотивации, личностной тревожности) изучалось в условиях реализации модели экспериментальной личностно-развивающей образовательной среды на заключительном этапе начального общего образования. Диагностика субъектности четвероклассников осуществлялась два раза в учебном году: в сентябре (данные констатирующего эксперимента) и в последнюю неделю апреля (данные контрольного эксперимента).

Для диагностики субъектности учащихся четвертых классов был использован опросник структуры субъектности Е.Н. Волковой и И.А. Серединой в модификации М.А. Пыжьяновой (2006). Отметим, что диагностический инструментарий для изучения субъектности учащихся в возрасте 10–11 лет (средний возраст четвероклассников) крайне ограничен. Диагностический комплекс, предложенный для изучения субъектно-

сти младших школьников в исследовании В.М. Рудомазиной (2016), состоящий из трех модифицированных автором методик, продемонстрировал противоречивые результаты и требует доработки. Диагностический комплекс, составленный О.С. Лапковой (2007), достаточно объемный и времязатратный. Выбор опросника структуры субъектности М.А. Пыжьяновой обусловлен следующим:

- методика позволяет оценить субъектность как интегративное свойство личности, определить уровень развития ее основных компонентов;
- автором созданы тестовые нормы для младших школьников;
- опросник апробирован в ряде диссертационных исследований (Медникова, 2010; Пыжьянова, 2006; Скрипник, 2014);
- методика может проводиться фронтально, экономична по времени (что значимо в ситуации достаточно больших выборок испытуемых).

Опросник содержит 24 вопроса, на которые учащимся предлагается ответить: «да», «иногда», «нет». На базе средних значений и стандартных отклонений М.А. Пыжьяновой выделены высокий, средний и низкий уровни развития каждого из компонентов субъектности школьника. Для определения статистической значимости различий применялся Хи-квадрат Пирсона (χ^2).

На этапе формирующего эксперимента в течение учебного года в экспериментальных классах была реализована авторская модель личностно-развивающей образовательной среды (Иванова, 2020). Личностно-развивающая образовательная среда (ЛРОС) на заключительном этапе начального образования определяется нами как локально организованная поликомпонентная психолого-педагогическая система, интегрированная в образовательную среду школы, представляющая собой полисубъектную общность четвероклассников, специалистов (педагогов, психологов), родителей. Целевым и функциональным назначением этой образовательной среды является создание условий и возможностей для наиболее эффективного личностного развития всех ее субъектов, одной из задач – оптимизация субъектности четвероклассников.

Модель представлена структурно-концептуальным, содержательно-технологическим и результативно-оценочным блоками. В структурно-концептуальном блоке раскрыты цель, методологические основы, принципы организации, психолого-педагогические характеристики, структура, условия функционирования, планируемый результат реализации модели (Иванова, 2020). Результативно-оценочный блок представляет комплекс диагностического инструментария, позволяющий оценивать достижение планируемого результата. Содержательно-технологический блок раскрывает основные направления и формы работы, содержательное и технологическое обеспечение реализации модели ЛРОС.

В качестве основных психолого-педагогических характеристик личностно-развивающей образовательной среды на заключительном этапе начального общего образования нами определены: локальность, открытость, полисубъектность, психовозрастная гетерогенность, превентивность. Локальность заключается в сосредоточении в рамках определенного конкретного этапа обучения детей в начальной школе (четвертый год) для наиболее эффективного решения задач личностного развития четвероклассников. Открытость предполагает целенаправленное включение в специально организованную образовательную среду на заключительном этапе начального общего образования специалистов и учащихся из среднего звена школы, родительской группы, использование пространственно-предметных ресурсов средней школы в учебной и проектной деятельности четвероклассников. Полисубъектность означает наличие нескольких групп субъектов: учащихся четвертых классов, педагогов начального звена, педагогов-психологов, педагогов-предметников из средней школы, родителей учащихся – и

определяет необходимость консолидации их субъектной активности в различных по составу полисубъектных группах. Психовозрастная гетерогенность предполагает создание условий для личностного развития, ориентированных на возможности и потребности младшего школьного и младшего подросткового возраста, характерные для учащихся на четвертом году обучения в начальной школе. Превентивность состоит в профилактике трудностей в адаптации учащихся к образовательной среде средней школы, возникающих при переходе в пятый класс.

Раскроем основные условия и возможности оптимизации субъектности четвероклассников, представленные в каждом из компонентов экспериментальной ЛРОС. В пространственно-предметном компоненте образовательной среды на протяжении учебного года реализуется информационно-творческая выставочная зона четвертых классов, включающая коллективные и персональные выставки учебных и внеучебных детских достижений, проектных продуктов школьников, хроник событий из жизни четвероклассников. Выбор названия зоны (например, «Позитив», «Планета – Четвероклассник»), тем выставок, оформление экспонатов и экспозиции, проведение презентаций работ осуществляется детьми при консультационной поддержке педагогов. Среди широкого спектра решаемых задач (персонализация образовательной среды, развитие умения самопрезентации, стимулирование уверенности в себе, развитие творческих способностей и т.д.) отметим как наиболее значимые в контексте оптимизации субъектности четвероклассников: развитие активности и инициативности школьников, осознания собственной уникальности. Также в пространственно-предметном компоненте заложена возможность для четвероклассников использовать ресурсы средней школы (пособия, инструменты, материалы) в процессе работы над разновозрастными проектами, объединяющими четвероклассников и старшекласников, что развивает активность и инициативность школьников как составляющие субъектности.

В психодидактический компонент экспериментальной образовательной среды введены и реализуются в течение года авторские образовательные программы: «Познай себя» для четвероклассников, формирования психологической компетентности родителей «Школа родителя четвероклассника», формирования психодидактической компетентности педагогов, полисубъектной проектной деятельности (Иванова, 2020).

В рамках программы «Познай себя» предусмотрено развитие всех компонентов субъектности четвероклассника с акцентом на способность к рефлексии и саморазвитие. Тематика занятий охватывает различные аспекты самопознания: «Я – четвероклассник!», «Моя Семья», «Моя уверенность», «Мой темперамент и характер», «Мои способности и успехи», «Я – взрослый?», «Я – будущий пятиклассник!», «Мой психологический портрет» и т.д. Основными методами и приемами взаимодействия на занятиях являются: беседа, сообщение, наблюдение, самонаблюдение, анализ конкретных ситуаций, ролевая игра, проективный рисунок, мозговой штурм, дискуссия, приемы релаксации, визуализации и саморегуляции, приемы повышения уверенности, позитивного самоотношения, самопрезентации, устная и письменная, индивидуальная и групповая рефлексия, обратная связь, «Знаю – хочу узнать – узнал(а)», «Шесть шляп мышления», кластер, синквейн, незаконченные предложения, самооценочные отрезки, самооценочные эссе, критериальные таблицы. Особое внимание в программе уделяется работе с личностно-ориентированным портфолио «Дневник самопознания», в рамках которой дети осваивают различные приемы, способы личностной рефлексии, отрабатывают целеполагание по саморазвитию. Отметим, что при разработке программы мы учитывали, что для четвероклассников-младших школьников самопознание создает зону ближайшего развития, для четвероклассников-младших подростков потребность «лучше узнать себя» является одной из основных (С.К. Гуськова, А.В. Захарова,

Е.В. Миронова, Г.А. Цукерман, И.И. Чеснокова) и, следовательно, требует удовлетворения.

Программа для родителей направлена на формирование психологической компетентности взрослых, необходимой для оптимизации личностного развития детей, в том числе субъектности четвероклассников.

Основные задачи программы:

- обогащение родителей знаниями об особенностях психовозрастного и личностного развития четвероклассников на рубеже начальной и основной школы, включая специфику становления детской субъектности;
- формирование направленности родителей на развитие личности (субъектности) ребенка;
- формирование и совершенствование умений и навыков личностно-ориентированного взаимодействия с ребенком;
- развитие уверенности родителей в собственной самоэффективности в процессе воспитания и развития ребенка.

Основными формами работы с родителями в рамках программы выступают: лекторий, практический семинар, групповые и индивидуальные консультации, дистанционное информационное просвещение, круглый стол. Особое внимание уделяется конкретным приемам и тактикам родителей в стимулировании и поддержке детской активности и инициативности, в предоставлении четвероклассникам свободы выбора и развитии ответственности за него.

Программа для педагогов ориентирована на формирование психодидактической компетентности учителей для обеспечения оптимального личностного развития четвероклассников, в том числе детской субъектности.

Ведущими задачами программы являются:

- актуализация, обогащение и систематизация знаний педагогов о специфике возрастного и личностного развития обучающихся на рубеже начальной и основной школы, о средовом подходе к оптимизации личностного развития школьников, о субъектогенезе;
- формирование (или актуализация) направленности педагогов на развитие личности ребенка как приоритетную цель;
- формирование и совершенствование профессиональных действий (аналитических, диагностических, операционных, рефлексивных), необходимых для создания условий и возможностей субъектного развития четвероклассников.

Формы работы с учителями: лекция-диалог, научно-практический семинар, индивидуальные консультации, мастер-класс, круглый стол.

В программе полисубъектной проектной деятельности заложены условия и возможности для развития субъектности всех участников экспериментальной образовательной среды. Для четвероклассников участие в проектах в различных субъектных группах (со сверстниками, со старшеклассниками, с малышами, с родителями) предоставляет богатые возможности для понимания и принятия другого, проявления активности, свободы выбора группы, выполняемого проектного продукта, ответственности за свой выбор.

Социальный компонент экспериментальной образовательной среды (межличностные отношения, взаимодействия субъектов образовательной среды) в качестве условий и возможностей оптимизации субъектности школьников включает в себя тренинги эффективного личностно-ориентированного общения для четвероклассников, их

родителей и педагогов (проводятся преподавателями Нижегородского государственного педагогического университета имени К. Минина и школьными психологами).

Задачи данных тренингов следующие:

- развитие коммуникабельности, коммуникативных умений, коммуникативных эмоций;
- овладение диалогическим стилем общения, приемами и техниками общения-диалога (эмпатическое слушание, использование «Я-сообщений», разрешение конфликтных ситуаций и другие);
- формирование уверенности в общении с разными субъектами образовательной среды, понимания и принятия другого.

Отметим, что освещенные нами в рамках статьи формы, направления, приемы работы, включенные в разные компоненты образовательной среды и рассматриваемые как условия и возможности для оптимизации субъектности четвероклассников, не противоречат, не дублируют, а дополняют друг друга; оказывают как непосредственное, так и опосредованное влияние на составляющие субъектности школьника.

Остановимся на результатах исследования. Итоги диагностики уровней развития компонентов субъектности четвероклассников контрольной и экспериментальной групп с помощью методики М.А. Пыжьяновой до и после формирующего эксперимента представлены в таблице 1.

По итогам констатирующего эксперимента четвероклассники обеих групп (контрольной и экспериментальной) продемонстрировали преимущественно средний и низкий уровни развития компонентов субъектности. Наиболее оптимальные показатели характерны для таких компонентов субъектности, как «понимание и принятие другого» (высокий уровень у 41,95 % в контрольной группе, 46,3 % в экспериментальной группе) и «свобода выбора и ответственность за него» (высокий уровень у 35,23 % в контрольной группе, 29,62 % в экспериментальной группе). Самые низкие показатели выявлены по такому компоненту субъектности, как «способность к рефлексии» (низкий уровень у 44,76 % в контрольной группе и 48,15 % в экспериментальной группе). Данные результаты, полученные у начинающих учебный год четвероклассников, коррелируют с итогами исследования уровней развития компонентов субъектности у третьеклассников, выполненного М.А. Пыжьяновой (2006), и подтверждают, что в обеих группах есть существенный резерв для развития компонентов субъектности. Статистическая значимость различий в уровнях развития компонентов субъектности между контрольной и экспериментальной группами на этапе констатирующего эксперимента по критерию χ^2 не установлена, что сделало возможным и корректным в дальнейшем судить об эффективности формирующего эксперимента при сопоставлении результатов данных групп.

Результаты итоговой диагностики субъектности в конце учебного года продемонстрировали в К-группе определенную положительную ротацию данных в уровнях развития по всем изучаемым компонентам субъектности, а именно: уменьшение числа детей с низким уровнем, увеличение или сохранение числа учащихся со средним уровнем и рост количества школьников с высоким уровнем. Например, по способности детей к рефлексии число четвероклассников контрольной группы с низким уровнем развития этого показателя уменьшилось с 44,76 % до 41,9 %; количество учащихся со средним и высоким уровнем увеличилось соответственно с 44,76 % до 46,67 % и с 10,48 % до 11,43 %.

**Уровни развития компонентов субъектности четвероклассников
в констатирующем и контрольном экспериментах**

Компоненты субъектности	Группа детей		Уровни развития компонентов субъектности (%)		
			Низкий	Средний	Высокий
Активность	К	конст.	30,48	46,67	22,85
		контр.	27,62	45,71	26,67
	Э	конст.	35,18	41,67	23,15
		контр.	16,66	41,67	41,67
Способность к рефлексии	К	конст.	44,76	44,76	10,48
		контр.	41,9	46,67	11,43
	Э	конст.	48,15	42,59	9,26
		контр.	18,51	46,3	35,19
Свобода выбора и ответственность за него	К	конст.	14,29	50,48	35,23
		контр.	11,42	50,48	38,10
	Э	конст.	22,23	48,15	29,62
		контр.	18,52	33,35	48,15
Осознание собственной уникальности	К	конст.	30,48	44,76	24,76
		контр.	30,48	42,87	26,67
	Э	конст.	28,7	50,93	20,37
		контр.	13,89	43,52	42,59
Понимание и принятие другого	К	конст.	19,05	39,05	41,9
		контр.	13,33	40	46,67
	Э	конст.	16,66	37,04	46,30
		контр.	3,7	31,48	57,42
Саморазвитие	К	конст.	40	41,9	18,1
		контр.	37,14	43,81	19,05
	Э	конст.	35,19	42,59	22,22
		контр.	16,66	44,45	38,89

Примечание: К – контрольная группа; Э – экспериментальная группа; конст. – констатирующий эксперимент; контр. – контрольный эксперимент.

Для экспериментальной группы отметим подобную тенденцию, но более выраженную в процентных данных по всем компонентам субъектности. Например, по способности детей к рефлексии число четвероклассников экспериментальной группы с низким уровнем развития этого показателя уменьшилось с 48,15 % до 18,51 %; количество учащихся с высоким уровнем увеличилось с 9,26 % до 35,19 %.

Результаты статистического анализа значимости различий в уровнях развития компонентов субъектности четвероклассников на этапах констатирующего и контрольного эксперимента (эмпирические значения χ^2) представлены в таблице 2.

Как следует из таблицы 2, в контрольной группе не произошло статистически достоверных положительных изменений в развитии ни одного из компонентов субъектности четвероклассников. Таким образом, отмеченные нами улучшения в контрольной группе можно рассматривать как некоторую тенденцию, не имеющую статистической значимости.

Математический анализ результатов, полученных в экспериментальной группе, показал статистическую достоверность различий итогов констатирующего и контрольного срезов по всем компонентам субъектности. Следовательно, в экспериментальной

группе подтверждена положительная динамика в развитии компонентов субъектности школьников.

Таблица 2

**Эмпирические значения критерия Хи-квадрат Пирсона (χ^2)
по уровням развития компонентов субъектности четвероклассников
(констатирующий и контрольный эксперимент)**

Компоненты Субъектности	Эмпирическое значение χ^2		
	Сравнение результатов контрольной группы на разных этапах эксперимента	Сравнение результатов экспериментальной группы на разных этапах эксперимента	Сравнение контрольной и экспериментальной групп на контрольном этапе
Активность	0,494	12,926**	6,630*
Способность к рефлексии	0,161	30,116***	23,131***
Свобода выбора и ответственность за него	0,533	8,068*	7,268*
Осознание собственной уникальности	0,148	14,618***	10,614**
Понимание и принятие другого	1,471	9,796**	7,665*
Саморазвитие	0,205	12,174**	15,355***

Примечание: * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$; *** – $p < 0,001$

Сопоставление результатов контрольной и экспериментальной групп на итоговом этапе в конце учебного года также подтвердило статистическую значимость различий в уровнях развития всех компонентов субъектности четвероклассников. При этом наиболее существенные различия определены в развитии таких компонентов, как «способность к рефлексии» и «саморазвитие», изначально наименее сформированных. В целом можно констатировать, что личностно-развивающая образовательная среда на заключительном этапе начального общего образования оказала позитивное статистически значимое влияние на развитие компонентов субъектности учащихся экспериментальной группы, тем самым способствовала ее оптимизации.

Считаем необходимым подчеркнуть, что оптимизация субъектности четвероклассников отмечалась и на других экспериментальных площадках, где была реализована авторская модель личностно-развивающей образовательной среды. Таким образом, применение средового подхода для решения проблемы развития субъектности выпускников начальной школы является эффективным.

В заключение отметим, что материалы статьи (в частности, модель ЛРОС) могут быть рекомендованы для использования в образовательной практике с целью оптимизации развития субъектности четвероклассников.

Литература

- Башкова Т.Н. Формирование субъектности младших школьников в условиях педагогического взаимодействия: дис. ... канд. пед. наук. М., 2009.
- Волкова Е.Н. Субъектность педагога (Теория и практика): дис. ... д-ра психол. наук. М., 1998.
- Иванова Н.В. Реализация модели личностно-развивающей образовательной среды на заключительном этапе начального общего образования. Н. Новгород: Мининский университет, 2020.
- Лапкина О.С. Психолого-педагогические условия развития субъектности младших школьников и младших подростков: дис. ... канд. психол. наук. Воронеж, 2007.

-
- Липская Т.А. Содержательные характеристики субъектности младших школьников, воспитывающихся в семьях с разным типом материнского отношения // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2016. № 4(40). С. 226–229. URL: <http://scientific-notes.ru/#new-number?id=45> (дата обращения: 8.01.2021).
- Медникова Л.А. Формирование субъектной позиции младшего школьника в образовательном процессе: дис. ... канд. пед. наук. Кострома, 2010.
- Осницкий А.К. Проблемы исследования субъектной активности // Вопросы психологии. 1996. № 1. С. 5–19.
- Пыжьянова М.А. Психолого-педагогические условия развития субъектности в младшем школьном возрасте: дис. ... канд. психол. наук. Н. Новгород, 2006.
- Рудомазина В.М. Проявление субъектности у детей младшего школьного возраста // Педагогика и психология образования. 2016. №1. С. 100–108.
- Скрипник Н.М. Развитие субъектности младших подростков в условиях поддерживающей образовательной среды на этапе перехода в среднюю школу: дис. ... канд. психол. наук. Пятигорск, 2014. 219 с.
- Суворова О.В. Семейная и образовательная среда как факторы развития субъектности ребенка в период перехода от дошкольного к младшему школьному детству: дис. ... д-ра психол. наук. Н. Новгород, 2012.

References

- Bashkova, T. N. (2009). *Formation of subjectivity of junior schoolchildren under the conditions of pedagogical interaction* [Formirovanie sub'ektnosti mladshikh shkol'nikov v usloviyakh pedagogicheskogo vzaimodeystviya] [dissertation]. Moscow.
- Ivanova, N. V. (2020). *Implementation of the model of personal-developing educational environment at the final stage of primary general education* [Realizatsiya modeli lichnostno-razvivayushchey obrazovatel'noy sredy na zaklyuchitel'nom etape nachal'nogo obshchego obrazovaniya]. Nizhny Novgorod: Mininskiy universitet.
- Lapkova, O. S. (2007). *Psychological and pedagogical conditions for the development of subjectivity in primary school children and young adolescents* [Psikhologo-pedagogicheskie usloviya razvitiya sub"ektnosti mladshikh shkol'nikov i mladshikh podrostkov] [dissertation]. Voronezh.
- Lipskaya, T. A. (2016). Content characteristics of subjectivity of primary school children brought up in families with different types of maternal attitude [Soderzhatel'nye kharakteristiki sub"ektnosti mladshikh shkol'nikov, vospityvayushchikhsya v sem'yakh s raznym tipom materinskogo otnosheniya]. *Uchenye zapiski. Elektronnyy nauchnyy zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta*, 4(40), 226–229. Retrieved from: <http://scientific-notes.ru/#new-number?id=45>
- Mednikova, L. A. (2010). *The formation of a subject position of primary school children in the educational process* [Formirovanie sub"ektnoy pozitsii mladshego shkol'nika v obrazovatel'nom protsesse] [dissertation]. Kostroma.
- Osnitsky, A. K. (1996). Problems of the research of the subject activity [Problemy issledovaniya sub"ektnoy aktivnosti]. *Voprosy psikhologii*, (1), 5–19.
- Pyzhianova, M. A. (2006). *Psychological and pedagogical conditions of the development of subjectivity at primary school age* [Psikhologo-pedagogicheskie usloviya razvitiya sub"ektnosti v mladshem shkol'nom vozraste] [dissertation]. Nizhny Novgorod.
- Rudomazina, V. M. (2016). The manifestation of subjectivity in children of primary school age [Proyavlenie sub"ektnosti u detey mladshego shkol'nogo vozrasta]. *Pedagogika i psikhologiya obrazovaniya*, (1), 100–108.
- Skripnik, N. M. (2014). *Development of subjectivity of younger adolescents in a supportive educational environment at the stage of transition to secondary school* [Razvitie sub"ektnosti mladshikh podrostkov v usloviyakh podderzhivayushchey obrazovatel'noy sredy na etape perekhoda v srednyuyu shkol'u] [dissertation]. Pyatigorsk.
-

-
- Suvorova, O. V. (2012). *Family and educational environment as factors of the child's subjectivity development during the transition from preschool to primary school childhood* [Semeynaya i obrazovatel'naya sreda kak faktory razvitiya sub"ektnosti rebenka v period perekhoda ot doshkol'nogo k mladshemu shkol'nomu detstvu] [dissertation]. Nizhny Novgorod.
- Volkova, E. N. (1998). *Subjectivity of the teacher (Theory and practice)* [Sub"ektnost' pedagoga (Teoriya i praktika)] [dissertation]. Moscow.

**ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДИКТОРЫ
ВОЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ
КУРСАНТОВ ПЕРВОГО КУРСА
ВОЕННО-МОРСКОГО ИНСТИТУТА**

К.И. Павлов*, М.И. Петренко*, В.Н. Мухин, А.В. Сырцев*, А.Н. Архимук***

* Военно-морская академия им. Адмирала флота Советского Союза Н.Г. Кузнецова
(Санкт-Петербург, Россия)

** Институт экспериментальной медицины
(Санкт-Петербург, Россия)

***Резюме.** На данный момент в литературе нет достаточного числа современных работ, посвященных изучению психофизиологических детерминант военно-профессиональной адаптации, равно как и взаимосвязей между психологическими и психофизиологическими характеристиками когнитивной и личностной сферы курсантов в начальный период обучения в военном вузе. Цель исследования – установить связи между внешними референтометрическими критериями военно-профессиональной адаптации, психическими свойствами личности и когнитивными функциями курсантов первого курса военно-морского института, с одной стороны, и биоэлектрической активностью их коры головного мозга, кардиоваскулярными характеристиками сердечно-сосудистой системы, с другой стороны, которые смогут рассматриваться в качестве предикторов военно-профессиональной адаптации. Объект исследования – курсанты первого курса Военного института (Военно-морского) Военного учебно-научного центра военно-морского флота «Военно-морская академия» (n=125). Использовались методы психологического изучения особенностей личности, мотивации, эмоционального состояния, когнитивных функций и интеллекта, а также электрофизиологические методы электроэнцефалографии, анализа вариабельности сердечного ритма и пальцевой фотоплетизмографии. Связи между изучаемыми параметрами определялись с помощью корреляционного и множественного регрессионного анализа, эксплораторного и конфирматорного факторного анализа. Установлено, что с уровнем адаптации курсантов к условиям обучения в военном вузе надежно соотносятся: усиление общей спектральной мощности ЭЭГ в состоянии покоя при закрытых глазах, в особенности мощности α -ритма, выраженный в достаточной степени тонус периферических сосудов, а также более высокая вариабельность сердечного ритма. Ухудшению состояния здоровья курсантов и срыву работы адаптационных механизмов сопутствуют: снижение мощности δ -2-ритма в левом центральном отведении, уменьшение тонуса периферических сосудов, ухудшение способности к пространственным образным представлениям, повышение агрессивности и нейротизма. Выделен ряд психофизиологических параметров, которые правомерно рассматривать в качестве предикторов военно-профессиональной адаптации.*

***Ключевые слова:** когнитивные функции, психические свойства личности, электроэнцефалография, вариабельность сердечного ритма, фотоплетизмография.*

PSYCHOPHYSIOLOGICAL PREDICTORS OF MILITARY-OCCUPATIONAL ADAPTATION OF FIRST-YEAR CADETS OF A NAVAL INSTITUTE

Konstantin I. Pavlov*, Maxim I. Petrenko*, Valery N. Mukhin**,
Aleksey V. Syrtsev*, Aleksey N. Archimuk *

* N.G. Kuznetsov Naval Academy
(Saint Petersburg, Russia)

** Institute of Experimental Medicine
(Saint Petersburg, Russia)

Abstract. *There are no sufficient up-to-date publications on psychophysiological determinants of military-occupational adaptation and interrelations between psychological and psychophysiological characteristics of cognitive and personal spheres in first-year cadets of a naval institute. The aim of our research is to study the correlation between external criteria of military-occupation adaptation, cognitive functions and mental characteristics of cadets of the first-year of a naval institute, on the one hand, and their bioelectrical activity of the brain cortex, characteristics of the cardiovascular system, on the other hand, which can be used as predictors of military-occupational adaptation. The object were first-year cadets of the Naval institute (n = 125). We used physiological methods of investigation of mental properties of a person, motivation, emotional state, cognitive functions and intelligence, methods of electroencephalography and the analysis of heart rate variability, finger photoplethysmography. The relationship between investigated parameters were studied with the help of the correlation and multiple regression analysis, exploratory and confirmatory factor analysis. Strengthening of total spectral power of EEG at the rest state with closed eyes, especially of α -rhythm power, powerful vascular tone and heart rate variability correlated with high level of military-occupational adaptation. Spectral power decrease of δ -2-rhythm in left central lead, vascular tone decrease, worsening of ability to spatial figurative representations, increasing of aggression and neuroticism accompanied by the deterioration level of health of cadets and derangement of adaptable mechanisms. We have defined psychophysiological parameters which are predictors of military-occupational adaptation.*

Keywords: *cognitive functions, mental characteristic of personality, electroencephalography, heart rate variability, photoplethysmography.*

DOI: 10.24888/2073-8439-2021-53-1-18-36

Определение психологических и психофизиологических детерминант военно-профессиональной адаптации (ВПА) является одной из основных задач военной психофизиологии. Под ВПА в данной работе понимается приспособление курсантов к условиям обучения в военном вузе по программам высшего образования, а также к несению военной службы с целью выполнения задач в соответствии с военно-учетной специальностью, в том числе в субэкстремальных и экстремальных условиях боевых действий. Результаты анализа данных экспериментальных исследований отечественных и зарубежных авторов свидетельствуют о том, что, несмотря на имеющиеся в литературе сведения по проблемам изучения когнитивных функций и их электрофизиологических проявлений, функционального состояния и работоспособности, не существует работ, посвященных комплексному изучению взаимосвязей между военно-профессиональной адаптацией, когнитивными функциями и центральными, автономными и гуморальными регуляторными механизмами, играющими ключевую роль в физиологической адаптации (Ryu et al., 2016; Qazi et al., 2017; Limbach, Corballis, 2017; Duckworth et al., 2019).

В наших предыдущих работах мы подробно рассматривали дифференциальные психофизиологические особенности курсантов первого курса Военного института ВУНЦ ВМФ «Военно-морская академия» (Павлов и др., 2019a,b,c). Вместе с тем обобщенный анализ связей между внешними критериями ВПА, психическими свойствами личности и когнитивными функциями, с одной стороны, и биоэлектрической активностью коры головного мозга и кардиоваскулярными характеристиками сердечно-сосудистой системы (ССС), с другой стороны, не проводился.

Отметим, что все обследуемые курсанты были одного возраста, поступали в Военный институт, имея полное среднее образование, успешно прошли медицинскую комиссию, выдержали конкурс по результатам ЕГЭ и вступительные испытания в виде экзамена по физической подготовке, а также прошли профессиональный психологический отбор. Большинство полученных в ходе исследований психофизиологических параметров подчинялось закону нормального распределения. Именно эти условия послужили основанием провести обобщенный анализ связей между психологическими и психофизиологическими показателями.

Цель исследования: установить связи между внешними референтометрическими критериями военно-профессиональной адаптации, психическими свойствами личности и когнитивными функциями курсантов первого курса военно-морского института, с одной стороны, и биоэлектрической активностью их коры головного мозга, кардиоваскулярными характеристиками сердечно-сосудистой системы, с другой стороны, которые смогут рассматриваться в качестве предикторов военно-профессиональной адаптации. Гипотеза исследования заключается в предположении наличия этих связей.

Методика

Объект исследования – курсанты первого курса Военного института (Военно-морского) Военного учебно-научного центра военно-морского флота «Военно-морская академия» ($n = 125$). Возраст испытуемых составил $18,0 \pm 0,8$ лет. Исследование проводилось в два этапа.

На первом этапе использовались референтометрические методики: групповая оценка личности курсантов командирами подразделений (ГОЛ-7) и параметрическая социометрия (Я. Морено), а также анализировалась частота обращаемости курсантов за медицинской помощью в течение учебного года – все эти методики рассматривались как внешние критерии оценки ВПА. На этом этапе также выявлялись личностные особенности и эффективность когнитивных функций с применением психологических методик: модифицированный индивидуально-типологический опросник (ИТО+), многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛО), личностный профиль по Г.Ю. Айзенку (Л-профиль), маркеры большой пятерки (МБП), опросник военно-профессиональной мотивации (ВПМ), опросник жизнестойкости С. Мадди (ЖС), опросник доминирующих психических состояний по Л. Куликову (ДПС), продвинутые прогрессивные матрицы Дж. Равена, пять субтестов (1, 4, 5, 7, 9) методики изучения особенностей мышления (МИОМ), модифицированный вариант включенных фигур Дж. Виткина (ПВ), аналогии, узоры, кубы, установление закономерностей, силлогизмы, исключение слова, числовые ряды, арифметический счет, память на фигуры, вербальная память, корректурная проба (кольца Ландольта) и перепутанные линии.

На втором этапе индивидуально с каждым испытуемым проводились спирометрия с определением дыхательного объема (л) и жизненной емкости легких (л), измерялось систолическое и диастолическое артериальное давление (мм рт.ст.), а также рост (см), вес (кг) и сагиттальная окружность головы (см). Исследование когнитивных функций селективного внимания, рабочей памяти, пространственной ориентации,

мышления осуществлялось с помощью ряда психофизиологических тестов (красно-черные таблицы Шульте–Платонова, часы с поворотом, реакция на движущийся объект, устный счет при закрытых глазах) с одновременной регистрацией электрофизиологических показателей электроэнцефалограммы (ЭЭГ), variability сердечного ритма (ВСР) и пальцевой фотоплетизмограммы (ФПГ). Для этого использовался аппаратный комплекс объективного психологического анализа и тестирования «Реакор» (НПКФ Медиком МТД, г. Таганрог). Всего было проведено восемь серий функциональных проб (ФП), которые подробно описаны в наших предыдущих работах (Павлов и др., 2019a,b,c). Длительность каждой серии – 5 мин. ЭЭГ регистрировалась в левом и правом центральных отведениях (С3–А1 и С4–А2), расположенных по стандартной системе 10–20. Величина межэлектродного импеданса не превышала 10 кОм. Определялись абсолютные значения мощностей ($A3M, \text{мкВ}^2$) по основным зонам спектра ЭЭГ в каждом из отведений. Оценивался интегральный уровень биоэлектрической активности сенсомоторной коры головного мозга по уровню десинхронизации ЭЭГ по каждому отведению. Сердечный ритм регистрировался электрокардиографически. Фиксировались статистические и спектральные характеристики ВСР. С помощью пальцевой ФПГ регистрировались показатели периферической гемодинамики. Методика расчетов уровней десинхронизации ЭЭГ, а также перечень электрофизиологических показателей ВСР и ФПГ подробно представлены в наших ранних работах (Павлов и др., 2019a,b,c).

Определение связей между внешними референтометрическими критериями ВПА, психическими свойствами личности, когнитивными функциями, с одной стороны, и биоэлектрической активностью коры головного мозга, кардиоваскулярными характеристиками ССС, с другой стороны, проводилось с помощью корреляционного анализа Спирмена. В данной работе рассмотрены только те корреляции, которые имели уровень статистической значимости $p \leq 0,01$. Эксплораторный факторный анализ выполнен методом главных компонент с вращением осей по методу Varimax. С целью определения психофизиологических индексов, обнаруживающих наиболее тесную связь с внешними, объективными и наиболее ценными в прогностическом отношении критериями оценки ВПА, использовался множественный регрессионный анализ с шаговым отбором наиболее значимых психофизиологических показателей. Для создания математической модели прогнозирования эффективности процесса ВПА и подтверждения гипотезы исследования проводился конфирматорный факторный анализ. Все виды статистического анализа выполнены с помощью компьютерных программ IBM SPSS Statistics version 23 и IBM SPSS Amos version 22.

Результаты и их обсуждение

Установлены множественные корреляции между показателями, полученными по психологическим тестам, и электрофизиологическими индексами. Так, параметр «социально-профессиональная адаптация» методики ГОЛ-7, проведенный в конце учебного года и выбранный нами в качестве критерия оценки ВПА, положительно коррелировал с модой длительности R–R-интервалов ($r_s=0,25; p=0,005$). Согласно данным литературы увеличение моды R–R-интервалов свидетельствует об уменьшении ЧСС и косвенно указывает на увеличение ВСР (Баевский, 2012). Следовательно, можно заключить, что, чем выше уровень социально-профессиональной адаптации у курсантов, тем более высокой ВСР они обладают.

Показатель «социально-профессиональная адаптация» имел положительные корреляции с электроэнцефалографическими показателями мощностей в отведении С3 в частотных диапазонах δ -2 ($r_s=0,27; p=0,002$), θ ($r_s=0,26; p=0,004$) и α ($r_s=0,26; p=0,004$), а также в отведении С4 в зонах δ -2 ($r_s=0,28; p=0,002$), θ ($r_s=0,26; p=0,003$), α ($r_s=0,24;$

$p=0,006$) и β -2 ($r_s=0,28$; $p=0,001$) ритмов. Таким образом, число связей показателя «социально-профессиональная адаптация» со спектральными характеристиками ЭЭГ в правом центральном отведении больше, чем в левом центральном отведении. На этом основании можно предположить, что сенсомоторная кора правого полушария в большей степени взаимосвязана с адаптационными механизмами организма. Это предположение полностью согласуется с работами других авторов, в которых подчеркивается наличие более тесных связей коры правого полушария с подкорковыми ядрами и дисэнцефальными структурами головного мозга, ответственными за адаптационные физиологические реакции организма (Каменская, Брагина, Доброхотова, 1976).

Референтометрический показатель «социометрический статус», также выбранный нами в качестве критерия успешности ВПА, положительно коррелировал с модой длительности R–R- интервалов ($r_s=0,27$; $p=0,002$) и имел отрицательную корреляцию с математическим ожиданием мгновенной частоты сердечных сокращений ($r_s=-0,26$; $p=0,003$). Установлено, что замедление ЧСС и увеличение ВСР косвенным образом свидетельствуют о преобладании активности парасимпатической ВНС (Баевский и др., 2012). Возможно, именно увеличение активности этого отдела ВНС является физиологической основой реализации актов эффективного социального поведения.

В пользу этого предположения свидетельствуют данные дифференциальных оценок уровней ВПА и когнитивных функций внутри подгруппы курсантов–выпускников общеобразовательных школ. Так, курсанты с высоким уровнем ВПА, физического развития, развития когнитивных функций внимания и мышления, выраженной активацией коры правого полушария головного мозга имели более низкую ЧСС, а также более высокие значения индексов стандартного отклонения R–R-интервалов (SD), общей спектральной мощности модуляций сердечного ритма (TP) и относительной мощности в диапазоне высоких частот (HF). Увеличение индекса HF, по данным литературы, является маркером возрастания вагусных влияний на сердечный ритм (Баевский и др., 2012; Yamamoto et al., 2015).

Получены множественные корреляции между параметрами шкал методики Л-профиль и электрофизиологическими индексами. Показатель «активность», свидетельствующий о способности к переключению с одного вида деятельности на другой и эффективному выполнению умственной и, главным образом, физической работы, положительно коррелировал с параметром, оценивающим характер периферической гемодинамики, дикротическим индексом – ДКИ ($r_s=0,23$; $p=0,01$) и отрицательно – с абсолютным значением мощности в зоне θ -ритма в отведении С3 ($r_s=-0,23$; $p=0,009$). Эти результаты подтверждаются классическими работами, в которых показано смещение спектральной мощности ЭЭГ в сторону высоких частот при когнитивной деятельности (Зенков, Ронкин, 2013). Отметим также, что дикротический индекс преимущественно отражает тонус артериол и зависит от состояния сосудистого сопротивления (Полищук, Терехова, 1983; Зенков, Ронкин, 2013). Положительная корреляция между дикротическим индексом и параметром «активность» непротиворечивым образом объясняется необходимостью поддержания оптимального сосудистого тонуса при выполнении умственной и/или физической работы для обеспечения достаточного уровня кровотока в микроциркуляторном русле и функции тканевого дыхания. Этот вывод полностью согласуется с обнаруженными положительными корреляциями между дикротическим индексом и показателями опросника доминирующих психических состояний: «активность» ($r_s=0,28$; $p=0,002$), «работоспособность» ($r_s=0,24$; $p=0,008$) и «удовлетворенность» ($r_s=0,23$; $p=0,009$), а также положительными корреляциями между показателем «активность» этого же опросника и диастолическим индексом – ДСИ ($r_s=0,25$; $p=0,004$), отражающим процесс оттока крови из артерий в вены и тонус вен

(Полищук, Терехова, 1983). Таким образом, наличие достаточно выраженного сосудистого тонуса, возможно, является физиологической основой для поддержания высокой умственной и физической работоспособности, оптимистического настроения и отношения к жизненной ситуации, готовности к преодолению препятствий и веры в свои возможности, что в конечном счете повышает эффективность ВПА. Эти выводы согласуются с результатами наших ранних работ, где было показано, что у курсантов с более высоким уровнем ВПА, регистрировалась умеренная выраженность сосудистого тонуса, а у курсантов с низким уровнем ВПА сосудистый тонус был снижен (Павлов и др., 2019b,c).

В то время как показатель «активность» методики Л-профиль положительно коррелировал с дикротическим индексом ($r_s=0,23$; $p=0,01$), между шкалами противоположной полярности – «тревожность» ($r_s=-0,27$; $p=0,002$), «нейротизм» ($r_s=-0,30$; $p=0,001$), «безответственность» ($r_s=-0,27$; $p=0,002$) – этой же методики и дикротическим индексом обнаруживались отрицательные корреляции. Иными словами, чем выше уровень тревожности, нейротизма и непредсказуемости в поведении, тем ниже сосудистое сопротивление и ниже тонус периферических артериол микроциркуляторного русла. Этот вывод полностью соответствует выше сформулированному заключению о необходимости достаточно выраженного сосудистого тонуса для обеспечения активной деятельности.

В нашем исследовании установлены статистически значимые связи между параметрами периферической гемодинамики и характеристиками эмоционально-волевой сферы личности. Обнаруженные положительные корреляции между дикротическим индексом и параметром «контроль» опросника жизнестойкости С. Мадди ($r_s=0,30$; $p=0,001$), а также показателем «эмоциональная стабильность» опросника «Маркеры большой пятерки» ($r_s=0,28$; $p=0,002$) свидетельствуют о том, что ощущение контроля над ситуацией, сочетающееся с наличием психоэмоциональной устойчивости, сопровождается повышением сосудистого тонуса артерий. Это также согласуется с обнаруженной положительной корреляцией между показателем «эмоциональная стабильность» того же опросника и диастолическим индексом ($r_s=0,26$; $p=0,004$), что демонстрирует связь между психоэмоциональной устойчивостью и увеличенным тонусом вен. Можно заключить, что некоторое увеличение сосудистого тонуса, возможно, является одним из условий оптимального функционирования эмоционально-волевой сферы и, соответственно, лимбической системы, обеспечивающих высокую работоспособность и эффективность когнитивной деятельности. В пользу правомерности этого заключения может свидетельствовать работа, выполненная с применением фМРТ и демонстрирующая уменьшение кровотока в средней лобной извилине (поле Бродмана 8) при ментальных и физических нагрузках (Critchley et al., 2000).

С функционированием лимбической системы связана и сфера влечений. Показатель опросника военно-профессиональной мотивации «адекватность влечений», отражающий уровень контроля витальных влечений и соответствия их характера и выраженности психической норме, положительно коррелировал с мощностью α -ритма в отведении С4 ($r_s=0,24$; $p=0,007$). В литературе имеются сведения, свидетельствующие о наличии положительных связей между выраженным и хорошо модулированным α -ритмом, зарегистрированным при закрытых глазах у курсантов летных училищ, и более высокими показателями внимания, мышления, оперативной памяти, координации движений, эмоциональной устойчивости, мотивации, способности к самостоятельному принятию решений (Бодров, 2001). Следовательно, установленная в нашем исследовании положительная связь между уровнем контроля над влечениями и синхронизацией α -ритма сенсомоторной коры правого полушария в состоянии покоя с закрытыми гла-

зами, возможно, является ценным прогностическим критерием оптимального функционального состояния, обеспечивающего высокую эффективность когнитивной деятельности и ВПА. Этот вывод подтверждается исследованиями умственной работоспособности авиадиспетчеров, в которых было показано, что более успешное выполнение заданий на обнаружение, с активизацией селективного внимания, наблюдается у испытуемых с более мощным α -ритмом (8–12 Гц), зарегистрированным в покое. В процессе решения сложных когнитивных задач, при активации функции внимания, у них наблюдалось увеличение десинхронизации α -ритма в лобных областях (Borghini et al., 2017).

С работой лимбической системы также связаны нейрофизиологические процессы, обеспечивающие формирование мотивационного компонента личности. Так, установлена положительная корреляция между параметром направленности личности на военную службу опросника военно-профессиональной мотивации и мощностью β -1-ритма в отведении С4 ($r_s=0,26$; $p=0,003$). Наши результаты согласуются с работами, в которых были показаны положительные корреляции между уровнем мотивации к поступлению в выбранный вуз (субъективной ценности профессии) и амплитудными характеристиками высокочастотного диапазона ЭЭГ. Авторы предполагают, что мотивационный компонент личности физиологически проявляется активационными процессами в мозге и формируется под влиянием индивидуально-типологических свойств, выражающихся в общей эргичности (Русалова, Стрельникова, 2008).

Агрессивность является чертой личности, затрудняющей социальную адаптацию, и оказывает заметное влияние на формирование различных форм поведения. В работах А.Н. Ятманова высокий уровень агрессивности отнесен к основным предикторам военно-профессиональной дезадаптации курсантов военного вуза, наряду с низкой стрессоустойчивостью, подозрительностью и чувством вины (Ятманов, 2019). В нашем исследовании установлено, что параметр «агрессивность» методики Л-профиль отрицательно коррелировал со спектральными мощностями в диапазоне низкочастотного β -ритма в обоих центральных отведениях (в С3– ($r_s=-0,24$; $p=0,007$); в С4– ($r_s=-0,24$; $p=0,007$)). Данные согласуются с результатами других авторов, которые показали зависимость между повышением мощности β -ритма и снижением уровня агрессивности при негативных эмоциональных воздействиях (Киренская, 2006). Это позволяет рассматривать возрастание мощности β -ритма как фактор, способствующий торможению агрессивного поведения, которое, возможно, происходит за счет увеличения способности к контролю эмоциональных проявлений. Такая трактовка результатов в полной мере соотносится с выводами С.П. Кожевникова с соавторами, представленными в работе по изучению взаимоотношений между агрессивностью и спектральными характеристиками ЭЭГ (Кожевников, Проничев, 2012).

Важно также отметить наличие однонаправленных положительных корреляций между амплитудой пульсовой волны и показателями экстраверсии ($r_s=0,26$; $p=0,004$) и ассертивности ($r_s=0,24$; $p=0,008$), служащими весомыми аргументами в пользу подтверждения идей некоторых авторов о том, что ассертивность является одним из аспектов экстраверсии (Шейнов, 2018; Kirst, 2011).

Достаточное число статистически значимых корреляций было обнаружено между параметрами методик, оценивающих уровень эффективности когнитивных функций, и электрофизиологическими индексами. Параметр «нахождение общности» четвертого субтеста методики изучения особенностей мышления положительно коррелировал с относительной мощностью модуляций сердечного ритма в диапазоне высоких частот – HF ($r_s=0,24$; $p=0,007$) и отрицательно – с относительной мощностью модуляций сердечного ритма в диапазоне очень низких частот – VLF ($r_s=-0,24$; $p=0,006$). Согласно дан-

ным литературы увеличение индекса HF сопровождается увеличением вагусных влияний на сердечный ритм со стороны ЦНС, а изменения индекса VLF отражает деятельность гуморально-метаболических механизмов деятельности ССС (Баевский и др., 2012; Tripathi, 2011). Можно предположить, что увеличение активности парасимпатического отдела ВНС сопровождается возрастанием языковой способности к абстрагированию, образованию понятий и вынесению суждений.

Установлено, что уровень десинхронизации ЭЭГ в отведении С4 положительно коррелировал с эффективностью выбора фигур в седьмом субтесте методики изучения особенностей мышления ($r_s=0,23$; $p=0,009$). Следовательно, эффективность выполнения комбинаторных задач, требующих использования операций наглядно-образного мышления, может обеспечиваться возрастанием активности сенсомоторной коры правого полушария. Этот вывод полностью подтверждает данные о физиологической роли правого полушария в решении пространственных задач, а также обеспечении ассоциативно-эмпирического, метафорического и наглядно-образного мышления (Деглин, Черниговская, 1990).

Целесообразно рассмотреть корреляционные связи между электрофизиологическими параметрами и показателями когнитивных функциональных проб. Показатель интегральной эффективности деятельности в тесте красно-черные таблицы Шульте – Платонова отрицательно коррелировали с амплитудой пульсовой волны, зарегистрированной в процессе выполнения этой психофизиологической пробы ($r_s=-0,24$; $p=0,006$), а эффективность арифметического счета, определенная в психометрическом тесте, имела положительную корреляцию с уровнем десинхронизации ЭЭГ в отведении С4 в серии «устный счет при закрытых глазах» ($r_s=0,23$; $p=0,009$). Можно заключить, что эффективность решения когнитивных задач в рамках проведенного электрофизиологического исследования, зависит от активности сенсомоторной коры, главным образом, правого полушария головного мозга, а также от способности механизмов регуляции деятельности ССС поддерживать оптимальное состояние сосудистого тонуса.

Обнаружены связи между электрофизиологическими индексами и антропометрическими показателями. Так, рост имеет положительную связь со временем распространения пульсовой волны ($r_s=0,40$; $p=0,0001$) и отрицательную – со скоростью ее распространения ($r_s=-0,39$; $p=0,0001$), что, вероятнее всего, объясняется увеличивающейся пропорционально росту протяженностью кровяного русла. Сагиттальная окружность головы отрицательно коррелирует с уровнем десинхронизации ЭЭГ в обоих центральных отведениях (в С3 – ($r_s=-0,26$; $p=0,003$); в С4 – ($r_s=-0,29$; $p=0,001$)). Можно предположить, что активность сенсомоторной коры находится во взаимосвязях с антропометрическими характеристиками испытуемых, причем активность сенсомоторной коры правого полушария связана с этими характеристиками более тесно, чем активность сенсомоторной коры левого полушария. В литературе представлены сведения, касающиеся психофизиологических особенностей, а также характеристик ЭЭГ, зависящих от типа конституции (Хохлова, Каменская, 2016). Это служит основанием для проведения в будущем дополнительных исследований в данном направлении.

Эксплораторный факторный анализ позволил определить четырехфакторную модель изучаемых связей (критерий Кайзера–Мейера–Олкина=0,58; уровень значимости критерия сферичности Бартлетта=0,0001), величина объясненной дисперсии составила 40 % (табл. 1). Исходя из содержания переменных, вошедших в 1-й фактор, названный нами «кортико-адаптационным», следует то, что уровень социально-профессиональной адаптации положительно связывается со спектральной мощностью основных ритмов ЭЭГ (кроме абсолютного значения мощности δ -1-ритма в отведении С3). Следователь-

но, можно предположить, что социально-профессиональной адаптации курсантов способствует усиление общей спектральной мощности ЭЭГ.

Таблица 1

Результаты эксплораторного факторного анализа

Индексы	Фактор			
	1	2	3	4
Абсолютное значение мощности β -1- ритма в отведении С4	0,84			
Абсолютное значение мощности β -1- ритма в отведении С3	0,82			
Абсолютное значение мощности θ - ритма в отведении С4	0,81			
Абсолютное значение мощности θ - ритма в отведении С3	0,80			
Абсолютное значение мощности δ -2- ритма в отведении С3	0,76			
Абсолютное значение мощности α -ритма в отведении С4	0,75			
Абсолютное значение мощности α -ритма в отведении С3	0,74			
Абсолютное значение мощности δ -2- ритма в отведении С4	0,66			
Абсолютное значение мощности β -2- ритма в отведении С3	0,65			
Абсолютное значение мощности β -2- ритма в отведении С4	0,62			
Социально-профессиональная адаптация (ГОЛ-7)	0,32			
Контроль (С. Мади)		0,77		
Эмоциональная стабильность (МБП)		0,76		
Активность (ДПС)		0,75		
Удовлетворенность (ДПС)		0,68		
Работоспособность (ДПС)		0,67		
Тревожность (Л-профиль)		-0,65		
Активность (Л-профиль)		0,63		
Экстраверсия (Л-профиль)		0,58		
Безответственность (Л-профиль)		-0,58		
Ассертивность (Л-профиль)		0,50		
Конформизм (ИТО)		-0,48		
Адекватность влечений (ВПМ)		0,30		
Абсолютное значение мощности δ -1- ритма в отведении С3		-0,27		
Скорость распространения пульсовой волны		-0,26		
Кубы		0,25		
Среднеквадратическое различие смежных R–R-интервалов (RMSSD)			0,88	
Математическое ожидание мгновенной частоты сердечных сокращений (МОЧСС)			-0,86	
Мода длительности R–R-интервалов (Mo)			0,82	
Стандартное отклонение R–R-интервалов (SD)			0,77	
Относительная мощность модуляций сердечного ритма в диапазоне высоких частот (HF)			0,65	
Относительная мощность модуляций сердечного ритма в диапазоне низких частот (LF)			-0,61	
Дикротический индекс (ДКИ)			0,52	
Диастолический индекс (ДСИ)			0,47	
Социометрический статус			0,37	
Подавленность (Л-профиль)				0,74
Нейротизм (Л-профиль)				0,68
Агрессивность (Л-профиль)				0,57
Рост				-0,52
Жизненная емкость легких (ЖЕЛ)				-0,42
Уровень десинхронизации ЭЭГ в отведении С4				0,39
Уровень десинхронизации ЭЭГ в отведении С3				0,38
Сагиттальная окружность головы				-0,26
Время распространения пульсовой волны				-0,26

Рассмотрение структуры 2-го фактора, называемого нами «активационно-когнитивно-личностным», дало основание сформулировать положение о том, что более низкие значения δ -1-ритма в отведении СЗ и уменьшение скорости распространения пульсовой волны, интерпретируемые как маркеры увеличения активности сенсомоторной коры левого полушария и усиления сосудистого тонуса, связаны с высоким уровнем активности, работоспособности, удовлетворенности, эффективности решения пространственных задач, а также с более высокой экстраверсией, ассертивностью, ответственностью и независимостью в принятии решений, эмоциональной устойчивостью и низкой тревожностью. Это полностью подтверждается результатами корреляционного анализа.

Оценка изучаемых связей внутри 3-го фактора, «социально-когнитивно-кардиоваскулярного», позволила обнаружить, что более высокие значения социометрического статуса связаны с более низкой ЧСС, увеличением ВСР, возрастанием сосудистого тонуса и относительной спектральной мощности модуляций сердечного ритма в диапазоне высоких частот (HF) и снижением мощности этих модуляций в диапазоне низких частот (LF). Эти выводы полностью согласуются с результатами, полученными нами ранее, описывающими психофизиологический профиль курсантов с высоким уровнем эффективности когнитивных функций и ВПА (Павлов и др., 2019b,c).

Структура 4-го фактора позволила выделить наиболее значимые связи между антропометрическими особенностями, психическими свойствами личности, биоэлектрической активностью коры головного мозга и характеристиками периферической гемодинамики. Можно предположить, что значительное увеличение биоэлектрической активности сенсомоторной коры в сочетании со снижением сосудистого тонуса, жизненной емкости легких и величин антропометрических показателей (рост и сагиттальная окружность головы) может способствовать повышению агрессивности, нейротизма и вероятности возникновения депрессивных состояний. Поэтому мы назвали этот фактор «индивидуально-личностно-прогностическим». В литературе представлены работы, свидетельствующие о том, что военнослужащие, имеющие разные типы телосложения, различались по большинству показателей, оценивающих работу ССС, зарегистрированных после физической нагрузки в условиях влияния тропического климата высокогорных районов (Захаров и др., 1991). Поэтому дальнейшее изучение влияния конституции на функционирование адаптационных механизмов организма в разных условиях, в том числе экстремальных, может стать перспективным направлением исследований в области военной психофизиологии.

Регрессионный анализ позволил выделить наиболее важные психофизиологические показатели, определяющие уровень социально-профессиональной адаптации, социометрического статуса и состояния здоровья испытуемых (табл. 2).

Данные параметры мы рассматривали как внешние критерии ВПА, обладающие высокой объективностью и потенциальной прогностической ценностью, так как они были получены в результате оценки испытуемого членами воинского коллектива, командирами подразделений и врачами медицинской службы.

Установлено, что на увеличение уровня социально-профессиональной адаптации оказывает существенное влияние возрастание моды длительности R-R- интервалов, на что указывает максимальное значение индекса бета, равное 0,24, и увеличение спектральной мощности α -ритма в состоянии покоя при закрытых глазах, чей индекс β равен 0,22. Это в полной мере согласуется с данными корреляционного анализа, а также работами В.А. Бодрова, проведенными на выборке курсантов летного училища, в части, касающейся высокой прогностической ценности α -ритма для определения эффективности профессиональной деятельности (Бодров, 2001).

Результаты множественного регрессионного анализа

№	Уравнение линейной множественной регрессии	R^2	F	p
1.	$СПА = 15,44 + 0,73 \times \text{Абсолютное значение мощности } \delta\text{-2- ритма в отведении С4} + 0,012 \times \text{Мо} + 0,071 \times \text{Абсолютное значение мощности } \alpha\text{-ритма в отведении С3} - 0,031 \times \text{Коэффициент баланса в когнитивной функциональной пробе «Реакция на движущийся объект»}$	0,17	5,98	0,0001
2.	$СС = 117,07 - 0,96 \times \text{МОЧСС} + 116,95 \times \text{Абсолютное значение мощности } \beta\text{-2- ритма в отведении С4} - 2,36 \times \text{Конформизм (ИТО)}$	0,15	7,02	0,0001
3.	$МО = 6,15 - 0,39 \times \text{Абсолютное значение мощности } \delta\text{-2- ритма в отведении С3} - 0,02 \times \text{Кубы} - 0,03 \times \text{Диастолический индекс}$	0,15	7,02	0,0001

Примечание: СПА – социально-профессиональная адаптация, определенная в конце учебного года; СС – социометрический статус; МО – обращаемость за медицинской помощью; Мо – мода длительности R–R-интервалов; МОЧСС – математическое ожидание мгновенной частоты сердечных сокращений.

Менее значительную роль в прогнозировании уровня социально-профессиональной адаптации играет мощность δ -2-ритма в отведении С4 и коэффициент баланса в психомоторном тесте «реакция на движущийся объект». Интерпретируя смысл уравнения регрессии, можно заключить, что повышение уровня социально-профессиональной адаптации наблюдается также при сокращении времени реакции на сенсорные стимулы в тесте «реакция на движущийся объект» из-за смещения баланса нервных процессов ЦНС в сторону возбуждения, а также при увеличении мощности δ -2-ритма в отведении С4, регистрируемом в проекции сенсомоторной коры правого полушария. Данное противоречие, возможно, объясняется, описанными в литературе, прямыми зависимостями между увеличением мощности δ -2-ритма и извлечением из долговременной памяти эмоционально-значимых образов, механизмами нейрональной и синаптической пластичности, свободного интеллекта (Дикая, 2010; Qazi et al., 2017; Rótarí et al., 2017).

Анализ характера влияния психофизиологических параметров на уровень социометрического статуса испытуемых в регрессионной модели позволил заключить следующее. На возрастание социометрического статуса испытуемого в группе влияет сниженный уровень «конформизма», увеличение мощности β -2-ритма в сенсомоторной коре правого полушария, а также сниженная ЧСС, вносящая максимальный вклад в изменение параметра «социометрический статус» ($\beta_{\max} = -0,24$). В литературе имеются сведения о наличии положительной взаимосвязи между амплитудой высокочастотного β -ритма с коэффициентом интеллекта и повышенной психомоторной активностью (Мозговой, 1973). Возможно, именно за счет высокой активности сенсомоторной коры правого полушария, снижения частоты сердечного ритма, высокого уровня интеллекта и развития когнитивных функций (связи между эффективностью когнитивных функций, низкой ЧСС и социометрическим статусом были показаны выше при рассмотрении результатов факторного анализа) достигается необходимый уровень эффективности построения социальных отношений.

Показано, что на увеличение частоты обращаемости курсантов за медицинской помощью влияет в первую очередь снижение мощности δ -2-ритма в отведении С3 в проекции сенсомоторной коры левого полушария ($\beta_{\max} = -0,30$), а также уменьшение тонуса периферических сосудов, главным образом венул, и ухудшение способности к пространственным образным представлениям и мысленному вращению тестовых объектов в трех измерениях (методика «Кубы»). В литературе имеются работы, демонстрирующие связь δ -ритма с показателями стрессового состояния при решении слож-

ных интеллектуальных задач, а также с механизмами нейрональной, синаптической пластичности и старения. Установлено, что мощность δ -ритма уменьшается с возрастом и является маркером биологического старения, при этом его мощность в группе испытуемых с высоким уровнем общего интеллекта снижается с возрастом менее активно, чем у испытуемых с низким интеллектом (Qazi et al., 2017; Pótári et al., 2017). Следовательно, обнаруженные нами снижения мощности δ -2-ритма, сосудистого тонуса и эффективности пространственной ориентации, могут рассматриваться как психофизиологические маркеры ухудшения состояния здоровья курсантов и нарушения процесса их адаптации к условиям обучения в военном вузе.

В нашем исследовании подтверждающий факторный анализ использовался для проверки структурной модели прогнозирования эффективности процесса ВПА. Была создана модель, состоящая из пяти гипотетических факторов, взаимодействующих между собой. Были получены вполне приемлемые показатели согласованности представленной модели с эмпирическими наблюдениями: $\chi^2=908,1$; $df=535$; $p<0,0001$; CMIN/DF=1,70; IFI=0,92; CFI=0,92; RMSEA=0,075 (90%-й доверительный интервал 0,067–0,083) (рис.1).

Структура первого фактора (F1) включает критерии ВПА: социально-профессиональная адаптация (СПА), социометрический статус (СС) и обращаемость за медицинской помощью (МО). Анализ знаков путей коэффициентов (стандартизированных регрессионных весов, указанных на рисунке над односторонними стрелками, начинающихся от фактора F1 и ведущих к переменным-индикаторам трех критериев ВПА), позволяет сделать заключение о том, что, чем выше уровень социально-профессиональной адаптации и социометрического статуса, тем ниже обращаемость курсантов за медицинской помощью. Это согласуется с данными других авторов, которые в ходе разработки математической модели прогноза успешности военно-профессиональной адаптации курсантов показали, что группа более успешных курсантов имела более высокий балл успеваемости и физической подготовленности, более высокую дисциплинированность и более низкую заболеваемость (Зайцев и др., 2018).

В структуру второго фактора (F2) с высокими значениями путей коэффициентов с положительным знаком были включены показатели спектральной мощности θ , δ -2, β -1, α ритмов. Максимальное значение путевого коэффициента взаимосвязи факторов F1 и F2, равное 0,17, свидетельствует о наличии взаимовлияния этих факторов друг на друга. Таким образом, увеличение абсолютной мощности длинноволновой части спектра ЭЭГ – θ , δ -2, а также мощности α - ритма и низкочастотного β -ритма, зарегистрированных в покое при закрытых глазах, может способствовать увеличению уровня социально-профессиональной адаптации и социометрического статуса, а также уменьшению обращаемости курсантов за медицинской помощью. Следовательно, вышеописанные электроэнцефалографические индексы могут правомерно рассматриваться в качестве наиболее надежных психофизиологических предикторов ВПА.

Третий фактор (F3), объединивший в себе параметры ВСП и пальцевой ФПГ, также тесно связан с фактором (F1), о чем свидетельствует значение путевого коэффициента 0,13, обозначенного на рисунке над двусторонней стрелкой, объединяющей факторы F1 и F3. Анализ знаков этого путевого коэффициента и знаков коэффициентов, располагающихся на рисунке над односторонними стрелками и идущими от латентного фактора F3 к электрографическим переменным-индикаторам ВСП и ФПГ, позволяет сделать следующий вывод. На возрастание уровня ВПА, а именно на увеличение социально-профессиональной адаптации и социометрического статуса, на уменьшение обращаемости курсантов за медицинской помощью оказывают влияние более высокий уровень ВСП и сосудистого тонуса с одновременной активацией цен-

тров парасимпатической ВНС, проявляющихся в более высоких показателях RMSSD, SD, HF, дикротического (ДКИ) и диастолического (ДСИ) индексов, а также более низких параметрах ЧСС, LF и VLF. Следовательно, вышеуказанные электрофизиологические параметры ВСР и ФПГ также могут рассматриваться как психофизиологические предикторы ВПА. Эти выводы подтверждаются работами, в которых к предикторам высокого риска формирования психической дезадаптации были отнесены как низкие значения параметра активации парасимпатической нервной системы после окончания действия стрессора и индекса стремления к риску, так и высокие показатели личностной тревожности (Ковалева, 2018).

Четвертый (F4) складывался из параметров, оценивающих когнитивные функции. В него вошли: продуктивность выполнения когнитивной функциональной пробы «устный счет при закрытых глазах», интегральная эффективность деятельности в когнитивной функциональной пробе «красно-черные таблицы Шульте–Платонова», уровень развития восприятия пространственных признаков в когнитивной функциональной пробе «часы с поворотом», уровни эффективности методики «Кубы» и методики изучения особенностей мышления – субтест 7. Положительное значение 0,10 путевого коэффициента взаимосвязи этого фактора с фактором F1, а также положительные знаки путевых коэффициентов, ассоциированных с вышеперечисленными переменными-индикаторами, оценивающими когнитивные функции, могут свидетельствовать о следующем. Возрастание уровня социально-профессиональной адаптации, социометрического статуса и уменьшение обращаемости курсантов за медицинской помощью связаны с увеличением эффективности селективного внимания, пространственной ориентации, высокой степени развития счетных способностей, наглядно-образного мышления. Вышеперечисленные психофизиологические параметры, оценивающие соответствующие когнитивные функции, могут также являться психофизиологическими предикторами ВПА. В целом данные выводы подтверждаются работами, где описывались прогностические модели классификации адаптированности специалистов профессий особого риска, в которые входили такие переменные-предикторы, как гибкость, коммуникативная эргичность, психомоторная, интеллектуальная, коммуникативная пластичность, психомоторная скорость и индекс общей адаптивности (Рыбников и др., 2017).

Пятый фактор (F5) отражает структуру показателей личностного профиля и индексов, оценивающих состояние эмоционально-волевой сферы. В данной работе мы не будем подробно рассматривать внутреннюю структуру этого фактора, так как путевой коэффициент его связи с фактором F1 является самым низким и составляет 0,02, что является основанием для формулировки вывода о наличии слабой связи между факторами F1 и F5.

Таким образом, уровень эффективности военно-профессиональной адаптации наилучшим образом прогнозируется с помощью анализа динамики электрофизиологических показателей и комплексом параметров, оценивающих когнитивные функции. Показатели методик, направленных на изучение личностных особенностей, обладают меньшей прогностической ценностью в отношении определения уровня эффективности военно-профессиональной адаптации. Эти выводы согласуются с исследованиями, проведенными на выборке курсантов Военной академии США, также свидетельствующими о центральной роли когнитивных функций в прогнозировании академической успеваемости и эффективности служебной деятельности (Duckworth et al., 2019). Результаты структурного моделирования подтверждают выдвинутую нами гипотезу.

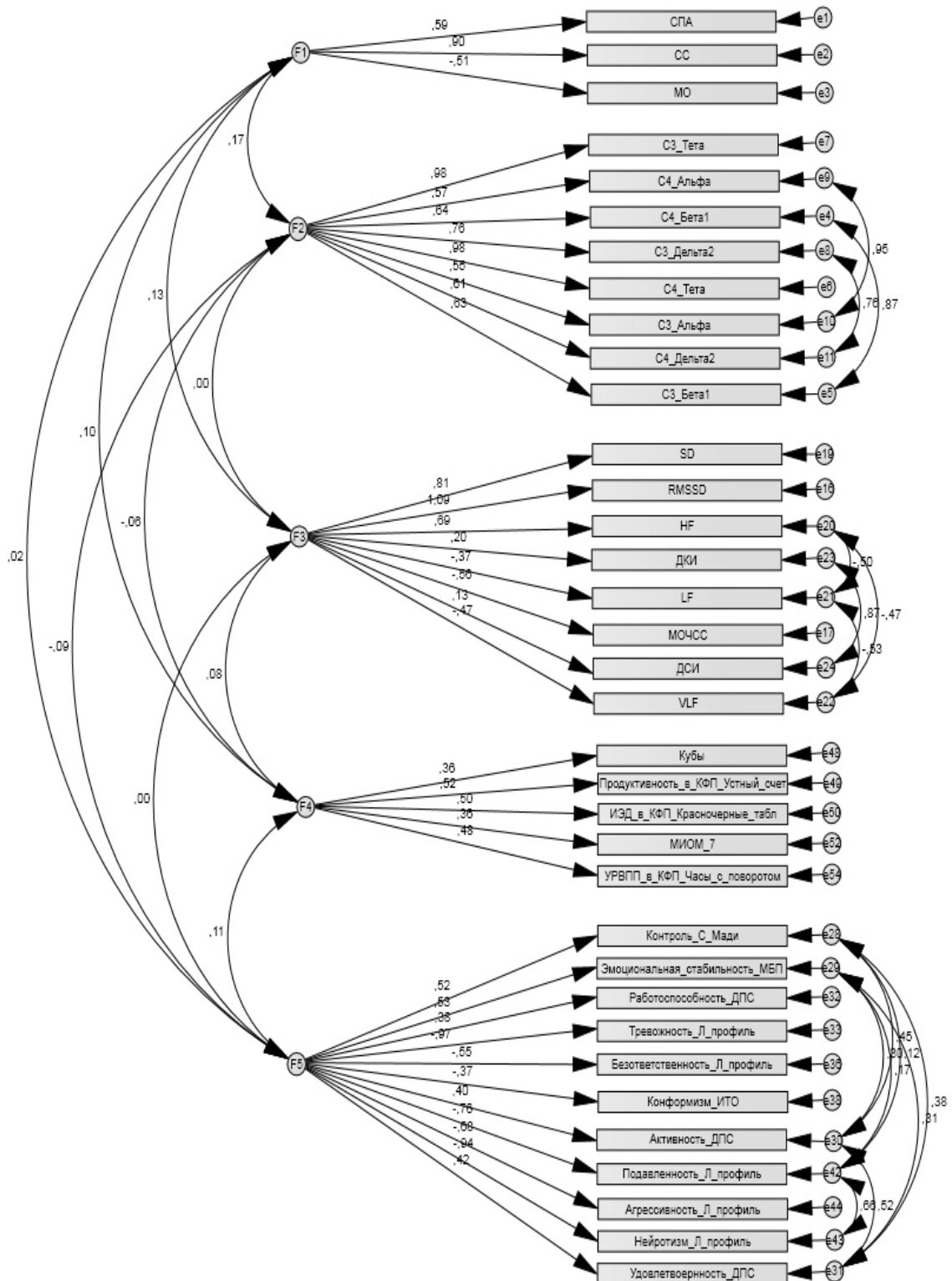


Рис 1. Результаты конфирматорного факторного анализа.

СПА – социально-профессиональная адаптация, определенная в конце учебного года; СС – социометрический статус; МО – обращаемость за медицинской помощью; ИЭД – интегральная эффективность деятельности в когнитивной функциональной пробе (КФП) «Красно-черные таблицы Шульте-Платонова»; УРВПП – уровень развития восприятия пространственных признаков в КФП «Часы с поворотом»; Окружности с индексом «e» и порядковым номером – члены ошибки, присущей каждой переменной-индикатору, располагающихся в прямоугольниках; Числовые значения над односторонними и двусторонними стрелками – путевые коэффициенты

Заключение

На основе проведенного статистического анализа удалось установить ряд психофизиологических параметров, которые правомерно рассматривать в качестве психофизиологических предикторов военно-профессиональной адаптации. К ним относятся: показатели спектральной мощности θ , δ -2, β -1, α - ритмов ЭЭГ; показатели variability сердечного ритма – RMSSD, SD, HF, ЧСС, LF и VLF; индексы ФПГ, характеризующие сосудистый тонус – дикротический и диастолический индекс; психофизиологические характеристики когнитивных функций – продуктивность выполнения когнитивной функциональной пробы «устный счет при закрытых глазах», интегральная эффективность деятельности в когнитивной функциональной пробе «красно-черные таблицы Шульте–Платонова», уровень развития восприятия пространственных признаков в когнитивной функциональной пробе «часы с поворотом», уровни эффективности методики «Кубы» и методики изучения особенностей мышления – субтест 7. Показатели референтометрических методик – «социально-профессиональная адаптация», «социометрический статус», а также параметр «обращаемость за медицинской помощью» – могут рассматриваться в качестве внешних критериев военно-профессиональной адаптации.

Полученные результаты могут быть использованы в области военной психофизиологии, медицины и профессионального психологического отбора для решения теоретических задач по прогнозированию эффективности процессов военно-профессиональной адаптации, а также для выполнения практических задач оценки когнитивных функций и мониторинга состояния здоровья курсантов и офицеров плавсостава Военно-морского флота РФ.

Литература

- Баевский Р.М., Берсенев Е.Ю., Орлов О.И., Ушаков И.Б., Черникова А.Г. Проблема оценки адаптационных возможностей человека в авиакосмической физиологии // Российский физиологический журнал им. И.М. Сеченова. 2012. Т. 98. № 1. С. 95–107.
- Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности: учебное пособие для вузов. М.: ПЕР СЭ, 2001.
- Деглин В.Л., Черниговская Т.В. Решение силлогизмов в условиях преходящего угнетения правого или левого полушарий мозга // Физиология человека. 1990. Т. 16. № 5. С. 21–28.
- Дикая Л.А. Нейрофизиологические корреляты творческой деятельности при сочинении музыки у подростков // Новые исследования. 2010. Т. 1. № 22. С. 19–26.
- Зайцев А.Г., Резванцев М.В., Тегза В.Ю., Ятманов А.Н., Дергачев В.Б. и др. Математическая модель прогноза успешности военно-профессиональной адаптации курсантов Военно-морской академии им. Н.Г. Кузнецова // Вестник Российской военно-медицинской академии. 2018. № 1(61). С. 160–163.
- Захаров А.В., Пастухов В.В., Мороз В.П., Сулимо-Самуйло З.К. Прогнозирование адаптационных возможностей военнослужащих с различным конституциональным типом // Военно-медицинский журнал. 1991. № 6. С. 57–59.
- Зенков Л.Р., Ронкин М.А. Функциональная диагностика нервных болезней. Руководство для врачей. М.: МЕДпресс-информ, 2013.
- Каменская В.М., Брагина Н.Н., Доброхотова Т.А. К вопросу о функциональных связях правого и левого полушарий мозга с различными отделами срединных структур у правшей // Функциональная асимметрия и адаптация человека. Отв. ред. А.А. Портнов. М., 1976. С. 25–29.
- Киренская А.В. ЭЭГ исследования в биологической психиатрии: основные направления и перспективы // Российский психиатрический журнал. 2006. № 6. С. 19–27.
-

-
- Ковалева М.Е. Индивидуально-психологические и психофизиологические предикторы психической дезадаптации у лиц молодого возраста // Мир науки. 2018. Т. 6. № 5. С. 53–65.
- Кожевников С.П., Проничев И.В. Особенности спектров мощности ЭЭГ при моделировании деструктивной деятельности // Физиология человека. 2012. Т. 38. № 5. С. 43–49.
- Мозговой В.Д. Исследование факторов биоэлектрической деятельности некоторых отделов мозга и их отношение к умственной активности: дис. ... канд. биол. наук. М., 1973.
- Павлов К.И., Петренко М.И., Сырцев А.В., Архимук А.Н., Михеева Е.А., Николаева С.В., Андиева Н.М., Мухин В.Н., Сысоев В.Н. Влияние довузовской военной подготовки на психофизиологические и кардиоваскулярные характеристики когнитивных функций // Медицинский академический журнал. 2019а. Т. 19. № 2. С. 43–52.
- Павлов К.И., Сырцев А.В., Мухин В.Н., Архимук А.Н., Михеев А.В., Копытова Ю.С., Хамитова Е.А., Сысоев В.Н., Петренко М.И. Определение информативности электрофизиологических показателей для оценки военно-профессиональной адаптации курсантов военно-морского института // Авиакосмическая и экологическая медицина. 2019б. Т. 53. № 3. С. 57–66.
- Павлов К.И., Сырцев А.В., Мухин В.Н., Архимук А.Н., Михеев А.В., Копытова Ю.С., Хамитова Е.А., Сысоев В.Н., Петренко М.И. Периферическая гемодинамика и вазорегуляция у курсантов в условиях военно-профессиональной адаптации // Авиакосмическая и экологическая медицина. 2019с. Т. 53. № 5. С. 39–48.
- Полищук В.И., Терехова Л.Г. Техника и методика реографии и реоплетизмографии. М.: Медицина, 1983.
- Русалова М.Н., Стрельникова И.В. Связь частотно-амплитудных характеристик ЭЭГ с показателями предпочтения вероятности или ценности достижения цели // Вопросы психологии. 2008. № 6. С. 129–137.
- Рыбников В.Ю., Дубинский А.А., Булыгина В.Г. Индивидуально-психологические предикторы адаптации и дезадаптации специалистов экстремального профиля деятельности // Экология человека. 2017. № 3. С. 3–9.
- Хохлова Л.А., Каменская В.Г. Особенности фоновой ЭЭГ у девушек с разной степенью ювенильности // Психология образования в поликультурном пространстве. 2016. № 3 (35). С. 33–42.
- Шейнов В.П. Взаимосвязи ассертивности с психологическими и социально-психологическими характеристиками личности // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2018. Т. 15. № 2. С. 147–161.
- Ятманов А.Н. Психологические особенности профессионально дезадаптированных курсантов // Вестник Российской военно-медицинской академии. 2019. № 2 (66). С. 92–96.
- Borghini G., Aricò P., Di Flumeri G., Cartocci G., Colosimo A., Bonelli S., Golfetti A., Imbert J.P., Granger G., Benhacene R., Pozzi S., Babiloni B. EEG-Based Cognitive Control Behaviour Assessment: an Ecological study with Professional Air Traffic Controllers // Scientific Reports. 2017. Vol. 7(1). Article 547. DOI: 10.1038/s41598-017-00633-7
- Critchley H.D., Corfield D.R., Chandler M.P., Mathias C., Dolan R. Cerebral correlates of autonomic cardiovascular arousal: a functional neuroimaging investigation in humans // Journal of Physiology. 2000. Vol. 523(1). Pp. 259–270. DOI: 10.1111/j.1469-7793.2000.t01-1-00259.x
- Duckworth A.L., Quirk A., Gallop R., Hoyle R.H., Kelly D.R., Matthews M.D. Cognitive and non-cognitive predictors of success // PNAS. 2019. Vol. 116(47). Pp. 23499–23504. DOI: 10.1073/pnas.1910510116
- Kirst L.K. Investigating the relationship between assertiveness and personality characteristics. A thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for the Honors in the Major Program in Psychology in the College of Sciences and in The Burnett Honors College at the University of Central Florida Orlando, Florida. Orlando: University of Central Florida, 2011.
- Lega B.C., Jacobs J., Kahana M. Human hippocampal theta oscillations and the formation of episodic memories // Hippocampus. 2012. Vol. 22(4). Pp. 748–761. DOI: 10.1002/hipo.20937
- Limbach K., Corballis P.M. Alpha-power modulation reflects the balancing of task requirements in a selective attention task // Psychophysiology. 2017. Vol. 54(2). Pp. 224–234. DOI: 10.1111/psyp.12774
-

-
- Pótári A., Ujma P.P., Konrad B.N., Genzel L., Simor P., Körmendi J., Gombos F., Steiger A., Dresler M., Bódizs R. Age-related changes in sleep EEG are attenuated in highly intelligent individuals // *Neuroimage*. 2017. Vol. 146. Pp. 554–560. DOI: 10.1016/j.neuroimage.2016.09.039
- Qazi E.U., Hussain M., Aboalsamh H., Malik A., Amin H.U., Bamatraf S. Single Trial EEG Patterns for the Prediction of Individual Differences in Fluid Intelligence. *Frontiers in Human Neuroscience*. 2017. Vol. 10. Article 687. DOI:10.3389/fnhum.2016.00687
- Ryu K., Choi Y., Kim J., Kim Y., Chio S. Differential frontal theta activity during cognitive and motor tasks // *Journal of Integrative Neuroscience*. 2016. Vol. 15(3). Pp. 295–303. DOI: 10.1142/S0219635216500199
- Tripathi K.K. Very low frequency oscillations in the power spectra of heart rate variability during dry supine immersion and exposure to non-hypoxic hypobarica // *Physiological Measurement*. 2011. Vol. 32(6). Pp. 717–729. DOI: 10.1088/0967-3334/32/6/008
- Yamamoto N., Otsuka K., Kubo Y., Hayashi M., Mizuno K., Ohshima H., Mukai C. Effects of long-term microgravity exposure in space on circadian rhythms of heart rate variability // *Chronobiology international*. 2015. Vol. 32(3). Pp. 327–340. DOI: 10.3109/07420528.2014.979940

References

- Baevskiy, R. M., Bersenev, E. Yu., Orlov, O. I., Ushakov, I. B., & Chernikova, A. G. (2012). The problem of estimation of person's adaptable possibilities in aerospace physiology [Problema otsenki adaptatsionnykh vozmozhnostey cheloveka v aviakosmicheskoy fiziologii]. *Rossiyskiy fiziologicheskii zhurnal im. I.M. Sechenova*, 98(1), 95–107.
- Bodrov, V. A. (2001). *Psychology of professional suitability. The manual for high schools* [Psihologiya professionalnoy prigodnosti]. Moscow: PER SE.
- Borghini, G., Aricò, P., Di Flumeri, G., Cartocci, G., Colosimo, A., Bonelli, S., Golfetti, A., ... Babiloni, B. (2017). EEG-Based Cognitive Control Behaviour Assessment: an Ecological Study with Professional Air Traffic Controllers. *Scientific Reports*, 7(1), 547. DOI: 10.1038/s41598-017-00633-7
- Critchley, H. D., Corfield, D. R., Chandler, M. P., Mathias, C., & Dolan, R. (2000). Cerebral correlates of autonomic cardiovascular arousal: a functional neuroimaging investigation in humans. *Journal of Physiology*, 523(1), 259–270. DOI: 10.1111/j.1469-7793.2000.t01-1-00259.x
- Deglin, V. L., & Chernigovskaya, T. V. (1990). The determination of syllogisms in the conditions of passing oppression of the right or left hemispheres of the brain [Reshenie sillogizmov v usloviyakh prehodyashego ugneteniya pravogo ili levogo polushariy mozga]. *Fiziologiya cheloveka*, 16(5), 21–28.
- Dikaya, L. A. (2010) Neurophysiological correlations of creative activity when composing music in adolescents [Neyrofiziologicheskie korrelyaty tvorcheskoy deyatel'nosti pri sochinenii muzyki u podrostkov]. *Novye issledovaniya*, 1(22), 19–26.
- Duckworth, A. L., Quirk, A., Gallop, R., Hoyle, R. H., Kelly, D. R., & Matthews, M. D. (2019). Cognitive and noncognitive predictors of success. *PNAS*, 116(47), 23499–23504. DOI: 10.1073/pnas.1910510116
- Hohlova, L. A., Kamenskaya, V. G. (2016). Features of EEG background in girls with different juvenility levels [Osobennosti fonovoy EEG u devushek s raznoy stepenyu yuvenilnosti]. *Psikhologiya obrazovaniya v polikulturnom prostranstve*, (3), 33–42.
- Kamenskaya, V. M., Bragina, N. N., & Dobrohotova, T. A. (1976). To question on functional communications of the right and left hemispheres of the brain with various departments of median structures in right-handed people [K voprosu o funktsionalnykh svyazyakh pravogo i levogo polushariy mozga s razlichnyimi otdelami sredinnykh struktur u pravshyey]. In A. A. Portnov (Ed.), *Functional asymmetry and human adaptation* [Funktsional'naya asimmetriya i adaptatsiya cheloveka] (pp. 25–29). Moscow.
- Kirenskaya, A. V. (2006). EEG researches in biological psychiatry: the basic directions and prospects [EEG issledovaniya v biologicheskoy psixiatrii: osnovnyie napravleniya i perspektivy]. *Rossiyskiy psixiatricheskiy zhurnal*, (6), 19–27.
-

-
- Kirst, L. K. (2011). Investigating the relationship between assertiveness and personality characteristics. A thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for the Honors in the Major Program in Psychology in the College of Sciences and in The Burnett Honors College at the University of Central Florida Orlando, Florida. Orlando: University of Central Florida.
- Kovaleva, M. E. (2018). Individually-psychological and psychophysiological predictors of mental dysadaptation in people of young age [Individualno-psihologicheskie i psihofiziologicheskie prediktoryi psihicheskoy dezadaptatsii u lits molodogo vozrasta]. *Mir nauki*, 6(5), 53–65.
- Kozhevnikov, S. P., & Pronichev, I. V. (2012). Features of spectra of EEG capacity when modelling destructive activity [Osobennosti spektrov moschnosti EEG pri modelirovanii destruktivnoy deyatelnosti]. *Fiziologiya cheloveka*, 38(5), 43–49.
- Lega, B. C., Jacobs, J., & Kahana, M. (2012). Human hippocampal theta oscillations and the formation of episodic memories. *Hippocampus*, 22(4), 748–761. DOI: 10.1002/hipo.20937
- Limbach, K., & Corballis, P. M. (2017). Alpha-power modulation reflects the balancing of task requirements in a selective attention task. *Psychophysiology*, 54(2), 224–234. DOI: 10.1111/psyp.12774
- Mozgovoy, V. D. (1973). *Research of factors of bioelectric activity of some departments of the brain and their relation to intellectual activity* [Issledovanie faktorov bioelektricheskoy deyatelnosti nekotorykh otdelov mozga i ih otnoshenie k umstvennoy aktivnosti] [dissertation]. Moscow.
- Pavlov, K. I., Petrenko, M. I., Syrtsev, A. V., Arkhimuk, A. N., Mikheeva, E. A., Nikolaeva, S. V., Andieva, N. M., ... Sysoev, V. N. (2019a). The effect of military-training experience on psychophysiological and cardiovascular characteristics of cognitive functions [Vliyaniye dovuzovskoy voennoy podgotovki na psihofiziologicheskie i kardiovaskulyarnyye harakteristiki kognitivnykh funktsiy]. *Meditinskiy akademicheskyy zhurnal*, 19(2), 43–52.
- Pavlov, K. I., Syrtsev, A. V., Muhin, V. N., Arkhimuk, A. N., Miheev, A. V., Kopyitova, J. S., Petrenko, M. I. (2019c). Peripheral hemodynamics and vasoregulation in cadets during military occupational adaptation [Perifericheskaya gemodinamika i vazoregulyatsiya u kursantov v usloviyakh voenno-professionalnoy adaptatsii]. *Aviakosmicheskaya i ekologicheskaya meditsina*, 53(5), 39–48.
- Pavlov, K. I., Syrtsev, A. V., Mukhin, V. N., Arkhimuk, A. N., Mikheev, A. V., Kopyitova, J. S., Hamitova, E. A., ... Petrenko, M. I. (2019b). Analysis of informativeness of electrophysiological data in the context of evaluating military occupational adaptation of naval school students [Opredeleniye informativnosti elektrofiziologicheskikh pokazateley dlja otsenki voenno-professional'noy adaptatsii kursantov voenno-morskogo institute]. *Aviakosmicheskaya i ekologicheskaya meditsina*, 53(3), 57–66.
- Polischuk, V. I., & Terekhova, L. G. (1983). *Technique and methods of rheography and rheoplethysmography* [Tekhnika i metodika reografii i reopletizmografii]. Moscow: Meditsina.
- Pótári, A., Ujma, P. P., Konrad, B. N., Genzel, L., Simor, P., Körmendi, J., Bódizs, R. (2017). Age-related changes in sleep EEG are attenuated in highly intelligent individuals. *Neuroimage*, 146, 554–560. DOI: 10.1016/j.neuroimage.2016.09.039
- Qazi, E. U., Hussain, M., Aboalsamh, H., Malik, A., Amin, H. U., & Bamatraf S. (2017). Single Trial EEG Patterns for the Prediction of Individual Differences in Fluid Intelligence. *Frontiers in Human Neuroscience*, 10, 687. DOI: 10.3389/fnhum.2016.00687
- Rusalova, M. N., & Strelnikova, I. V. (2008). Connection of frequency-peak EEG characteristics with indicators of preference of probability or value of achievement of the aim. [Svyaz chastotno-amplitudnykh harakteristik EEG s pokazatelyami predpochtleniya veroyatnosti ili tsennosti dostizheniya tseli]. *Voprosy psikhologii*, (6), 129–137.
- Ryibnikov, V. Yu., Dubinskiy, A. A., & Bulygina, V. G. (2017). Individual-psychological predictors of adaptation and dysadaptation specialists of the extreme sphere of activity [Individualno-psihologicheskie prediktoryi adaptatsii i dezadaptatsii spetsialistov ekstremalnogo profilya deyatelnosti]. *Ekologiya cheloveka*, (3), 3–9.
- Ryu, K., Choi, Y., Kim, J., Kim, Y., & Chio, S. (2016). Differential frontal theta activity during cognitive and motor tasks. *Journal of Integrative Neuroscience*, 15(3), 295–303. DOI: 10.1142/S0219635216500199
-

-
- Sheynov, V. P. (2018). Interrelations between assertiveness and psychological and socially-psychological characteristics of the person [Vzaimosvyazi assertivnosti s psihologicheskimi i sotsialno-psihologicheskimi harakteristikami lichnosti]. *Vestnik RUDN. Seriya: Psihologiya i pedagogika*, 15(2), 147–161.
- Tripathi, K. K. (2011). Very low frequency oscillations in the power spectra of heart rate variability during dry supine immersion and exposure to non-hypoxic hypobaria. *Physiological Measurement*, 32(6), 717–729. DOI: 10.1088/0967-3334/32/6/008
- Yamamoto, N., Otsuka, K., Kubo, Y., Hayashi M., Mizuno, K., Ohshima, H., & Mukai, C. (2015). Effects of long-term microgravity exposure in space on circadian rhythms of heart rate variability. *Chronobiology international*, 32(3), 327–340. DOI: 10.3109/07420528.2014.979940
- Yatmanov, A. N. (2019). Psychological features of cadets with professional dysadaptation [Psihologicheskie osobennosti professionalno dezadaptirovannykh kursantov]. *Vestnik Rossiyskoy voenno-meditsinskoy akademii*, (2), 92–96.
- Zakharov, A. V., Pastukhov, V. V., Moroz, V. P., & Sulimo-Samuylo, Z. K. The prediction of the adaptational potentials in servicemen of different constitutional types [Prognozirovaniye adaptatsionnykh vozmozhnostey voennosluhashchikh s razlichnym konstitutsional'nym tipom]. *Voенno-meditsinskiy zhurnal*, (6), 57–59.
- Zaytsev, A. G., Rezvantsev, M. V., Tegza, V. Yu., Yatmanov, A. N., & Dergachev, V. B. (2018). Mathematical model of forecasting successfulness of professional military adaptation of N.G. Kuznetsov Naval academy cadets [Matematicheskaya model prognoza uspehnosti voenno-professionalnoy adaptatsii kursantov Voенno-morskoy akademii im. N.G. Kuznetsova]. *Vestnik Rossiyskoy voenno-meditsinskoy akademii*, (1), 160–163.
- Zenkov, L. R., & Ronkin, M. A. (2013). *Functional diagnostics of nervous diseases* [Funktional'naya diagnostika nervnykh boleznej: rukovodstvo dlja vrachej]. Moscow: MEDpress-inform.

COMMUNICATION COMPETENCE OF A PEDAGOGUE AS A DOMINANT VALUE: POSTMODERN CONTEXT

Nadezhda E. Bulankina

Novosibirsk Institute of Professional Skill Improvement
& Vocational Retraining of Education Workers (Novosibirsk, Russia)

***Abstract.** The problem of this article concerns the value of the communication skills and competence that has steadily risen on the Communicative Stock Exchange over the past ten years due to both global challenges of the modernity, and the current status of Russian public education development in terms of introducing culture of communication into everyday lessons. The purpose of this study is to substantiate the need for the required competence of teachers across all subjects at Regional Destination of cross-border characteristics, and to fill in the gap in the management of current professional education of a pedagogue. Scientific exposition and introduction to the problem will set out the theoretical background of technology, pedagogy and knowledge content of culture of communication and the rational for using it not just in language learning, but in all learning that is based on the ideas and principles of regional and axiological approaches to improving the methodology and scientific support of the tutorials intended for in-service teachers and teaching staff of regional consulting centers. The results of this research cover a) the constructs of the regional project the focus of which is on three main areas of supplementary techniques for doing, being and facing daily difficult situations of communication with others within the routine of the Regional Methodology Centers; b) the answer to the question of how to improve language education, both teaching and learning, spoken communication skills, understanding of text, etc; c) the tutorial practice support for the management of which the Institute Departments are responsible. This comprehensive model of the management of the Regional Methodology Centers presents a number of practical pieces of advice which have focused on the creation of the right atmosphere, both on the role of the pedagogue and the role of the most cooperative students/teachers, on the need of careful planning, timing and preparation during lessons using modern techniques (drama, project works, online and offline activities, business games, modern lesson and its criteria, etc) for improving the presentation of activities in the regional development spaces, etc. In conclusion the article presents some ideas for further research of the possibilities of the Regional Consulting Centers in improving teachers' presentation activities in terms of languages for special purposes in the communicative professional spaces.*

***Keywords:** communicative culture, professional deficits, value context, culture self-identity, consulting centers.*

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ ПЕДАГОГА КАК ЦЕННОСТНАЯ ДОМИНАНТА: ЭПОХА ПОСТМОДЕРНИЗМА

Н.Е. Буланкина

Новосибирский институт повышения квалификации
и переподготовки работников образования (Новосибирск, Россия)

***Резюме.** Постановка проблемы совершенствования коммуникативной компетенции современного педагога обусловлена глобальными вызовами современности, которые инициируют*

инновационные сдвиги в обществе, в культурах, а также необходимостью, «диктуя» и стимулируя изменения разного характера и содержания в пространстве отечественного профессионального образования, нередко раскачивать устойчивость и консервативность его отдельных сегментов. Цель данного исследования заключается в обосновании необходимости разработки на организационно-педагогическом уровне ценностной культуросозидающей модели совершенствования искомой компетенции педагогов в пространстве развивающей профессиональной среды трансграничного региона. Актуализация обозначенных вопросов связана, как свидетельствует критический анализ корпуса научно-педагогических работ и целостное изучение ценностных аспектов педагогических практик в этом направлении, прежде всего, с самостоятельностью данной компетенции в контексте устойчивого развития общества и образования. Результаты исследования находят отражение в конструктах авторской комплексной культуросозидающей модели организационно-педагогического характера, включающей: а) выявление профессиональных дефицитов педагогов в аспекте владения культурой взаимодействия и интеграции, межкультурного общения; б) разработку событийного пространства и наполнение его коммуникативными ситуациями и стратегиями взаимодействия участников образовательного процесса на уровне муниципальных методических сообществ; в) культивирование тьюторского движения в рамках научно-методического обеспечения содержательной технологичности консалтинговых центров образовательных организаций. На примере одного из центров показана эффективность взаимодействия школы и института в плане научно-методической поддержки инновационных процессов школьных педагогических сообществ сотрудниками предметных кафедр. И как ведущий результирующий эффект - позитивная коммуникативная среда межкультурной интеграции и межкультурного взаимодействия субъектов образовательного процесса сохраняет психологический баланс образовательной среды, которая требует от участников культурного диалога/полилога, в данном контексте по причине полифоничности информационно-коммуникационного пространства современности. В заключение сформулирован ведущий концепт проведенного исследования, суть которого заключается в: а) целесообразности формирования искомой компетенции как социально значимого педагогического феномена с учетом особенностей культуры региона, б) необходимости дальнейшей проблематизации теоретико-методологических аспектов межкультурного общения и интеграции, в) повышенном внимании к системной профессиональной подготовке и переподготовке учителя как носителя высокой языковой и коммуникативной культуры.

Ключевые слова: коммуникативная культура, профессиональные дефициты, ценностный контекст, культурное самоопределение личности, консалтинговые центры

DOI: 10.24888/2073-8439-2021-53-1-37-44

Problem statement

Communication culture and spoken communication skills nowadays is one of the most significant professional skills of an adult to live and work in the society because one needs to feel free and comfy, in order to communicate effectively with other people using positive communication strategies which stimulate and motivate to authentic interaction, on the other hand. The value of communication skills, more than ever before, depends mainly on the focus of interest in the human problems, which has increased and continue to grow. The mechanism of experience transfer through the *socio code* as a sign-fixed set of activity schemes provide social inheritance, and this has become possible for the personality development, his activities, in particular, due to the varied languages as sign systems of the multilingual information space for interaction and communication of human beings in the society (Bulankina, 2020). *Poly-linguistic/poly-language space*, having a complex codified architectonics with many diverse features and elements/languages of education, is both the medium and the means for realizing the values and meanings of culture due to a symbolically communicative nature and specifics. This stimulates the development of the linguistic individual in terms of speech and

communication culture that is under thorough investigation at school (Kareva, 2020; Komkova, 2019; Bulankina, Malakhova, Egorova, Seredintseva, Tsybaneva, 2020; Efig, 2012; Sailer, 2010). As is the case, the discussion of Technology, Pedagogy and Knowledge Content of the national public school education within the frameworks of national projects on “Education” reflected in the pedagogical press and scientific Scholarship surveys the assessment of native and foreign educational and cultural practices. All the participants of the debates think highly of the leading role of the pedagogues on the personality of the youth through a specially organized activities in the value context of the postmodernism era of uncertainty and unpredictable psychological atmosphere which should be adapted didactically to the cognitive capabilities of the personality (Lopatukhina, Egorova, Bulankina, Mishutina, 2020; Doll, 1993; Nunan, 1988b), i.e. to optimize collaboration and partnership, to establish dominant values, for saving individuality in the process of introduction to the cultural heritage via varied language, speech and communication strategies (Bulankina, 2020; Hughes, 2003; Wallace, 2007), not only do the youth master the world around them and develop due to the influence of the schoolteachers but many factors that include family, classmates, social environment as a whole. The teacher has to keep the subject knowledge content and dominant values up to date to correct negative elements of this influence shortly (Bulankina, 2020; Kareva, 2020; Morrow, 2004; Redling, 2002; Sailer, 2010). This research is in the main a reconstruction of the author’s numerous previous manuscripts dedicated to the Comprehensive Model of CSD of the personality and Humanization of the educational spaces of varied elements/languages in the frameworks of the formal professional recurrent education of the pedagogue. This article is intended to fill in the gap in the management of recurrent professional education of the Region, on the one hand, and to continue to explore its possibilities in the Regional Municipal Methodology Centers training sessions. *The focus of this opus* is on the methodology and scientific scholarship collaboration of the Institute Departments and the Regional Municipal Methodology Centers that purposefully have managed a) to clarify professional deficits of teachers’ practices in terms of dominant values of national public school education; b) to determine methods and materials to minimize the deficits in the value-oriented context of innovative technology and pedagogy and knowledge content in the EFL classroom; c) to move on from the pioneering work of the author in the early 1990s in the effects of the Tutorial support within the communicative spaces based in the main on the conceptual humanistic ideas of CSD methodology and theory.

Scientific exposition & introduction to the problem

Nowadays School needs to be innovated in terms of Technology and Pedagogy and Knowledge Content, and also needs in the teachers who have to be methodologically and motivationally ready/prepared to improve their Technology, Pedagogy and Knowledge Content across all subjects, their professional skills, in particular, their communication culture currently via their language and spoken communication skills, improving coursebook presentation, pronunciation and other prosodic features, improving students’ understanding of text which is one of the most significant element of professionalism of a current pedagogue (Lopatukhina, Egorova, Bulankina, Mishutina, 2020; Richards, 2010; Wallace, 2007) and in the focus of interest for practitioners because of the dramatic fall in language and communicative culture of both school leavers and university graduates; there are fears for the future of the traditional across all subjects; modern languages departments at Universities are closing because of professional deficits of pedagogues in the past decade; language degrees have taken a battering, with numbers of modern language undergraduates more than halving between 2008–2009 and 2019–2020, and universities fear the current uncertainty could cause even more serious damage in modern language undergraduates for national public schools, and no arrangement is on

offer to welcome students back to schools, language education stretching back decades are at risk; experts in modern languages and comparative literature at the faculties at Pedagogy Universities having lots of exchange partnerships with schools/educational organizations across the Region are racing to work out if there is any way one can carry on an understanding with them, but it is an immensely difficult 'sell' when they can't offer them a package for their students coming there; so one can see that would have huge implications, and to deny similar experiences to today's and tomorrow's students is short-sighted (Lopatukhina, Egorova, Bulankina, Mishutina, 2020; Komkova, 2019; Redling, 2002; Richards, 2010).

As is the case, the problem of culture self-determination in the axiological context of current education is not being sufficiently implemented in Pedagogy and Practice of Russian public school education (Lopatukhina, Egorova, Bulankina, Mishutina, 2020; Komkova, 2019; Bulankina, 2020; Kareva, 2020), and to deny similar further experiences in the context of dominant values of teachers may be considered short-sighted too. At present, gradually, the situation is changing. And in this process of retrieving some education typical features we see our main purpose in constructing qualitatively effective system of language education management of municipal consulting centers for EFL classroom, in our case. To reach this goal we should inevitably solve a number of assignments that would need the foundation constructed of many components and approaches glued together as the concept of the priority task of School and the teachers in current everyday circumstances. They would form the educational frameworks which mean the prospective scheme promoting and enhancing a) the systems management for the development of the culture experience of the students and teachers accumulated by mankind in terms of improving language and communication skills; b) a valuable and challenging experience as learners, the initiative and independence of students; c) creating conditions for the disclosure of the individuality by means of languages; d) opportunity to open up the teachers' personality in professional and personal self-determination in the School Teamship. Thus, as one can judge from this concept, the theoretical background of culture of communication and the rationale for using should be based on the principles of humanism, CSD main concepts, and include discussions, debates, role plays, simulations, games, prepared talks, play readings to motivate and stimulate teaching spoken communication skills via training sessions. Management of the consulting centers need thorough consideration and determination of professional deficits of the teachers across all subjects, and In-Service Institute Departments should give substantial tutorial support for both the centers and in-service teachers in terms of axiological approach.

Results and their discussion

In the main *the results cover* the constructs of the Dominant Value Project based on the conceptual model of CSD of a personality that focuses on the growing role of the modern language situation in the world, on the current principles of humanization within the educational development spaces, and on the dominant values of high culture of communication, personality as the core of education, and the native traditions of culture as the result effects of the education. This conceptual Model presents three frameworks for consideration and further discussion in terms of CSD of a personality, in particular, the communication culture of the participants that are at the core of the Tutorials and management of the regional consulting centers. In the light of this brief statement the Project on *Modeling and Management of Collaboration Activities* presents the results of management of the 43 municipal consulting centers that has taken place in the author's search conducted the past ten years, with approximately 2500 teachers of foreign languages – English (1700), German (500), French (200), other languages, Italian, Spanish, Chinese, Korean, Japanese (100). *One of the main professional deficits in the Region* – we need to bring back pluralism into schools, to teach more than 1500

teachers of English and German, and to establish poly-lingual space at school. Actual issues of communication culture have become in the research the main object and subject which have been reflected in 25 manuscripts on methodology, technology and knowledge content for in-service teachers across all subjects the past ten years through numerous course presentations in the Region. There in the opus one can see the Draft of Management. The content of the event and situation development spaces in *Frame One* is formed and functioned within the concepts of CSD of a personality in the educational spaces. They usually need thorough clarification and justification on the particular regional features and specifics of both schools and teachers, and permanent survey. Most of the content presented in *Frame Two* and *Tree* has been previously tested in various aspects, and the routine they employ can be applied quite easily to other projects. The results of the project which cover the content of each stage of this draft within the thirteen areas, have been evaluated from the viewpoint of practicality of scientific and methodological piece of advice for pedagogues and the staff of the consulting centers which used to focus on the creation of the right atmosphere in the classroom; on both the role of the pedagogue and the most cooperative students/teachers; on the careful planning, timing and preparation in lessons using modern techniques (drama, project works, online and offline activities, business games, modern lesson and its criteria, etc), and improving the best activities presentation in the regional development spaces, etc. Here are the most important results, their brief consideration and prognostic conclusions.

Frame One covers the methodological concept of the programme/draft for consideration. 1) The multilingual educational spaces through various information and communication devices of the modern society which transform the individual language characteristics (thesaurus, intelligence and status). 2) They are indicators of the results of the students' education. 3) All the participants of the educational process should communicate and understand each other. 4) These effects constitute the core of the communication competence/culture of a pedagogue in the classroom and outside, in other activities.

Frame Two presents the management events and situations of the draft. 1) Information within the scientific and methodological support of teachers' unions units at the Institute; 2) Discussion of the draft "Route Map" of the scientific and methodological support for of teachers' unions per year at each of the Institute Departments; 3) Creation and discussion of the criteria of the database of professional deficits at municipal methodological associations and curators of these associations; 4) Analysis of key-problems to develop methodological work in municipal educational organizations; 5) Training Sessions of the Chairs of the Departments with the Ministry of Education of the Novosibirsk region to clarify the draft "Route Map"; 6) Conducting immersion training sessions for the methodological associations to correct the plans of methodological work at the municipal level in the context of the priorities of the development of the regional education system; 7) Training Sessions at methodological associations within the plans of the Departments; 8) Scientific and methodological support for future methodological associations presentation; 9) Immersion training sessions of professional development for the chairs of methodological associations with the Institute Departments on the topical issues of the Regional education, i.e. improving and mastering educational programs (basic, additional, adapted); 10) Dissemination of the best professional practices of the methodical work in the municipal education systems at Region Destination; 11) Analysis of the results of the development of methodological work of the municipalities of the Region, presented by the Heads of methodological associations; 12) Training Design sessions for the Heads of methodological associations on the topical issues of the development education; 13) Articles, analytical and educational materials, best practices methodical work presentation via preparation and publication.

Frame Three deals with the results reached by tutors, in-service teachers and school-teachers. 1) Presentation materials in terms of the draft "Tutoring on the problem *Communication culture and spoken communication skills*" at the meeting of the Departments; 2) Training On-line Sessions with the staff of the municipal methodological associations on the problem *Communication culture and spoken communication skills*; 3) Plan presentations of scientific and methodical work and support for teaching unions on the problem *Communication culture and spoken communication skills*, and their adaptation; 4) Interaction with the methodological associations on their plans, including webinars, individual and group consultations, team training sessions, etc. on the problem *Communication culture and spoken communication skills*; 5) Comprehensive, structural and functional, model presentations for target professional development, including internships for the staff of methodological associations; 6) Best practices dissemination at the methodological session in the frameworks of Novosibirsk Congress of Educators; 7) Analysis of the results achieved by municipalities presentations; 8) Department design sessions online presentation of all methodological associations results/effects; 9) Publication best practices presentations.

Here is one of the examples of the best regional consulting centers where some of culture practices of great efficacy present its results online¹. The most creative experience of the consulting center of the Economical Lyceum has increased the past five years under the coaching of Modern Languages Department of the Institute, and this collaboration has given fruitful results under thorough discussion and survey with the teaching staff of the Center, in particular, in the COVID-19 pandemic times, further on there are some manuscript presentations in the *Sibirskji Uchitel* and *Foreign Languages. Prosveshenje* journals since the year of 2010 (Bulankina, Belova, 2020; Ochina, Prydnja, etc. 2020). The best educational practices concern the essential components of a lesson using drama techniques, thanks to the collaboration with in-service teachers, who already have a reputation for creating innovative language teaching materials, have used these insights to produce a set of practical techniques which are taught how to introduce drama, writing, listening, class readers, etc to schoolchildren in the right atmosphere of psychological balance that is characterized as frivolous and time-consuming. By the same token, the one a month design session on-line presentations for the Regional Design Session devoted to Methodology and Programming new techniques in the FL classroom intended for FL teachers on the problem under thorough consideration *Communication culture and spoken communication skills*. The training sessions present via three main concepts intended for management in the aspects of #) Pedagogy and Psychology, i.e. the theoretical substantiation of the problem under discussion in terms of axiological approach to the development educational spaces. ##) *Knowledge Content and Technology of the Scientific and Methodological Support* to pedagogues in terms of the priority principles of humanism and humanistic, personality-centered and text-centered approach. And ###) Dominant Value Model of communication competence of teachers in the frameworks of different National Projects on "Education" that give grounds to formulate the main corpus of optimal recommendations for cultivating communication competence of teachers in the Novosibirsk Region within the 43 (forty three) municipal methodology centers.

Conclusion

We have to admit the fact that the most crucial problem of language and communication skills development now is connected with providing effective resources designed for developing functional literacy of students across all subjects, and this is a tragedy because lan-

¹ <https://ecl.edu54.ru/2021/02/18/okruzhnoj-konsaltingovyyj-centr-konstruiruem-urok-inostrannogo-jazyka-na-platforme-core>

guage teachers are isolated from language and culture they are teaching, and they are denied similar experiences abroad, online education cannot give solution of the problem under consideration. The thing is that language education as a whole has lost the most important characteristics of education such as possessing System, Structure, Content, and Technology in terms of intellectual development of a student. As is the case, the majority of teachers do not possess sufficient knowledge and skills in the context of new dominant values in the space of sustainable development of the state and society. This is due to the fact that very often this competence is considered by the teachers across all subjects at the practical level independently, separately from the professional subject competencies. For this reason, it is necessary to model the communication competence of each teacher across all subjects that could contribute to the solution of ideological, methodological and value-semantic tasks of cultural self-determination, self-development, self-actualization in the society for the interests of sustainable development of national public school education as a whole. The actualization of this problem as a significant pedagogical phenomenon at the regional level, taking into account its features, should have much more discussion and consideration in the context of dominant values. In conclusion one can state this study comes then as a salutary reminder of the need to justify practical significance of the issue and this aspect of the professional education of a teacher to improve the general cultural component of this competence of teachers of different subjects in the value-semantic direction.

References

- Bulankina, N., Malakhova, N., Egorova, E., Seredintseva, A., & Tsybaneva, V. (2020). Dominant values of professional development education spaces of cross-border regions in the aspect of postmodernism. In *E3S Web of Conferences* (vol. 210, article 22017). DOI: 10.1051/e3sconf/202021022017
- Bulankina, N. E. (2020). Value aspects of professional formation of a teacher in the context of a radical change in the educational paradigm [Tsennostnye aspekty professional'nogo stanovleniya pedagoga v kontekste radikal'noy smeny obrazovatel'noy paradigmy]. *KANT*, (3), 220–226.
- Doll, W. E. (1993). *A Post-Modern Perspective on Curriculum (Advances in Contemporary Educational Thought)*. New York, London: Teacher College Press.
- Efing, Ch. (2012). Linguistic communication Skills – what is the difference and what is required in education? *Vocational training in science and practice*, 2, 6–9.
- Hughes, A. (2003). *Testing for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kareva, N. V. (2020). Competency-based approach in implementing higher educational programs [Kompetentnostnyy podkhod pri realizatsii obrazovatel'nykh programm v vysshey shkole]. *Pedagogicheskaya psikhologiya v polikul'turnom prostranstve*, (1), 48–56.
- Komkova, A. S. (2019). Comparative analysis of syntactic expressive means in the languages of different structural types and its relevance to language teaching and learning. In *Interculture communication: linguistic aspects: VIII international conference* [Mezhkul'turnaya kommunikatsiya: lingvisticheskie aspekty: sbornik materialov VIII mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii] (pp. 235–239). Novosibirsk: Izdatel'stvo NGTU.
- Lopatukhina, T., Egorova, E., Bulankina, N., & Mishutina, O. (2020). Personalized Education: origins, characteristics and technology of use. In *EDULEARN20 Proceedings. 12th International Conference on Education and New Learning Technologies Online Conference. 6–7 July, 2020* (pp. 899–904). DOI: 10.21125/edulearn.2020.0315
- Morrow, K. (2004). *Insights from the Common European Framework*. Oxford University Press.
- Nunan, D. (1988). *Syllabus Design*. Oxford University Press.
- Redling, A. (2002). Filling the gap between graduate performance and labor market expectations. *Perspectives in higher education reform*, 11, 179–184.
-

-
- Richards, J. C. (2010). *The Language Teaching Matrix*. Cambridge University Press.
- Sailer, M. (2010). The Family of English Cognate Object Constructions. In *Proceedings of the 17th International HPSG Conference* (pp. 192–211). Stanford: CSLI Publications.
- Wallace, S. (2000). *Teaching, Tutoring and Training in the Lifelong Learning Sector*. Learning Matters Ltd.

Литература

- Буланкина Н.Е. Ценностные аспекты профессионального становления педагога в контексте радикальной смены образовательной парадигмы // KANT. 2020. № 3 (36). С. 220–226. DOI: 10.24923/2222-243x.2020-36.42
- Карева Н.В. Компетентностный подход при реализации образовательных программ в высшей школе // Психология образования в поликультурном пространстве. 2020. № 1 (49). С. 48–56. DOI: 10.24888/2073-8439-2019-49-1-48-56
- Комкова А.С. Comparative analysis of syntactic expressive means in the languages of different structural types and its relevance to language teaching and learning // Межкультурная коммуникация: лингвистические аспекты: сборник материалов VIII международной научно-практической конференции. Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2019. С. 354–359.
- Bulankina N., Malakhova N., Egorova E., Seredintseva A., Tsybaneva V. (2020). Dominant values of professional development education spaces of cross-border regions in the aspect of postmodernism // E3S Web of Conferences. Vol. 210. Article 22017. DOI: 10.1051/e3sconf/202021022017
- Doll W. E. A Post-Modern Perspective on Curriculum (Advances in Contemporary Educational Thought). New York, London: Teacher College Press, 1993.
- Efing Ch. Linguistic communication Skills – what is the difference and what is required in education? // Vocational training in science and practice. 2012. Vol. 2. Pp. 6–9.
- Hughes A. Testing for Language Teachers. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- Lopatukhina T., Egorova E., Bulankina N., Mishutina O. Personalized Education: origins, characteristics and technology of use // EDULEARN20 Proceedings. 12th International Conference on Education and New Learning Technologies Online Conference. 6–7 July, 2020. P. 899–904. DOI: 10.21125/edulearn.2020.0315
- Morrow K. Insights from the Common European Framework. Oxford University Press, 2004.
- Nunan D. Syllabus Design. Oxford University Press, 1988.
- Redling A. Filling the gap between graduate performance and labor market expectations // Perspectives in higher education reform. 2002. Vol. 11. Pp. 179–184.
- Richards J. C. The Language Teaching Matrix. Cambridge University Press, 2010.
- Sailer M. The Family of English Cognate Object Constructions // Proceedings of the 17th International HPSG Conference. Stanford: CSLI Publications, 2010. Pp. 192–2011.
- Wallace S. Teaching, Tutoring and Training in the Lifelong Learning Sector. Learning Matters Ltd, 2000.

**COMPARATIVE ANALYSIS OF VERBAL ASPECTS
IN THE RUSSIAN AND SPANISH LANGUAGES AS A BASIS
FOR PREPARING ETHNO-ORIENTED EXERCISES**

Tatyana V. Samosenkova, Alexandra V. Korneeva

Belgorod National Research University
(Belgorod, Russia)

***Abstract.** In this article, we conduct a comparative analysis of the category of verbal aspect in the Russian and Spanish languages. We assume that a comparative analysis of linguistic phenomena in different languages is important in teaching Russian as a foreign language, since taking into account the students' native language makes it easier to teach certain linguistic features when such features are identical in two languages. At the same time, it helps students avoid negative linguistic interference, which is the cause of many typical errors. The relevance of this topic is due to the constant increase in the number of Spanish-speaking students coming to study at preparatory faculties for foreign citizens at Russian universities. The topic Verbal Aspects is one of the most difficult ones to understand for foreigners, including those who speak Spanish. First of all, it is due to the peculiarities of the use and perception of this category in the students' native language. The purpose of this article is to identify the peculiar features of conveying aspectual meanings, the similarities and differences in the use of the category of verbal aspect in both languages in order to subsequently develop ethno-oriented exercises for Spanish-speaking students, as well as to develop recommendations for providing ethno-oriented materials for a Hispanic audience. The following research methods are used in the article: the method of systemic-functional analysis, the method of complex theoretical analysis of the phenomenon under study, the method of comparative analysis that allows us to observe similarities and differences in the grammatical category of verbal aspect in Russian and in Spanish. In this article, we analyzed three possible ways for conveying Russian verbal aspects in Spanish: lexical, peripheral and morphological. However, if in Russian it may be enough to replace an imperfective verb with a perfective verb in order to change the meaning of a sentence, then in Spanish the structure of the entire sentence often changes. Thus, we cannot talk about the existence of a Spanish grammatical category analogous to the verbal aspect in the Russian language. The analysis will help us take into account the difficulties and cases of negative linguistic interference faced by Spanish-speaking students when studying the Russian verbal aspects, and create ethno-oriented exercises aimed at minimizing the students' errors.*

***Keywords:** Russian as a foreign language; nationally oriented teaching; ethno-oriented exercises; considering students' native language; teaching verbal aspects; Russian verbal aspects; aspectual meanings in Spanish; comparative analysis of aspectual meanings.*

**СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ КАТЕГОРИИ ВИДА В РУССКОМ
И ИСПАНСКОМ ЯЗЫКАХ КАК ОСНОВА ДЛЯ СОЗДАНИЯ
ЭТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ УПРАЖНЕНИЙ**

Т.В. Самосенкова, А.В. Корнеева

Белгородский государственный национальный исследовательский университет
(Белгород, Россия)

***Резюме.** В данной статье мы проводим компаративный анализ категории вида глагола в русском и испанском языках. Мы исходим из того, что сравнительный анализ языковых явле-*

ний в разных языках важен в преподавании РКИ, так как учет родного языка позволяет облегчить изучение отдельных языковых явлений, когда в двух языках это явление тождественно, и в то же время помогает избежать отрицательной языковой интерференции, являющейся причиной многих типичных ошибок. Актуальность данной темы обусловлена постоянным ростом количества испаноязычных студентов, приезжающих учиться на подготовительные факультеты для иностранных граждан в российские вузы. Тема «Виды глагола» является одной из наиболее сложных для усвоения иностранцами, в том числе говорящими на испанском языке. Прежде всего, это вызвано особенностями употребления и восприятия данной категории в родном языке учащихся. Цель данной статьи – выявить особенности передачи аспектуальных значений, сходства и различия в использовании категории вида глагола в двух рассматриваемых языках с целью создания впоследствии этно-ориентированных упражнений для испаноязычных учащихся, а также разработать рекомендации для создания этно-ориентированных материалов для испаноязычной аудитории. В статье использованы следующие методы исследования: метод системно-функционального анализа изучаемых языковых явлений; метод комплексного теоретического анализа изучаемого явления (теоретический анализ научной литературы по вопросам исследования); сравнительный анализ, позволяющий наблюдать сходства и различия грамматической категории вида глагола в русском и испанском языках. В данной статье мы рассмотрели три возможных варианта передачи русского вида в испанском языке: лексический, перифрастический и морфологический. Однако если в русском языке может быть достаточно заменить глагол несовершенного вид на глагол совершенного, чтобы изменить смысл предложения, то в испанском языке зачастую меняется структура всего предложения. Таким образом, мы не можем говорить о существовании в испанском языке грамматической категории, аналогичной виду глагола в русском языке. Проведенный анализ поможет нам учитывать трудности и случаи отрицательной языковой интерференции при изучении видов русского глагола испаноязычными учащимися и создавать этно-ориентированные упражнения, направленные на минимизацию ошибок учащихся.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; национально-ориентированное обучение; этно-ориентированные упражнения; учет родного языка учащихся; обучение видам глагола; виды русского глагола; видовые значения в испанском языке; сравнительный анализ видовых значений.

DOI: 10.24888/2073-8439-2021-53-1-45-55

The comparative analysis of certain linguistic phenomena in different languages is important for teaching Russian as a foreign language, because it serves as a basis for creating a comparative (in another way contrastive, confrontational) teaching methodology. This methodology allows to consider “the principle of taking into account the students’ native language”, “the principle of reliance on the native language” or, by Wagner’s definition, “the national-linguistic orientation of teaching the target language” (1997, p. 11). “The consistency of influence of the source language system on learning the target language system can be determined to a great extent on the linguistic basis – on the ground of the results of a comparative (contrastive) analysis of two narrow linguistic systems of the source and the target languages, which reflect the internal language systems” (Wagner, 1997, p. 12). This principle was considered by many scientists from the point of view of teaching foreign languages, in particular Russian as a foreign language (A.A. Akishina, S.G. Barkhudarov, E.L. Barkhudarova, A.L. Berdichevsky, E.G. Borisova, V.N. Wagner, N.D. Galskova, A.I. Ivanchenko, G.V. Kolshansky, V.G. Kostomarov, A.N. Latysheva, O.D. Mitrofanova, V.E. Morozov, L.V. Moskovkin, E.I. Passov, S.P. Rozanova, N.L. Fedotova, G.M. Frolova, L.V. Shcherba, A.N. Shchukin, and others); some authors’ research works were based on the nationally-oriented approach (V.D. Arakin, V.N. Wagner, V.S. Vinogradov, V.G. Gak, V.V. Gurevich, A.V. Isachenko, A.L. Zelenetsky, A.E. Levitsky, I.G. Miloslavsky, E.D. Polivanov, A.V. Shirokova, and others).

The comparative linguistics “owes its origin to teaching foreign languages, and experience, goals and objectives of teaching” (Vinogradov, Miloslavsky, 1986, p. 7). On the one hand, taking into account the native language makes it possible to simplify the study of a particular linguistic phenomenon in the case when this phenomenon is identical in two languages, and on the other hand, it helps to avoid interference, which “manifests itself in typical mistakes characteristic of representatives of the same language group of students” (Wagner, 1997, p. 11), when a linguistic phenomenon manifests itself differently in two languages. The purpose of considering the students’ native language is to increase the efficiency of the educational process, which is achieved by: a) saving classroom time; b) facilitating the study of new material by activating the mechanism of positive transfer or conscious avoidance of interference; c) avoiding misunderstandings; d) increasing students’ motivation (Osintseva-Raevskaya, 2014, p. 101).

Osintseva-Raevskaya believes that “the artificial elimination of the native language from the educational process is not only useless and pointless, but can also slow down the students’ progress, emasculate the content of education, and sometimes even cause students a state of frustration” (2014, p. 102). According to L.V. Shcherba, “we must admit once and for all that the native language of students is involved in our foreign language lessons, no matter how much we want to expel it. And therefore, we must turn it from an enemy into a friend” (1974, p. 317).

Based on the above, we note that the comparative analysis of languages is important in teaching Russian as a foreign language, mainly to comply with the principle of taking the native language into account when teaching foreigners. Indeed, when learning a language, students make mistakes not only due to insufficient knowledge of the language being studied, but also largely due to the influence of their native language, because its grammar constructions can differ significantly from the grammar of the studied language.

Assuming the idea that in teaching Russian as a foreign language it is necessary to observe the principle of taking into account the students’ native language, we set **the purpose of the study** to conduct a comparative analysis of the category of verbal aspect in Russian and in Spanish, to identify similarities and differences in conveying the aspectual meanings in these languages, since this category of Russian grammar is one of the most problematic topics to understand for Spanish-speaking students.

Materials and Methods. The theoretical and methodological basis of this article consists of scientific works on grammar of the Russian and Spanish languages, on comparative typology and comparative grammar of languages; works concerning topical issues of the theory and methodology of teaching foreign languages and Russian as a foreign language; works by scientists working on issues of ethno-oriented teaching in Russian as a foreign language.

The following research methods were used in the article: the method of systemic-functional analysis of the studied linguistic phenomena, which makes it possible to reveal their strong correlation; the method of complex theoretical analysis of the phenomenon under study (theoretical analysis of scientific literature on the research issues); the method of comparative analysis that allows us to observe similarities and differences in the grammatical category of verbal aspect in Russian and in Spanish.

When we start comparing the Russian and Spanish languages, namely the category of verbal aspect, we assume that in both languages this category is controversial and not fully described by grammarians. In scientific literature, we can notice a confusion of the notions “verbal aspect” (“aspecto verbal” in Spanish) and “the mode of action” (“modo de acción” in Spanish). In the New Grammar Manual, the method of action is described as one of the possibilities to express the aspect of the Spanish verb (Manual de Nueva Grammatica, 2010, p. 430).

Samuel Gili Gaya distinguishes the mode of action in Spanish in case when the aspect depends on the semantics of the verb, and the aspect – when it is expressed grammatically (1961, p. 147–148). Vasilyeva-Shvede O.K. and Stepanov V.G. use the corresponding German terms and argue that the type (German: *Aspekt*) is opposed to the mode of action (German: *Aktionsart*): “The modes of action, as opposed to verbal aspects, do not represent grammatical categories, do not form clear paradigmatic oppositions of wide scope” (1972, p. 194).

According to V.S. Vinogradov and I.G. Miloslavsky, “the verbal aspect is often understood as the mode of action expressed by the verb, reflected in the semantics of the verb itself. In this sense such a semantic fact is characteristic of the Russian and Spanish languages and refers to lexical or lexical-grammatical categories. If we consider the aspect only as differences in the nature of the course of action expressed by specially designed definite material forms, then such a grammatical category is inherent in the Russian language and constitutes its characteristic feature, but Spanish it devoid of it” (1986, p. 86).

The very existence of verbal aspect in Spanish is not recognized by all scientists. Thus, V.S. Vinogradov and I.G. Miloslavsky believe that there is no category of verbal aspect in the Spanish language (1986, p. 86). However, O.K. Vasilyeva-Shvede and V.G. Stepanov, referring to the works by Y. Malkiel and H. Marchand, come to the conclusion that “there are abundant reasons to recognize the presence of the grammatical category verbal aspect in the Spanish language. This point of view is gradually becoming generally accepted, although sometimes it still raises objections from some researchers” (1972, p. 196).

Indeed, the Spanish verb system is capable of conveying aspectual characteristics (including the meanings of the Russian perfective and imperfective verbal aspects) in various ways.

The peculiar feature of the Russian verbal aspect is the presence of aspectual pairs of verbs, most of which have the same lexical component and grammatical basis. In Spanish, there is no such thing as aspectual pairs of verbs. However, V.S. Vinogradov and I.G. Miloslavsky point to the fact that there are verbs in Spanish that are similar to aspectual pairs in Russian. For example, these are the verbs: *tirar* (to fire off) and *tirotear* (to exchange fire), the first of which indicates a one-time action, and the second – a multiple one. Also, these words have the same verbal stem, but there are morphemic differences. Nevertheless, the scientists come to the conclusion that such verbs do not have an aspectual correlation: “Such verbs should not be connected aspectually. Although, certainly, there are semantic components in the lexical meaning of verbs that express a multiple mode of action.” Also, the scientists acknowledge that there is a basis for having an aspectual correlation in such verbs as *dormir* (to sleep) and *dormirse* (to fall asleep).

The authors also note that in Spanish terminative and non-terminative verbs which can also have a specific meaning are sometimes distinguished. It is emphasized that terminative verbs are not used with adverbial modifiers of time denoting duration and, therefore, “the semantics of such verbs have a trace of the perfective aspect”, while non-terminative verbs “do not have such restrictions and have semantic traces of the imperfective aspect”. Nevertheless, V.S. Vinogradov and I.G. Miloslavsky come to the conclusion that “this peculiar lexical aspectuality, apparently, is not of systemic nature” (1986, p. 97).

Thus, if in the Russian language an aspectual pair of perfective and imperfective verbs represents a kind of opposition according to the principle of duration / completeness, duration / result, incompleteness / completeness of an action, or it is based on “the opposition of a single action attribute to a quantitative indefiniteness attribute” (Vinogradov, Miloslavsky, 1986, p. 87), then in Spanish (with rare exceptions, as described above), such oppositions are con-

veyed by completely different means: the lexical meaning of the verb itself, verbal paraphrases or verbal endings.

The New Grammar Manual published by the Royal Spanish Academy describes three ways of conveying aspectual meanings in Spanish:

- 1) lexical aspect;
- 2) syntactic or periphrastic aspect;
- 3) morphological aspect (Manual de la Nueva Gramática de la Lengua Española, 2010, p. 430).

On this basis, we conclude that to compare Russian verbal aspects with the Spanish aspectual meanings in a sentence it is possible to use lexical means, verbal paraphrases or different tenses of the Spanish language. However, it must be borne in mind that while a verbal aspect is changed into the other one in Russian, the very structure of a sentence is changed in Spanish to convey the corresponding meanings. Thus, we either use the verb in a different tense, or we replace the verb or the verbal construction. To the contrary, the same Spanish verb in different situations can convey the meanings of a one-time, multiple, or constant action. Thus, V.S. Vinogradov and I.G. Miloslavsky give examples with the verb *saltar*, which in different contexts has such meanings as “to jump over”, “to jump” and “to jet out” (about a river), and draw attention to the fact that “context plays an important role in expressing the aspectual shades of a verb. Under its influence, verbs modify the mode of action expressed in their semantics” (1986, p. 98). We will detail each of the three above-mentioned aspects from the position of analogues in Russian and Spanish.

1. Lexical aspect. The lexical aspect in Spanish depends on the semantics of verbs, as well as on the structures that they form. A classification of meanings of Spanish predicates is presented in the New Grammar of the Spanish Language, issued by the Royal Spanish Academy in 2011. According to this book, verbal predicates differ in the presence or absence of some characteristics, such as duration, limitedness or dynamism.

Durative processes are those extended in time; they agree with the adverbial modifier of time “durante” (during): *Estudiaba durante la noche* (I was studying all night long). Limited processes have a limit, they are finite and agree with the preposition *en* in the meaning of time limit: *en un año* (for a year / in a year). “Dynamic” predicates express the development of a situation in process: *siguió lloviendo* (the rain continued pouring). Based on the lexical meaning, predicates are divided into 4 classes, which express the following:

1. Activities (Actividades): *ganar dinero, trabajar* (to earn / to make money, to work). These predicates express duration and dynamism.
2. Realizations, execution (Realizaciones): *comer un platillo, recitar un poema* (to eat a dish, to read poetry). They can be continuous, limited, or dynamic.
3. Achievements (Logros o consecuciones): *alcanzar la cima, perder las llaves* (reach the top, lose keys). These predicates are not continuous, they can be limited or dynamic.
4. Conditions (Estados): *ser alto, tener dinero* (to be high, to have money). These predicates are continuous, but not dynamic. (Nueva Gramática de la Lengua Española, 2011, p. 145–146).

As can be seen from the examples, the predicates of the first two groups can be expressed by the Russian perfective or imperfective verbs. Spanish verbs with the meaning of achievement are usually correlated with Russian perfective verbs, but in some cases, they can show a repetitive situation expressed in Russian by an imperfective verb. The predicates describing conditions in Spanish are correlated with Russian imperfective verbs. Comparing the characteristics inherent in the Spanish predicate with the Russian equivalents, we conclude that the continuous and dynamic predicates in Spanish usually correspond to the Russian im-

perfective verbs, and limiting ones – to perfective verbs. Let us compare: *habló varias horas* (duration) – on govoril neskol’ko chasov (Russian imperfective aspect) – he was speaking for several hours; *estuve escribiendo cartas toda la tarde* (dynamism) – ya pisal pis’ma tselyj vecher (Russian imperfective aspect) – I was writing letters the whole evening; *por fin, desapareció totalmente* (limitation) – nakonets, ono sovsem ischezlo (Russian perfective aspect) – finally, it completely disappeared (Examples: Púlkina, Zajava-Nekrásova, 2000, p. 296, 307, 300).

V.S. Vinogradov and I.G. Miloslavsky confirm that “in the Russian language it is advisable to distinguish between *the grammatical category of verbal aspect and the lexical category of mode of action interacting with it*. The lexical category of mode of action is also applicable to the Spanish language, and, apparently, Spanish verbs expressing a certain mode of action contain in their semantics some aspectual shades of meanings. It sometimes makes it possible to establish in speech in a lexico-semantic way a relative equivalence between the Russian verb possessing the category of aspect and the Spanish verb” (1986, p. 90). However, such correspondences are not always complete or absolute. The authors give examples of Spanish equivalents based on the division of Russian verbs into verbal modes of action. The grammarians regard formally not expressed modes of action as stative and multi-act modes. The verbs related to the first of them convey a constant state, usually do not have aspectual pairs and are imperfective verbs. They have Spanish equivalents with an aspectual shade of meaning: spat’ – dormir (to sleep), radovat’sya – alegrarse (to rejoice). Imperfective verbs with the meaning of repetitive actions also have equivalents in Spanish: migat’ – parpadear (to twinkle), kachat’ – mecer (to swing).

The formally expressed verbs in Russian refer to: a) perfective verbs, b) imperfective verbs, c) can refer to perfective and imperfective verbs, but more often to unpaired perfective verbs.

- a) These are verbs denoting restrictive and diminutive modes. In Spanish, descriptive constructions, and sometimes verbs, often correspond to the former mode: perezimovat’ – invernar (to overwinter), polezhat’ – echarse un rato (to lie down for a while); only descriptive constructions correspond to the latter: vsplaknut’ – llorar un poco (to shed a few tears).
- b) These are verbs of the following modes of action: inchoative, multiple, complicated and intensive, continuous and distributive, intermittent and softening, continuous and softening, auxiliary, reciprocal. All of these types of verbs have equivalents in Spanish, moreover, they can be separate verbs or descriptive constructions. For example, the inchoative verb “blednet” (to turn pale) has the equivalent verb “palidecer”, and the verb “zdorovet” (to grow healthy) can be conveyed by the descriptive construction “hacerse más robusto”.
- c) These are verbs that convey such modes of action as initial, single, finite, intensifying, softening, resulting. They are more often conveyed by Spanish descriptive constructions than by verbs: voznenavidet’ – tomar odio (to come to hate), tolknut’ – hacer caer (to give a push) (Vinogradov, Miloslavsky, 1986, p. 91–93).

It is also worth mentioning the Russian verbs with two aspects. They are borrowings and often have equivalents in Spanish. Usually these are verbs from the field of science and technology. “From the point of view of the Spanish language, these cases do not present any particular difficulties, since scientific and technological progress stimulated the appearance of identical verbs in Spanish speech (telefonizar, mecanizar, electrificar)” (Vinogradov, Miloslavsky, 1986, p. 101).

Comparing Russian and Spanish languages, it is possible convey many phrases both lexically and morphologically: ¿Dónde colocas la llave? – Kuda ty kladyosh’ klyuch? (Where

do you put the key?) ¿Dónde has puesto la llave? – Kuda ty polozhil klyuch? (Where have you put the key?) (Examples: Púlkina, Zajava-Nekrásova, 2000, p. 296). In the Russian equivalents, the imperfective verb “klast’” is used in the first sentence, while its perfective verb pair “polozhit’” is used in the second one. In Spanish, both the verb itself and the grammatical tense of the verb change. According to V.S. Vinogradov and I.G. Miloslavsky, “in all cases, the aspectual shades will also depend on the tense form in which the Spanish correspondences are used” (1986, p. 91).

To conclude, both in Russian and in Spanish studies, it is customary to group verbs according to the mode of action, and explicit parallels can be drawn, although the equivalents are not always absolute. V.S. Vinogradov and I.G. Miloslavsky summarize that “the fact that in the Spanish language there are also different classifications of verbs according to the modes of action expressed, only proves the inevitable similarities in the semantics of Russian and Spanish verbs” (1986, p. 93).

2. Syntactic or periphrastic aspect. In the Spanish language there is a large number of periphrastic constructions (verbal paraphrases), many of which can convey aspectual shades of meaning and act as equivalents to the Russian verbal aspects. In verbal paraphrases, verbs in combination with an infinitive, participle or gerund, can be inflected for person and number, be used in different tenses and moods, but at the same time their lexical meaning is either partially preserved, or the verb becomes grammaticalized, and its meaning changes completely.

The paraphrases with an infinitive include tense and aspectual paraphrases (perífrasis tempoaspectuales), which form several groups with common features:

- a) periphrases, expressing actions in time, for example, ir a + infinitivo (consequence), soler + inf., volver a + inf. (reiteration);
- b) periphrases describing a specific phase of a situation, for example, estar por + inf. (preparation for smth., proximity of smth.), empezar a + inf. (inchoateness), acabar de + inf. (termination);
- c) periphrases referring to any stage of a process, but arranged according to a certain hierarchy: empezar por + inf., terminar por + inf. in the meaning of “start with something”, “end with something” (Nueva Gramática, 2011, p. 161).

In each specific context, paraphrases with an infinitive can correspond to both Russian imperfective and perfective verbs, and the aspectual shade of meaning is conveyed not by the verb, but by the whole construction. Thus, according to V.S. Vinogradov and I.G. Miloslavsky’s observations, although in Russian verbs with the inchoative meaning are used with imperfective infinitives, in Spanish, inchoative phrases can express both imperfective and perfective shades of meaning: “There is a contradiction between the aspectual shade of the verb that grammatically forms a structure and the main semantic content of a construction expressed by the infinitive. ... The total aspectual characteristic of the entire construction will depend both on the tense in which the inchoative verb is used, and on the lexical meaning of the infinitive, and on the context.” Terminative constructions in Spanish have shades of perfective meaning, while in Russian imperfective verbs are used in similar constructions (1986, p. 96). However, Spanish inchoative phrases can be conveyed by other means of the Russian language, for example, by perfective verbs with a prefix “za”: La mujer *empezó a llorar*. – Zhenshchina *zaplakala* (The woman *began to cry*). El niño *empezó a reírse*. – Rebyonok *zasmeyalsya* (The child *began to laugh*). The terminative Spanish constructions are comparable to the Russian perfective verbs with the prefix “do”: *Terminar de escribir* la carta hasta el fin – *Dopisat’ pis’mo do kontsa* (*To finish writing* the letter) (Examples: Púlkina, Zajava-Nekrásova, 2000, p. 276, 281).

The participle has the perfective aspect, because the situation it describes usually expresses a stage preceding the action indicated by the main verb, and can express simultaneity when the participle is formed from a verb of unlimited action (Nueva Gramática, 2011, p. 158). V.S. Vinogradov and I.G. Miloslavsky note that “verbal phrases with participles usually express a state, not an action. In cases when there is a connection with the action, they are close to meanings of the perfective aspect” (1986, p. 95). Compare: *Tengo reservada una habitación en el hotel Lima.* – *Ya zabroniroval nomer v gostinitse Lima* (I have booked a room at the Lima Hotel). *Tenemos terminado ese trabajo.* – *My vypolnili etu rabotu* (We have done this job). (Examples: Patrushev, 2001, p. 30).

Gerund is a verbal imperfective category. A simple gerund usually shows simultaneity with the action produced by the main verb, and can also express immediate precedence of the action. A compound gerund denotes precedence (Nueva Gramática, 2011, p. 157). “Periphrastic constructions with a gerund ... express a developing continuous action that has characteristics of the imperfective aspect. In the Russian language, imperfective verbs in the corresponding tense forms, sometimes supplemented by lexical specifiers, correspond to such phrases” (Vinogradov, Miloslavsky, 1986, p. 95). Compare: *México va convirtiéndose en un país industrialmente desarrollado.* – *Meksika prevrashchaetsya v promyshlennuyu razvityuyu stranu* (Mexico is becoming an industrialized developed country) [Example: Rodríguez-Danilevskaya, Patrushev, Stepunina, 2002, p. 366]. *Esta casa se estuvo construyendo cuatro meses.* – *Etot dom stroili chetyre mesyatsa* (They were building this house for four months). *Estuve leyendo etse libro dos días.* – *Ya chital etu knigu dva dnya* (I was reading this book for two days). (Examples: Púlkina, Zajava-Nekrásova, 2000, p. 307).

3. The morphological aspect. The aspectual and tense system in Russian and in Spanish has significant discrepancies. The undoubted difference between the aspectual and tense system of the Russian and Spanish languages lies in the incomparability of the number of tenses. “The grammatical tense” in Russian implies a clear division into three periods of time, corresponding to the objective time expressed in the verb forms of the present, past and future. The Spanish language is characterized by a quantity of tenses, including 10 indicative tenses, 6 subjunctive tenses; all the tenses are divided into simple and compound ones (Real Academia Española).

However, some researchers point out up to 23 times in Spanish¹. It is the Spanish system of tenses which can transfer the aspectual meanings of verbs. “The aspectual shades of verbs are expressed in the tense forms and express the limited/unlimited time of action, the concepts of sequence, contact, duration, etc.” (Alimova, 2010, p. 58).

The system of Spanish verb tenses conveys different meanings which are conveyed in Russian by the category of verbal aspect. Usually, the simple tenses (with the exception of Pretérito Indefinido) do not indicate the completion of an action and are thus comparable to the imperfective aspect of the Russian language. All compound forms convey the completeness of an action, i.e. are similar to Russian perfective verbs. Despite the fact that this observation cannot serve as an indisputable factor in correlating the imperfective aspect with simple forms of the Spanish verb, and the perfective aspect with the Spanish compound forms, the correlation still exists. “The opposition between simple and compound tenses presents the Spanish language with opportunities to express aspectual shades of meaning” (Vinogradov, Miloslavsky, 1986, p. 95).

Let us consider the correlation between the Russian perfective and imperfective aspect, and the Spanish perfective and imperfective tenses using the following examples: *Luis pintó la valla* (the perfective aspect). – *Luis pokrasil zabor* (Louis has painted the fence.).

¹ Tiempos verbales en español // Centro Estudios Cervantinos. URL: <https://www.centroestudioscervantinos.es/tiempos-verbales-en-espanol/> (дата обращения: 1.02.2020).

Luis *pintaba* la valla (the imperfective aspect). – Luis *krasil* zabor. (Louis *was painting* the fence) (Examples: Nueva Gramática, 2011, p. 145). Hoy me *he levantado* muy temprano (the perfective aspect). – Segodnya ya *vstal* ochen' rano (Today I got up very early). En verano, me *levantaba* a menudo con el sol y me iba al río (the imperfective aspect). – Letom ya chasto *vstaval* s voskhodom solntsa i ukhodil na reku (In the summer, I *often got up* at sunrise and went to the river) (Examples: Púlkina, Zajava-Nekrásova, 2000, p. 284).

As a result of our analysis, we assume that grammatical difficulties faced by Spanish-speaking students when studying Russian verb aspects are caused by the fact that aspectual meanings are conveyed by way of other grammatical means in Spanish: tenses, paraphrases and lexical means. These factors must be taken into account when we develop ethno-oriented exercises for Spanish-speaking students.

Based on the comparative analysis of aspectual meanings in Russian and in Spanish, we offer the following recommendations for introducing ethno-oriented exercises in order to minimize students' mistakes and to lay an effective foundation for understanding the grammatical category of Russian verbal aspects by Spanish-speaking students:

1. Material that has no analogue in Spanish should be presented in detail. Explanations and comments may be provided in Spanish. The comparison is implemented explicitly.
2. Introduction of material should be given on a step-by-step basis, from simple to complicated. Thus, it is reasonable to present Russian analogs of using aspectual meanings in Spanish lexical and peripheral constructions first, and to introduce the Russian aspects analogous to the Spanish verbal tenses afterward, because they have significant differences.
3. The aspectual meanings should be provided with the appropriate lexical material, in dialogues and texts, illustrating their use in speech.
4. It is acceptable to use translation exercises as the most effective means for understanding various meanings of Russian verbal aspects.
5. The general exercises should include materials that have specific difficulties to a Hispanic audience.
6. It is advisable to include observation exercises in order to fix the attention of Spanish-speaking students on grammatical matches and differences.

The rational use of ethno-oriented exercises will provide a significant increase in the intensity and effectiveness of teaching Russian verbal aspects in a Hispanic audience.

Conclusions. We have illustrated by means of examples that it is possible to find analogues of the Russian verbal aspects using lexical means, verbal paraphrases or various tenses of the Spanish language. However, if in Russian it is enough to change the imperfective aspect to the perfective one to change the meaning of a sentence, in Spanish the structure of the whole sentence often changes. Thus, we cannot confirm that there is a grammatical category similar to the Russian verbal aspect in the Spanish language. Based on this, we offered recommendations for the development of ethno-oriented materials for a Hispanic audience.

It is necessary to emphasize again the importance, and in some cases the necessity, of reliance on the foreigners' native language when teaching them Russian, because, according to V.N. Wagner, "the methodology of national-linguistic orientation based on the data of the comparative analysis of languages and typical mistakes, and concepts of psycholinguistics, creates a number of advantages of learning: it makes it possible to increase the volume of educational material and shorten the time of its study, to achieve its more accurate and quick perception and better understanding, it contributes to positive transfer and prevents negative influence of the original language and the typical mistakes, it provides for ensuring the purity

of students' speech, it creates conditions for self-learning and multi-level individualization of learning" (1997, p. 39).

Introduction of ethno-oriented exercises into practice of teaching Russian as a foreign language assumes that the teacher has an idea about the structure of the students' native language, about the peculiarities of their speech. Selecting ethno-oriented material, we should rely on the analysis of similarities and differences in the grammatical phenomena of the Russian and Spanish languages, take into account the difficulties of studying this grammatical topic by Spanish-speaking students, and minimize the possibility of negative linguistic interference. We agree with V.S. Vinogradov and I.G. Miloslavsky's opinion on teaching Spanish-speaking students the Russian verbal aspects: when teaching receptive language activities in Russian, it is important to demonstrate the exact meaning of Russian imperfective and perfective verbs: when teaching productive language activities it is important to explain that the aspectual meanings that are conveyed with the help of tenses and lexical means in Spanish, can be seamlessly conveyed in Russian by choosing a verb of the appropriate aspect (1986, p. 102). The grammarians reasonably emphasize that deep knowledge of native and foreign languages grammar allows the teacher to generalize, reduce and group it for educational purposes, thus making each lesson more effective (1986, p. 11).

References

- Alimova, M. V. (2010). Aspectual characteristics of the Spanish verb in the theory of functional grammar [Aspektual'nye kharakteristiki ispanskogo glagola s tochki zreniya teorii funktsional'noy grammatiki]. *Vestnik Rossiyskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Voprosy obrazovaniya: yazyki i spetsial'nost'*, (4), 56–60.
- Gili Gaya, S. (1961). *Curso superior de sintaxis Española*. Barcelona: Biblograf.
- Manual de la Nueva Gramática de la Lengua Española*. (2010). Madrid: Espasa Libros.
- Nueva gramática básica de la lengua española*. (2011). Madrid: Espasa Libros.
- Nueva gramática de la lengua Española*. (2009). Madrid: Espasa Libros.
- Osintseva-Raevskaya, E. A. (2014). The role and place of the native language in learning Russian as a foreign language [Rol' i mesto rodnogo yazyka pri izuchenii russkogo yazyka kak inostrannogo]. *Vestnik Baltiyskogo federal'nogo universiteta im. I. Kanta*, (5), 96–102.
- Patrushev, A. I. (2001). *Spanish textbook, practical course* [Uchebnik ispanskogo yazyka, prakticheskii kurs]. Moscow: CheRo, Yurajt.
- Púlkina, I., & Zajava-Nekrásova, E. (2000). *El Ruso: Gramática práctica*. Madrid: Rubiños-1860, Russki Yazik.
- Rodriguez-Danilevskaya, E. I., Patrushev, A. I., & Stepunina, I. L. (2002). *Spanish textbook, practical course* [Uchebnik ispanskogo yazyka. Prakticheskii kurs]. Moscow: CheRo, Yurajt.
- Shcherba, L. V. (1974). *Language system and speech activity* [Yazykovaya sistema i rechevaya deyatel'nost']. Leningrad: Nauka.
- Vasilieva-Shvede, O. K., & Stepanov, V. G. (1971). *Theoretical grammar of the Spanish language. Morphology and syntax of parts of speech* [Teoreticheskaya grammatika ispanskogo yazyka. Morfologiya i sintaksis chastey rechi]. Moscow: Vysshaya Shkola.
- Vinogradov, V. S., & Miloslavsky, I. G. (1986). *Comparative morphology of the Russian and Spanish languages* [Sopostavitel'naya morfologiya russkogo i ispanskogo yazykov]. Moscow: Russkiy Yazyk.
- Wagner, V. N. (1997). *Methods of teaching the Russian language to English-speaking and French-speaking people* [Metodika prepodavaniya russkogo yazyka anglogovoryashchim i frankogovoryashchim] [dissertation abstract]. Moscow.
-

Литература

- Алимова М.В. Аспектуальные характеристики испанского глагола с точки зрения теории функциональной грамматики // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2010. № 4. С. 56–60.
- Вагнер В. Н. Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1997.
- Васильева-Шведе О.К., Степанов В.Г. Теоретическая грамматика испанского языка. Морфология и синтаксис частей речи. М.: Высшая школа, 1972.
- Виноградов В.С., Милославский И.Г. Сопоставительная морфология русского и испанского языков. М.: Русский язык, 1986.
- Осинцева-Раевская Е.А. Роль и место родного языка при изучении русского языка как иностранного // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. 2014. № 5. С. 96–102.
- Патрушев А. И. Учебник испанского языка. Практический курс. 5-е изд. М.: ЧеРо/Юрайт, 2001.
- Родригес-Данилевская Е.И., Патрушев А.И., Степунина И.Л. Учебник испанского языка. Практический курс. 7 изд. М.: ЧеРо/Юрайт, 2002.
- Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. Л.: Наука, 1974.
- Gili Gaya S. Curso superior de sintaxis Española. Barcelona: Biblograf, 1961.
- Manual de la Nueva Gramática de la Lengua Española / Real Academia Española, Asociación de Academias de la Lengua Española. Madrid Espasa: Libros, 2010.
- Nueva gramática básica de la lengua Española / Real Academia Española, Asociación de Academias de la Lengua Española. Madrid Espasa: Libros, 2011.
- Nueva gramática de la lengua Española / Real Academia Española, Asociación de Academias de la Lengua Española. Madrid Espasa: Libros, 2009.
- Půlkina I., Zajava-Nekrásova E. El Ruso: Gramática práctica. 4-a Edición, Corregida y ampliada. Madrid: Rubiños-1860, Russki Yazik, 2000.

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ И ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ШКОЛА:
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ**

В.Ф. Аитов*, Х.Х. Галимова*, В.Н. Карташова**

* Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы
(Уфа, Россия)

** Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина
(Елец, Россия)

***Резюме.** Статья посвящена комплексному исследованию проблемы профессиональной подготовки учителей иноязычного образования в современных условиях. Особое внимание уделяется формированию иноязычной профессиональной компетентности.*

На основании анализа актуальных компетентностных дефицитов учителей иностранных языков, а также привлечения данных в рамках проекта национальной системы учительского роста (НСУР) установлено, что более 20% педагогов имеют недостаточную методическую подготовку в контексте использования инновационных педагогических технологий. Это определяет актуальность проблемы повышения качества профессиональной подготовки и необходимость поиска путей решения данной проблемы в государственном масштабе.

В соответствии с главными показателями программных документов к 2024 г. должен быть повышен уровень профессионального мастерства 50 % педагогических работников, созданы сети центров непрерывного повышения квалификации во всех субъектах России, обеспечено участие 70 % учителей в возрасте до 35 лет в различных формах поддержки и сопровождения их в первые 3 года работы. В качестве исследовательской задачи авторами была определена попытка поиска наиболее благоприятных путей взаимодействия педагогического вуза и средних общеобразовательных учреждений. Выделяются и описываются характерные особенности основных моделей базовой школы. В работе авторы анализируют имеющийся опыт сотрудничества со школой и акцентируют внимание на ресурсном центре как одной из моделей базовой школы и оптимальной форме взаимодействия вуза и школы, направленной на совершенствование профессиональной подготовки учителей иностранных языков.

***Ключевые слова:** иноязычная профессиональной подготовки учителей, социальное взаимодействие, базовая школа, ресурсный центр.*

**PEDAGOGICAL UNIVERSITY AND SECONDARY SCHOOL:
CURRENT PROBLEMS OF INTERACTION**

Valery F. Aitov*, Khalida Kh. Galimova*, Valentina N. Kartashova**

* M. Aknulla Bashkir State Pedagogical University
(Ufa, Russia)

** Bunin Yelets State University
(Yelets, Russia)

***Abstract.** The article studies the problem of professional training of FL teachers in modern conditions. Special attention is paid to the formation of foreign language professional competence.*

Based on the analysis of the current competence deficits of FL teachers, as well as the use of data within the framework of the project of the national system of teacher growth (NSTG), it was

found that more than 20% of teachers have insufficient methodological training in the context of the use of innovative pedagogical technologies. This determines the urgency of the problem of improving the quality of professional training and the need to find ways to solve this problem on a national scale.

In accordance with the main indicators of program documents, there should be an increase in the level of professional skills of 50 % of pedagogical workers, the creation of a network of centers for continuous training in all regions of Russia, the participation of 70 % of teachers under the age of 35 in various forms of support and accompanying them in the first 3 years of work by 2024. As a research task, the authors identified an attempt to find the most favorable ways of interaction between a pedagogical university and secondary educational institutions. The characteristic features of the basic models of the basic school are highlighted and described. In the work the authors analyze the existing experience of cooperation with the school and focus on the resource center as one of the models of the basic school and the optimal form of interaction between the university and the school aimed at improving the professional training of teachers of foreign languages.

Keywords: *foreign language professional training of teachers, social interaction, basic school, resource center.*

DOI: 10.24888/2073-8439-2021-53-1-56-65

Смена ценностных ориентаций в образовании, его модернизация и гуманизация актуализируют достаточно традиционную для высшей школы проблему подготовки компетентных специалистов, способных решать возникающие задачи, гибко ориентироваться в информационном пространстве и быть готовым к любым изменениям. В условиях значительного расширения масштабов международного и межкультурного взаимодействия и освоения новых технологий подготовка будущих учителей иностранного языка является актуальной и своевременной. Одной из ведущих целей обучения студентов в педагогическом вузе является формирование профессиональной, в том числе и иноязычной профессиональной компетентности (Aitov et al., 2018; Карташова, Андреевко, 2019).

Как показывает практика, существует ряд проблем, связанных с профессиональной подготовкой учителей иноязычного образования. В декабре 2015 г. был разработан проект национальной системы учительского роста (НСУР)¹, предполагающий объективную оценку знаний и навыков педагогических работников на основе упрощения аттестационных процедур с целью повышения уровня профессионализма учителей.

Так, в качестве проблем федерального и регионального уровня в области профессиональной подготовки учителей иностранных языков было отмечено следующее: по данным пилотных исследований в рамках НСУР более 20 % педагогов имеют недостаточную методическую подготовку в контексте использования инновационных педагогических технологий. Итоги мониторинга результатов ЕГЭ по иностранным языкам в Башкортостане также показывают недостаточный уровень сформированности коммуникативной компетенции учащихся в соответствии с требованиями ФГОС и европейской уровневой шкалой А1-В1.

Кроме этого, по Республике Башкортостан зафиксирован низкий рейтинг участия школьников во Всесоюзных олимпиадах школьников по иностранным языкам. По количеству призеров и победителей Республика уступает соседнему Татарстану и Республике Чувашия. Как результат, из 89 субъектов РФ Башкортостан занимает далеко не первую позицию.

Анализ актуальных компетентностных дефицитов учителей иностранных языков позволяет выделить общие запросы общеобразовательных организаций Республики

¹ НСУР: что это и для чего? URL: <https://www.snta.ru/press-center/nsur-chto-eto-i-dlya-chego/> (дата обращения: 15.01.2021).

Башкортостан. Они связаны, в первую очередь, с необходимостью повышения языковой и методической квалификации учителей-предметников, совершенствования навыков научно-исследовательской деятельности и организации научно-исследовательской работы обучающихся. Не менее важной остается необходимость совершенствования организационного и методического сопровождения педагогической практики студентов; овладения инструментами оценки уровня сформированности компетенций обучающихся для подготовки школьников к предметным олимпиадам и конкурсам; содержательного наполнения лингвистических смен; сопровождения деятельности по профессиональной ориентации обучающихся.

Сказанное выше определяет актуальность проблемы повышения качества профессиональной подготовки и необходимость поиска путей решения данной проблемы в государственном масштабе. Это подтверждается действующими государственными нормативными документами, регулирующими систему образования. Так, в статье 20 принятого Федерального закона «Об Образовании в Российской Федерации» в редакции от 01.01.2019 говорится о формировании экспериментальной и инновационной деятельности, направленной на разработку, апробацию и внедрение новых образовательных технологий, образовательных ресурсов, целью которых является качественная подготовка конкурентоспособных специалистов в сжатые сроки.

Вопросы профессиональной подготовки стали объектом особого внимания и в материалах «Национального проекта «Образование» на период до 2030 года», главной целью которого ставится вхождение Российской Федерации в десятку ведущих стран мира по качеству образования.

В частности, одной из главных *задач* проекта выдвигается внедрение национальной системы профессионального роста педагогических работников, охватывающей не менее 50 % учителей общеобразовательных организаций. Главными показателями проекта к 2024 г. выступают повышение уровня профессионального мастерства 50 % педагогических работников, создание сети центров непрерывного повышения квалификации во всех субъектах России, участие 70 % учителей в возрасте до 35 лет в различных формах поддержки и сопровождения их в первые 3 года работы¹.

При всем том, как показывают наблюдения и многолетняя практика, проблема не может быть решена без непосредственного участия средней общеобразовательной школы. По нашему мнению, существующие сегодня требования к потенциалу и личности учителя предполагают поиск новых путей взаимодействия педагогического вуза и школы. В этой связи нельзя не согласиться с мнением ряда специалистов в области образования, которые отмечают, что структурные и содержательные модели высшего педагогического образования, призванные обеспечить подготовку специалистов для школы в соответствии с современными требованиями к качеству образования, нуждаются в дальнейшем совершенствовании (Балашова, Ким, Лавряшина, Окушко, 2017; Глебова, 2014; Диких, 2018; Карташова, Андреев, 2019).

В значительной мере задачу формирования и развития личности педагога, способной к самореализации в условиях развития инновационных процессов, будет целесообразнее решать в союзе педагогического вуза и средней школы. Именно социальное взаимодействие между вузом и средней общеобразовательной школой по целевой подготовке и переподготовке учителей и управленческого звена школы по научно-педагогическому сопровождению инновационной деятельности образовательных учреждений становится требованием времени.

¹ Национальный проект «Образование». URL: <https://edu.gov.ru/national-project/> (дата обращения: 18.01.2021).

Одной из наиболее оптимальных форм взаимодействия вуза и школы может быть изучение имеющегося положительного опыта и создание базовых школ по инициативе вышестоящих руководящих органов и при поддержке заинтересованными лицами. Так, в проекте Министерства просвещения России «Об утверждении Программы развития педагогических образовательных организаций высшего образования» подчеркивается необходимость создания базовых школ, где также отмечается, что в 2021 г. на территории РФ будет открыто 10 базовых школ, в 2022 г. их количество увеличится вдвое. В рамках нашей статьи под базовой школой понимается «учреждение среднего полного общего образования, являющееся системообразующим элементом модели сетевой организации предпрофильной подготовки и профильного обучения в рамках соглашения (договора) о сотрудничестве с федеральным государственным автономным образовательным учреждением высшего образования»¹.

Основная задача взаимодействия – это создание модели базовой школы в зависимости от специфики факультета, института, вуза в целом. Ряд факультетов и институтов БГПУ им. М. Акмуллы имеет достаточно большой опыт в создании базовых школ традиционного типа. При такой форме взаимодействия, как правило, участники объединения «вуз – школа» считали необходимым, в первую очередь, создание в базовой школе проектного педагогического класса. В другую группу требований к базовой школе входило формирование исследовательских навыков обучающихся, развитие умений работать в команде и навыков коммуникации, эмоционального интеллекта, творческого мышления через проектную деятельность и реализацию социальных проектов педагогической направленности и публичное представление научно-практических разработок. Изучение иностранного языка дополнялось иноязычной внеурочной деятельностью в зависимости от профильной направленности обучения: гуманитарные классы, инженерно-технические специальности, естественно-научный и математический профили.

Существующий проект создания нового типа базовых школ предусматривает реализацию трех основных направлений деятельности: во-первых, это повышение качества образования и его доступности, во-вторых, повышение профессиональной квалификации педагогических работников и, наконец, укрепление материально-технической базы.

В контексте статьи мы считаем, что, говоря о повышении качества образования, необходимо специально отметить такие важные и проверенные временем виды деятельности, как проведение курсов внеурочной деятельности по научно-исследовательской тематике, организацию научно-практических конференций и других мероприятий, связанных с популяризацией и пропагандой науки. Особое место в этом процессе могут занимать индивидуальные консультации школьных учителей с ведущими учеными вуза, а также интеллектуальные и творческие конкурсы и соревнования.

В концепцию проекта создания базовых школ включены мероприятия, направленные на повышение профессиональной квалификации педагогических работников. Большая их часть занимает достойное место в деятельности каждого вуза. В этой связи необходимо отметить информационные и обучающие семинары, мастер-классы и консультации, а также курсы повышения квалификации и профессиональной переподготовки, предусматривающие рассмотрение сложных научных понятий и

¹ Положение о взаимодействии федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» с базовыми школами. URL: <https://kpfu.ru/portal/docs/F1917441739/Polozhenie.o.vzaimodejstvii.s.bazovoj.shkoloj.pdf/> (дата обращения: 01.01.2021).

современных научных открытий, освоение новых методов обучения, образовательных технологий, совместное проведение научно-практических конференций по актуальным проблемам современного образования.

Комиссией Российской академии наук (РАН) по научно-организационной поддержке базовых школ были предложены следующие модели базовых школ:

- *профильная школа*, осуществляющая обучение школьников на повышенном уровне по одному или нескольким профилям;
- *школа с углубленным изучением отдельных предметов*, в которой углубленная подготовка происходит на всех уровнях общего образования, начиная с начальной школы;
- *школа-лаборатория*, организующая научно-исследовательскую деятельность обучающихся с использованием современной лабораторной базы;
- *школа при университете*, имеющая многолетний опыт взаимодействия и использования научно-образовательного потенциала вузов и научно-исследовательских центров;
- *школа – ресурсный (сетевой) центр*, обладающая потенциалом для проведения консультаций, лабораторных и факультативных занятий с обучающимися других школ, имеющими склонность к научно-исследовательской деятельности;
- *смешанная модель*, включающая в себя несколько вариантов представленных выше моделей¹.

Из предложенных моделей базовой школы наибольший интерес представляет ресурсный (сетевой) центр, предполагающий целенаправленное внедрение в практику общего образования прикладных результатов исследований, направленных на совершенствование качества общего образования, отработку новых методик и технологий с последующим распространением опыта в сфере образования. Именно поэтому предлагаемой моделью базовой школы в качестве взаимодействия Института филологического образования и межкультурных коммуникаций БГПУ им. М. Акмуллы и образовательным учреждением был выбран ресурсный (сетевой) центр. По нашему общему мнению, именно эта форма взаимодействия обладает потенциалом для проведения консультаций, лабораторных и факультативных занятий с обучающимися других школ, имеющими склонность к научно-исследовательской деятельности, посредством создания иноязычной деятельностной среды.

Институт филологического образования и межкультурных коммуникаций (ИФОМК) БГПУ им. М. Акмуллы имеет опыт взаимодействия со средними общеобразовательными организациями различного типа: это создание предуниверсария на базе Республиканской художественной гимназии-интерната им. К.А. Давлеткильдеева и ряда инновационных площадок на базе сельских и городских школ.

Так, с участием школьников был реализован ряд проектов на иностранном языке. В частности, Республиканский Кубок «Юные лидеры РБ», проводимый совместно со школьниками сельских и городских школ при поддержке Министерства образования и науки РБ, представляет собой инновационный формат организации проектной деятельности, направленной на формирование лидерских качеств, умений вести дискуссию, командообразование, где английский язык выступает в качестве инструмента общения для школьников, обучающихся в разных профильных классах.

¹ Концепция проекта создания базовых школ РАН. URL: <https://lyceum87.nnov.ru/file/bazovaya-opornaya-shkola-ran/kontseptsiya-proekta.pdf> (дата обращения: 18.01.2021).

Стали уже традиционными совместные мероприятия, проводимые со средними образовательными учреждениями. В первую очередь, это организация культурно-просветительской деятельности, которая предполагает широкий спектр разноплановых мероприятий, удовлетворяющих запросы и отвечающих интересам участников проекта:

1. Республиканские диктанты по родным и иностранным языкам. Институт имеет опыт организации диктантов по русскому, английскому, немецкому, французскому, польскому, болгарскому языкам, в которых принимают участие все желающие, проявляющие интерес к языку, литературе и иноязычной культуре.
2. Квесты: лингвистические, литературные, лингвострановедческие, мотивирующие на изучение иностранных языков.
3. Фестивали, например: Международный молодежный фестиваль «КоРифеи» с участием школьников и их наставников, Литературный фестиваль немецкоязычных культур, Фестиваль Франкофонии, Республиканский фестиваль песни на иностранных языках «Вместе – мы мир». Особенностью всех этих мероприятий является многоязычие.
4. Конкурсы ораторского мастерства «Как слово наше отзовется», конкурсы мастеров художественного слова «Читаем классику» для учителей, конкурсы рисунков к художественным произведениям, фотографий, рождественских открыток, конкурсы на лучший перевод произведений отечественных и зарубежных авторов.
5. Организация культурно-просветительских экспедиций волонтеров Международной молодежной программы «Послы русского языка в мире» и участников республиканского волонтерского движения за сохранение и развитие государственных языков РБ и языков народов РБ. Информационно-просветительский формат работы.

В период педагогической практики студенты проводят разнообразные мероприятия, которые стали визитной карточкой Института филологического образования и межкультурных коммуникаций. Среди наиболее запоминающихся акций можно назвать телемосты и видеомарафоны с носителями языка, организованные студентами-практикантами совместно с учениками и учителями. Очень популярны среди школьников творческие вечера с их участием, например, «Читаем произведения поэтов и народных просветителей на родных и иностранных языках» (М. Карим, М. Акмулла). Большой популярностью пользуются лингвострановедческие квесты для учеников и родителей, виртуальные экскурсии по музеям, достопримечательностям зарубежных стран, телемосты со сверстниками. Регулярно проводимые студентами с участием школьников «Литературные гостиные», театральные постановки к юбилейным датам, культурно-просветительские проекты, конкурсы перевода, мастер-классы также создают полилингвальную деятельность среду.

В последнее время со стороны образовательных учреждений Республики Башкортостан поступили предложения об их желании сотрудничать с ИФОМК с целью создания ресурсного центра. Так, руководство Башкирской гимназии-интерната №2 им. Ахметзаки Валиди г. Ишимбая считает перспективным преподавание ряда учебных предметов на английском языке, создание творческих мастерских (по робототехнике, декоративно-прикладному искусству). Администрация Муниципального автономного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа» с. Субханкулово Туймазинского района РБ заинтересована в привлечении молодых педагогических кадров с целью ранней профилизации через создание лингвистического класса с изучением второго ИЯ, в том числе китайского.

Создаваемый при ИФОМК ресурсный центр предполагает осуществлять интеграцию образовательной, научно-исследовательской, научно-методической, культурно-просветительской работы, где проектная деятельность будет сопровождать все перечисленные направления деятельности участников проекта.

В образовательном процессе вуза также ожидаются определенные изменения, которые найдут отражение:

- 1) в трансформации систем подготовки будущего учителя через изменение содержания ОПОП направления подготовки Педагогическое образование, педагогической практики, обновление организационных форм учебной работы и использование новых образовательных технологий; усиление научно-исследовательской работы студентов;
- 2) в отборе и совершенствовании программ бакалавриата и магистратуры, в содержании которых неизбежно произойдут существенные изменения, вызванные практическими запросами школьных учителей и администрации школы;
- 3) в определении видов практик и изменении рамок зачетных единиц и количества времени, отведенного на освоение дисциплины за счет использования современных технологий.

Для каждого участника проекта будут разработаны мероприятия, направленные на повышение качества образования: ученик, учителя, студенты, родители обучающихся, администрация школы, университет – в различных направлениях взаимодействия.

Создание ресурсного центра открывает более широкие возможности для качественной подготовки специалистов при тесном взаимодействии педагогического университета и средних общеобразовательных учреждений начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования в рамках нового формата. При таком формате ожидается привлечение учителей школ к реализации образовательных и дополнительных программ в вузе, определение и выбор актуальных практико-ориентированных тем исследования в рамках курсовых и выпускных квалификационных работ студентов, участие учителей и представителей администрации школы в качестве работодателей в работе государственных экзаменационных комиссий.

Предполагается использование учителями инновационных технологий в проведении занятий со школьниками, например, в формате мастер-класса, интерактивной лекции, решения кейс-задач и др. Преподаватели вуза разрабатывают программы элективных курсов и реализуют их в основных образовательных программах базовой школы, привлекая к участию в дополнительном образовании обучающихся и учителей, руководят научно-исследовательскими работами школьников.

В обязательном порядке планируется совершенствование следующих профессиональных компетенций учителя:

- *иноязычной коммуникативной* (осуществлять и организовывать общение на иностранных языках);
- *методической* (способность использовать инновационные технологии, организовывать научно-исследовательскую и проектную деятельность школьников, проводить культурно-просветительские мероприятия и др.);
- *научно-исследовательской* (организация и проведение исследования в рамках поиска современных технологий, участие в научно-практических конференциях, обучение в магистратуре, подготовка к участию в конкурсе «Учитель-исследователь»);
- развитие навыков организации педпрактики.

С одной стороны, у студентов, которые являются активными членами ресурсного центра, то есть, имеют возможность в любое время апробировать сформированные

навыки на основе полученных знаний при проведении фрагмента урока с реальными школьниками, создаются благоприятные условия для развития их профессиональных компетенций как будущих специалистов, а именно:

- 1) *методической* (преподавание иностранного языка в дистанционном формате WSR, проведение внеурочной деятельности на иностранном языке);
- 2) *исследовательской* (исследование и апробация положений курсовой и выпускной квалификационной работ уровня бакалавриата и магистратуры).

С другой стороны, студентам предоставляются дополнительные безграничные возможности в использовании:

- 1) инновационных площадок в формате Союза «Молодые профессионалы» WorldSkillsRussia (Ворлдскиллс Россия), направленного на повышение стандартов подготовки кадров (проведение исследований уровня сформированности softskills компетенций, обеспечение их формирования);
- 2) площадок для выявления компетентностных профдефицитов, формирования и совершенствования профессиональных компетенций студентов и учителей;
- 3) научно-методической площадки для апробации механизмов и инструментов оценки сформированности профессиональных компетенций студентов и учителей, технологий иноязычного образования, программ практик, методического модуля ОПОП уровня бакалавриата и магистратуры;
- 4) центра сопровождения филологически и педагогически одаренных детей (разработка индивидуальной траектории личностного роста школьников), педагогического наставничества по модели «школьник-студент», вовлечения и поддержки педагогически одаренных школьников посредством включения в «экосистему» университета;
- 5) проектного офиса;
- 6) разговорного клуба иностранных языков, деятельность которого может быть привлекательной для различных возрастных категорий: учеников и их родителей, студентов, педагогов, жителей населенного пункта.

Создание ресурсного центра предоставляет возможность как преподавателям, так и студентам осуществлять подготовку школьников базовых школ на основе дескрипторов общеевропейской шкалы языковых компетенций A1, A2, B1, B2. Прежде всего, студенты приобретают умения определять уровень сформированности коммуникативной компетенции обучающихся в иностранном языке, затем выбирать технологии для повышения образовательных результатов и, наконец, реализовывать развивающие дополнительные программы по иностранным языкам, организуя проектную, кружковую, культурно-просветительскую деятельность для создания иноязычной среды.

Стимулом к углубленному изучению английского языка является возможность сдать Кембриджские экзамены начиная с 5 класса с учетом финансовых ресурсов родителей. Преподаватели университета имеют опыт подготовки школьников к международным экзаменам. Организационная модель формирования и развития иноязычной коммуникативной компетенции включает преподавание ряда учебных предметов на иностранных языках, проведение Фестивалей иноязычных культур, научно-практических конференций с выступлениями на иностранных языках, культурно-просветительских мероприятий, школ разговорного языка с использованием инновационных технологий.

Для каждого субъекта образовательного процесса в ресурсном центре предполагается разработать комплекс мероприятий, способствующий повышению образовательных результатов для ученика, успешную сдачу ОГЭ и ЕГЭ, международных экзаменов.

Отметим, что в процессе разработки и реализации проекта выявляется не только положительный потенциал совместной деятельности в обозначенном направлении, но и риски такого взаимодействия, как например, недостаточный уровень готовности преподавателя вуза к работе в условиях интенсивного развития инновационных образовательных процессов.

В ходе подготовительной работы по созданию ресурсного центра предстоит выполнить большой объем работы, которая заключается в следующем:

1. Сформировать команду изменений с участием представителей СОШ и Акмуллинского университета, куда войдут руководители структурных подразделений: декан, директор, учителя, преподаватели, методисты, руководители практик.
2. Подготовить нормативно-правовую основу для открытия базовой школы. Поскольку базовая школа создается на основании конкурсного отбора, который проводит Министерство просвещения РФ на основании конкурсной документации, подготовленной педвузом по согласованию с региональным управлением образования, необходима подготовка пакета документов и оформление заявки об открытии базовой школы Акмуллинского университета.
3. Составить и реализовать дорожную карту по созданию базовой школы.
4. Разработать программу развития базовой школы в виде ресурсного центра.

Партнерами проекта выступают муниципальные органы управления образованием, языковые центры, культурно-просветительские общественные организации, обеспечивающие полилингвальность.

Таким образом, главной задачей профессионального образования является подготовка компетентных специалистов, способных решать возникающие задачи, гибко ориентироваться в информационном пространстве. В условиях расширения международного сотрудничества усиливается положение иностранного языка, тем самым возрастает роль учителей иностранного языка, следовательно, и важность формирования иноязычной профессиональной компетентности.

Однако, как показывает практика, повсеместно, в том числе и в Республике Башкортостан, налицо необходимость повышения языковой и методической квалификации учителей иностранных языков, в том числе совершенствование навыков научно-исследовательской деятельности. Очевидно, что проблема не может быть решена без непосредственного участия средней общеобразовательной школы. В значительной мере проблема формирования и развития личности педагога, способной к самореализации в условиях активизации инновационных процессов, может быть решена лишь в тесном взаимодействии педагогического вуза и средней школы, то есть в создании базовых школ. Наиболее приемлемой моделью базовой школы в предлагаемых обстоятельствах выступает ресурсный центр как одна из форм взаимодействия в цепочке «ученик – учитель – студент – преподаватель – родители» в решении вопроса профессиональной подготовки.

Литература

- Аитов В.Ф. Проблемно-проектный подход к формированию иноязычной профессиональной компетентности студентов (на примере неязыковых факультетов педагогических вузов): автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2007.
- Балашова Т.А., Ким Т.Л., Лавряшина Т.В., Окушко Н.Б. Потенциальный барьер «школа – вуз»: пути его преодоления // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия:

Гуманитарные и общественные науки. 2017. № 4. С. 4–10. DOI: 10.21603/2542-1840-2017-4-4-10

- Глебова Г.Ф. Классический университет и общеобразовательная школа в открытой региональной системе непрерывного образования: актуальные проблемы взаимодействия // Непрерывное образование: XXI век. 2014. Вып. 1(5). DOI: 10.15393/j5.art.2014.2267
- Диких Э.Р. Взаимодействие педагогического вуза и школы в рамках виртуального методического объединения: опыт Омского государственного педагогического университета // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. 2018. № 3 (27). С. 97–101.
- Карташова В.Н., Андреев Т.Н. Теория и практика формирования профессиональной лексической компетенции будущего учителя английского языка на занятиях по домашнему чтению. М.: ФЛИНТА, 2019.
- Aitov V.F., Galimova K., Kulagin A.A., Faizrakhmanova L.M., Isupova M.M., Kievskaya E.I. Formation of foreign language professional competence at the natural science faculties // International Journal of Mechanical Engineering and Technology. 2018. Vol. 9(10). Pp. 953–963.

References

- Aitov, V. F., Galimova, K., Kulagin, A. A., Faizrakhmanova, L. M., Isupova, M. M., & Kievskaya, E. I. (2018). Formation of foreign language professional competence at the natural science faculties. *International Journal of Mechanical Engineering and Technology*, 9(10), 953–963.
- Aitov, V. F. (2007). *Problem-design approach to the formation of foreign language professional competence of students (on the example of non-language faculties of pedagogical universities)* [Problemno-proektnyy podkhod k formirovaniyu inoyazychnoy professional'noy kompetentnosti studentov (na primere neyazykovykh fakul'tetov pedagogicheskikh vuzov)] [dissertation abstract]. Sanct Petersburg.
- Balashova, T. A., Kim, T. L., Lavryashina, T. V., & Okushko, N. B. (2017). Potential barrier “school – university”: ways of overcoming [Potentsial'nyy bar'er «shkola – vuz»: puti ego preodoleniya]. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennyye nauki*, (4), 4–10. DOI: 10.21603/2542-1840-2017-4-4-10
- Dikikh, E. R. (2018). Interaction of a pedagogical higher education institution and a school within virtual methodological association: experience of Omsk State Pedagogical University [Vzaimodeystvie pedagogicheskogo vuza i shkoly v ramkakh virtual'nogo metodicheskogo ob"edineniya: opyt Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta]. *Vestnik Sibirskogo instituta biznesa i informatsionnykh tekhnologiy*, (3), 97–101.
- Glebova, G. F. (2014). Classical university and school cooperation in the open regional system of lifelong learning: topical issues of cooperation [Klassicheskiy universitet i obshcheobrazovatel'naya shkola v otkrytoy regional'noy sisteme nepreryvnogo obrazovaniya: aktual'nye problemy vzaimodeystviya]. *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek*, (1). DOI: 10.15393/j5.art.2014.2267
- Kartashova, V., Aitov, V., Akberdina, T., & Aitova, V. (2019). Future Teacher Preparation For Profile Training In The University Master's Program. In *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS. Humanistic Practice in Education in a Postmodern Age (HPEPA 2019)* (pp. 501–503). Ufa: M. Aknulla Bashkir State Pedagogical University. DOI: 10.15405/epsbs.2020.11.52
-

**ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ
ТИПОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ШКОЛЫ
В СИТУАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ**

О.А. Беляева

Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского
(Ярославль, Россия)

***Резюме.** Идеи статьи опираются на высокую социальную значимость обсуждения практик инклюзивного взаимодействия в различных сферах жизнедеятельности и обеспечения вариативности подходов к интеграции детей с особыми образовательными потребностями в систему общего образования. На основании средового подхода в образовании, представленного в работах отечественных и зарубежных авторов, изложены базовые принципы и определены общие трудности функционирования инклюзивной практики на современном этапе. Обоснована стратегия применения векторного подхода к экспертизе и моделированию среды инклюзивного взаимодействия и проектированию путей ее совершенствования для организации психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса в школе. На основании обобщенных результатов опроса педагогов, организующих обучение детей с ограниченными возможностями здоровья в неспециализированных классах, охарактеризованы особенности и выявлен тип отношений, складывающийся в настоящее время при совместном обучении школьников с разными образовательными потребностями в ходе их интеграции в единое образовательное пространство. С применением методики психолого-педагогической экспертизы школьной среды произведена типизация наиболее характерных воздействий, оказываемых в современных школах на ребенка с нарушением развития. Выявлена складывающаяся доминирующая модальность образовательной среды, ее ориентация на развитие взаимоотношений между педагогами и сверстниками, основанных на приоритете стимулирования активности личности при разной степени проявления ее свободы или зависимости. Описаны потенциальные возможности каждого из диагностированных типов среды с точки зрения ее ресурсов для обеспечения свободы выбора деятельности, стимулирования активности, развития самостоятельности обучающихся, формирования их личностных особенностей. Диагностированный приоритет творческой и карьерно-ориентированной направленности позволил сделать выводы об устоявшихся на данный момент подходах к включению детей с отклоняющимся развитием в среду нормотипичных сверстников.*

***Ключевые слова:** образовательная среда, инклюзивный подход, ребенок с ограниченными возможностями здоровья, векторный подход, тип среды, модальность.*

**AN EMPIRICAL STUDY OF THE TYPES OF SCHOOL EDUCATIONAL
ENVIRONMENT IN THE SITUATION OF INCLUSIVE EDUCATION**

Olga A. Belyaeva

Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky
(Yaroslavl, Russia)

***Abstract.** The ideas of the article are based on the high social significance of discussing the practices of inclusive interaction in various spheres of life and ensuring the variability of approaches*

to the integration of children with special educational needs into the general education system. On the basis of the environmental approach in education, presented in the works of domestic and foreign authors, the basic principles are outlined and the general difficulties of the functioning of inclusive practice at the present stage are identified. The strategy of applying the vector approach to the examination and modeling of the environment of inclusive interaction and designing ways to improve it for the organization of psychological and pedagogical support of the educational process in school is justified. On the basis of the generalized results of the survey of teachers who organize the education of children with disabilities in non-specialized classes, the features and the type of relations that are currently developing in the joint education of schoolchildren with different educational needs during their integration into a single educational space are characterized. Using the methodology of psychological and pedagogical expertise of the school environment, the typification of the most characteristic influences exerted at modern schools on a child with a developmental disorder is carried out. The emerging dominant modality of the educational environment, its orientation to the development of relationships between teachers and peers, based on the priority of stimulating the activity of the individual with different degrees of manifestation of its freedom or dependence, is revealed. The article describes potential capabilities of each of the diagnosed types of environment in terms of its resources for ensuring freedom of choice of activities, stimulating activity, developing students' independence, and forming their personal characteristics. The diagnosed priority of creative and career-oriented orientation allowed us to draw conclusions about the currently established approaches to the inclusion of children with deviant development in the environment of normotypic peers.

Keywords: *educational environment, inclusive approach, child with disabilities, vector approach, type of environment, modality.*

DOI: 10.24888/2073-8439-2021-53-1-66-75

Идеи средового подхода к образованию активно развивались со второй половины прошлого века и к настоящему времени входят в число основополагающих принципов педагогической психологии. В психолого-педагогических исследованиях понятие «образовательная среда» используется достаточно широко, выступая в большинстве случаев важнейшим ориентиром при формулировке инновационных подходов в теории и практике работы образовательных учреждений. И отечественные, и зарубежные авторы приходят к выводу, что категория «образовательная среда» является связующим звеном в трактовке образования как одной из сфер социальной жизни и самой среды как фактора, значимо влияющего на образование (Абаев, 2012; Беляев, 2000; Журавлева, 2016), в связи с чем ярко обозначаются задачи оценки влияния этой среды на формирование личности воспитанников и обучающихся, будущих активных участников социальных отношений. Качество этой среды определяется одним из важнейших условий успешной работы образовательного учреждения, а проблемы успешности или неуспешности отдельных образовательных практик расцениваются как проблемы социальные (Anghel, Pehoiu, 2017).

При описании сущностных характеристик образовательной среды в контексте ее методологического базиса Н.А. Котова (Котова, 2015, с. 31–37) предлагает ретроспективный взгляд на трансформацию данного понятия, которое на разных этапах становления различных психолого-педагогических подходов рассматривалось как часть социокультурной среды, создаваемой для обучающегося, в условиях которой достигаются заданные цели и реализуются личностные смыслы образования (Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, В.И. Слободчиков, А.Г. Асмолов и др.), как целенаправленно создаваемое пространство встреч «образующего и образуемого ... , где они совместно начинают ее проектировать и строить» (Котова, 2015, с. 42) с разнообразной системой взаимных влияний, специально организованных и спонтанных способов взаимодействия социального и пространственно-предметного окружения с субъектом, в процессе которых создается поле возможностей для саморазвития личности (В.А. Козырев, В.В. Руб-

цов, В.И. Слободчиков, В.А. Ясвин). Она может характеризоваться как сложная структура, в составе которой в зависимости от рассматриваемого контекста могут выделяться пространственно-временной, семантический, содержательно–методологический, методический, информационно-коммуникационный, организационный, функциональный компоненты (Абаев, 2012; Журавлева, 2016; Иванов, 2006).

Авторами подчеркивается необходимость системного подхода при описании как минимум трех пересекающихся «пространств» образовательной среды: «обучающей среды», «воспитательной среды» и «развивающей среды» (Ковалев, 1993; Кудряшова, Новиков, Слабкая, 2018; Слободчиков, 1995; Ясвин, 2001). При этом всеми осознается высокая степень условности подобного разделения с учетом естественного для образовательной практики комплексного характера воздействий на всех субъектов образовательных отношений. В.А. Ясвиным убедительно обосновывается представление об образовательной среде как о динамическом, эволюционирующем пространственно-временном континууме, в составляющих которого «выделяются пространственно-предметный, информационный, организационный, технологический и социальный компоненты» (Ясвин, 2019, с. 30). «Социальному компоненту среды отводится наиболее значимая роль в формировании и развитии личности» (Ясвин, 2019, с. 30), а уровень целостности и интеграции среды зависит от понимания и принятия ее субъектами целевых ориентиров, логики внутренней организации и особенностей функционирования, взаимодействием различных отдельных элементов этой среды между собой и ее интенсивностью связей с окружающей средой.

Особое внимание на современном этапе развития педагогической психологии уделяется вопросам организации инклюзивной образовательной среды, ориентированной на поиск способов включения детей с различными социокультурными и образовательными потребностями в единую среду взаимодействия. Организация инклюзивного обучения выступила ответом системы образования на запрос со стороны общества и государства, достигших соответствующего уровня социально-экономического и культурно-правового развития. Реализовать требуемые изменения представляется возможным только в случае трансформации идеологии образования, ее большей гуманизации, переориентации на акцентирование воспитательной составляющей обучения.

Инклюзивное образование предполагает сознательное культивирование среды, в которой ко всем учащимся относятся одинаково справедливо, где все имеют равный доступ к обучению и чувствуют себя ценными и поддерживаемыми в своем обучении (Bucholz, Sheffler, 2009). S.A. Ambrose, M.W. Bridges, M. DiPietro, M.C. Lovett, M.K. Norman (2010) подчеркивают, что игнорировать эти задачи в современных условиях невозможно: неоднородность контингента обучающихся – это объективная данность; дети не могут «оставить» свои особенности «за дверью класса», а попытки педагогов выстраивать работу на некотором «усредненном», «нейтральном» уровне потенциально будут усиливать нарастание напряженности в классе.

Среди всех категорий детей с особыми образовательными потребностями (ООП), дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) испытывают особые затруднения при включении в образовательную среду, созданную изначально для детей, не имеющих ограничений в развитии. Образование детей с ОВЗ предусматривает создание для них на основе специально разработанных требований и стандартов «безбарьерной» среды, ориентированной, прежде всего, на их социальную адаптацию в среде нормотипичных сверстников, оздоровление, решение коррекционно-развивающих задач в соответствии с имеющимися нарушениями развития, обеспечение для всех детей потенциально равных условий обучения.

Несмотря на декларированное принятие социумом и профессиональным педагогическим сообществом идей инклюзии, внедрение их в образовательных учреждениях

до сих пор встречает довольно большое сопротивление (Леонтьев, 2017, Salazar, Norton, Tuitt, 2010; Lyons, Thompson, Timmons, 2016). Опыт собственных исследований (Беляева, 2019) позволяет нам утверждать, что педагогические работники, владея зачастую лишь отдельными элементами коррекционно-развивающей работы с детьми и не выстраивая их в системе, испытывают серьезные затруднения в организации инклюзивной практики и решении возникающих профессиональных задач, проектировании стратегии своей деятельности.

С нашей точки зрения, в решении возникающих противоречий возможен так называемый «векторный» подход к моделированию образовательной среды, рассмотренный в различных аспектах рядом авторов (Ясвин, 2001; Беляев, 2000; Bransford, Brown, Cocking, 2000). Именно подобные стратегии позволят спрогнозировать и выстроить вектор требуемых эволюционных, инволюционных изменений, качественных преобразований, который учитывает типичные культурно-поведенческие стереотипы участников образовательного процесса, базируясь на анализе профессиональных установок организаторов инклюзивной образовательной практики. Образовательная среда в таком случае может быть описана не только как сложившаяся система существующих воздействий и сформированных условий, но и как система возможностей для личностного развития субъекта этой среды. Введение понятия «возможности» позволяет сделать акцент на активную субъектную позицию самой личности в процессе первичной адаптации к имеющимся условиям и последующем плодотворном освоении предоставляемых ресурсов (Ясвин, 2019).

В связи с тем, что В.А. Ясвиным разработана и апробирована методика диагностики для решения задач экспертизы и моделирования образовательной среды, наше исследование специфики инклюзивной образовательной практики было выстроено в опоре на его подход. В опросе приняли участие 47 педагогов Ярославской области, реализующих работу в инклюзивных классах на разных уровнях образования. Им были представлены шесть диагностических вопросов, ориентированных на оценку наличия в школьной среде возможностей для свободного развития ребенка и возможностей для проявления его активности. Вопросы были по большей части сохранены в авторской редакции, внесенное изменение касалось лишь акцентирования внимания в формулировке некоторых из них на оценку возможностей среды, предоставляемых именно для «ребенка с ОВЗ» в ситуации совместного обучения с нормотипичными сверстниками (таб. 1).

Таблица 1

**Диагностические вопросы для изучения мнения педагогов
о возможностях образовательной среды для детей с ОВЗ**

Ось	Диагностический вопрос	Варианты ответа
Свобода – зависимость	1) Чьи интересы и ценности ставятся на первое место?	– ребенка с ОВЗ – группы (класса)
	2) Кто к кому подстраивается в большинстве случаев в процессе взаимодействия?	– педагог к ребенку с ОВЗ – ребенок с ОВЗ к педагогу
	3) Какая форма воспитания преимущественно осуществляется?	– индивидуальная – коллективная (групповая)
Активность – пассивность	4) Практикуются ли в образовательной среде какие-либо формы наказания ребенка с ОВЗ?	– да – нет
	5) Стимулируется ли проявление ребенком с ОВЗ какой-либо инициативы в образовательной среде?	– да – нет
	6) Находят ли какой-либо позитивный отклик в образовательной среде те или иные творческие проявления ребенка с ОВЗ?	– да – нет

Ответы, полученные на вопросы, оценивающие возможности для развития ребенка с ОВЗ в школе, позволили произвести типизацию и охарактеризовать сложившиеся на данный момент особенности образовательной среды (рис. 1). В качестве критериев для отнесения полученного описания среды к определенному типу выдвигались показатели, отражающие создание условий либо игнорирование в данном окружении потенциальных возможностей для проявления активности ребенка или приоритет его пассивности, стимулирование стремлений к проявлению личностной свободы или принятие зависимого положения. А типизация производилась посредством «методики векторного моделирования» (Ясвин, 2001, с. 36–39) в опоре на четыре базовых типа: «догматическая образовательная среда», способствующая развитию пассивности и зависимости ребенка; «карьерная образовательная среда», способствующая развитию активности, но и зависимости ребенка; «безмятежная образовательная среда», способствующая свободному развитию, но и обуславливающая формирование пассивности ребенка; «творческая образовательная среда», способствующая свободному развитию активного ребенка» (Ясвин, 2001, с. 39).

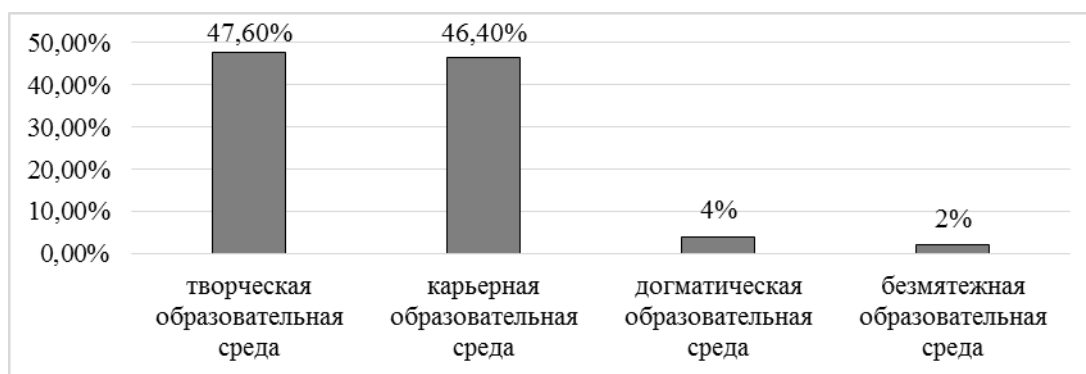


Рис. 1. Представленность типов инклюзивной образовательной среды (% от числа опрошенных педагогов)

На основании полученных ответов мы можем с уверенностью утверждать, что дихотомия «активность-пассивность» играет определяющую роль в формировании типа образовательной среды, создаваемой в школах для детей с ОВЗ: различия по данному критерию являются статистически значимыми согласно критерию Стьюдента ($t_{\text{эмп.}} = 13,4$, $p \leq 0,01$).

94 % респондентов уверены, что обязательно стимулируют проявление ребенком с ОВЗ инициативы, его творческие проявления находят позитивный отклик в 98 % случаев. Т.е. учителя, ориентируясь на ключевые принципы проектирования адаптивной образовательной среды, демонстрируют готовность к максимальному использованию реальных и потенциальных возможностей ребенка с нарушенным развитием, стимуляции его активного взаимодействия и сотрудничества в коллективе. Однако 28 % учителей признались, что не могут удержаться от применения разного рода санкций и наказаний по отношению к обозначенной категории детей, взаимодействие с которыми часто вызывает большие сложности. Но в целом активно создается образовательная среда, где используется положительное подкрепление (как сознательное, так и бессознательное) инициативы, творческого самовыражения ребенка, которая может оцениваться как среда, способствующая активности обучающегося.

Отвечая на вопросы о типичных способах организации взаимодействия с ребенком с ОВЗ в инклюзивном классе, 56 % учителей вынуждены констатировать, что интересы класса в большинстве случаев ставятся на первое место и используются в основном коллективные формы работы, что не дает в полной мере проявляться принципам индивидуального подхода к детям с ОВЗ. При этом в абсолютном большинстве случаев (в 87 % полученных ответов) именно педагог в процессе взаимодействия первым подстраивается под особые потребности ребенка.

Статистическое сравнение не показывает значимости различий в ответах опрошенных по позициям «свобода-зависимость» ($t_{\text{эмп.}} = 1,6$ при $t_{\text{кр}} = 2,01$ для $p \leq 0,05$), и мы склонны предположить, что в данном отношении проявляется зависимость от условий отдельного конкретного образовательного учреждения или даже отдельного класса, педагога и нельзя выявить доминирующий вектор развития. Но в качестве тенденций отмечаем приоритет общественных интересов над личностными, недостаточное стимулирование самостоятельности, что не позволяет характеризовать образовательную среду как создающую в полной мере условия для свободного развития ребенка с ОВЗ.

Качественный подход к описанию полученных в рамках нашего исследования результатов позволил сделать ряд выводов о доминирующей модальности образовательной среды как ее качественно-содержательной характеристике (таб. 2). Модальность определяет степень использования учащимися имеющихся ресурсов, развивающих возможностей образовательной среды.

Таблица 2

Доминирующая модальность инклюзивной образовательной среды*
(% от числа опрошенных педагогов)

Тип образовательной среды	Модальность	Результаты
Творческая образовательная среда	Творческая среда свободной активности	8,5
	Типичная творческая среда	32
	Творческая среда активной свободы	7,1
Карьерная образовательная среда	Карьерная среда зависимой активности	29,8
	Типичная карьерная среда	6
	Карьерная среда активной зависимости	10,6
Догматическая образовательная среда	Догматическая среда пассивной зависимости	4
Безмятежная образовательная среда	Безмятежная среда пассивной свободы	2

* Все формулировки представлены на основании «спектра возможных векторных модальностей образовательной среды» (Ясвин, 2001, с. 41).

По совокупности полученных нами данных наименее представлена среда «пассивной свободы». При таком подходе к организации образовательного пространства учащиеся чувствуют себя достаточно свободно, жестко не контролируются, но при этом их активность стимулируется в минимальной степени; тем самым создаются условия для формирования неагрессивного потребительского типа поведения, гедонистических ориентиров на удовлетворение имеющихся ситуационных потребностей.

Также низкие показатели выявлены по типу догматических взаимоотношений, характеризующихся усиленным контролем, гиперопекой ребенка с ОВЗ, строгим режимом, формализмом, низким уровнем эмоциональной включенности, частым несоответствием требований реальным возможностям ребенка. Формирующаяся в таких условиях личность оказывается в высокой степени зависимости от существующего режима, внешне заданных требований, характеризуется безынициативностью, нерешительностью, низким уровнем активности по отношению к любым сферам деятельности,

хотя при этом можно выделить и воспитываемые позитивные качества, такие как обязательность и исполнительность.

Карьерная образовательная среда, судя по полученным ответам респондентов, довольно широко представлена в образовательных учреждениях во всех своих проявлениях, а педагоги считают весьма приемлемыми устоявшиеся ориентиры на жесткое определение границ и допустимых форм проявления ученической активности со стороны учителя. Развивающиеся в такой среде отношения направлены на мотивированное использование имеющихся ресурсов и возможностей; задаваемые позиции опираются на воспитание целеустремленности, упорства в достижении общественно значимых целей. При этом с учетом максимального проявления вектора «зависимой активности» мы можем прогнозировать доминанту направленности на формирование личности с высоким уровнем зависимости от внешних оценок, заданной извне системы поощрений и наказаний.

Представленность творчески-ориентированного типа среды в большом количестве ответов опрашиваемых педагогов позволяет сделать вывод о сформированной профессиональной позиции личностно-ориентированного взаимодействия, стимулирующего имеющиеся возможности и предлагающего выбор форм активности, значимых для самого учащегося, отличающегося неформальностью и деятельностной направленностью отношений, нацеленного на проявление творческой инициативы ребенка как субъекта учебно-воспитательного процесса. Готовность к принятию равенства и ценности всех участников взаимодействия делает такую учебную среду максимально открытой к восприятию всего многообразия образовательных потребностей детей, что особо значимо в отношении категорий, имеющих ограничения в развитии. Такой тип среды, с нашей точки зрения, может быть соотнесен с представленным в исследованиях зарубежных авторов термином «инклюзивные школьные сообщества» (Vandercook, Sabia, Shora, Lazarus, 2018). Обеспеченные в них возможности полноценного участия и получения детьми с ОВЗ поддержки во всех аспектах школьной жизни вместе с нормотипичными сверстниками стимулируют произвольное обновление самой среды, обогащение и улучшение эффективности ее работы в направлении социального развития с признанием культурных и когнитивных различий всех ее участников.

Как отмечает создатель примененной нами методики В.А. Ясвин, построение «векторных моделей образовательных сред как локального уровня, так и микроуровня хорошо диагностирует и наглядно иллюстрирует педагогическую стратегию, реализуемую образовательным учреждением или конкретным педагогом» (Ясвин, 2001, с. 118). В рамках нашего исследования представлена попытка оценки среды, создаваемой в настоящее время в инклюзивных классах. Полученные результаты согласуются с позициями ряда отечественных и зарубежных авторов, которые подтверждают, что потенциально каждое образовательное учреждение имеет возможность откликнуться на социальный запрос об организации совместного обучения детей с разными образовательными потребностями. При этом особо подчеркнем свое согласие с мнением J. Varney, C. Dumeng (2020) о коллективной ответственности всех членов образовательной инфраструктуры за реализацию идей принятия разнообразия, необходимости постоянного совершенствования способов практической реализации инклюзивного подхода в образовательной деятельности любых форматов.

Ряд вопросов, направленных на определение типичных условий организации образовательной среды для детей с ООП, безусловно, требует уточнения в условиях конкретной образовательной организации. Исследователями подчеркивается, что тип образовательной среды, которую создают и поощряют педагоги, может либо увеличить, либо уменьшить способность учеников к обучению, обеспечить необходимый уровень

безопасности и комфорта, способствовать сотрудничеству, развитию чувства общности, стимуляции позитивного взаимодействия и совместного обучения учащихся с ограниченными возможностями и без таковых (Armstrong, 2011; Bucholz, Sheffler, 2009).

Считаем, что полученные данные могут сориентировать педагогических работников, обеспечивающих инклюзивный подход в общеобразовательных учреждениях, в направлении коррекции существующих стратегий психолого-педагогического сопровождения и построения более продуктивных взаимоотношений в школьном коллективе, поскольку «цели и задачи сопровождения – это непрерывное поддержание силами всех специалистов равновесной ситуации между реальными возможностями ребенка ... и динамическими показателями образовательных воздействий со стороны педагогов, родителей, других субъектов образовательного процесса» (Семаго, 2005, с. 43). Продолжением исследования может стать детализация ряда аспектов инклюзивной образовательной среды путем ее структурно-содержательного анализа по набору критериев (Ясвин, 2019), на основании которых возможно проектирование путей ее дальнейшего развития.

Литература

- Абаев А.М. Общая классификация подходов к изучению и формированию образовательной среды // Современное право. 2012. № 10. С. 134–139.
- Беляев Г.Ю. Педагогическая характеристика образовательной среды в различных типах образовательных учреждений: дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2000.
- Беляева О.А. Особенности коррекционно-развивающей компетенции педагогических работников различных специальностей // Вестник Костромского государственного университета. Серия: педагогика, психология, социокинетика. 2020. № 2. С. 114–118.
- Журавлева С.В. Исторический обзор понятия «Образовательная среда» в педагогической науке // Научное обозрение. Педагогические науки. 2016. № 3. С. 48–56.
- Зайцев Д.В. Социальная интеграция детей-инвалидов в современной России. Саратов: Научная книга, 2003.
- Иванов Д.В. Психолого-педагогические подходы к исследованию образовательной среды // Мир психологии. 2006. № 4. С. 167–174.
- Котова Н.А. Историко-логический анализ становления понятия «Образовательная среда» в научно-педагогической литературе в контексте методологического базиса // Вестник ТГУ. 2015. № 11 (151). С. 29–46.
- Кудряшова Н.А., Новиков А.В., Слабкая Д.Н. Образовательное пространство и образовательная среда как сферы самоактуализации личности в условиях современного общества // Педагогический журнал. 2018. Т. 8. № 1А. С. 311–317.
- Леонтьев Д.А., Александрова Л.А., Лебедева А.А. Развитие личности и психологическая поддержка учащихся с ОВЗ в условиях инклюзивного профессионального образования. М.: Смысл, 2017.
- Семаго М.М., Семаго Н.Я. Организация и содержание деятельности психолога специального образования: Методическое пособие. М.: АРКТИ, 2005.
- Слободчиков В.И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры // Новые ценности образования. М., 1995. С. 177–184.
- Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001.
- Ясвин В.А. Школьная среда как предмет измерения: экспертиза, проектирование, управление. М.: Народное образование, 2019.
- Ambrose S.A., Bridges M.W., DiPietro M., Lovett M.C., Norman M.K. How learning works: seven research-based principles for smart teaching. San Francisco: Jossey Bass, 2010.
-

-
- Anghel G.A., Pehoiu G. The Educational Environment Of School And Its Implications On Learning The European // *Proceedings of Social & Behavioural Sciences*. 2017. Vol. 27. Pp. 12–18. DOI: 10.15405/epsbs.2017.07.03.3
- Armstrong M.A. Small world: Crafting an inclusive classroom (no matter what you teach) // *Thought & Action*. 2011. Fall. Pp. 51–61.
- Bransford J.D., Brown A.L., Cocking R.R. *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School*. Washington: National Academy Press, 2000.
- Bucholz J.L., Sheffler J.L. Creating a Warm and Inclusive Classroom Environment: Planning for All Children to Feel Welcome // *Electronic Journal for Inclusive Education*. 2009. Vol. 2(4). Article 4. URL: <https://corescholar.libraries.wright.edu/ejie/vol2/iss4/> (дата обращения: 15.02.2021).
- Lyons W.E, Thompson S.A., Timmons V. We are inclusive. We are a team. Let’s just do it: commitment, collective efficacy, and agency in four inclusive schools // *International Journal of Inclusive Education*. 2016. Vol. 20(8). Pp. 889–907. DOI: 10.1080/13603116.2015.1122841
- Salazar M.d.C., Norton A.S., Tuit F.A. Weaving promising practice for inclusive excellence into the higher education classroom // *To Improve the Academy*. Vol. 28(12), 2010. Pp. 208–226. DOI: 10.1002/j.2334-4822.2010.tb00604.x
- Vandercreek T., Sabia R., Shopa A., Lazarus S.S. 10 reasons to support inclusive school communities for ALL students (Brief #1). Minneapolis: University of Minnesota, TIES Center, 2018. URL: <https://ici.umn.edu/products/1019> (дата обращения: 15.02.2021).
- Varney J., Dumeng C. *How to Accommodate for Diversity, Equity, and Inclusion in the Online Classroom*. Southern New Hampshire University, 2020.

References

- Abaev, A. M. (2012). General classification of approaches to the study and formation of the educational environment [Obshchaya klassifikatsiya podhodov k izucheniyu i formirovaniyu obrazovatel'noj sredy]. *Sovremennoe parvo*, 10, 134–139.
- Ambrose, S. A., Bridges, M. W., DiPietro, M., Lovett, M. C., & Norman, M. K. (2010). *How learning works: seven research-based principles for smart teaching*. San Francisco: Jossey Bass.
- Anghel, G. A., & Pehoiu, G. (2017). The Educational Environment Of School And Its Implications On Learning The European. *Proceedings of Social & Behavioural Sciences*, 27, 12–18. DOI: 10.15405/epsbs.2017.07.03.3
- Armstrong, M. A. (2011). Small world: Crafting an inclusive classroom (no matter what you teach). *Thought & Action*, Fall, 51–61.
- Belyaev, G. YU. (2000). *Pedagogical characteristics of the educational environment in various types of educational institutions* [Pedagogicheskaya harakteristika obrazovatel'noj sredy v razlichnyh tipah obrazovatel'nyh uchrezhdenij] [dissertation]. Moscow.
- Belyaeva, O. A. (2020). Features of correctional and developmental competence of teachers of various specialties [Osobennosti korrekcionno-razvivayushchej kompetencii pedagogicheskikh rabotnikov razlichnyh special'nostej]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: pedagogika, psihologiya, sociokinetika*, (2), 114–118.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (2000). *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School*. Washington: National Academy Press.
- Bucholz, J. L., & Sheffler, J. L. (2009). Creating a Warm and Inclusive Classroom Environment: Planning for All Children to Feel Welcome. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2(4), 4. Retrieved from: <https://corescholar.libraries.wright.edu/ejie/vol2/iss4/>
- Ivanov, D. V. (2006). Psychological and pedagogical approaches to the study of the educational environment [Psihologo-pedagogicheskie podhody k issledovaniyu obrazovatel'noj sredy]. *Mir psihologii*, (4), 167–174.
- Kotova, N. A. (2015). Historical and logical analysis of the formation of the concept of “Educational environment” in the scientific and pedagogical literature in the context of the methodological basis [Istoriko-logicheskij analiz stanovleniya ponyatiya «Obrazovatel'naya sreda» v nauchno-

-
- pedagogicheskoy literature v kontekste metodologicheskogo bazisa]. *Vestnik TGU*, (11), 29–46.
- Kudryashova, N. A., Novikov, A. V., & Slabkaya, D. N. (2018). Educational space and the educational environment as spheres of self-actualization of the individual in the conditions of modern society [Obrazovatel'noe prostranstvo i obrazovatel'naya sreda kak sfery samoaktualizatsii lichnosti v usloviyah sovremennogo obshchestva]. *Pedagogicheskij zhurnal*, 8(1A), 311–317.
- Leont'ev, D. A., Aleksandrova, L. A., & Lebedeva, A. A. (2017). *Personal development and psychological support for students with disabilities in inclusive vocational education* [Razvitie lichnosti i psihologicheskaya podderzhka uchashchihsya s OVZ v usloviyah inklyuzivnogo professional'nogo obrazovaniya]. Moscow: Smysl.
- Lyons, W. E., Thompson, S. A., & Timmons, V. (2016). We are inclusive. We are a team. Let's just do it: commitment, collective efficacy, and agency in four inclusive schools. *International Journal of Inclusive Education*, 20(8), 889–907. DOI: 10.1080/13603116.2015.1122841
- Salazar, M. d.C., Norton, A. S., & Tuit, F.A. (2010). Weaving promising practice for inclusive excellence into the higher education classroom. *To Improve the Academy*, 28(12), 208–226. DOI: 10.1002/j.2334-4822.2010.tb00604.x
- Semago, M. M., & Semago, N. Ya. (2005). *Organization and content of the activity of a psychologist of special education: A methodological guide* [Organizatsiya i sodержanie deyatel'nosti psihologa special'nogo obrazovaniya: Metodicheskoe posobie]. Moscow: ARKTI.
- Slobodchikov, V. I. (1995). Educational environment: realization of the goals of education in the space of culture [Obrazovatel'naya sreda: realizatsiya celej obrazovaniya v prostranstve kul'tury]. In *New Values of Education* [Novye cennosti obrazovaniya] (pp. 177–184). Moscow.
- Vandercook, T., Sabia, R., Shopa, A., & Lazarus, S.S. (2018). *10 reasons to support inclusive school communities for ALL students (Brief #1)*. Minneapolis, MN: University of Minnesota, TIES Center.
- Varney, J., & Dumeng, C. (2020). *How to Accommodate for Diversity, Equity, and Inclusion in the Online Classroom*. Southern New Hampshire University.
- Yasvin, V. A. (2001). *Educational environment: from modeling to designing* [Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu]. Moscow: Smysl.
- Yasvin, V. A. (2019). *School environment as a subject of measurement: expertise, design, management* [Shkol'naya sreda kak predmet izmereniya: ekspertiza, proektirovanie, upravlenie]. Moscow: Narodnoe obrazovanie.
- Zajcev, D. V. (2003). Social integration of disabled children in modern Russia [Social'naya integratsiya detej-invalidov v sovremennoj Rossii]. Saratov: Nauchnaya kniga.
- Zhuravleva, S. V. (2016). Historical review of the concept of “Educational environment” in pedagogical science [Istoricheskij obzor ponyatiya “Obrazovatel'naya sreda” v pedagogicheskoy nauke]. *Nauchnoe obozrenie. Pedagogicheskie nauki*, (3), 48–56.
-

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ДЛЯ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ МИГРАНТОВ

Ч.Р. Громова, Р.Р. Хайрутдинова

Казанский федеральный университет
(Казань, Россия)

Резюме. Образовательные учреждения имеют большой потенциал для социокультурной интеграции детей мигрантов. Важная роль в процессе адаптации ребенка принадлежит педагогу, его профессиональным навыкам и личностным качествам. В связи с увеличением культурного разнообразия в обществе и в образовательном учреждении актуальными становятся мультикультурные компетенции педагога. Одной из составляющих данных компетенций является владение формами, методами, приемами работы в мультикультурном классе, то есть образовательными технологиями. Цель исследования: выявить образовательные технологии, применяемые российскими педагогами дошкольного и начального образования, в обучении и воспитании детей мигрантов. Для исследования применяемых в педагогической практике образовательных технологий детей мигрантов мы использовали анкету с открытыми вопросами. Ответы педагогов были подвергнуты контент-анализу. В исследовании приняла участие случайная выборка из шестидесяти трех учителей начальных классов и пятидесяти педагогов дошкольных учреждений. Российские учителя начальных классов и педагоги дошкольного образования для работы с детьми мигрантов считают наиболее приемлемыми и используют следующие образовательные технологии: этнокультурные, групповые, интерактивные, игровые, индивидуализации обучения, информационно-коммуникативные, дифференцированного обучения. Часть педагогов проводит дополнительные занятия по русскому языку и по развитию речи с детьми мигрантов без использования технологий обучения русскому языку как неродному. Также выявился ряд ограничений применения метода анкетирования в данном исследовании. Эти ограничения были связаны с невозможностью уточнить, прояснить, конкретизировать ответы респондентов.

Ключевые слова: дети мигрантов, учителя начальных классов, педагоги дошкольного образования, образовательные технологии.

EDUCATIONAL TECHNOLOGIES FOR WORKING WITH MIGRANT CHILDREN

Chulpan R. Gromova, Rezeda R. Khayrutdinova

Kazan Federal University
(Kazan, Russia)

Abstract. Educational institutions have high potential for sociocultural integration of migrant children. An important role in the course of adaptation of the child belongs to the teacher, his professional skills and personal qualities. Due to the increase of cultural diversity in society and in educational institution, multicultural competences of the teacher become relevant. One of the aspects of the teacher's multicultural competences is the mastery of forms, methods and practices of working in a multicultural class, i.e. educational technologies. Research objective is to reveal the educational technologies applied by the Russian teachers of preschool and elementary education in training and educating migrant children. We have used the questionnaire with open questions to study the educational

technologies for working with migrant children applied in teaching practice. Answers of teachers have been subjected to the content analysis. Sixty-three elementary school teachers and fifty teachers of preschool institutions have participated in the research. Russian preschool and elementary school teachers consider the most acceptable and use the following educational technologies for working with migrant children: ethnocultural, group, interactive, game technologies, individualization of training, information and communicative technologies and technologies of the differentiated training. A part of the interviewed teachers give additional Russian language classes for migrant children without using technologies of training Russian as nonnative language. Also, a number of restrictions for the application of a questioning method of this research has come to light. These restrictions have been connected with impossibility to specify, clear, concretize answers of respondents.

Keywords: *migrant children, elementary school teachers, preschool teachers, educational technologies.*

DOI: 10.24888/2073-8439-2021-53-1-76-88

Характеризуя пребывание детей мигрантов в образовательных учреждениях, необходимо отметить, что Российская федерация занимает одно из ведущих мест в мире по числу мигрантов. В Российской федерации преобладает трудовая миграция из стран Средней Азии и Кавказского региона. Большая часть мигрантов едут в Россию временно, они не связывают свою дальнейшую судьбу с Россией (59 %). Их цель – накопить денег и вернуться на родину (Мукомель, 2013, с. 10).

Все же часть мигрантов привозят свои семьи, детей, которые получают образование в России. Согласно некоторым данным, только 15–25 % детей мигрантов дошкольного возраста ходят в России в детский сад, а при этом доля российских дошкольников, охваченных детскими дошкольными учреждениями, колеблется от 50 до 80 % (в зависимости от региона) (Флоринская, 2012, с. 120). Причина такого положения связана как с отсутствием мест в детских садах, от которой в равной степени страдают и российские дошкольники.

Что касается школьного образования, в России нет четкой «приписки» ученика к школе по месту жительства, поэтому родители и ученики имеют возможность выбора школы. Большинство учебных заведений принимают детей всех мигрантов вне зависимости от наличия у них регистрации и документов на право пребывания и работу на территории страны. Дети-мигранты распределены по школам очень неравномерно, их доля выше в небольших школах (Александров, Баранова, Иванюшина, 2012).

Образовательные учреждения занимают ведущее место в психолого-педагогической, социокультурной, языковой адаптации детей мигрантов. Но в то же время для любой образовательной организации встреча с ребенком, не владеющим или слабо владеющим русским языком, выросшим в иных социальных и культурных условиях, вызывает определенные затруднения. Языковые трудности порождают особые проблемы, начиная с уровня школьного образования. Это связано с усвоением знаний, необходимостью оценивания ученика и аттестации образовательного учреждения. В этом отношении детский сад создает лучшие условия для адаптации в среде российских сверстников и дает бесценный опыт общения на русском языке, что в будущем позволит избежать языковых проблем на этапе школьного образования.

Дети-мигранты – это дети с особыми образовательными потребностями. Они нуждаются в своевременной помощи, поддержке, сопровождении. Современные идеи поддержки и защиты личности детей-мигрантов отражены в работах многих психологов и педагогов. Осмысление адаптации детей-мигрантов в сфере образования в педагогике происходит в рамках мультикультурного образования (Berry, 1997; Banks, 2004), диалога культур (Библер, 1989), миграционной педагогики (Бондаревская, 2000), кон-

цепции воспитания культуры межнационального общения (Гасанов, 1996), поликультурного образования (Гукаленко, 2003), культурно-отзывчивой педагогики (Ladson-Billings, 1995), культурно-ответственной педагогики (Gay, 2002).

Успешность обучения и сопровождения детей мигрантов в образовательных учреждениях в значительной степени зависит от педагога, от того, хочет и умеет ли учитель работать с детьми мигрантов. Другими словами – от наличия у педагога мультикультурных компетенций. Важным компонентом мультикультурной компонентности педагога является владение формами, методами, приемами работы в мультикультурном классе, то есть образовательными технологиями (Джалалова, 2009; Alismail, 2016; Agirdag, 2016).

В российской педагогической и психологической науке для обозначения путей, способов обучения и воспитания традиционно используют понятие «технологии». М.И. Махмутов, определяя технологию обучения, говорил, что ее можно представить как более или менее жестко запрограммированный (алгоритмизированный) процесс взаимодействия преподавателя и учащихся. Этот алгоритм должен гарантировать достижение поставленной цели (Махмутов, 2007). К структурным составляющим технологии обучения как системы относятся: цели, формы, методы, способы, приемы обучения (Беспалько, 1989). Технологии сопровождения детей мигрантов – это совокупность форм, методов, способов, приемов, средств и поэтапной работы для успешного обучения и развития (Суровцева, 2014; Спирина, Мохова, 2014). В работах зарубежных ученых для обозначения «способов, приемов обучения» чаще используются термины «educational strategies», «teaching strategies», «practices», «technics» (Levine, Lukens, Smallwood, 2013; Garmon, 2014; Gay, 2005).

Изучение научной литературы показало, что по отношению к детям-мигрантам наряду с образовательными технологиями, которые используются для всех учащихся, необходимо применение специфических технологий. Это, прежде всего, технологии обучения языку как неродному (иностранному) (Железнякова, 2011; Волкова, Кудрявцева, 2013; Herrell, Jordan, 2016; Levine, Lukens, Smallwood, 2013). Вторая группа технологий касается учета культурного опыта ребенка и развития культурных компетенций не только ребенка-мигранта, но и сверстников, с которыми он вместе обучается в образовательном учреждении. (Ladson-Billings, 1994; Гукаленко, 2003).

Несмотря на значимость вопроса о том, как обучают детей мигрантов учителя, какими приемами они пользуются, исследований в мировой науке по этому направлению очень мало. Есть необходимость опрашивать учителей о стратегиях, техниках, технологиях обучения и сопровождении, которыми они пользуются (Alismail, 2016). Новизна данного исследования заключается в том, что впервые изучаются технологии, используемые российскими учителями для работы с детьми мигрантов.

Цель исследования: выявить образовательные технологии, применяемые российскими педагогами дошкольного и начального образования, в обучении и воспитании детей мигрантов.

Задачи исследования:

1. Составить анкету и провести анкетирование с открытыми вопросами для выявления используемых технологий.
2. Провести контент-анализ данных.
3. Выявить различия в категориях, указанных педагогами как применяемые и необходимые.

Для изучения применяемых в педагогической практике технологий обучения и психолого-педагогического сопровождения детей мигрантов мы составили анкету с открытыми вопросами. Вопросы анкеты предполагали свободную форму ответа. В начале

анкеты необходимо было указать наличие или отсутствие детей мигрантов в образовательном учреждении, опыта работы с такими детьми. Мы спрашивали у педагогов о том, какие технологии (способы, приемы, методы) можно использовать для успешной работы с детьми мигрантов. Отдельно выясняли, что они считают целесообразным применять и что они применяют.

Далее данные анкетирования были подвергнуты контент-анализу. Результаты, полученные в процессе исследования, были проанализированы дедуктивным и индуктивным методом (Strauss, Corbin, 1994, с. 273; Бусыгина, 2011). Для дедуктивного анализа мы взяли основные категории, которые были выявлены на основе теоретического анализа. В качестве категорий выступили основные образовательные технологии, стратегии, формы и методы обучения мигрантов, описанные в научной литературе. Они были внесены в кодировочную матрицу. Эксперт-кодировщик отмечал наличие или отсутствие данной категории у каждого респондента. Если встречались другие категории, они вписывались в строку «другое». Основанием для отнесения ответа респондентов к той или иной категории «технологий» служило название не только технологии, но и составляющей технологии (то есть содержания, приемов, методов и форм работы). Например, даже если респондент не называет этнокультурную технологию, но в его ответе содержится «проведение национальных праздников», «изучение традиций страны, из которой прибыл ребенок», это считается «этнокультурной технологией».

Мы опросили 63 учителя начальных классов, 50 педагогов дошкольных учреждений. Выборка была случайной, так как опрашивались в основном учителя, приехавшие на курсы повышения квалификации. Исследование проводилось в городах Казань, Бугульма, Москва. В выборке представлены учителя, работающие в городских и сельских школах и детских садах.

Среди опрошенных 14 педагогов не имели опыта работы с детьми мигрантов, но они захотели пройти анкетирование. Также были четыре анкеты, которые не содержали никаких сведений о применяемых технологиях. Данные анкеты мы не анализировали.

Таким образом, для контент-анализа были отобраны ответы 95 педагогов, имеющих опыт работы с детьми мигрантов. В качестве эксперта-кодировщика выступил педагог, преподаватель дисциплины «Педагогические технологии».

Вначале мы сравнили частоту встречаемости категорий в ответах респондентов: те, которые они считают необходимым применять, и те, которые они указали как используемые ими. Для выявления статистических различий мы использовали многофункциональный критерий Фишера (Остапенко, 2010). Он позволяет высчитать статистическую достоверность отличий в данных, представленных в процентных долях. Использование критерия Фишера не выявило статистически достоверных отличий, то есть педагоги указали одни и те же технологии в качестве применяемых и в качестве необходимых.

В таблице представлены результаты контент-анализа ответов учителей начальных классов и педагогов дошкольных образовательных учреждений. Во вторую часть таблицы включены категории, которые выявились индуктивным путем, после анализа анкет педагогов.

В ответах педагогов дошкольных образовательных учреждений и начальной школы большинство категорий совпадает: «этнокультурные, коммуникативные, групповые, игровые, информационно-коммуникативные технологии», «работа с родителями», «работа, как с остальными». Но есть и различия по частоте встречаемости используемых категорий. Например, такая категория, как «продуктивные виды деятельности», встречается только у педагогов-дошкольников. Лишь у учителей начальных классов можно увидеть категории «технические средства обучения», «проблемное обучение»,

«тесты» «программа для детей с ограниченными возможностями здоровья». Значительно чаще у педагогов дошкольных учреждений встречается категория «игровые технологии». Эти различия связаны с возрастными особенностями применения педагогических технологий.

Таблица 1

Частота встречаемости категорий у педагогов (в %)

Категории	Частота встречаемости категорий	
	Учителя начальных классов	Педагоги ДОУ
Категории, выявленные дедуктивным путем		
Этнокультурные технологии	45	68
Технология индивидуализации обучения	29	57
Групповые технологии (кооперативные)	24	21
Интерактивные технологии (коммуникативные)	24	18
Игровые технологии	18	18
Дифференцированное обучение (создание отдельных классов)	6	18
Информационно-коммуникативные технологии	2	–
Технологии обучения русскому языку как неродному	–	–
Категории, выявленные индуктивным путем		
Развитие речи	–	79
Дополнительные занятия по русскому языку	21	–
Продуктивные виды деятельности	–	47
Работать как с остальными	10	5
Тесты, анкеты	8	–
Работа с психологом, логопедом	8	–
Рисунки	4	–
Технические средства обучения	4	–
Работа с родителями	2	18
Проблемное обучение	2	–
Программа для детей с ограниченными возможностями здоровья	2	–

Первостепенной задачей интеграции ребенка-мигранта в социум является обучению языку. Достаточно большая часть педагогов дошкольных образовательных учреждений проводит занятия по развитию речи детей. Многие учителя дополнительно занимаются русским языком с детьми мигрантов, так как понимают необходимость подобных занятий для их языковой адаптации. Однако ни один педагог не назвал технологии обучения русскому языку как неродному. Учителя не осведомлены о том, что для обучения детей-мигрантов будет более уместным использовать технологии обучения детей-инофонов, хотя методика обучения языку как неродному описывается в зарубежной и отечественной науке (Железнякова, 2011; Волкова, Кудрявцева, 2013; Herrell, Jordan, 2016; Levine, Lukens, Smallwood, 2013).

Педагоги и дошкольного, и начального уровня образования отметили, что для работы с детьми мигрантов нужно использовать этнокультурные технологии. В российских школах на начальном этапе общего образования этнокультурное содержание является частью учебников по окружающему миру, литературному чтению. В дошкольных образовательных учреждениях и школах довольно часто проводятся внеурочные мероприятия, праздники, фестивали, посвященные истории, традициям коренного населения данного региона и других этносов, так как Российская федерация в целом, и особенно республика Татарстан, всегда были многонациональными регионами. В литературе по мультикультурному образованию часто можно встретить выводы о

том, что учителя оказывают большое влияние на формирование положительного отношения к другим народам, уважения и социальной сплоченности (Banks, 2004; Karuppiyah, Berthelsen, 2011; Robles, Ostertag, 1997). Несмотря на то, что некоторые критикуют учителей за преподавание «туристического подхода» к культурам (Dermap-Sparks, Force, 1989, p. 57), детям необходимо знакомиться с культурой своего народа, других стран и этносов (Белянкова, 2014; Ильинская, 2008; Стратегии межкультурного взаимодействия ..., 2009; Richards, Brown, Forde, 2007).

Игровые технологии и продуктивные виды деятельности, такие, как рисование, лепка, конструирование, на самом деле применяются для всех возрастов учащихся. Также в процессе игры и творчества у ребенка часто не возникает языкового барьера, и с этим связана возможность использоавния игр в работе с детьми-мигрантами (Трегубова, 2014; Bulotsky-Shearer, López, Mendez, 2016). Если в младшем школьном возрасте применение игровых технологий происходит в рамках учебной деятельности, то для дошкольников игра и продуктивные виды деятельности – это основные виды деятельности, которые педагоги часто используют для развития ребенка данного возраста (Эльконин, 2004).

Разграничить групповые и интерактивные (коммуникативные) технологии оказалось очень сложно. Обе технологии похожи. Особенно сложно было определиться с такими ответами, как «тренинги», потому что тренинги можно отнести, с одной стороны, к коммуникативным технологиям, так как они предполагают обучение общению и межличностным контактам. С другой стороны, любой тренинг происходит в групповом формате. Применение данных технологий позволяет учителю активизировать коммуникативные процессы в классе (группе), помогает ребенку влиться в группу сверстников, безопасно строить коммуникативный процесс (Белянкова, 2014; Пассов, 2000; Levine, Lukens, Smallwood, 2013).

Дети мигрантов – это дети, как правило, нуждающиеся в дополнительной психолого-педагогической поддержке из-за незнания языка, адаптации к новой культурной среде. Поэтому часть педагогов говорит о том, что нужно работать с ними индивидуально (Education and Migration ..., 2008). Учителю в начальной школе приходится объяснять материал, заниматься языком (Балыхина, 2007). В рамках детского сада тоже нужна индивидуальная работа. Некоторые дети нуждаются в коррекции эмоционального состояния, агрессии, вызванного стрессовыми ситуациями (Trickett, Birman, 1989).

Использование информационно-коммуникативных технологий в работе с детьми мигрантов, наверное, является удобным с точки зрения педагогической деятельности, но специальных педагогических, методических разработок, особенно русскоязычных, очень мало (Омельченко, 2015; Lai et al., 2015).

Сотрудничество с родителями позволяет более успешно осуществлять адаптацию ребенка к новой культуре, требованиям образовательного учреждения. На плодотворность и необходимость работы с родителями детей-мигрантов указывается в ряде исследований (Birman, 2007; García, 2016; Андрианова, 2014; Bayarmagnay, 2008). Создание специальных классов для детей-мигрантов, то есть дифференцированное обучение, позволяет решить вопрос языковой поддержки. В практике ряда стран есть специальные подготовительные классы, где дети мигрантов обучаются языку, прежде чем приступить к учебе в обычном классе. Но в то же время есть и противники такой практики, считающие, что это снижает качество речевой среды (Sinkkonen, Kytälä, 2014).

Близким к данному подходу является использование программ специального обучения для детей с ограниченными возможностями здоровья, что тоже встречается в ответах учителей начальных классов. Такой подход, наверное, целесообразен на начальных этапах вхождения детей мигрантов в общеобразовательные учреждения

(Sinkkonen, Kyttälä, 2014). Из-за незнания языка уровень требований к ним должен быть снижен, задания должны быть облегченными. Но в то же время можно услышать голоса тех, кто говорит, что это приводит к снижению качества образования (Kivirauma, Klemelä, Rinne, 2006).

Часть педагогов и дошкольного, и начального образования предлагает работать с детьми мигрантов, как с остальными, не выделяя их. В научной литературе можно встретить мнение, что такой подход позволяет обеспечить подлинное равенство в классе (Plaut, Thomas, Goren, 2009; Nachfeld et al., 2015). Но хочется обратить внимание на то, что анкетирование не позволяет уточнить, как это возможно. Какую категорию учащихся имеют в виду педагоги: со знанием или без знания языка обучения?

В связи с использованием метода анкетирования в данном исследовании возникают проблемы интерпретации ряда данных. Особенно это относится к категориям, на которые отсутствуют ссылки в литературе, например: «проблемное обучение», «технические средства обучения», «тесты», «помощь психолога, логопеда». Так, не уточняется характер помощи. Непонятно, какую именно проблему помогут решить данные специалисты. Также не ясна цель применения анкет и тестов. Невозможно уточнить, как именно предлагается применять технические средства обучения. Возможность использования проблемного обучения для образования детей мигрантов вызывает сомнения, особенно по отношению к детям, которые не владеют языком обучения. Понимать проблемное изложение материала и самостоятельно осуществлять поиск знаний для них будет достаточно сложно.

Таким образом, исследование позволило сделать следующие выводы. В ответах педагогов дошкольного и начального образования одни и те же технологии выступают в качестве применяемых и в качестве необходимых.

Для работы с детьми мигрантов российские педагоги дошкольного и начального образования считают наиболее приемлемыми следующие технологии: этнокультурные, групповые, интерактивные, игровые, индивидуализации обучения, дифференцированного обучения.

Некоторая часть педагогов начальной школы (21 %) проводит дополнительные занятия по русскому языку для детей мигрантов. Большая часть (79 %) педагогов дошкольных образовательных учреждений занимается развитием речи детей. Однако они не осведомлены о том, что для обучения детей-мигрантов можно использовать специальные технологии обучения русскому языку как неродному.

Выявился также ряд ограничений применения метода анкетирования для данного исследования. Во-первых, нет возможности уточнять ответы. Не всегда можно понять, какое содержание учителя вкладывали в свои ответы. Во-вторых, возникают сложности при отнесении ответов к той или иной категории, так как одни и те же ответы при отсутствии уточнения могут быть отнесены к разным технологиям. В-третьих, при анкетировании сложно судить, работают ли учителя реально по этим технологиям или только знают о них и декларируют, что используют. Поэтому в продолжение данного исследования будет использован качественный метод – интервью педагогов для определения уровня компетентности в применении образовательных технологий в процессе обучения детей мигрантов.

Литература

Александров Д.А., Баранова В.В., Иванюшина В.А. Дети и родители мигранты во взаимодействии с российской школой // Вопросы образования. 2012. № 1. С. 176–199.

-
- Андрианова Р.А. Условия профилактики социальных рисков девиантного поведения детей-мигрантов // Вестник ВЭГУ. 2014. № 3(71). С. 5–14.
- Балыхина Т.М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового). М.: Издательство РУДН, 2007.
- Белянкова Н.М. Установление межнационального согласия в школах со смешанным этническим составом // Начальное образование. 2014. Т. 2. № 5. С. 10–14.
- Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1989.
- Библер В.С. Культура: диалог культур (опыт определения) // Вопросы философии. 1989. № 6. С. 34–40.
- Бондаревская Е.В., Гукаленко О.В. Подготовка учителя к осуществлению педагогической поддержки детей-мигрантов в поликультурном образовании. Ростов-на-Дону: РОСМЭН, 2000.
- Бусыгина Н.П. Методология качественных исследований в психологии. М., 2011.
- Волкова Т., Кудрявцева Е. Как слово наше отзовется. Особенности работы с билингвами (дети-мигранты) // Классное руководство и воспитание школьников. 2013. № 10. С. 14–16.
- Гасанов З.Т. Межнациональное общение и формирование культуры межэтнических отношений // Педагогика. 1996. № 6. С. 51–55.
- Гукаленко О.В. Поликультурное образование: теория и практика. М.: Педагогика, 2003.
- Джалалова А. Основы развития мультикультурной компетентности учителей: учеб. материал для студ. и учителей. Нарва: Издательство Нарвского колледжа Тартуского университета, 2009.
- Железнякова Е.А. Дети мигрантов в современной российской школе: пути языковой адаптации // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Беллинского. 2011. № 28. С. 774–778.
- Ильинская Е.А. Формирование толерантности у детей старшего дошкольного возраста в условиях работы дошкольного образовательного учреждения // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2008. № 73(2). С. 59–62.
- Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе. М.: Образование, 2007.
- Мукомель В.И. Политика интеграции мигрантов в России: вызовы, потенциал, риски. М.: Спецкнига, 2013.
- Омельченко Е.А. Социально-культурная адаптация детей из семей международных мигрантов в школе: методика исследования и пути решения проблемы // Человек в меняющемся мире. Проблемы идентичности и социальной адаптации в истории и современности: методология, методика и практики исследования: Программа и тезисы. Томск: Издательство Томского университета, 2015. С. 264–266.
- Остапенко Р.И. Математические основы психологии: учебно-методическое пособие. Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2010.
- Пассов Е.И. Коммуникативное иноязычное образование. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур. М.: Просвещение, 2000.
- Селевко Г.К. Педагогические технологии на основе дидактического и методического усовершенствования учебно-воспитательного процесса. М.: НИИ школьных технологий, 2005.
- Спирина Т.А., Мохова Л.А. Социально-педагогическое сопровождение детей мигрантов в условиях общеобразовательной школы // Мир науки, культуры, образования. 2014. № 4(47). С. 193–196.
- Стратегии межкультурного взаимодействия мигрантов и населения России: Сборник научных статей. Под ред. Н.М. Лебедевой, А.Н. Татарко. М.: РУДН, 2009.
- Суровцева Е.Н. Социально-педагогическая поддержка детей мигрантов в школе // Педагогическое образование в России. 2014. № 12. С. 184–188.
- Трегубова Л.С. Использование игровых технологий в процессе обучения детей мигрантов русскому языку // Русский язык и литературное чтение в поликультурной начальной школе: коллективная монография. Под ред. Т.И. Зиновьевой. М.: Экон-Информ, 2014. С. 178–184.
-

-
- Флоринская Ю.Ф. Миграция семей с детьми в Россию: проблемы интеграции (по материалам социологических опросов Центра миграционных исследований) // Проблемы прогнозирования. 2012. № 4. С. 118–126.
- Эльконин Д.Б. Психология детства. М.: Академия, 2004.
- Ялалов Ф.Г. Этнодидактика народов России – исследовательский проект ЮНЕСКО // Успехи современного естествознания. 2005. № 5. С. 91–92.
- Alismail H.A. Multicultural Education: Teachers' Perceptions and Preparation // Journal of Education and Practice. 2016. Vol. 7(11). Pp. 139–146.
- Banks J.A. Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice // Handbook of research on multicultural education. Ed. by J.A. Banks, C.A.M. Banks. San Francisco: Jossey-Bass, 2004. Pp. 3–29.
- Bayarmagnay M. Features of the relationship between teachers and parents in the process of adaptation of a child from a family of migrants in a pre-school institution // Knowledge. Understanding. Ability. 2008. No. 4. Pp. 25–28.
- Berry J.W. Immigration, acculturation, and adaptation // Applied Psychology: An International Review. 1997. Vol. 46(1). Pp. 5–34. DOI: 10.1080/026999497378467
- Birman D., Weinstein T., Chan W.Y., Beehler S. Immigrant Youth in U.S. Schools: Opportunities for Prevention // The Prevention Researcher. 2007. Vol. 14(4). Pp. 14–17.
- Bulotsky-Shearer R.J., López L.M., Mendez J.L. The validity of interactive peer play competencies for Latino preschool children from low-income households // Early Childhood Research Quarterly. 2016. Vol. 34. Pp. 78–91.
- Derman-Sparks L., Force A.B. Anti-bias curriculum tools for empowering young children. Washington: National Association for the Education of Young Children, 1989.
- Education and Migration: Strategies for Integrating Migrant Children in European schools and Societies. Network of Experts in Social Sciences of Education and training (NESSE), 2008. URL: <http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports> (дата обращения: 15.02.2021).
- García O., Woodley H.H., Flores N., Chu H. Latino Emergent Bilingual Youth in High Schools: Transcaring Strategies for Academic Success // Urban Education. 2016. Vol. 48(6). P. 798–827. DOI: 10.1177/0042085912462708
- Garmon M.A. Changing preservice teachers' attitudes/beliefs about diversity: What are the critical factors? // Journal of Teacher Education. 2004. Vol. 55(3). Pp. 201–213.
- Gay G. Culturally Responsive Teaching in Special Education for Ethnically Diverse Students: Setting the Stage // International Journal of Qualitative Studies in Education. 2002. Vol. 15(6). Pp. 613–629. DOI: 10.1080/0951839022000014349
- Gay G. Politics of multicultural teacher education // Journal of Teacher Education. 2005. Vol. 56(3). Pp. 221–228. DOI: 10.1177/0022487105275913
- Hachfeld A., Hahn A., Schroeder S., Anders Y., Kunter M. Should teachers be colorblind? How multicultural and egalitarian beliefs differentially relate to aspects of teachers' professional competence for teaching in diverse classrooms // Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies. 2015. Vol. 48(1). Pp. 44–55. DOI: 10.1016/j.tate.2015.02.001
- Herrell A.L., Jordan M. 50 strategies for teaching English language learners. Boston: Pearson, 2016.
- Karuppiyah N., Berthelsen D. Multicultural education: The understandings of preschool teachers in Singapore // Australasian Journal of Early Childhood. 2011. Vol. 36(4). Pp. 38–42. DOI: 10.1177/183693911103600406
- Kivirauma J., Klemelä K., Rinne R. Segregation, Integration, Inclusion – The Ideology and Reality in Finland // European Journal of Special Needs Education. 2006. Vol. 21(2). Pp. 117–133. DOI: 10.1080/08856250600600729
- Ladson-Billings G. But that's just good teaching! The case for culturally relevant pedagogy // Theory into practice. 1995. Vol. 34(3). Pp. 159–165. DOI: 10.1080/00405849509543675
- Lai F., Luo R., Zhang L., Huang X., Rozelle S. Does computer-assisted learning improve learning outcomes? Evidence from a randomized experiment in migrant schools in Beijing // Economics of Education Review. 2015. Vol. 47. Pp. 34–48. DOI: 10.1016/j.econedurev.2015.03.005
-

-
- Levine L.N., Lukens L., Smallwood B.A. The GO TO strategies: Scaffolding options for teachers of English language learners, K–12. For Project EXCELL, a partnership between the University of Missouri-Kansas City and North Kansas City Schools, funded by the US Department of Education, PR Number T195N070316. 2013. URL: <https://www.cal.org/what-we-do/projects/project-excell/the-go-to-strategies> (дата обращения: 15.02.2021).
- Plaut V.C., Thomas K.M., Goren M.J. Is multiculturalism or color blindness better for minorities? // *Psychological Science*. 2009. Vol. 20(4). Pp. 444–446. DOI: 10.1111/j.1467-9280.2009.02318.x
- Richards H.V., Brown A.F., Forde T.B. Addressing diversity in schools: Culturally responsive pedagogy // *Teaching Exceptional Children*. 2007. Vol. 39(3). Pp. 64–68. DOI: 10.1177/004005990703900310
- Robles de Melendez W., Ostertag V. *Critical multiculturalism: rethinking multicultural and antiracist education*. Boston: Delmar Publishers, 1997.
- Sinkkonen H.M., Kyttälä M. Experiences of Finnish teachers working with immigrant students // *European Journal of Special Needs Education*. 2014. Vol. 29(2). Pp. 167–183. DOI: 10.1080/08856257.2014.891719
- Strauss A., Corbin J. *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage Publications, 1994.
- Trickett E.J., Birman D. *Taking Ecology Seriously. A Community Development Approach to Individually-Based Preventive Interventions // Primary Prevention in the Schools*. Ed. by B. Compas, L. Bond. Newbury Park, CA: Sage Publications, 1989. Pp. 361–390.

References

- Alexandrov, D. A., Baranova, V. V., & Ivanyushina, V. A. (2012). Migrant children and parents in interaction with the Russian school [Deti i roditeli migranty vo vzaimodejstvii s rossijskoj shkoloj]. *Voprosy obrazovaniya*, (1), 176–199.
- Alismail, H. A. (2016). Multicultural Education: Teachers' Perceptions and Preparation. *Journal of Education and Practice*, 7(11), 139–146.
- Andrianova, R. A. (2014). Conditions of preventing social risks of migrant children's deviant behavior [Usloviya profilaktiki social'nyh riskov deviantnogo povedeniya detej-migrantov]. *Vestnik VEGU*, 3(71), 5–14.
- Balykhina, T. M. (2007). *Methodology of teaching Russian as a non-native language (new)* [Metodika prepodavaniya russkogo jazyka kak nerodnogo (novogo)]. Moscow: Publishing house of the RUDN.
- Banks, J. A. (2004). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education*. (pp. 3–29). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bayarmagnay, M. (2008). Features of the relationship between teachers and parents in the process of adaptation of a child from a family of migrants in a pre-school institution. *Knowledge. Understanding. Ability*, (4), 25–28.
- Belyankova, N. M. (2014). The establishment of interethnic harmony at schools with mixed ethnic composition [Ustanovlenie mezhnacional'nogo soglasija v shkolah so smeshannym jetnicheskim sostavom]. *Nachal'noe obrazovanie*, 2(5), 10–14.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46(1), 5–34. DOI: 10.1080/026999497378467
- Bespalko, V. P. (1989). *Components of pedagogical technology* [Slagaemye pedagogicheskoi tehnologii]. Moscow: Pedagogy.
- Bibler, V. S. (1989). Culture: dialog of cultures (the experience of definition) [Kul'tura: dialog kul'tur (opyt opredeleniya)]. *Voprosy filosofii*, (6), 34–40.
- Birman, D., Weinstein, T., Chan, W. Y., & Beehler, S. (2007). Immigrant Youth in U.S. Schools: Opportunities for Prevention. *The Prevention Researcher*, 14(4), 14–17.
- Bondarevskaya, E. V., & Gukalenko, O. V. (2000). *Teacher training for pedagogical support of migrant children in multicultural education* [Podgotovka uchitelja k osushhestvleniju pedagog-
-

-
- icheskoj podderzhki detej-migrantov v polikul'turnom obrazovanii]. Rostov-na-Donu: ROS-MEN.
- Bulotsky-Shearer, R. J., López, L. M., & Mendez, J. L. (2016). The validity of interactive peer play competencies for Latino preschool children from low-income households. *Early Childhood Research Quarterly*, 34, 78–91.
- Busygina, N. P. (2011). *Methodology of qualitative research in psychology* [Metodologija kachestvennyh issledovanij v psihologii]. Moscow: MGPPU.
- Derman-Sparks, L., & Force, A. B. (1989). *Anti-bias curriculum tools for empowering young children*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Dzhalalova, A. (2009). *Multicultural Competence of Teachers* [Osnovy razvitiya mul'tikul'turnoj kompetentnosti uchitelej]. Narva: Narva College of Tartu University.
- Education and Migration: Strategies for Integrating Migrant Children in European schools and Societies*. (2008). Network of Experts in Social Sciences of Education and training (NESSE). Retrieved from: <http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports>
- Elkonin, D.B. (2004). *Childhood psychology* [Psihologija detstva]. Moscow: Academia.
- Florinskaya, Yu. F. (2012). Migration of families with children to Russia: problems of integration (based on sociological surveys of the Center for Migration Research) [Migraciya semej s det'mi v Rossiyu: problemy integracii (po materialam sociologicheskikh oprosov Centra migracionnyh issledovanij)]. *Problemy prognozirovaniya*, (4), 118–126.
- García, O., Woodley, H. H., Flores, N., & Chu, H. (2016). Latino Emergent Bilingual Youth in High Schools: Transcaring Strategies for Academic Success. *Urban Education*, 48(6), 798–827. DOI: 10.1177/0042085912462708
- Garmon, M. A. (2004). Changing preservice teachers' attitudes/beliefs about diversity: What are the critical factors? *Journal of Teacher Education*, 55(3), 201–213.
- Gasanov, Z. T. (1996). National relations and fostering the culture of interethnic communication [Mezhnacional'noe obshhenie i formirovanie kul'tury mezhjetnicheskikh otnoshenij]. *Pedagogika*, (6), 51–55.
- Gay, G. (2002). Culturally Responsive Teaching in Special Education for Ethnically Diverse Students: Setting the Stage. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 15(6), 613–629. DOI: 10.1080/0951839022000014349
- Gay, G. (2005). Politics of multicultural teacher education. *Journal of Teacher Education*, 56(3), 221–228. DOI: 10.1177/0022487105275913
- Gukalenko, O. V. (2003) *Policultural education: theory and practice* [Polikul'turnoe obrazovanie: teorija i praktika]. Moscow: Pedagogy.
- Hachfeld, A., Hahn, A., Schroeder, S., Anders, Y., & Kunter, M. (2015). Should teachers be color-blind? How multicultural and egalitarian beliefs differentially relate to aspects of teachers' professional competence for teaching in diverse classrooms. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 48(1), 44–55. DOI: 10.1016/j.tate.2015.02.001
- Herrell, A. L., & Jordan, M. (2016). *50 strategies for teaching English language learners* (5th ed). Boston, MA: Pearson.
- Ilinskaya, E. A. (2008). Education of tolerance in children of senior preschool age in the conditions of a pre-school educational institution [Formirovanie tolerantnosti u detej starshego doshkol'nogo vozrasta v uslovijah raboty doshkol'nogo obrazovatel'nogo uchrezhdenija]. *News of the Russian State Pedagogical University*, 73(2), 59–62.
- Karuppiah, N., & Berthelsen, D. (2011). Multicultural education: The understandings of preschool teachers in Singapore. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36(4), 38–42. DOI: 10.1177/183693911103600406
- Kivirauma, J., Klemelä, K., & Rinne, R. (2006). Segregation, Integration, Inclusion – The Ideology and Reality in Finland. *European Journal of Special Needs Education*, 21(2), 117–133. DOI: 10.1080/08856250600600729
- Ladson-Billings, G. (1995). But that's just good teaching! The case for culturally relevant pedagogy. *Theory into practice*, 34(3), 159–165. DOI: 10.1080/00405849509543675
-

-
- Lai, F., Luo, R., Zhang, L., Huang, X., & Rozelle, S. (2015). Does computer-assisted learning improve learning outcomes? Evidence from a randomized experiment in migrant schools in Beijing. *Economics of Education Review*, 47, 34–48. DOI: 10.1016/j.econedurev.2015.03.005
- Lebedeva, N. M., & Tatarko, A. N. (Eds.). (2009). *Strategies for intercultural interaction of migrants and the population of Russia* [Strategii mezhkul'turnogo vzaimodejstvija migrantov i naselenija Rossii]. Moscow: RUDN.
- Levine, L. N., Lukens, L., & Smallwood, B. A. (2013). *The GO TO strategies: Scaffolding options for teachers of English language learners, K–12*. For Project EXCELL, a partnership between the University of Missouri-Kansas City and North Kansas City Schools, funded by the US Department of Education, PR Number T195N070316. Retrieved from: <https://www.cal.org/what-we-do/projects/project-excell/the-go-to-strategies>
- Makhmutov, M. I. (2007). *Organization of problem training at school* [Organizacija problemnogo obuchenija v shkole]. Moscow: Education.
- Mukomel, V. I. (2013). *Integration of Migrants: The Russian Federation* [Politika integracii migrantov v Rossii: vyzovy, potencial, riski]. Moscow: Spetskniga.
- Omel'chenko, E. A. (2015). Social and Cultural Adaptation of Children from Families of International Migrants at School: Research Methods and Ways to Solve the Problem [Sotsial'no-kul'turnaya adaptatsiya detey iz semey mezhdunarodnykh migrantov v shkole: metodika issledovaniya i puti resheniya problemy]. In *A person in a changing world. Problems of Identity and Social Adaptation in History and Modernity: Methodology, Methods and Practice of Research: Program and Theses* [Chelovek v menyayushchemsya mire. Problemy identichnosti i sotsial'noy adaptatsii v istorii i sovremennosti: metodologiya, metodika i praktiki issledovaniya: Programma i tezisy] (pp. 264–266). Tomsk: Izdatel'stvo Tomskogo universiteta.
- Ostapenko, R. I. (2010). *Mathematical foundations of psychology* [Matematicheskie osnovy psichologii]. Voronezh: Voronezhskiy gosudarstvennyy pedagogicheskiy universitet.
- Passov, E. I. (2000). *Communicative non-formal education. The concept of development of individuality in the dialogue of cultures* [Kommunikativnoe inozazychnoe obrazovanie. Konceptcija razvitiya individual'nosti v dialoge kul'tur]. Moscow: Obrazovanie.
- Plaut, V. C., Thomas, K. M., & Goren, M. J. (2009). Is multiculturalism or color blindness better for minorities? *Psychological Science*, 20(4), 444–446. DOI: 10.1111/j.1467-9280.2009.02318.x
- Richards, H. V., Brown, A. F., & Forde, T. B. (2007). Addressing diversity in schools: Culturally responsive pedagogy. *Teaching Exceptional Children*, 39(3), 64–68. DOI: 10.1177/004005990703900310
- Robles de Melendez, W., & Ostertag, V. (1997). *Critical multiculturalism: rethinking multicultural and antiracist education*. Boston, MA: Delmar Publishers
- Selevko, G. K. (2005). *Pedagogical technologies on the basis of didactic and methodological improvement of teaching and educational process* [Pedagogicheskie tehnologii na osnove didakticheskogo i metodicheskogo usovershenstvovaniya uchebno-vospitatel'nogo processa]. Moscow: NII shkol'nykh tekhnologiy.
- Sinkkonen, H. M., & Kytälä, M. (2014). Experiences of Finnish teachers working with immigrant students. *European Journal of Special Needs Education*, 29(2), 167–183. DOI: 10.1080/08856257.2014.891719
- Spirina, T. A., & Mokhova, L. A. (2014). Socio-pedagogical accompaniment of migrant children at secondary school [Social'no-pedagogicheskoe soprovozhdenie detey migrantov v usloviyah obshheobrazovatel'noj shkoly]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*, 4(47), 193–196.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1994). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd edn). USA: Sage Publications, Inc.
- Surovtseva, E. N. (2014). Socio-pedagogical support of migrant children at school [Social'no-pedagogicheskaja podderzhka detey migrantov v shkole]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*, (12), 184–188.
- Tregubova, L. S. (2014). Using gaming technologies in the process of teaching the Russian language to migrant children [Ispol'zovanie igrovyykh tekhnologij v processe obuchenija detey migrantov russkomuazyku]. In T. I. Zinovievoya (Ed.), *Russian language and literary reading in a multicultural elementary school: a collective monograph* [Russkiy yazyk i literaturnoe chtenie v
-

-
- polikul'turnoy nachal'noy shkole: kollek-tivnaya monografiya] (pp. 178–184). Moscow: Econ-
Inform.
- Trickett, E. J., & Birman, D. (1989). Taking Ecology Seriously. A Community Development Approach to Individually-Based Preventive Interventions. In B. Compas, L. Bond (Eds.), *Primary Prevention in the Schools* (pp. 361–390). Newbury Park: Sage Publications.
- Volkova, T., & Kudryavtseva, E. (2013). The features of working with bilinguals [Kak slovo nashe otzovetsja. Osobennosti raboty s bilingvami (deti-migranty)]. *Klassnoe rukovodstvo i vospitanie shkol'nikov*, (10), 14–16.
- Yalalov, F. G. (2005). Ethnodidactics of peoples of Russia: research project of the UNESCO [Jetnodidaktika narodov Rossii – issledovatel'skij proekt JuNESKO]. *Uspekhi sovremennogo estestvoznaniya*, (5), 91–92.
- Zheleznyakova, E. A. (2011). Children of migrants at modern Russian school: ways of language adaptation [Deti migrantov v sovremennoj rossijskoj shkole: puti jazykovej adaptacii]. *Izvestiya Penzenskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V.G. Belinskogo*, 28, 774–778.

ПРИНЦИПЫ ОТБОРА СОДЕРЖАНИЯ ДИЗАЙН-ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Н.А. Еремина

Нижегородский государственный инженерно-экономический университет
(Нижний Новгород, Россия)

***Резюме.** Современная социокультурная среда выдвигает требования к обеспечению равных возможностей профессионального образования для активных членов общества. Установленные требования к организации учебного процесса в смешанных группах, включающих нормотипичных обучающихся и обучающихся с ОВЗ, указывают на необходимость поиска новых методологических подходов, позволяющих обеспечить успешную реализацию профессионального образования. В статье актуализирована проблема выбора дидактических компонентов практико-ориентированного содержания для обучения студентов с ограниченными возможностями здоровья. Целью работы стало выявление принципов новой дидактики, позволяющих адаптировать структуру базового дизайн-образования к особым образовательным потребностям студентов и оптимально организовывать учебную деятельность в смешанной группе без потери качества сформированности профессиональных и приращенных компетенций. В статье приводятся некоторые основополагающие смыслы дизайн-практики, позволяющие находить допуски для включения инклюзивных методик в систему обучающих программ специального назначения. Раскрываются подходы к формулировкам комбинированных задач, допускающих вариативность равнозначных проектных решений разного уровня сложности. Новые подходы к выбору методических и дидактических приемов определялись в ходе педагогического эксперимента, с использованием элементов лонгитюдного исследования. Автор приводит примеры из опыта подготовки обучающихся СПО в смешанных группах, указывает аспекты, оказывающие особое влияние на достижение обучающимися равных положительных результатов, называет приемы формулировки практических заданий, позволяющих минимизировать различие в затратах времени у разноспособных студентов. Вывод о достаточном основании выбранного направления методологического и дидактического сопровождения сделан на основе признаков положительной динамики освоения приемов проектной дизайн-деятельности обучающимися с ОВЗ.*

***Ключевые слова:** дизайн-образование, инклюзия, смешанные группы, дидактическое сопровождение, адаптированные программы, индивидуальное обучение, проектные принципы, алгоритм, структура занятий.*

THE PRINCIPLES OF SELECTION OF THE CONTENT OF DESIGN EDUCATION FOR THE COMPETENCE-BASED TRAINING OF STUDENTS WITH DISABILITIES

Natalia A. Eremina

Nizhny Novgorod State Engineering and Economic University
(Nizhny Novgorod, Russia)

***Abstract.** The modern sociocultural environment puts forward requirements for ensuring equal opportunities for vocational education for active members of the society. The established requirements for the organization of the educational process in mixed groups, including normo-typical*

students and students with disabilities, indicate the need to search for new methodological approaches to ensure the successful implementation of vocational education. The article highlights the problem of choosing didactic components of practice-oriented content for teaching students with disabilities. The aim of the work was to identify the principles of new didactics, which make it possible to adapt the structure of basic design education to the special educational needs of students and to optimally organize educational activities in a mixed group without losing the quality of professional development and an increase in general competencies. The article provides some of the fundamental meanings of design practice, which make it possible to find permits for the introduction of inclusive methods in the system of special-purpose training programs. The approaches to the formulation of combined tasks are disclosed that allow the variability of equivalent design solutions of different levels of complexity. New approaches to the choice of methodological and didactic techniques were determined in the course of a pedagogical experiment, using elements of a longitudinal study. The author gives examples from the experience of training students in secondary vocational education in mixed groups, points out aspects that have a particular impact on the achievement of equal positive results by students, names the methods of formulating practical tasks that minimize the difference in time spent by students with different abilities. The conclusion about a sufficient basis for the chosen direction of methodological and didactic support was made on the basis of signs of positive dynamics of mastering the techniques of project design activity by students with disabilities.

Keywords: *design education, inclusion, mixed groups, didactic support, adapted programs, individual training, project principles, algorithm, lesson structure.*

DOI: 10.24888/2073-8439-2021-53-1-89-99

В современном постиндустриальном обществе проблематика социальной безопасности занимает ключевое положение среди задач, привлекающих внимание научной общественности (Гидденс, 2010). Одним из гарантов социальной защиты гражданина является социальная услуга по формированию базиса профессиональной компетентности, позволяющего субъекту независимо от особенностей индивидуального развития полноценно включаться в социально-экономическую деятельность.

Образование в постиндустриальную эпоху понимается как достояние личности, как средство самореализации и построения карьеры, эффективного взаимодействия в социуме. Целью образования в постиндустриальном обществе становится направленность учения на овладение основами общекультурных компетенций, профессиональных компетенций и навыками профессиональной мобильности, адекватно отвечающими существенным изменениям природы труда. Качество базового профессионального образования должно позволить индивиду в дальнейшем самостоятельно пополнять или «производить» знания и выполнять их переконфигурацию в соответствии с тенденциями развития производственной среды и объективными интересами работодателя (Новиков, 2008; Патырбаева, 2012).

Цели постиндустриального образования апеллируют к принципам гуманистической педагогики с приоритетом индивидуальных обучающих траекторий. Федеральный Закон № 273 «Об образовании в Российской Федерации» однозначно указывает на необходимость реализации гуманистических подходов к обучению и воспитанию, особенно лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Основная концепция доступного образования, ориентированного на индивидуальные свойства личности, предполагает включение людей с ограниченными возможностями в образовательный процесс, организованный не в отдельных специализированных, а в обычных образовательных учреждениях, а также применение педагогических методик, позволяющих успешно решать задачи социальной и профессиональной идентификации обучающихся.

Идеи обучающих технологий должны irradiровать на индивидуальные психоэмоциональные и психофизические качества обучающихся. При этом сам уровень полученного навыка не должен значительно отличаться у обучающихся с разной потенцией к обучаемости. Эта парадигма, в конце XX в. воспринимавшаяся отечественным образованием буквально как парадокс, сегодня является фактическим запросом социума.

Сфера дизайн-практики и, соответственно, дизайн-образование основываются на проектной культуре, предполагающей умение выдавать закономерный результат в аспекте причинно-следственных связей между содержанием технического задания и существующим (предшествующим) опытом реализации аналогичных или близких проектов. Идеальная модель дизайнера – это высококвалифицированный специалист, исчерпывающе знающий теорию области проектного искусства, в которой определено содержание технического задания, и понимающий перспективу развития отрасли индустрии (моды). Итогом профессионального дизайн-образования должно стать овладение компетентностными трудовыми действиями, результат которых будет удовлетворять запросы работодателя и потребительского рынка, а не приемами труда для обеспечения простейших запросов индивида. Здесь важно отметить, что ядро знаний-умений и общепрофессиональные компетенции могут быть результативно сформированы не вообще у любого желающего получить профессию дизайнера, а лишь у человека, обладающего определенными психофизиологическими, эмпатическими, когнитивными качествами. Доступность профессионального дизайн-образования не подразумевает механического включения обучающегося без наклонностей или способностей к конкретному виду деятельности в профильный дидактический процесс. Возникает противоречие между существующим социальным посылом на обучение человека вне зависимости от его интеллектуального и финансового статуса и требованиями к специальному профессиональному отбору, о котором говорят и реальная экономика, и мировые стандарты профессионального дизайн-образования.

Характер противоречия позволяет предположить направления решения проблемы: определение степени ответственности учебного (образовательного) учреждения за качество подготовки специалистов; определение степени заимствования дидактикой обучающих программ требований профессиональных стандартов; понимание специфики трендов дизайн-практики для определения компетенций, применимых в построении индивидуальных образовательных траекторий. Методологическим основанием для выбора направления новой дидактики становятся теории творчества Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна и др., раскрывающие сущность творческого процесса через специфические качества и индивидуально-психологические особенности личности, допускающие или отвергающие предлагаемые условия проекта и обусловленные проектными действия (Макашова, 2005). Мнения ученых позволяют сформулировать гипотезу о возможности комбинирования условий вариативной степени сложности в пределах одного целостного задания без нарушения методологии дизайнерской практики и с достижением наибольшей включенности инклюзивных и нормотипичных обучающихся в единый деятельностный учебный процесс.

Важным шагом в достижении результата будет задействование административного ресурса образовательного учреждения, разрешающего варьировать пропорцию количества обучающихся с ОВЗ в общем числе абитуриентов, впоследствии – в численном составе учебной группы. И далее применять обучающие технологии, допускающие даже в случае смешанной группы полноценное развитие знаний, умений и навыков в ориентире на начальную подготовленность и потенциал обучающихся. При этом, что важно, речь идет не о специализированном векторе обучения для студента с осо-

быми потребностями образования (или студента с ОВЗ), не о модели специальной обучающей программы, а о корректировке базовой обучающей траектории. Студент не выключается из системы единых требований к компетентностной подготовке. Но может выбрать самостоятельно или по рекомендации посильный уровень сложности профессиональных действий, ассимилирующих в дальнейшем с тем, что на рынке труда понимается как «квалификация».

Дидактическая библиотека профессиональной школы среднего и высшего образования обеспечена достаточным количеством научно-практических наработок для освоения процесса, ориентированного на нормализацию социальных маркеров индивида и формирующего навыки, актуальные для конкретного деятельностного сообщества. Ориентируясь на массив существующего опыта, образовательное учреждение может определить направление профиля образовательной программы, допускающего различный уровень сложности содержания и реализацию технологий для одновременной работы с обучающимися, «имеющими разную степень готовности к обучению (от отстающих до явно одаренных)» (Инклюзивное образование в России, 2011; Панов, 2007).

Интегрирование особых обучающихся в типовой учебный процесс возможно через построение индивидуальных образовательных траекторий. Принципы отбора содержания для обучающихся с ОВЗ будут обеспечиваться существующими допусками профессионально одобряемых действий в дизайн-проектировании.

Во-первых, методология процесса дизайнера как творческой проектной деятельности обуславливает возможность параллельного освоения теоретико-методологических принципов и практических навыков разработки предмета/продукта. основополагающие теоретические основы – законы и свойства композиции, тектоника, цветовая гармония – могут быть изучены в процессе аудиторной проектной работы. Признаки их проявления в проектных решениях предметов и объектов разного уровня сложности типизированы, поэтому постановка учебной задачи может максимально приближаться к интеллектуальным и личностным способностям студентов. Дифференцированный отбор уровней сложности учебного материала относительно базисных психофизиологических ресурсов и творческих приоритетов обучающегося возможен на старших курсах, когда направленность практических заданий разделяется по специфическим художественным и проектным действиям, отражающим специализацию дизайн-практики в совокупности с расположенностью к конкретному виду деятельности. Например, конструирование формы предполагает владение расчетно-графическими и макетно-модельными методиками, расположенность к математическому освоению структуры предмета. Эскизная разработка идеи – владение графическим инструментарием, тяготение к художественно-эстетическому освоению структуры предмета. Разработка декоративных сопровождающих комплексов – фактуры и художественной отделки материала – основывается на владении навыками ремесленной работы, тяготении к ручному/машинному декоративно-прикладному творчеству. Разработка изделий аксессуарной группы и группы дополнений предполагает владение навыками макетирования, склонность к пластическому моделированию.

Во-вторых, эталонные для профессиональной подготовки структурные единицы профессиональных стандартов, такие как «трудовые действия» и «трудовые функции», включают требования по степени нарастания сложностей их выполнения и углубления компетентностных навыков соответственно. Выбор педагогического и дидактического вектора реально соотносить с градацией ожидаемого профиля компетенций, выдвигаемых работодателями – предприятиями разной формы собственности – к специалистам-дизайнерам. Например, если выполнение работ по созданию моделей/коллекций одежды и внедрению их в производственный цикл промышленного предприятия, безуслов-

но, будет освоено в базовой дидактике, то методы художественно-графической визуализации идей на этапе предпроектного исследования или приема заказов могут послужить основой для формулировки инклюзивных заданий.

В-третьих, минимизировать различия в содержании дидактических задач разной степени сложности в границах единой программы подготовки, реально соотносясь со спецификой проектной деятельности и футуро-трендами индустриальной локации. Ресурсом, в содержании которого возможно определять дидактические задачи для обучающихся с разными потребностями, могут стать формы дизайн-проектов: промышленный, индивидуальный, единичный дизайн-проект. Они предполагают проектную деятельность, направленную как на стратегическое и тактическое освоение инженерной разработки, так и на реализацию репликативного операционного процесса (Колесникова, Горчакова-Сибирская, 2005). Репликативные приемы (копирование, заимствование) выводятся из формата вторичных проектных функций под влиянием т.н. длинных трендов (футуро-), к которым относится кастомизация. Эксперты подтверждают актуальность кастомизации стандартизированной продукции (Лошкарева, Лукша, Ниненко, Смагин, Судаков, 2017), выражающейся в тиражировании и незначительном трансформировании уже существующих изделий. Проектирование нового предложения с помощью шаблонов (трафаретов, паттернов) как полноценная проектная опция доступно в вариантах инклюзии (Сигал, 2013).

Указанные условия отбора содержания позволяют смоделировать для студента с ОВЗ релевантную методологическую последовательность специализированного обучения, детерминируя содержание основополагающих дидактических разделов основной программы с уровнем накопленного социального и деятельностного опыта. Важно, что своевременное выявление степени сформированности личностного опыта студента является первым и основным шагом в его профессиональном обучении, так как позволяет выявить специфические дескрипторы компетенций, которые могут быть освоены наилучшим образом. По мнению доцента факультета психологии Российского православного университета святого Иоанна Богослова Н.Г. Храмовой, если у ребенка нет умственной отсталости (медицинский диагноз), обучить по правильным программам и методикам можно каждого (Храмова, 2012).

Средством реализации специфических обучающих задач в подготовке студентов-дизайнеров с ОВЗ станут специальные технологии, позволяющие установить возможный адаптационный допуск содержания деятельности без нарушения ключевых принципов компетентностного, практико-ориентированного обучения:

- технология индивидуализации обучения (тренирует навыки взаимодействия в индивидуальном формате);
- технология функциональной дифференциации (определяет организацию работы в группах с распределением функций; тренирует навыки взаимодействия в коллективе; результативна в условиях необходимости формирования компетенции «умение работать в коллективе», планировать свою работу, отвечать за работу группы) (Кочеткова, 2016);
- технология проектной деятельности.

Личный опыт подготовки дизайнеров одежды в смешанной группе позволил в качестве оптимальной обучающей технологии выбрать технологию проектной деятельности, допускающую различные формы взаимодействия и обеспечивающую охват всех обучающихся независимо от их особенностей и возможностей. Профессиональное обучение через цикл проектных ситуационных задач доказательно обосновано многочисленными психологическими и педагогическими исследованиями. Так, коллектив под руководством А.А. Скамницкого подчеркивает, что «суть образовательного процесса в

условиях компетентностного подхода – создание ситуаций и поддержка действий, которые могут привести к формированию той или иной компетенции. <...> Ситуация должна быть жизненно важна для индивида, должна нести на себе потенциал <...> выбора, должна находить резонанс в культурном и социальном опыте ученика» (Модульно-компетентностный подход, 2006, с. 42–43).

В связи со спецификой передачи знаний и навыков «от мастера к ученику» в профессиональной школе основными формами занятий становятся групповая работа, индивидуально-групповая работа и индивидуальное обучение, допускающие подражание в воспроизведении специальных приемов труда (Самсонова, Дмитриева, Хотылева, 2013). Групповая работа, приближенная к социогровым технологиям, важна как для студента с ограниченными возможностями здоровья, так и для его нормативно развивающихся сверстников (Шулешко, Ершова, Букатов, 1990). Первым она позволит не только осваивать необходимые знания, умения и навыки (ЗУН), но и социализироваться в адекватной профессиональной среде. Для вторых станет отличным мотиватором формирования толерантного отношения к коллегам, умения организовывать процесс и контролировать его реализацию в различных ситуациях.

Названные аспекты интегрирования особых обучающихся в типовой учебный процесс отразились в разработке индивидуальных заданий для студентов-дизайнеров Института пищевых технологий и дизайна (г. Нижний Новгород). Работа проводилась на базе 2-х смешанных групп, где 15 % контингента составляли интеллектуально сохраненные студенты с ОВЗ: с задержкой слухового развития, с легкой формой дислексии и дисграфии, с легкой формой аутизма.

При отборе адаптированного содержания для студентов выделенной «контрольной группы» учитывались способности к обучению в границах индивидуальных возможностей. У студентов «контрольной группы» чаще всего возникали трудности с «простейшими» операциями: записать – описать – объяснить (выбор) с помощью текста или речи. Проявлялась особенность интерпретировать задание в сторону упрощения дизайн-формы и приведения ее к базовым модулям. Это позволило предположить результат индивидуальных достижений, соотносящихся с умениями и навыками репликации или незначительной стилизации формы объекта, которые актуальны в процессе разработки типовых дизайн-проектов.

Опыт образовательной практики показал различие в методах построения учебных задач для нормотипичных студентов и студентов с ОВЗ. В условиях дефицита однородности способностей коллектива смешанной учебной группы для формулировки учебных заданий применялся алгоритм, с помощью которого конструировалось содержание теоретических занятий и практических упражнений. Структура алгоритма соответствовала этапам дизайн-проекта, что позволило разграничить содержание заданий по степени сложности без нарушения принципов проектной культуры, базисных смыслов композиционного проектирования, визуальной и технической эстетики.

Формулировка задания к проекту, реализуемому в групповой работе, предполагала разные уровни включения в групповую проектную деятельность. При этом постановка проблемы в учебном задании для «особых» студентов была синхронизирована с основной идеей учебного проекта. Например: «Выполните разработку (указывались варианты метода: самостоятельный креативный поиск; разработка на основе аналога; поиск/выбор готового примера) изделия для (указывались варианты назначения) из (указывались варианты материалов)». Достижение единого решения складывалось из персонального практического результата участников смешанной группы, выраженного в вариантах разработки структурных единиц проектной идеи: предложение целостной концепции модели (одежды); изображение внешнего вида аксессуаров; предложение

декоративной отделки изделия и т.п. Чтобы включение студентов с ОВЗ в проектные группы не противоречило методикам инклюзивного обучения (Степанов, Бастрон, 2016), задания участникам составлялись с учетом синхронизации темпа работы «особого» студента с временным регламентом общего процесса, что минимизировало дискомфорт, неизбежный при отставании обучающегося от коллектива, и исключало «выпадение» обучающегося из образовательного пространства.

Индивидуальные задания в смешанной учебной группе предполагали разработку ассортимента разного уровня сложности, например: разработать платье (коммерческий ассортимент, типовое задание) – разработать салфетку (ассортимент ширпотреба, упрощенное задание). Или развитие самостоятельных предложений на основе уже готового решения, например: разработать платье (типовое задание) – разработать варианты платьев на заданной основе (упрощенное задание) – разработать карман для платья (упрощенное задание). В формулировке индивидуальных инклюзивных учебных заданий полный цикл проектной операции дополнительно разбивался на дозы или модули, соответствующие завершённым стадиям, отраженным в алгоритме дизайн-проекта. Проектные действия в освоении дозированных элементов были строго ограничены условием задания. В отличие от типовой учебной задачи, апеллирующей к поисковым, креативным технологиям разработки текущего и последующего этапа в диалектике развития идеи объекта дизайна, информативность инклюзивного задания была обеспечена примерами ассортимента изделий группы ширпотреба или массового тиража, в проектировании которых преобладают технологически однородные операции. При этом целостность проектной дизайн-программы не менялась, но ее содержание упрощалось, и освоение последовательных действий проектного цикла через локальные задачи становилось доступным обучающемуся с ОВЗ (Панфёрова, 2013). Вербальная конструкция заданий в смешанной группе была составлена по схеме: глагол + объект + условие(-я). Подобная постановка проектной проблемы открывает непривычный на сегодняшний день стиль работы промышленного дизайнера: локальный или модульный дизайн-проект. Но решение локальной задачи оказывается доступным большему количеству участников проектного процесса, дозированная информация усваивается практически без ошибок, и темп совместной деятельности коррелируется с возможностями проектанта, в нашем случае – обучающегося с ОВЗ.

Обучающиеся с ОВЗ должны постигать навыки самостоятельной критической оценки индивидуальной проектной работы. Своевременная корректировка результата достигалась через постановку мотивационных вопросов: для чего (делаем)?, что хотим отобразить (в проекте)?, на кого рассчитан (проект)? Мотивационные вопросы позволили осмыслить назначение проекта, приблизиться к степени самостоятельности в выборе путей решения задачи, определить диапазон и качество направленной и возвратной корректирующей деятельности, осознать личную ответственность за проектный результат. Практика убеждает, что т.н. общие компетенции (ОК) продуктивно формируются именно в условиях, предполагающих персональную ответственность обучающегося за результат работы.

Замечено, что обучающиеся с ОВЗ проявляют слабое развитие или отсутствие навыков работы с техническим текстом. Это выражается в неумении вычленив в содержании критерии качества организации проектного цикла, определенные целевым назначением проектируемого объекта. Эффективными компенсирующими методами, снижающими необходимость прочтения и анализа специального текста, стали методы освоения проектных заданий в структуре реальных ситуаций (кейсов). Например, законы пространственной композиции лучше усваивались в процессе разработки макета адресного изделия; свойства материалов – в процессе разработки арт-объекта из ука-

занных заказчиком фактур; понимание цели проектной деятельности достигалось в предложениях диверсификации предполагаемого результата проекта, апеллирующих к социокультурному опыту обучающегося.

Начало специального профессионального образования (освоение профессиональных модулей и междисциплинарных курсов) приходится на возраст 16–17 лет. Несмотря на то, что обучающийся социализирован в процессе предшествующей психолого-педагогической коррекции, при построении инклюзивной коммуникации следует учитывать специфические качества характера, сложившиеся под воздействием особенностей развития и объективных возрастных изменений (Мельник, 2013). Наблюдения за процессом профессионального обучения в смешанных группах позволили сделать вывод, что обучающиеся с ОВЗ особенно остро реагируют на чрезмерное внимание к собственной персоне со стороны преподавателя, чаще всего отвергают намеренную помощь в освоении специфических профессиональных (проектных) действий. Чтобы своевременно корректировать действия обучающегося, коррелируя индивидуальный результат с профессионально одобряемым, преподаватель определял в базовом задании дополнительные точки контроля. При этом формой контроля преимущественно стала индивидуальная беседа, по ходу которой повторялись начальные смыслы проектного процесса, что возвращало обучающегося к исходным условиям задания. Апеллирование к первоначальным условиям позволяло удержать у обучающегося понимание целеполагания деятельности. Так как успешная проектная работа в дизайне невозможна без владения логическим и критическим мышлением, подобная коммуникация с превалированием повторений активизирует способности сопоставления результата на промежуточных этапах с выделенными контрольными дескрипторами. Обучающимся с ОВЗ бывает затруднительно самостоятельно выстроить проектную цепочку действий по техническому заданию или найти в ней ключевые точки контроля. Подобное же контролирование способствует формированию навыка парциальной внутриоперационной оценки качества индивидуальной работы.

Стиль общения между преподавателем и обучающимся в смешанной группе был принципиально изменен от административно-указательного к стилю делового сотрудничества и даже партнерства. Была применена технология тьюторства. При организации работы смешанной группы преподаватель выступал в роли фасилитатора. Самый действенный прием фасилитации – рефрейминг – позволил координировать процесс, адаптивно интерпретируя содержание контента студентам с индивидуальными способностями к образовательной деятельности (Додатко, 2016).

Непосредственное скрытое наблюдение за результативностью применения адаптивных учебных заданий в процессе подготовки студентов-дизайнеров Института пищевых технологий и дизайна (г. Н. Новгород) проводилось в течение 3-х лет. Фактический материал собирался как преподавателем, так и независимым психологом. Наблюдение за освоением учебной программы в «контрольной группе» показало, что у обучающихся укрепились навыки коммуникации и командной работы. Возросла мотивационная составляющая, позволившая сохранять контингент группы. 98,5–100 % обучающихся достигали требований к уровню подготовки выпускника. И хотя степень выраженности индикаторов профессиональных компетенций подтвердила сформированность только базовых умений и навыков, большинство обучающихся оценивали достигнутый результат как равнозначный желаемому.

Методы отбора содержания профессионального обучения для студентов-дизайнеров с ОВЗ, обоснованные и проверенные в ходе экспериментального педагогического наблюдения, обеспечили достаточное соответствие результатов обучения требованиям ФГОС и профессиональных стандартов.

Анализ результатов отбора содержания для компетентностного обучения студентов-дизайнеров показал, что наиболее успешно интегрирование «особых» обучающихся в типовой учебный процесс реализуется при условии учета следующих аспектов:

- формулировка проектной задачи по типу технического задания, исключение дискретных точечных заданий;
- мотивирование к деятельности: «ты сможешь», «все получится», «у тебя получается, как в примере»;
- разбивка комплексной задачи на технологические этапы, включающие возможность валидного оценивания результата;
- точная постановка задачи на этапе деятельности;
- поэтапный (операционный) контроль;
- фронтальное объяснение задачи с индивидуальным дублированием;
- рефлексия (повторение) смыслообразующих тезисов для выполнения задачи и оценки качества;
- привлечение самостоятельного исследования;
- привлечение знаний из смежных отраслей и дисциплин;
- адекватная оценка результата работы;
- самостоятельные проектные предложения на основе полученного результата.

Педагогический опыт по отбору содержания в практико-ориентированном обучении студентов с ОВЗ требует дальнейшего методологического и дидактического обновления. Объективно, что подходы будут совершенствоваться, мобильно реагируя на вызовы развития общества, изменения техносферы, формирование новых квалификационных требований к специалисту. Своевременная коррекция подходов к отбору содержания обучающих программ позволит разработать эффективную дидактику для реализации базовой цели профессионального образования – помощи студентам с ОВЗ в посильном освоении актуальных знаний, профессионально одобряемых умений и навыков.

Литература

- Гидденс Э. Новые социальные классы постиндустриального общества // Социология. 2010. № 2. С. 19–25.
- Додатко Т.Н. Креативные приемы и техники формирования коммуникативных компетенций у студентов-дизайнеров // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т. 21. С. 45–51. URL: <http://e-koncept.ru/2016/56342.htm> (дата обращения: 10.07.2020).
- Инклюзивное образование в России / ЮНИСЕФ, РООИ «Перспектива», МГППУ, Центральный административный округ г. Москвы. М.: ЮНИСЕФ, 2011.
- Колесникова И.А., Горчакова-Сибирская М.П. Педагогическое проектирование: учеб. пособие для высш. учеб. заведений. М: Издательский центр «Академия», 2005.
- Кочеткова О.В. Технологии инклюзивного образования // Мультиурок. URL: <https://multiurok.ru/files/tiekhnologhii-inkliuzivnogho-obrazovaniia.html> (дата обращения: 27.08.2020).
- Лошкарева Е., Лукша П., Ниненко И., Смагин И., Судаков Д. Навыки будущего. Что нужно знать и уметь в новом сложном мире. Доклад экспертов Global Education Futures и WorldSkills Russia. 2017. URL: https://futuref.org/futureskills_ru (дата обращения: 15.08.2020).
- Макашова В.Н. Развитие творческих способностей студентов вуза в условиях открытого образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Магнитогорск, 2005.
-

-
- Мельник Ю.В. Коммуникативная компетентность учителя инклюзивного класса в западном и российском контекстах // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2013. Вып. 1 (14). С. 76–84.
- Модульно-компетентностный подход и его реализация в среднем профессиональном образовании / Под общ. ред. д-ра пед. наук А.А. Скамницкого. М., 2006.
- Новиков А.М. Постиндустриальное образование. М.: Издательство «Эгвес», 2008.
- Панов В.И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. СПб.: Питер, 2007.
- Панфёрова О.С. Акмеологическое взаимодействие субъектов в инклюзивной образовательной среде: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Москва, 2013.
- Патырбаева К.В. Современный социум, труд и человек в концепциях постиндустриального общества // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2012. № 2(10). С. 53–68.
- Самсонова Е.В., Дмитриева Т.П., Хотылева Т.Ю. Основные педагогические технологии инклюзивного образования. М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2013.
- Сигал Н.Г. Концепция инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в зарубежной педагогике // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2013. № 3. С. 133–143.
- Степанов Ф.Г., Бастрон А.А. Особенности использования методов и технологий обучения в высшей школе в условиях инклюзивного образования // Вестник РГГУ. Серия: Психология. Педагогика. Образование. 2016. № 2 (4). С. 125–140.
- Храмова Н.Г. Антропологическое пространство педагогической деятельности // Вестник Православного Свято-Тихоновского гум. унив-та. Серия 4: Педагогика. Психология. 2012. № 2 (25). С. 88–100.
- Шулешко Е.Е., Ершова А.П., Букатов В.М. Социо-игровые подходы к педагогике. Красноярск: Красноярский краевой институт усовершенствования учителей, 1990.

References

- Dodatko, T. N. (2016). Creative techniques and techniques for the formation of communicative competencies in design students [Kreativny`e priemy` i tehniki formirovaniya kommunikativny`x kompetencij u studentov-dizajnerov]. *Nauchno-metodicheskij e`lektronnyj zhurnal «Koncept»*, 21, 45–51. Retrieved from: <http://e-koncept.ru/2016/56342.htm>
- Giddens, E. (2010). New social classes of post-industrial society [Novy`e social`ny`e klassy` postindustrial`nogo obshhestva]. *Sociologiya*, 2, 19–25.
- Inclusive education in Russia* [Inklyuzivnoe obrazovanie v Rossii. YuNISEF, ROOI «Perspektiva», MGPPU, Central`nyj administrativnyj okrug g. Moskvy`]. (2011). Moscow: YuNISEF.
- Kochetkova, O. V. (2016). Technologies of inclusive education [Tehnologii inklyuzivnogo obrazovaniya]. In *Mul'tiurok*. Retrieved from: <https://multiurok.ru/files/tiekhnologhii-inkliuzivnogho-obrazovaniia.html>
- Kolesnikova, I. A., & Gorchakova-Sibirskaya, M. P. (2005). *Pedagogical design* [Pedagogicheskoe proektirovanie]. Moscow: Izdatel`skij centr “Akademiya”.
- Loshkareva, E., Luksha, P., Ninenko, I., Smagin, I., & Sudakov, D. (2017). *Skills of the future. What you need to know and be able to do in a new complex world* [Navy`ki budushhego. Chto nuzhno znat` i umet` v novom slozhnom mire. Doklad e`kspertov Global Education Futures i WorldSkills Russia]. Retrieved from: https://futuref.org/futureskills_ru
- Makashova, V.N. (2005). *Development of creative abilities of University students in the conditions of open education* [Razvitie tvorcheskix sposobnostej studentov vuza v usloviyax otkry`togo obrazovaniya] [dissertation abstract]. Magnitogorsk.
- Matveeva, A. I. (2012). *Spiritual socialization of the personality as a problem of social philosophy* [Dukhovnaya sotsializatsiya lichnosti kak problema sotsial'noy filosofii] [dissertation abstract]. Moscow.
- Mel`nik, Yu. V. (2013). Communicative competence of an inclusive class teacher in Western and Russian contexts [Kommunikativnaya kompetentnost` uchitelya inklyuzivnogo klassa v zapadnom

-
- i rossijskom kontekstax]. *Nauchnoe obespechenie sistemy` povыsheniya kvalifikacii kadrov*, 1(14), 76–84.
- Novikov, A. M. (2008). *Post-industrial education* [Postindustrial`noe obrazovanie]. Moscow: E`gves.
- Panferova, O. S. (2013). *Acmeological interaction of subjects in the inclusive educational environment* [Akmeologicheskoe vzaimodeystvie sub`ektov v inklyuzivnoy obrazovatel'noy srede] [dissertation abstract]. Moscow.
- Panov, V. I. (2007). *Psychodidactics of educational systems: theory and practice* [Psixodidaktika obrazovatel'ny`x sistem: teoriya i praktika]. Saint Petersburg: Piter.
- Paty`rbaeva, K. V. (2012). Modern society, labor and man in the concepts of post-industrial society [Sovremenny`j socium, trud i chelovek v koncepciyax postindustrial'nogo obshhestva]. *Vestnik Permskogo universiteta. Filosofiya. Psixologiya. Sociologiya*, 2(10), 53–68.
- Samsonova, E. V., Dmitrieva, T. P., & Xoty`leva, T. Yu. (2013). *Basic pedagogical technologies of inclusive education* [Osnovny`e pedagogicheskie texnologii inklyuzivnogo obrazovaniya]. Moscow: Pedagogicheskij universitet “Pervoe sentyabrya”.
- Shuleshko, E. E., Ershova, A. P., & Bukatov, V. M. (1990). *Socio-game approaches to pedagogy* [Socio-igrovyye podxody` k pedagogike]. Krasnoyarsk: Krasnoyarskij kraevoj institut usovershenstvovaniya uchitelej.
- Sigal, N. G. (2013). The concept of inclusive education of children with disabilities in foreign pedagogy [Koncepciya inklyuzivnogo obrazovaniya detej s ogranichenny`mi vozmozhnostyami zdorov`ya v zarubezhnoj pedagogike]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, (3), 133–143.
- Skamnitskiy, A. A. (2006). *Modular competence approach and its implementation in secondary vocational education* [Modul`no-kompetentnostny`j podxod i ego realizaciya v srednem professional'nom obrazovanii]. Moscow: Redaktsiya zhurnala Srednee professional'noe obrazovanie.
- Stepanov, F. G., & Bastron, A. A. (2016). Features of the use of methods and technologies of teaching in higher education in the context of inclusive education [Osobennosti ispol`zovaniya metodov i texnologij obucheniya v vy`sshej shkole v usloviyax inklyuzivnogo obrazovaniya]. *Vestnik RGGU. Seriya “Psixologiya. Pedagogika. Obrazovanie”*, (2), 125–140.
- Xramova, N. G. (2012). Anthropological space of pedagogical activity [Antropologicheskoe prostranstvo pedagogicheskoy deyatel`nosti]. *Vestnik Pravoslavnogo Svyato-Tixonovskogo gum. univ-ta. Seriya 4: Pedagogika. Psixologiya*, (2), 88–100.
-

**НАВЫКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОИДЕНТИФИКАЦИИ
КАК ЦЕНТРАЛЬНЫЙ МОМЕНТ СТАНОВЛЕНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ
У СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ**

Д.Т. Нго

Тульский государственный университет
(Тула, Россия)

Резюме. *Период обучения в высшем профессиональном учебном заведении имеет огромное значение для личности, так как именно в это время молодой человек начинает принимать активное участие в производственных отношениях, демонстрировать осмысленное, зрелое восприятие своей будущей специальности, подкрепленное сформированной системой ценностей и четкой мотивацией. В данной статье внимание акцентировано на феномене профессиональной самоидентификации. Профессиональная самоидентификация меняет систему ценностей студента, формирует у него новые качества личности. Каждый студент становится специалистом, который должен уметь выполнять все поставленные на предприятии задачи. Именно от конкурентоспособности зависит его развитие как личности и становление как профессионала своего дела. Самоидентификация помогает лучше раскрыть человека, получить передовой опыт в освоении профессии, навыки работы. Формируется набор качеств, которые помогают развивать навыки и получать знания. При выполнении практической работы начальный уровень самоидентификации меняется. На сегодняшний день проблема самоидентификации будущих специалистов остается актуальной. В статье характеризуется процесс становления профессионально-личностных качеств у студентов в вузе, рассматриваются сущности понятий «самоидентификация», «профессиональная самоидентификация», раскрываются условия их формирования. Также показаны этапы и факторы становления навыка профессиональной самоидентификации. Делается вывод о том, что навыки профессиональной самоидентификации являются основным моментом становления профессионально-личностных качеств и должны быть сформированы у студентов именно в стенах вуза.*

Ключевые слова: *идентичность, идентификация, самоидентификация, профессиональная самоидентификация, профессиональные качества, профессионально-личностные качества.*

**SKILLS OF PROFESSIONAL SELF-IDENTIFICATION
AS THE CENTRAL MOMENT IN THE FORMATION
OF PROFESSIONAL AND PERSONAL QUALITIES
IN STUDENTS AT A UNIVERSITY**

Dyk Tay Ngo

Tula State University
(Tula, Russia)

Abstract. *The period of study at a higher professional educational institution is of great importance for the individual, since it is at this time that they begin to take an active part in industrial*

relations, demonstrate a meaningful, mature perception of their future specialty, supported by a formed system of values and clear motivation. In this article, attention is focused on the phenomenon of professional self-identification. Professional self-identification changes the entire student's value system, forms a new personality in them, based on a number of values which become an integral part of a person. Each student becomes a specialist who must be able to perform all assigned tasks at the enterprise. It is their competitiveness that determines their development as a person and becoming a professional in the field. Self-identification helps to better reveal a person, get advanced experience in mastering one's profession, working skills. A set of qualities are formed that help develop skills and gain knowledge. When doing practical work, the initial level of self-identification changes. Today, the problem of self-identification of future specialists is urgent. The article describes the process of the formation of professional and personal qualities of students at University, examines the essence of the concepts of "self-identification", "professional self-identification", reveals the conditions for their formation. The stages and factors of the formation of the skill of professional self-identification are also shown. It is concluded that the skills of professional self-identification are the main moment in the formation of professional and personal qualities and should be formed in students precisely within the walls of a university.

Keyword: *identity, identification, self-identification, professional self-identification, professional qualities, professional and personal qualities.*

DOI: 10.24888/2073-8439-2021-53-1-100-106

Студенты занимают особое положение в структуре современного общества. Они призваны ставить перед собой профессиональные и личностные задачи и добиваться их, совершенствуясь в избранном виде деятельности. Студенты должны стать профессионалами своего дела, участвуя в преобразовании общества и государства.

Студенческая жизнь в значительной степени проблематизирована. Профессиональное образование непосредственно зависит от преодоления разного рода трудностей: психологических, организационных, моральных. Многие приходят в университеты с ложными представлениями о студенческой жизни, с иллюзиями, самомнением. Всегда находятся обучающиеся, рассматривающие студенческий период жизни лишь как еще один этап детства, не связанный с излишними обязанностями. Поэтому воспитательная работа в высшем учебном заведении прежде всего ориентирована на решение задач профессионального воспитания студентов младших курсов.

Профессиональное воспитание как отдельная проблема педагогики профессионального образования подвергалась рассмотрению уже в 1960-е годы. Первой значимой отечественной работой была монография советского педагога А.П. Веселова «Профессиональное воспитание в СССР: очерки по истории среднего и низшего профтехобразования» (1961). В данной работе исследовался вопрос профессионального совершенствования учеников профессионально-технических училищ. К настоящему времени профессиональное воспитание является традиционным объектом внимания со стороны исследователей, занимающихся вопросами развития профессионального образования. Более того, мы можем назвать вполне традиционным представление о том, что профессиональная подготовка и профессиональное воспитание в сочетании образуют единый процесс, который достаточно трудно разделить на составляющие, характеризующие только «подготовку» или только «воспитание».

К настоящему моменту педагогика накопила целый комплекс определений, теоретических подходов и форм представления профессионального воспитания. При этом следует обратить внимание на различия в понимании профессионального воспитания и воспитания трудового. Согласно одному из педагогических словарей профессиональное воспитание – это «целенаправленный процесс формирования навыков общей трудовой культуры, любви к труду, готовности выполнять физическую или умственную

работу, полезную обществу и семье, добросовестного и творческого отношения к труду, культуры и соответствующих привычек рационального труда» (Полонский, 2004, с. 91). Аналогичное определение дает словарь Г.М. Коджаспировой и А.Ю. Коджаспирова: «Воспитание трудовое – целенаправленная совместная деятельность воспитателя и воспитанников, направленная на развитие общетрудовых умений и способностей, психол. готовность к труду, формирование ответственного отношения к труду и его продуктам, на сознательный выбор профессии» (2005, с. 42). В отличие от трудового воспитания воспитание профессиональное делает акцент на формировании и развитии качеств, определяемых сферой профессиональной деятельности. В определенном смысле о нем можно говорить как о втором этапе воспитания человека, следующем за общей ориентацией человека в труде и усвоением им качеств, необходимых для любого члена современного общества. В частности, Н.М. Борытко определяет профессиональное воспитание как «деятельность по управлению процессом профессионально-личностного становления человека, включающую: освоение норм общества и профессии (социально-нормативный аспект); творческое саморазвитие (индивидуально-смысловой аспект); профессионально-личностное самоутверждение (ценностно-деятельностный аспект)» (Борытко, 2005, с. 25).

Стоит отметить, что профессиональное воспитание и обучение студентов университета можно исследовать как единый процесс, в котором обучающийся выступает творцом самого себя, как человек, который сам занимается воспитанием, развитием и реализацией своих возможностей. Иными словами, это формирование положительного отношения к выбранной специальности. Кроме того, в процессе профессионального воспитания развиваются и личностные качества студента.

Понимание структуры процесса профессионального воспитания опирается на понимание структуры самой профессиональной сферы, которое в итоге отсылает нас к структуре личности профессионала. В качестве примера обратим внимание на классификацию профессий Дж. Холланда, которая объединяет «теорию личности с теорией выбора профессии» (Зеер, 2003, с. 127). Она предполагает выделение шести типов личности, определяющих шесть типов профессиональной среды: реалистический (создание вещей и устройств); интеллектуальный (ему соответствует интеллектуальная деятельность); социальный (основой является взаимодействие с обществом); конвенциональный (структурированная деятельность); предпринимательский (управление людьми); художественный (творчество) (Зеер, 2003, с. 128).

Развитие профессиональных качеств невозможно без развития качеств личностных. Эта идея многократно воспроизводилась на протяжении всего периода изучения профессионального воспитания. Например, М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович, суммируя сложившиеся в советской педагогике представления о профессиональном воспитании и воспроизводя характерную для периода риторику, указывали: «... в высшей школе воспитание интереса и любви к избранной профессии достигается путем выработки у студентов правильного представления об общественном значении и содержании работы в области своей профессии, о закономерностях ее развития; формирования у каждого студента убеждения в своей профессиональной пригодности, а также ясного понимания необходимости овладения всеми дисциплинами, видами подготовки» (Дьяченко, Кандыбович, 1981, с. 70). Обращаясь к работам современных исследователей, мы находим в них указание на следующие возможные компоненты профессионального воспитания обучающихся (Белов, 2006):

1. Целевой, воплощающий в себе общие представления о личности профессионала, конкретизированные с учетом определенной профессии.

2. Мотивационный, отражающий причины, заставляющие студента стремиться к повышению профессионализма. В рамках этого компонента мы можем говорить как о мотивированном выборе профессии, а следовательно, о влиянии общеобразовательной школы и окружающей подростка социальной среды, так и о постепенном формировании понимания социальной значимости выбранной студентом области профессиональной деятельности.

3. Культурологический, предполагающий понимание места и роли профессии в человеческой культуре, а возможно, понимание особой духовной составляющей профессиональной деятельности.

4. Социально-экономический, включающий понимание места и роли соответствующей профессиональной деятельности в процессах создания и перераспределения материальных и духовных ресурсов.

5. Психологический, который можно трактовать как совокупность востребованных профессией особенностей психики, которые могут сознательно культивироваться уже в процессе обучения.

6. Педагогический: «являясь основным компонентом профессионального воспитания, он по своей структуре сложен и включает в себя весь учебно-воспитательный процесс как целостную систему формирования личности профессионала, содержательный, процессуальный и управленческо-коммуникативный аспекты» (Белов, 2006, с. 170).

Согласно данным Н.И. Рейнвальда есть ряд профессиональных качеств, необходимых для обучающихся вузов:

- 1) эстетика – появляется возможность видеть мир как прекрасный образ и жить в нем;
- 2) пытливость – обучающиеся в вузах могут получить все знания, которые пригодятся в дальнейшем;
- 3) планомерность – это процесс планирования, возможность решать все начатые дела от начала и до конца;
- 4) коллективность – это процесс решения вопросов коллективно, учитывая возникшие проблемы;
- 5) исполнительность – желание применить свои силы в профессиональной работе (Рейнвальд, 1988, с. 86).

Еще одним важным моментом становления профессионально-личностных качеств будущего специалиста в вузе является профессиональная самоидентификация.

Исследуя термин «самоидентификация», нужно будет обратиться к базовому понятию идентичности. Психологическое изучение идентичности начинается с работ Э. Эриксона (Эриксон, 1996). «Идентичность индивида, – отмечал он, – основывается на двух одновременных наблюдениях: на ощущении тождества самому себе и непрерывности своего существования во времени и пространстве и на осознании того факта, что твой тождество и непрерывность признаются окружающими» (Эриксон, 1996, с. 58–59). Согласно его теории идентичность – это путь каждого человека в его становлении, понимании своего собственного «Я», без которого невозможно обойтись. При этом Э. Эриксон говорил о том, что главная задача общей целостности человека – иметь возможность в едином порыве решать все возникшие проблемы. Идентичность может быть сформирована только при объединении таких факторов, как характер, значимые социальные вызовы, идеалы.

Самоидентификация – это выявление определенного количества исходных, базовых ценностей и принципов (которые составляют основу картины мира) и отождествление себя именно с данной картиной мира, что позволяет применять ее как точку

отсчета для самоосуществления и самореализации (Нго, 2019, с. 4). Понимание процесса самоидентификации лежит в двух смежных областях: психологии и педагогики. Нужно сказать о том, что самоидентификация имеет личностный характер, предполагая отнесение человеком самого себя к определенной социальной группе, что не исключает дальнейший выбор собственного пути.

Процесс самоидентификации применительно к студенческой молодежи является малоизученным. Согласно Н.С. Пряжникову, можно выделить ряд этапов профессиональной самоидентификации (Пряжников, 2006).

На первом уровне у обучающегося формируется ряд профессиональных целей: на ближайшее время и на отдаленное будущее. Студент получает знания, он изучает новую профессию, с другой стороны, все новое и неизвестное может пугать и отталкивать. Студент хочет понять свою профессию, изучить ее, стать профессионалом своего дела, что можно интерпретировать как стремление к самоутверждению.

Второй этап развития обучающегося в вузе позволяет понять, в чем заключается данная профессия, что связано с освоением профессиональных знаний и умений. Главная проблема – это отсутствие знаний о будущей профессии, нехватка сил для решения возникших вопросов. Многие авторы говорят про «неприкаянность» студентов. Они не могут сформировать представление о своей профессии в полном объеме. Этот этап можно назвать этапом пассивной профессиональной идентификации.

Третий этап позволяет студенту сформировать все цели обучения и выполнять все требования преподавателей. Эта довольно опасная стадия, так как здесь возможно большое количество ошибок, но может быть и самостоятельное нахождение путей решения проблем. Это этап активной профессиональной самоидентификации.

На последнем уровне происходит полная адаптация к будущей специальности. Студент приобретает необходимые навыки, сам ставит для себя сложные профессиональные задачи, стремится к мастерству, профессиональному совершенствованию и творчеству. Профессиональная самоидентификация – устойчивая.

Самоидентификация может повлиять на создание, а также уточнение образа профессии. Основными инструментами профессиональной самоидентификации обучающихся являются:

- статусы и роли, которые предлагаются обществом;
- ряд ценностей, навыков, которые нужны для поддержки профессионального статуса;
- социальные институты, а также группы, в рамках которых можно будет реализовать профессиональную идентификацию;
- различные социальные технологии воспроизводства ценностей, характерных для той или иной профессиональной области.

В целом профессиональная идентичность – главное условие для профессиональной самоидентификации обучающегося вуза. Профессиональная самоидентификация студента как показатель его профессионального развития предполагает:

- сформированное понимание своей профессиональной деятельности;
- видение себя в выбранной профессии;
- умение профессионально выполнять поставленные задачи.

При этом надо понимать, что степень профессиональной самоидентификации повышается при накоплении практического профессионального опыта. В конечном итоге обучающиеся в вузе студенты смогут овладеть рядом функций, а также ролей, которые отражают единство представлений о себе как специалисте, который может реализовать свои возможности. При столкновении с практической деятельностью харак-

тер положительной первоначальной профессиональной самоидентификации может меняться, однако она должна быть сформирована у студента именно в стенах вуза.

Кроме того, становление профессиональной самоидентификации обеспечивается совокупностью определенных условий. В частности, обязательной активизацией стремления студентов к самопознанию, самоопределению на начальном этапе обучения в вузе. Поскольку профессионально-личностное развитие студентов напрямую зависит от личностных смыслов и профессионально значимых ценностей, то целесообразно стимулировать их стремления к самопознанию, профессиональной идентификации в процессе профессиональной подготовки. Через организацию самопознания будет происходить ориентировка в ценностно-смысловом содержании сознания.

Вторым условием формирования профессиональной самоидентификации можно считать использование активных методов обучения и инновационных технологий. Например, при чтении лекций, а также проведении семинаров обучающиеся могут ставить проблемные вопросы, участвовать в деловых играх. Такие формы работы помогут выработать собственный образ Я, повысить мотивацию, активно участвовать в процессе обучения.

В качестве итога мы можем утверждать, что в процессе подготовки профессионала в высшем учебном заведении необходимо со всем вниманием относиться не только к собственно профессиональному обучению, но и к процессу формирования личности обучающегося, к его жизненным и профессиональным ценностям и установкам. В этом контексте постепенное движение к профессиональной самоидентификации составляет сущность профессионального воспитания.

Литература

- Белов В.И. Профессиональное воспитание в системе профессиональных концепций // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2006. Т. 6. № 14. С. 163–177.
- Борытко Н.М. Система профессионального воспитания в вузе. М.: АПКИПРО, 2005.
- Веселов А.П. Профессиональное воспитание в СССР: очерки по истории среднего и низшего профтехобразования. М.: Профтехиздат, 1961.
- Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы. Мн.: Изд-во БГУ, 1981.
- Зеер Э.Ф. Психология профессий. М.: Академический Проект, 2003.
- Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике. М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2005.
- Нго Д.Т. Факторы, влияющие на формирование профессиональной самоидентификации и саморегуляции у студентов в современном вузе // Личность и общество. 2019. № 11(11). С. 4–6.
- Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике. М.: Высшая школа, 2004.
- Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение. М.: Изд-во «Институт практической психологии», 2006.
- Рейнвальд Н.И. К вопросу об основных свойствах личности студента // Психолого-педагогические проблемы формирования личности в учебной деятельности: сб. науч. тр. М.: Изд-во Ун-та Дружбы народов, 1988. С. 85–95.
- Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М.: Издательская группа «Прогресс», 1996.

References

- Belov, V. I. (2006). Professional education in the system of professional concepts [Professional'noe vospitanie v sisteme professional'nykh kontseptsiy]. *Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gertsena*, 14(6), 163–177.

-
- Borytko, N. M. (2005). *The system of professional education at the university* [Sistema professional'nogo vospitaniya v vuze]. M.: APKiPRO.
- Dyachenko, M. I., & Kandybovich, L. A. (1981). *Psychology of higher education* [Professional'noye vospitaniye molodezhi.]. Minsk: Izdatelstvo BGU.
- Erickson, E. (1996). *Identity: youth and crisis* [Identichnost': yunost' i krizis]. Moscow: Progress.
- Kodzhaspirova, G. M., & Kodzhaspirov, A. Yu. (2005). *Dictionary of Pedagogy* [Slovar' po pedagogike]. Moscow: IKTs "MarT"; Rostov n/D: Izdatel'skiy tsentr "MarT".
- Ngo, D. T. (2019). Factors influencing the formation of professional self-identification and self-regulation among students at a modern university [Faktory, vliyayushchiye na formirovaniye professional'noy samoidentifikatsii i samoregulyatsii u studentov v sovremennom Vuze]. *Lichnost' i obshchestvo*, 11(11), 4–6.
- Polonskiy, V. M. (2004). *Dictionary of Education and Pedagogy* [Slovar' po obrazovaniyu i pedagogike]. Moscow: Vysshaya shkola.
- Pryazhnikov, N. S. (2006). *Professional and personal self-determination* [Professional'noye i lichnostnoye samoopredeleniye]. Moscow: Izd-vo "Institut prakticheskoy psikhologii".
- Reinvald, N. I. (1988). On the question of the basic properties of a student's personality [K voprosu ob osnovnykh svoystvakh lichnosti studenta]. In *Psychological and pedagogical problems of personality formation in educational activities* [Psikhologo-pedagogicheskiye problemy formirovaniya lichnosti v uchebnoy deyatel'nosti] (pp. 85–95). Moscow: Izdatelstvo Universitete Druzhby narodov.
- Veselov, A. P. (1961). *Vocational education in the USSR: essays on the history of secondary and lower vocational education* [Professional'noye vospitaniye v SSSR: ocherki po istorii srednego i nizshego proftekhobrazovaniya]. Moscow: Proftekhizdat.
- Zeer, E. F. (2003). *Psychology of professions* [Psikhologiya professiy]. Moscow: Akademicheskiy Proyekt.

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ В ШКОЛЕ

А.В. Толочко

Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина
(Елец, Россия)

Резюме. В статье делается акцент на проблемах преподавания обществознания в школе в старших классах. Автор пытается актуализировать использование игровых технологий на уроках. Целью исследования является определение эффективности игры в обучении школьников обществознанию. На уроках обществознания необходимо использовать различные методы обучения, одним из которых является игра. Благодаря игре, теоретические знания, полученные во время урока, будут гораздо лучше усваиваться учащимися. Также благодаря игре можно решить проблему учебной мотивации школьников, любому обучающемуся будет интересно поучаствовать в игре. Игровая деятельность сегодня имеет большое значение в развитии и воспитании личности, так как дает каждому ребенку возможность почувствовать себя субъектом определенного вида деятельности, проявить себя, сформировать собственные способности. Во время игровой деятельности интеллектуально пассивный обучающийся может исполнять такой объем работы, который совершенно недоступен ему в традиционной образовательной ситуации. В научных и иных педагогических исследованиях, касающихся игровой деятельности можно обнаружить понятие «эмоционального ускорителя» обучения.

Кроме теоретических изысканий, в статье характеризуется педагогический эксперимент, в котором приняли участие учащиеся 10-х классов в количестве 20 человек. В статье говорится о том, что, используя различные игровые формы и методы, можно чередовать «серьезную» и «легкомысленную» работу, и тем самым обеспечить на занятиях устойчивое внимание к изучаемому материалу и изучение курса «Обществознание» в старших классах является жизненной необходимостью. Важно обеспечить качественное образование, используя различные активные методы и приемы, в частности задействовав форму деловых игр.

Ключевые слова: обществознание, методика преподавания, педагогические технологии, игровые технологии, игра.

FEATURES OF THE APPLICATION OF GAME TECHNOLOGIES DURING SOCIAL STUDIES LESSONS AT SCHOOL

Aleksandr V. Tolochko

Bunin Yelets State University
(Yelets, Russia)

Abstract. The article focuses on the problems of teaching social studies at high school. The author tries to actualize the use of gaming technologies during lessons. The aim of the study is to determine the effectiveness of the game in teaching social studies to schoolchildren. During social studies lessons, it is necessary to use various teaching methods, one of which is the game. Thanks to the game, the theoretical knowledge gained during the lesson will be much better assimilated by students. Also, thanks to game technologies, it is possible to solve the problem of educational motivation of schoolchildren; it will be interesting for any student to participate in a game. Play activity today is of

great importance in the development and education of the individual, as it gives each child an opportunity to feel themselves as a subject of a certain type of activity, to express themselves, to form their own abilities. During the game, an intellectually passive student can perform such a volume of work that is completely inaccessible to them in a traditional educational situation. In scientific and other pedagogical studies related to play activities, one can find the concept of an "emotional accelerator" of learning. In addition to theoretical research, the article describes a pedagogical experiment, in which 20 students of 10th grades took part. The article says that using various play forms and methods it is possible to alternate between "serious" and "frivolous" work, and thereby ensure sustained attention to the studied material in the classroom, and the study of the course "Social Studies" at high school is a vital necessity. It is important to provide quality education using various active methods and techniques, in particular, using the form of business games.

Keywords: social studies, teaching methods, pedagogical technologies, game technologies, game.

DOI: 10.24888/2073-8439-2021-53-1-107-114

Используя разнообразные педагогические технологии в процессе преподавания обществознания, учитель создает необходимые условия для решения разнообразных дидактических и воспитательных задач: повышения интереса учащихся к учебным занятиям и исследуемым на уроках вопросам; улучшения результатов обучения; формирования ценностных ориентиров, основанных на патриотизме; ориентации учащихся на активное участие в жизни государства; формирования навыков практической деятельности с помощью внедрения в процесс обучения жизненных ситуаций; создания условий для формирования собственной позиции ученика в обществе; развития коммуникативных навыков учащихся. Использование современных образовательных технологий способствует развитию активного подхода к изучаемому материалу. Снижается доля репродуктивной деятельности, формируется личность ребенка, его позитивное мышление, толерантное отношение к окружающим.

На уроках обществознания необходимо использовать различные методы обучения, одним из которых является игра. Благодаря игре теоретические знания, полученные во время урока, будут гораздо лучше усваиваться учащимися. Также игра позволяет значительно стимулировать учебную мотивацию школьников.

Философские представления об игре нашли отражение в работах И. Канта, И.К.Ф. Шилера, И.М. Бахтина, Г.-Г. Гадамера и многих других. Отдельно следует упомянуть фундаментальное исследование Й. Хёйзинга (2011). Современная педагогическая интерпретация игр основана на работах таких авторов, как Я.А. Коменский, Ф. Фребель, М. Монтессори и других крупнейших педагогов. В отечественной психологии и педагогике разработкой условий использования игр в обучении занимались Л.С. Выготский (2001), А.Н. Леонтьев (1983), Д.Б. Эльконин (1978) и многие другие. А.С. Макаренко, отстаивая свою позицию относительно педагогического значения игры, писал: «Игра имеет важное значение в жизни ребенка, имеет то же значение, какое у взрослого имеет деятельность, работа, служба. Каков ребенок в игре, таков во многом он будет в работе, когда вырастет. Поэтому воспитание будущего деятеля происходит прежде всего в игре» (Макаренко, 1988, с. 121). Следует обратить внимание на состоявшуюся отечественную традицию привлечения к решению задач обучения народных игр. В XX в. были выпущены десятки сборников, главная идея которых – классификация всего многообразия игр. Например, массовое признание получила книга В.Н. Всеволодского-Гернгросса, В.С. Ковалевой и Е.И. Степановой «Игры народов СССР» (1933). Авторами наиболее существенных позднейших работ были, в частности, Л.В. Былеева и В.М. Григорьев (1988), С.К. Якуб (1988). Эти антологии носили факто-

логический характер, значительно расширяя возможности воспитательной работы в дошкольных и школьных учреждениях. Особенности игровых технологий на уроках исследовали Л.А. Агафонова, Ф.Ю. Боташева, В.В. Петрусинский и др.

В общем случае под игрой можно понимать «соревнование или состязание между участниками (детьми или взрослыми) по заранее согласованным, строго определенным правилам (условиям), направленным на достижение определенных общепринятых целей» (Полонский, 2004, с. 79). Соответственно, дидактические игры, которые являются объектом настоящего исследования, направлены на достижение дидактических целей (Полонский, 2004, с. 79). Разнообразные исследования игры также можно обобщить в следующем определении. Игра – это особый вид деятельности, в основе которого лежит взаимодействие индивида с конкретными людьми или коллективом в целом на основе творческой, логической или иной деятельности, способствующей закреплению или совершенствованию компетентности человека, его личностных творческих способностей.

Следует заметить, что игровая деятельность имеет большое значение в развитии и воспитании личности, так как дает каждому ребенку возможность почувствовать себя субъектом деятельности, проявить себя, сформировать собственные способности. Благодаря игре развитие различных элементов и видов человеческой деятельности для ребенка происходит более успешно. Поэтому игра была и остается методом познания окружающей действительности и может использоваться в преподавании всех предметов, включая дисциплины социально-гуманитарного направления (Румачик, 2015; Толстокорова, 2016).

Во время игровой деятельности интеллектуально пассивный обучающийся может выполнять такой объем работы, который совершенно недоступен ему в традиционной образовательной ситуации. В научных и иных педагогических исследованиях, касающихся игровой деятельности, можно обнаружить понятие «эмоционального ускорителя» обучения. Эмоциональность игры является очень важной особенностью, что делает ее успешной и необходимой не только для младших школьников, но и для подростков. Тем не менее еще и сегодня большинство педагогов недооценивает преимущества использования игровых методов на занятиях, и успех игр зависит не только от учеников, но и от настроения учителя.

Целью нашего исследования стало определение эффективности игры в обучении школьников обществознанию. В педагогическом эксперименте приняли участие учащиеся 10-х классов в количестве 20 человек.

Целью констатирующего этапа было выявление начального уровня сформированности компетентности в области обществознания. Для этого проводилась контрольная работа в виде теста. Критерием оценки теста был правильный/неправильный ответ. За каждый правильный ответ начислялся 1 балл, за неправильный ответ – 0 баллов. Таким образом, тест, состоящий из 10 вопросов, позволял обучающимся набрать 10 баллов. В зависимости от количества баллов, набранных в тесте, обучающийся может иметь следующие уровни развития компетенций в области обществознания: от 8 до 10 баллов – высокий, от 5 до 7 – средний, от 0 до 4 – низкий.

В результате констатирующего этапа и проведения тестирования по предмету обществознания были получены следующие результаты, представленные в таблице 1. В целом итоги контрольной работы обучающихся можно отнести к результатам среднего уровня, но наличие низкого уровня по результатам выполнения заданий свидетельствует об отсутствии интереса к изучаемым темам и не способствует углублению знаний по предмету в целом.

**Уровень компетенций учащихся в сфере обществознания
(констатирующий этап)**

№	Уровень	Количество учащихся
1.	Высокий	2
2.	Средний	14
3.	Низкий	4

Таким образом, мы сделали предположение, что организация игровой деятельности на уроке позволит не только повысить глубину и прочность знаний обучающихся по изучаемым темам, но и усилить интерес к предмету «Обществознание» в целом. Поэтому следующим этапом данного исследования стала организация деловых игр с обучающимися.

На формирующем этапе были апробированы педагогические условия использования игровых технологий для активизации познавательной деятельности старших школьников на уроках обществознания с целью установления их эффективности.

В качестве основного учебного материала был использован учебник «Обществознание. 10 класс: базовый уровень» (2019) под редакцией Л.Н. Боголюбова. Данный учебник переработан в соответствии с требованиями ФГОС среднего общего образования и рекомендован Министерством образования и науки Российской Федерации. Он является центральным компонентом учебно-методического комплекта по обществознанию для 10 класса. Курс «Обществознание» в данном учебнике включает раздел «Правовое регулирование общественных отношений». На изучение этого раздела отведено 14 часов. По одной из тем данного раздела мы предлагаем использовать для закрепления материала деловую игру. Для проведения такого урока необходима тщательная и качественная подготовка. Занятие рассчитано на 1 академический час (40 мин.).

Деловая игра «Источники права», проводящаяся в рамках предмета «Обществознание», охватывает весь материал данной темы с целью его полного усвоения. Занятие планируется как «имитационное моделирование» работы Правительства Российской Федерации, законодательных (представительных) органов субъектов Российской Федерации, органов и депутатов Государственной Думы, органов и членов Совета Федерации, Президента Российской Федерации и его аппарата.

Подготовительным этапом игры было домашнее задание для учащихся на предыдущем уроке: прочитать абзац учебника «Источники права», скачать из интернета понравившийся законопроект. Также учитель «мысленно» провел урок, представил основные проблемы учащихся: отсутствие какого-либо опыта в подготовке документов и в подготовке нормативных документов, эмоциональное напряжение, пассивность некоторых участников.

В начале урока учитель обращается к цели урока, его задачам и настраивает учеников на игру, сообщая им, что они могут впервые в жизни стать министрами, депутатами, сенаторами, кто-то станет президентом, помощником президента, депутатом парламента и т.д. Преподаватель проверяет домашнее задание, отвечает на вопросы обучающихся (если таковые имеются). Те, кто не сделал домашнее задание, мотивированы присоединиться к обучающимся, которые его выполнили. На данном этапе основной задачей преподавателя является устранение состояния тревожности и стресса, присущих учащимся при изменении нормального хода урока, стимулирование учащихся к активной внеаудиторной речевой деятельности.

Весь класс разделен на 4 группы, каждая из которых имеет конкретные задачи, связанные как с динамикой игры, так и с достижением целей игры – освоить процедуру

принятия законов. На этом этапе используется принцип игровой конкуренции (конфликта) и игрового сотрудничества.

Группа 1 получает задание написать законопроект таким образом, чтобы депутаты обязательно его рассмотрели, а не отвергли. В письменном приложении приводится пример законопроекта. Даются темы: «безопасность, оборона», «семья, детство». Главным критерием является наличие специальных терминов: «Статья 1», «Вступление в силу», «преамбула». На этот раз, пока группа 1 выполняет задание, учитель объясняет правила для группы 2, 3 и 4 их конкретных задач.

Группа 2 получает письменное задание проверить законопроект и найти основания для отклонения. Преподаватель повышает эмоциональное напряжение, активно подсказывает, дает советы группе 2 таким образом, чтобы законопроект был сначала отклонен. Группа организует голосование со списком избирателей. Учитель активно подсказывает, дает советы таким образом, чтобы законопроект сначала был отклонен. В это время группе 3 и 4 учитель объясняет задачи, показывает, как в реальном деле проходит такое движение.

Группа 1 исправляет недостатки. Учитель предполагает, что законопроект должен быть принят Госдумой. В основе этой игры учитель использует координирующую функцию, предоставляя группе 2 информацию об установке, чтобы любой исправленный проект был принят как закон. Группа 2 в это время формирует финансово-экономическое обоснование, пояснительную записку (в том виде, в каком видят сами законопроекты: вместо 3 статей 1 статья, вместо одной статьи содержание, другое содержание и т.д.). Группы 3 и 4 также обсуждают законопроект в рамках своих групп так, как они хотели бы его видеть (количество статей, содержание и т.д.).

Группа 2 оформляет законопроект в виде закона, голосует. Теперь документ должен попасть в Совет Федерации, к нему следует приложить дополнительные документы, составленные группой 2 (паспорт законопроекта, финансово-экономическое обоснование, пояснительная записка). В это время учитель снижает эмоциональное напряжение в группе 1, их основная задача выполнена. Теперь группа 1 может объединиться с группой 2, давать им советы, эмоционально поддерживать, а также наблюдать, учиться.

Группа 3 получает письменное задание проверить закон, принятый Государственной Думой, и найти основания для неодобрения проекта, возвращения его в Государственную Думу на доработку. Учитель активно подсказывает, дает советы таким образом, чтобы закон сначала был отвергнут. В это время группа 2 (вместе с группой 1) готовится исправить недостатки либо преодолеть вето Совета Федерации квалифицированным большинством голосов. Учитель повышает эмоциональное напряжение, указывает легкие и трудные пути.

Группа 2 (вместе с группой 1) исправляет недостатки или преодолевает вето Совета Федерации. Учитель координирует действия группы 3 и предлагает одобрить закон Советом Федерации. В это время группы 3 и 4 готовят внутренние документы (проекты правил, пояснительные записки и др.).

Группа 3 оформляет законопроект в виде закона, голосует. В это время эмоциональное напряжение в группах 1, 2, 3 спадает. Учитель готовит группу 4 к активной деятельности.

Группа 4 получает письменное задание проверить закон, принятый Государственной Думой и одобренный Советом Федерации, и найти основания для вето. Преподаватель дает установку на применение права вето, предлагает основания для применения этого права.

Группы 2, 3 участвуют в преодолении вето путем обычного голосования, составляется протокол голосования. Учитель на всякий случай говорит, что группы 2 и 3 могут вносить изменения в закон, но указывает на простой способ преодолеть вето, в результате которого президент будет обязан подписать закон.

Группа 4 подписывает закон. Этот закон публикуется группой 4 на классном совете.

В процессе игры допустимы очки за достижение той или иной цели, можно ставить оценки по итогам игры, учитывая активность всей группы, обоснованность принятия решения. Оценки будут служить дополнительным мотиватором для более полного использования возможностей игры, вовлекая неактивных участников в процесс самими школьниками. Задача преподавателя – напомнить об окончательном результате и критериях оценок для участия.

На этапе подведения итогов игры преподаватель кратко описывает историю игры, выделяет ключевые положения, обращает внимание на основные моменты учебного материала, изучаемого в рамках деловой игры, также рекомендуется похвалить победившую группу и утешить группу, набравшую меньше очков (если игра предполагает выигрышные очки и т.д.).

Результаты деловой игры должны формировать у обучающихся личностные, регулятивные, когнитивные, коммуникативные и профессиональные компетенции.

Использование деловой игры на тему «Источники права» позволяет в полной мере освоить учебный материал, активно участвовать каждому школьнику в моделировании реальных процессов (голосование, принятие закона), усвоить правовые ценности и научиться мыслить юридически. Эти игры позволяют реализовать компетентностный подход, сформировать необходимые коммуникативные и аналитические компетенции.

На заключительном этапе экспериментальной работы было проведено исследование эффективности использования деловой игры в обучении обществознанию. В результате контрольного этапа и проведения тестирования (такое же, как и на констатирующем этапе) по предмету обществознания были получены следующие результаты, представленные в таблице 2.

Таблица 2

**Уровень компетенций учащихся в сфере обществознания
(контрольный этап)**

№	Уровень	Количество учащихся
1.	Высокий	11
2.	Средний	9
3.	Низкий	0

На основании данных второго среза можно сделать следующий вывод: обучение с помощью игр повышает уровень знаний. В то же время обучающиеся стали больше интересоваться предметом, это выражается в том, что каждый раз после игровых уроков ученики спрашивают, какие игры будут на следующем уроке, они хотят больше уроков по обществознанию.

Эксперимент позволил сделать следующие выводы: игры на уроках обществознания позволяют повысить заинтересованность учащихся в учебном процессе; игра развивает мыслительные способности учащихся; игровая деятельность позволяет создать на уроке комфортную атмосферу для учащихся.

Использование деловых игр в обучении обеспечивает более эффективное усвоение материала. Учащиеся, выполняя конкретную деловую роль, имитирующую реаль-

ную деятельность, осознают учебный материал как бы «изнутри», на личном опыте. После игр старшеклассники получают опыт публичных выступлений, ведения диалога и дискуссий, принимают самостоятельные решения. При этом раскрываются личностные качества школьников: коммуникабельность, менталитет, толерантность.

Итак, для учащихся 8–11 классов имитационно-ролевая игра и деловая игра – это возможность почувствовать себя взрослым, высказать свое мнение и позицию, проявить себя, свои лидерские качества, пообщаться. Изучение курса «Обществознание» является жизненной необходимостью для подростков, поэтому важно обеспечить качественное образование, используя различные активные методы и приемы, в частности задействовав форму деловых игр.

Литература

- Билеева Л.В., Григорьев В.М. Игры народов СССР. М.: Просвещение, 1985.
- Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Психология развития. СПб: Питер, 2001. С. 56–79.
- Игры народов СССР: Сборник материалов / Сост. В.Н. Всеволодским-Гернгросс, В.С. Ковалевой и Е.И. Степановой. М., Л.: Academia, 1933.
- Леонтьев А.Н. Психологические основы дошкольной игры // Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения. Т. 1. М.: Педагогика, 1983. С. 303–323.
- Макаренко А.С. О воспитании. М.: Политиздат, 1988.
- Обществознание. 10 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений: базовый уровень; под ред. Л.Н. Боголюбова. М.: Просвещение, 2019.
- Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике. М.: Высшая школа, 2004.
- Румачик Е.А. Роль учебных игр в правовом образовании // Научный альманах. 2015. № 10–4(12). С. 137–140. DOI: 10.17117/na.2015.10.04.137
- Толстокорова О.В. Методы развития познавательного интереса учащихся на уроках истории // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2016. № 3(12). С. 105–107.
- Хейзинга Й. Homo ludens. Человек играющий. СПб.: Изд-во Ивана Лимбаха, 2011.
- Эльконин Д.Б. Психология игры. М.: Педагогика, 1978.
- Якуб С.К. Вспомним забытые игры. М.: Педагогика, 1988.

References

- Bogolyubov, L. N. (Eds.). (2019). *Social science. Grade 10: textbook for educational institutions: basic level* [Обществознание. 10 класс: учебник для общеобразовательных учреждений: базовый уровень]. Moscow: Prosveshchenie.
- Byleeva, L. V., & Grigor'ev, V. M. (1985). *Games of the Peoples of the USSR* [Игры народов СССР]. Moscow: Prosveshchenie.
- El'konin, D. B. (1978). *Psychology of the game* [Психология игры]. Moscow: Pedagogika.
- Kheyzinga, J. (2011). *Homo ludens. Man playing* [Homo ludens. Человек играющий]. Saint Petersburg: Izdatelstvo Ivana Limbakha.
- Leont'ev, A. N. (1983). Psychological Foundations of Preschool Play [Психологические основы дошкольной игры]. In Leont'ev, A. N. *Selected psychological works* [Избранные психологические произведения] (vol. 1, pp. 303–323). Moscow: Pedagogika.
- Makarenko, A. S. (1988). *About upbringing* [О воспитании]. Moscow: Politizdat.
- Polonskiy, V. M. (2004). *Dictionary of Education and Pedagogy* [Словарь по образованию и педагогике]. Moscow: Vysshaya shkola.
- Rumachik, E. A. (2015). The role of educational games in legal education [Роль учебных игр в правовом образовании]. *Nauchnyj al'manah*, 12(10–4), 137–140. DOI: 10.17117/na.2015.10.04.137

-
- Tolstokorova, O. V. (2016). Methods for the development of students' cognitive interest in history lessons [Metody razvitiya poznavatel'nogo interesa uchashchihsya na urokah istorii]. *Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Gumanitarnye issledovaniya*, 12(3), 105–107.
- Vsevolodskii-Gerngross, V. N., Kovaleva, V. S., & Stepanova, E. I. (Eds.). (1933). *Games of the Peoples of the USSR: Collection of materials* [Iгры narodov SSSR: Sbornik materialov]. Moscow, Leningrad: Academia.
- Vygotskiy, L. S. (2001). Game and its role in the mental development of a child [Igra i ee rol' v psikhicheskom razvitii rebenka]. In *Developmental psychology* [Psikhologiya razvitiya] (pp. 56–79). Saint Petersburg: Piter.
- Yakub, S. K. (1988). *Let's remember forgotten games* [Vspomnim zabytye igry]. Moscow: Pedagogika.

ПРЕПОДАВАНИЕ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЯ ДЛЯ ИЗУЧАЮЩИХ РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ

У.И. Турко

Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина
(Елец, Россия)

***Резюме.** Статья посвящена методической организации занятия по русскому языку как иностранному. Рассматривается содержание учебной литературы, предлагаемой иностранным студентам, изучающим русский язык на уровне А2, и требования образовательного стандарта по русскому языку как иностранному, предъявляемые Российской государственной системой тестирования к гражданам зарубежных стран. Важной составляющей на уроках РКИ является работа с текстом, что позволяет формировать умение воспринимать смысл целого текста, развивать навыки чтения и устной речи, обогащать знания студентов о стране изучаемого языка. В качестве материала для занятия используется текст о городе Ельце. Практическая значимость работы состоит в том, что предлагается разработка занятия, ориентированного на иностранных студентов, осваивающих русский язык на базовом уровне. Новизна исследования заключается в том, что оно выполнено на региональном материале. Текст, предназначенный для культурной адаптации иностранных обучающихся, описывает знакомый им населенный пункт – город Елец, в котором студенты проживают и получают образование, поэтому материал, учитывающий личную заинтересованность, позволяет активизировать познавательную деятельность учащихся. Использование регионального компонента на занятиях по РКИ мотивирует на изучение языка и способствует его успешному освоению, так как в учебный процесс включаются языковые источники, отражающие специфику Липецкого края и воспитывающие интерес у иностранцев. Материалы практического занятия призваны познакомить обучающихся с культурными традициями и укладом жизни ельчан. Предлагается комплекс предтекстовых, притекстовых и послетекстовых упражнений, направленных на совершенствование речевых навыков. Предтекстовые задания ставят цель снять лексико-грамматические трудности, которые могут возникнуть при работе с текстом, притекстовые – сформировать коммуникативную установку на чтение, послетекстовые – проверить понимание прочитанного.*

***Ключевые слова:** русский язык как иностранный (РКИ), лингвострановедение, изучение РКИ на элементарном уровне (А1), изучение РКИ на базовом уровне (А2), работа с текстом, виды упражнений, предтекстовые задания, притекстовые задания, послетекстовые задания.*

TEACHING CULTURE-ORIENTED LINGUISTICS FOR STUDENTS LEARNING THE RUSSIAN LANGUAGE AS FOREIGN AT THE INITIAL STAGE

Ul'yana I. Turko

Bunin Yelets State University
(Yelets, Russia)

***Abstract.** The article is devoted to the methodological organization of classes of Russian as a foreign language. The content of the educational literature for foreign students who study Russian at*

the A2 level, and the requirements of the educational standard for Russian as a foreign language, presented by the Russian state testing system for citizens of foreign countries are considered. An important component of the lessons of Russian as a foreign language is working with a text, which allows you to form the ability to perceive the meaning of the whole text, develop reading and speaking skills, enrich students' knowledge about the country of the language being studied. The text on the city of Yelets is used as a material for the lesson. The practical significance of the work lies in the fact that it is proposed to develop a lesson that is aimed at foreign students studying Russian at a basic level. The novelty of the study is that it is based on the regional material. The text, intended for the cultural adaptation of foreign students, describes a familiar place for them - the city of Yelets, in which students live and receive education, so material that takes into account personal interest allows us to intensify the cognitive activity of students. The use of the regional component in the RFL classes motivates the study of the language and contributes to its successful development, as language sources are included that reflect the specifics of the Lipetsk Region and raise interest among foreigners. The materials of the practical lesson are designed to acquaint students with the cultural traditions and lifestyle of the residents of Yelets. A complex of pretext, text and posttext exercises aimed at improving speech skills is proposed. Pre-text tasks are aimed at removing lexical and grammatical difficulties that may arise when working with the text, text tasks - to form a communicative attitude for reading, post-text - to check the understanding of what is read.

Keywords: *Russian as a foreign language (RFL), culture-oriented linguistics, study of RFL at the elementary level (A1), study of RFL at the basic level (A2), work with a text, types of exercises, pre-text tasks, text tasks, post-text tasks.*

DOI: 10.24888/2073-8439-2021-53-1-115-125

В Елецком государственном университете им. И.А. Бунина обучаются иностранные студенты, изучающие русский язык как иностранный. По учебному плану для иностранцев дисциплина «Лингвострановедение» преподается во втором семестре, то есть к концу первого семестра студенты владеют русским языком в объеме базового уровня.

В данной статье ставится цель описать методику работы по лингвострановедению на занятиях с иностранными студентами. Для достижения данной цели представляется целесообразным: 1) определить понятие «лингвострановедение»; 2) дать обзор учебной литературы для осваивающих русский язык на начальном этапе; 3) разработать комплекс упражнений, ориентированных на повышение лингвострановедческих знаний.

Основу Российской государственной системы тестирования граждан зарубежных стран по русскому языку составляет образовательный стандарт. В соответствии с Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 1 апреля 2014 г. № 255 «Об утверждении уровней владения русским языком как иностранным языком и требований к ним» устанавливается несколько уровней владения русским языком как иностранным, которые позволяют определить «степени сформированности коммуникативной компетенции по русскому языку как иностранному»¹.

Рассмотрим содержание стандартов для изучающих русский язык на элементарном (A1) и базовом уровнях (A2). К лицам, осваивающим язык, предъявляются требования к формированию коммуникативно-речевой и языковой компетенций. Минимальные обязательные требования этих уровней общего владения русским языком касаются

¹ Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 1 апреля 2014 г. № 255 г. Москва «Об утверждении уровней владения русским языком как иностранным языком и требований к ним» // Российская газета. 2014. 20 июня. URL: <https://rg.ru/2014/06/20/urovni-dok.html> (дата обращения: 03.05.2020).

проверки знаний в области: 1) лексики, грамматики, 2) чтения, 3) аудирования, 4) письма, 5) говорения¹.

Таким образом, исходя из требований стандартов, лингвострановедение не вынесено в качестве отдельного компонента коммуникативно-речевой и языковой компетенций.

Возникает вопрос, что следует понимать под лингвострановедением, как реализуется лингвострановедческий аспект в курсе методики преподавания русского языка как иностранного (РКИ). Для этого обратимся к анализу программ дополнительного образования для преподавателей РКИ и учебной литературы, предлагаемой иностранным студентам. С целью формирования и совершенствования профессиональных компетенций преподавателей, обучающихся иностранных студентов, которые осваивают профессиональные образовательные программы на русском языке, реализуются программы повышения квалификации.

Учебный план программы повышения квалификации «Преподавание русского языка как иностранного (РКИ). Система и методика обучения иностранцев русскому языку» Волгоградской гуманитарной академии профессиональной подготовки специалистов социальной сферы, следуя положениям Государственного стандарта по русскому языку как иностранному, знакомит с содержанием коммуникативной и языковой компетентностей при обучении русскому языку как иностранному и не предъявляет требований к лингвострановедческим знаниям обучающихся².

В большинстве программ повышения квалификации по методике преподавания русского языка как иностранного, предлагаемых Государственным институтом русского языка им. А.С. Пушкина, предусмотрено изучение модуля «Страноведение России: Россия на рубеже веков, методика преподавания страноведения России»³.

В литературе по методике преподавания РКИ употребляются термины «страноведение», «россиеведение», «лингвострановедение», которые авторами используются как взаимозаменяемые, хотя это неравнозначные понятия.

Под страноведением следует понимать учебную дисциплину, рассматривающую определенным образом отобранную и организованную совокупность экономических, социально-политических, исторических, географических знаний, связанных с содержанием и формой речевого общения носителей данного языка, и используемую в учебном процессе для реализации образовательных и воспитательных целей обучения. Сформированные на основе этих знаний «навыки и умения призваны обеспечивать коммуникативные потребности учащихся» (Азимов, Щукин, 2009, с. 294). Страноведение применительно к изучению России иностранными студентами, осваивающими русский язык, называют *россиеведением*, в курсе которого иностранцы знакомятся с историей, географией, экономикой, этнографией, политическим устройством России, изучают

¹ Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Базовый уровень / Нахабина М.М. и др. М., СПб.: Златоуст, 2001; Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень / Владимирова Т.Е. и др. М., СПб.: Златоуст, 2001.

² Учебный план программы повышения квалификации «Преподавание русского языка как иностранного (РКИ). Система и методика обучения иностранцев русскому языку» // Волгоградская гуманитарная академия профессиональной подготовки специалистов социальной сферы. URL: https://vgaps.ru/seminar/1656?search_mode=all&search_text (дата обращения: 03.05.2020).

³ Теория и практика преподавания русского языка как иностранного и русского как неродного (в форме стажировки) // ФГБОУ ВО «Государственный ИРЯ им. А.С. Пушкина». URL: http://www.pushkin.institute/education/do/programmy/detail.php?ELEMENT_ID=15556 (дата обращения: 03.05.2020).

наиболее типичные явления, процессы и тенденции экономической, социально-политической и духовной жизни России (Селезнева, 2016, с. 6).

Термин «лингвострановедение» впервые был использован в 1971 г. Е.М. Верещагиным и В.Г. Костомаровым в работе «Лингвистическая проблематика страноведения в преподавании русского языка иностранцам» (1971). Они определяли лингвострановедение как методику ознакомления «иностранных школьников, студентов, стажеров, изучающих русский язык, с современной советской действительностью, культурой через посредство русского языка и в процессе его изучения» (Верещагин, Костомаров, 1980, с. 5). В 90-е годы уточняется содержание методической дисциплины «Лингвострановедение», цель которой состоит в том, чтобы обеспечить коммуникативную компетенцию иностранцев, изучающих русский язык, через включение в учебный процесс «сведений о национально-культурной специфике речевого общения языковой личности» (Азимов, Щукин, 2009, с. 128).

Несмотря на терминологическое разграничение понятий «лингвострановедение», «страноведение», «россиеведение», в литературе по русскому языку как иностранному они используются как синонимы. Ведущие книжные издательства предлагают ограниченное количество пособий по лингвострановедению для изучающих русский язык на элементарном и базовом уровнях. В каталоге учебных изданий по РКИ издательства «Златоуст» представлена литература по говорению, аудированию, фонетике, письму, грамматике, лексике, чтению, страноведению, русскому языку в специальных целях¹. Издательство «Русский язык. Курсы» предлагает пособия по фонетике, русской интонации, грамматике, развитию речи, страноведению, чтению и русскому языку для специалистов².

Для изучения страноведения на этих уровнях предлагаются следующие работы.

Пособие по чтению «Одна жизнь – две культуры» за авторством К. Алликметс и А. Стренгель-Кямпер с разнообразными текстами о двадцати выходцах из России, уехавших из страны, успешно адаптировавшихся за пределами родины и внесших вклад в развитие различных областей мировой культуры, адресовано иностранным учащимся, уровень подготовки которых А2 и выше (2011). Обращение к первому тексту книги «Александр Алехин – непобежденный чемпион мира» показывает, что количество слов в тексте превышает стандартный объем в 600–700 единиц для осваивающих русский язык на базовом уровне А2 (Алликметс, Стренгель-Кямпер, 2011, с. 8–11). На наш взгляд, материалы данного учебного пособия предлагают слишком большой объем информации, поэтому затрудняют его использование на занятиях по лингвострановедению.

В книге для чтения и развития речи «Санкт-Петербург – культурная столица России» Г.Г. Малышева, Н.Г. Малышевой и Н.Т. Свидинской (2011) представлены рассказы о наиболее важных культурных и исторических событиях в жизни культурной столицы России – Санкт-Петербурга. Пособие будет интересно иностранным учащимся, владеющим русским языком в объеме базового уровня (А2).

Учебное пособие по русскому языку как иностранному «О России и русских» Г.Г. Малышева и Н.Г. Малышевой (2015) может быть использовано в целях развития навыков чтения и повышения страноведческой компетенции. В сжатой и емкой форме авторы дают основную информацию о географии, истории, государственном устройстве России, что позволяет в рамках одного академического часа изучить любую тему.

К.А. Деменева и Л.Е. Адясова предлагают «Лингвострановедческую олимпиаду по русскому языку для иностранцев» (2017). Пособие является хорошим дополнитель-

¹ Каталог. Златоуст. СПб.: Златоуст, 2020.

² Каталог. Русский язык. Курсы. М.: Русский язык. Курсы, 2020.

ным материалом для уроков РКИ, так как позволяет повысить мотивацию изучения русского языка благодаря тестам, заданиям и играм при проведении лингвострановедческих олимпиад. В книге представлены сведения о России, ее быте, культуре, традициях по всем сертификационным уровням: от элементарного (А1) до четвертого сертификационного (С2), но из-за охвата информации всех уровней владения русским языком она может быть использована лишь в качестве дополнительного источника к занятиям по РКИ в курсе лингвострановедения на начальном этапе.

Книга для чтения «Русские имена на карте мира» А.Л. Кузнецова и М.Н. Кожевниковой (2012) адресована иностранным студентам, владеющим русским языком на уровне не ниже базового, которые осваивают I сертификационный уровень.

Таким образом, анализ литературы показывает, что учебники по лингвострановедению или содержат материал, ориентированный на изучение одного тематического направления – один город России, или включают информативно насыщенные тексты, которые могут быть использованы в качестве хорошей книги для чтения. Учебные пособия отражают источники, предназначенные для владеющих русским языком на более высоком уровне, или содержат ограниченное количество заданий, предлагаемых иностранным студентам, изучающим РКИ на элементарном и базовом уровнях. Поэтому на занятиях по лингвострановедению остро стоит вопрос организации учебного процесса и использования литературы, соответствующей уровню обучающихся.

Мы предлагаем разработку одного занятия, посвященного культурной адаптации иностранных студентов. В основе организации находится коммуникативный принцип, реализуемый на базе авторского текста, посвященного городу Ельцу. Текст содержит лексико-грамматические задания, активизирующие речевые навыки студентов.

В целях прочного усвоения знаний обучающимся предъявляется информация, передаваемая по зрительному, слуховому, тактильному каналам связи. Для развития интереса, поддержания познавательной активности на занятиях по лингвострановедению нами используются наглядные материалы, что позволяет «оживить» описанное в тексте и надолго удержать в памяти. Учеными доказано, что приоритетным каналом восприятия информации является визуальный, на втором месте по значимости находится аудиальный канал, позволяющий усвоить информацию, концентрируясь преимущественно на слуховых образах. Тактильный канал используется для познания объектов через их осязание. Учитывая особенности восприятия информации, на занятиях по лингвострановедению мы ставим цели: 1) рассказать о культурных традициях России, 2) приобщить студентов к ним, познакомив с объектами материальной и духовной культуры, через просмотр фотографий архитектурных памятников, изделий русских народных промыслов, посещение достопримечательностей, прослушивание тематических песен, приуроченных к знаменательным датам, событиям или посвященных чему-либо, и другой музыкальной информации, 3) познакомить с фактами культуры страны посредством их отражения в фактах языка.

При работе с текстом следует выбирать языковой материал, соответствующий уровню владения учащимися русским языком. Использование сложных для восприятия студентов текстов, в результате чего они вынуждены переводить каждое слово, чтобы понять содержание, приводит к тому, что «вырабатывается неприязнь к чтению, а иногда и к изучаемому языку» (Акишина, Каган, 2002, с. 44).

Для успешного усвоения материала при работе с текстом применяются предтекстовые, притекстовые и послетекстовые задания. Для предварительного снятия трудностей понимания текста вводятся предтекстовые упражнения. Они используются

для того, чтобы целенаправленно формировать психологические механизмы чтения, объяснять значение новых слов и грамматических явлений и тренировать в их употреблении, устранять возможные социокультурные и содержательные трудности учебного материала (Азимов, Щукин, 2009, с. 210). Предтекстовые задания даются с целью обогащения словарного запаса студентов и использования новой лексики в письменной и устной речи.

Задание 1. Познакомьтесь с новыми словами и выражениями и переведите их на родной язык.

Традиция,
табличка,
ценить (*кого, что*),
беречь (*кого, что*),
славиться (*кем, чем*),
оживленный торговый центр,
ельчанин, ельчанине,
купец, купцы,
особняк,
лавка,
аттестат зрелости,
народные гуляния,
выпускник,
центр православия,
храм,
монастырь,
визитная карточка города,
молодожены = жених и невеста,
народный промысел, промыслы,
ремесло, ремесла,
делать вручную = делать руками,
коклюшка.

Задание 2. Составьте предложения с данными словами.

Традиция, ельчанине, выпускник, аттестат зрелости, народные гуляния, храм, монастырь, народные промыслы.

Для формирования коммуникативной установки на чтение используются при-текстовые упражнения, призванные подготовить студентов к непосредственному восприятию текста, нацелить их на извлечение информации из текста и проверку того, как она понимается и усваивается.

Задание 3. Прочитайте текст, постарайтесь понять его содержание. Найдите ключевое предложение текста.

Елец – город, в котором я живу

Елец – самый древний город Липецкой области. Он основан в 1146 году. Этот старинный город расположен на берегах реки Быстрая Сосна. В Ельце проживает более 100 тысяч человек.

Жители Ельца очень ценят и берегут свои традиции. На табличках домов указаны современные и исторические названия улиц.

Улица Мира – центральная улица города. Раньше она называлась *Торговой*, потому что была оживленным торговым центром. Самые богатые ельчане – купцы – строили здесь в середине 19 века свои особняки. На нижних этажах были магазины и лавки. В советское время ее стали называть *улицей Мира*. Сейчас здесь проводятся событийные фестивали «Русская закваска», «Антоновские яблоки». Ельчане и гости города могут попробовать блюда традиционной русской кухни (вкусный квас и пиво, ароматные пироги, калачи, кулебяку с блинами), приобрести сувениры.

На улице Мира находится главная площадь города – площадь Ленина. Многие традиции города связаны с этим местом. Здесь собираются выпускники школ для получения аттестата зрелости, а в дни праздников проводятся народные гуляния.

В Ельце жили многие известные люди: писатели Иван Алексеевич Бунин (1870–1953 гг.), Михаил Михайлович Пришвин, художник Николай Николаевич Жуков, композитор Тихон Николаевич Хренников (1913–2007 гг.), врач Николай Александрович Семашко (1874–1949 гг.).

Елец – центр православия Липецкой области. В городе много храмов, есть Знаменский женский монастырь, Троицкий мужской монастырь. Визитной карточкой города является величественный Вознесенский собор. Архитектор главного храма города – Константин Андреевич Тон (1794–1881 гг.). По его проектам были построены Большой Кремлевский дворец, Оружейная палата Московского кремля, здания вокзалов в Москве и Петербурге, знаменитый храм Христа Спасителя в Москве.

Каракумовский мост построен в 1933 году специально к автопробегу Москва – Каракумы – Москва. Одна из модных традиций – вешать в день свадьбы на перила моста замок. В знак вечной любви и верности молодожены пишут на замке свои имена. Ключ от замка они бросают в реку. Считается, что это укрепляет отношения.

В Ельце много достопримечательностей: городской драматический театр «Бенефис», городской краеведческий музей, музей народных промыслов и ремесел, Мемориальный дом-музей И.А. Бунина, дом-музей Н.Н. Жукова, дом-музей Т.Н. Хренникова.

В Ельце работает старейший вуз Липецкой области – Елецкий государственный университет имени И.А. Бунина.

Елец славится искусством кружевоплетения. Из кружева изготавливают авторские эксклюзивные платья, сарафаны, палантины, шляпы, косынки, шали, шарфы, жакеты, блузки. Искусные кружевницы плетут на коклюшках ажурные салфетки, подстаканники, воротники. Елецкие кружева всемирно известны. Люди любят их, потому что они ажурные, изящные, легкие, воздушные и очень красивые.

На сапоговаляльной фабрике вручную делают теплые валенки. Их валяют из овечьей шерсти. Русские валенки – хорошая, надежная, удобная обувь. Для ельчан валенки больше, чем обувь. Это местный бренд, настоящая гордость.

Маленький город Елец – настоящая жемчужина Черноземья: город церквей, город художников, писателей и музыкантов.

Для контроля понимания прочитанного текста, успешности выполнения смысловой обработки информации в соответствии с вопросами и заданиями, которые даются в притекстовых упражнениях, используются послетекстовые упражнения. Они служат следующим целям: сформировать у иностранных студентов грамматические навыки, проверить понимание содержания прочитанного текста, – поэтому для лучшего усвоения нового материала учащиеся осуществляют поиск ответов на поставленные вопросы, смысловое сравнение предложений, самостоятельное конструирование вопросов, что позволяет подготовиться к лучшему запоминанию информации и воспроизведению прочитанного материала.

Задание 4. Ответьте на вопросы к тексту.

- 1) Когда был основан город Елец?
- 2) Сколько человек проживает в городе Ельце?
- 3) Как называется центральная улица города?
- 4) Почему центральная улица города раньше называлась Торговой?
- 5) На какой улице находится главная площадь города?
- 6) Какие традиции связаны с площадью Ленина?
- 7) Какие известные люди жили в Ельце?
- 8) Почему город Елец – это центр православия Липецкой области?
- 9) Что является визитной карточкой города?
- 10) Какие достопримечательности построены по проекту архитектора К.А. Тона?
- 11) Какая традиция существует у молодоженов в день свадьбы?
- 12) Какие достопримечательности есть в городе Ельце?
- 13) Из чего изготавливают валенки?

Задание 5. Поставьте вопросы к выделенным словам.

- 1) Ельчане и гости города могут попробовать блюда традиционной русской кухни: **вкусный квас и пиво, ароматные пироги, калачи, кулебяку с блинами.**
- 2) В Ельце работает старейший вуз области – **Елецкий государственный университет имени И.А. Бунина.**
- 3) Кружевницы изготавливают **воротники, салфетки, подстаканники.**
- 4) Елец славится **искусством кружевоплетения.**
- 5) На **сапоговаляльной фабрике** делают знаменитые валенки.

Задание 6. Согласитесь с утверждениями или возразите.

- 1) Елец – самый молодой город Липецкой области.
- 2) На фабрике в Ельце из шерсти валяют одеяла, мягкие игрушки.
- 3) В знак вечной дружбы друзья вешают на перила моста замок со своими именами.
- 4) В городе проводятся событийные фестивали «Русская закваска», «Антоновские яблоки».
- 5) Из елецкого кружева изготавливают сарафаны, палантины, шляпы, косынки, шали, шарфы.

Задание 7. Установите соответствие.

- | | |
|---|--------------|
| 1) Липецкая | А) палата |
| 2) Оружейная | Б) монастырь |
| 3) Московский | В) фабрика |
| 4) Большой Кремлевский | Г) дворец |
| 5) Знаменский женский, Троицкий мужской | Д) область |
| 6) Сапоговаляльная | Е) кремль |

Задание 8. Установите соответствие.

- | | |
|------------------|----------------|
| 1) Краеведческий | А) дом-музей |
| 2) Каракумовский | Б) собор |
| 3) Драматический | В) университет |

- | | |
|----------------------------|----------|
| 4) Мемориальный | Г) мост |
| 5) Вознесенский | Д) театр |
| 6) Елецкий государственный | Е) музей |

При работе с иностранными студентами необходимо предусматривать упражнения, развивающие навыки догадки на основе словообразования.

Задание 9. Образуйте существительные от следующих прилагательных: *всемирный, известный, знаменитый, народный, эксклюзивный, ажурный, изящный, воздушный, легкий.*

Прочному усвоению знаний помогают экскурсии с посещением достопримечательностей города, о которых упоминается в тексте, поэтому данное занятие открывает цикл занятий, посвященных знакомству с городом. Лучшему пониманию материала темы и его запоминанию способствует лингвострановедческий комментарий.

Комментарий к тексту

Бенефис – 1. Спектакль в честь одного из его участников (как выражение признания его заслуг, мастерства). 2. В переносном значении – это момент высшего успеха, славы.

Аттестат зрелости – документ о получении среднего школьного образования. В России выпускник школы получает аттестат об основном общем образовании после 9 класса. После 11 класса ему выдают аттестат о среднем (полном) общем образовании.

Визитная карточка – 1. Карточка с именем, отчеством, фамилией, сведениями о работе лица и другой информацией. 2. В переносном значении – это отличительный, как правило, положительный признак, который приносит широкую известность или популярность.

Знаете ли Вы, что ...

1. Елец внесен в каталог ЮНЕСКО за богатое историческое наследие.
2. Вознесенский собор входит в десятку самых больших христианских храмов России.
3. 8 октября 2007 года Ельцу присвоено звание «Город воинской славы».
4. В первое воскресенье сентября празднуется день города.
5. В начале XX в. пара валенок стоила очень дорого: два рубля серебром. Крестьянскую семью, где каждый имел свою пару обуви, называли богатой. В большинстве семей была одна пара обуви. Ее носили все – по очереди или по старшинству.

Основной целью работы с текстом становится беспереводное чтение, когда внимание обучающихся сосредоточено на содержании, а не на языковой форме.

После прочитанного материала целесообразно обращаться к личному опыту обучающихся. Результатом работы над текстом должно быть продуцирование текста – устного или письменного. Приведем примеры заданий, которые могут подвести учеников к созданию высказывания:

Задание 10. О чем говорится в каждом абзаце текста? Составьте план текста.

Задание 11. Что Вы можете рассказать своим друзьям о городе Ельце. Расскажите о нем, используя составленный план.

Задание 12. Я хотела бы посетить Ваш город. Расскажите мне о нём.

Наводящими вопросами могут быть следующие:

Скажите, Ваш родной город меньше или больше, чем Елец?

Когда был основан Ваш город?

Назовите известных жителей города.

Сколько тысяч (миллионов) человек живет в городе?

Чем славится Ваш город?

Какие достопримечательности есть в городе?

Что Вы советуете посетить в Вашем городе?

Подводя итог методической работы по лингвострановедению, можно констатировать следующее. Выбирая материалы для занятия, необходимо отдавать предпочтение источникам, имеющим познавательную ценность, и стремиться, чтобы обучение языку способствовало расширению общей эрудиции и культуре студента. Использование разнообразных типов предтекстовых, притекстовых и послетекстовых упражнений позволяет, с одной стороны, поддерживать интерес иностранных студентов на протяжении всего занятия, с другой – познакомить с национально-культурными традициями страны изучаемого языка, способствовать расширению активного и пассивного словаря обучающихся, развивать их коммуникативные способности.

Литература

- Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР, 2009.
- Акишина А.А., Каган О.Е. Учимся учить: Для преподавателя русского языка как иностранного. М.: Русский язык. Курсы, 2002.
- Алликметс К., Стренгель-Кямпер А. Одна жизнь – две культуры: учебное пособие по чтению. СПб.: Златоуст, 2011.
- Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Лингвистическая проблематика страноведения в преподавании русского языка иностранцам. М.: Издательство Московского университета, 1971.
- Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Лингвострановедческая теория слова. М.: Русский язык, 1980.
- Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Базовый уровень / Нахабина М.М. и др. М., СПб.: Златоуст, 2001.
- Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень / Владимирова Т.Е. и др. М., СПб.: Златоуст, 2001.
- Деменева К.А., Адясова Л.Е. Лингвострановедческая олимпиада по русскому языку для иностранцев: тесты, задания, игры. СПб.: Златоуст, 2017.
- Кузнецов А.Л., Кожевникова М.Н. Русские имена на карте мира: книга для чтения. М.: Русский язык. Курсы, 2012.
- Мальшев Г.Г., Мальшева Н.Г. О России и русских: учебное пособие по русскому языку как иностранному. СПб.: Златоуст, 2015.
- Мальшев Г.Г., Мальшева Н.Г., Свидинская Н.Т. Санкт-Петербург – культурная столица России. Тексты для чтения и развития речи. СПб.: Златоуст, 2011.
- Селезнева Г.Я. Страноведение и лингвострановедение. Воронеж: Издательский дом ВГУ, 2016.

References

- Akishina, A. A., & Kagan, O. E. (2002). *Learning to teach: For a teacher of Russian as a foreign language* [Uchimsya uchit': Dlya prepodavatelya russkogo yazyka kak inostrannogo]. Moscow: Russkiy yazyk. Kursy.
- Allikmets, K., & Strengel'-Kyamper, A. (2011). *One life – two cultures. Reading tutorial* [Odnazhizn' – dve kul'tury. Uchebnoe posobie po chteniyu]. Sankt Petersburg: Zlatoust.
- Azimov, E. G., & Shchukin, A. N. (2009). *A new dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of language teaching)* [Novyy slovar' metodicheskikh terminov i ponyatiy (teoriya i praktika obucheniya yazykam)]. Moscow: Izdatel'stvo IKAR.
- Demeneva, K. A., & Adyasova, L. E. (2017). *Culture-oriented linguistic Olympiad in Russian for foreigners: tests, tasks, games* [Lingvostranovedcheskaya olimpiada po russkomu yazyku dlya inostrantsev: testy, zadaniya, igry]. Sankt Petersburg: Zlatoust.
- Kuznetsov, A. L., & Kozhevnikova, M. N. (2012). *Russian names on a world map: Book to read* [Russkie imena na karte mira: Kniga dlya chteniya]. Moscow: Russkiy yazyk. Kursy.
- Malyshev, G. G., & Malysheva, N. G. (2015). *About Russia and Russians. Textbook on Russian as a foreign language* [O Rossii i russkikh. Uchebnoe posobie po russkomu yazyku kak inostrannomu]. Sankt Petersburg: Zlatoust.
- Malyshev, G. G., & Malysheva, N. G., & Svidinskaya, N. T. (2011). *St. Petersburg is the cultural capital of Russia. Texts for reading and speech development* [Sankt-Peterburg – kul'turnaya stolitsa Rossii. Teksty dlya chteniya i razvitiya rechi]. Sankt Petersburg: Zlatoust.
- Selezneva, G. Ya. (2016). *Regional geography and culture-oriented linguistics* [Stranovedenie i lingvostranovedenie]. Voronezh: Izdatel'skiy dom VGU.
- The state standard for Russian as a foreign language. Basic level / Nakhbina M. M. and others* [Gosudarstvennyy standart po russkomu yazyku kak inostrannomu. Bazovyy uroven' / Nakhbina M. M. i dr.]. (2001). Moscow, St. Petersburg: Zlatoust.
- The state standard for Russian as a foreign language. Elementary level / Vladimirova T. E. and others* [Gosudarstvennyy standart po russkomu yazyku kak inostrannomu. Elementarnyy uroven' / Vladimirova T. E. i dr.]. (2001). Moscow, St. Petersburg: Zlatoust.
- Vereshchagin, E. M., & Kostomarov, V. G. (1980). *Culture-oriented linguistic word theory* [Lingvostranovedcheskaya teoriya slova]. Moscow: Russkiy yazyk.
- Vereshchagin, E. M., & Kostomarov, V. G. (1971). *Linguistic Problems of Regional Studies in Teaching Russian to Foreigners* [Lingvisticheskaya problematika stranovedeniya v prepodavanii russkogo yazyka inostrantsam]. Moscow: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 1971.

**О НЕКОТОРЫХ БАЗОВЫХ АКЦЕНТАХ ИЗУЧЕНИЯ
КУРСА «МАТЕМАТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ» В ВУЗАХ****В.Е. Щербатых**Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина
(Елец, Россия)

***Резюме.** В статье исследуется проблема повышения качества математического образования в вузах. Частое обновление Федеральных государственных образовательных стандартов, смещение вектора обучения в сторону получения новых научных знаний, а в последнее время возможное долговременное дистанционное обучение предполагают наличие у современного бакалавра таких качеств, как умение эффективно самостоятельно работать и справляться с большим потоком информации. К сожалению, многие студенты в силу разных причин не готовы соответствовать новым требованиям (особенно это касается первокурсников, поскольку современная школа далеко не всегда успешно готовит их к учебе в вузе). Практически все математические дисциплины связаны между собой базовыми понятиями (вектор, матрица, определитель, предел, производная, интеграл, непрерывность и т.д.), поэтому основной задачей на первом этапе обучения математике в вузе, по нашему мнению, является «цементирование» основных базовых понятий с превращением их на последующих курсах в фундамент изучения других дисциплин. Мотивационной составляющей этого процесса, как показывает опыт, является изначальный живой интерес к предмету изучения, который возникает при решении простых, не необычных задач (в статье приведены соответствующие примеры). При изучении дисциплины «Математический анализ» предлагается акцентировать внимание на таких ее базовых понятиях, как предел последовательности, интеграл и т.д. Набор понятий обосновывается как с точки зрения содержания разделов математического анализа, так и в аспекте междисциплинарных связей математических дисциплин, изучаемых позже. Это краеугольные камни всей математики. Можно констатировать, что от степени понимания студентами подобных математических явлений зависит результат последующей работы преподавателей, а следовательно, совокупность знаний и научный багаж будущих выпускников, высокий потенциал которых позволит успешно реализовать себя в профессиональной деятельности.*

***Ключевые слова:** математика, математический анализ, предел последовательности, интеграл, изучение математического анализа.*

**ON FOUNDATIONS OF STUDYING
"MATHEMATICAL ANALYSIS" AT UNIVERSITIES****Vladimir E. Shcherbatykh**Bunin Yelets State University
(Yelets, Russia)

***Abstract.** The article explores the problem of improving the quality of mathematical education at universities. Recent frequent transitions to various Federal State Educational Standards, the shift of the learning vector towards obtaining new scientific knowledge, and recently possible long-term distance learning, suggest that a modern bachelor has such qualities as the ability to work effectively and*

cope with a large flow of information. Unfortunately, not all students due to various reasons are ready to meet new requirements (especially freshmen, since at the present stage the thinking operations that underlie the organization of educational actions cease to develop effectively already at school: school education has other priorities). Almost all mathematical disciplines are connected by basic concepts (vector, matrix, determinant, limit, derivative, integral, continuity, etc.), therefore, the main task at the first stage of teaching mathematics at a university, in our opinion, is to “cement” basic concepts with their transformation in subsequent courses into the foundation of studying other disciplines. The motivational component of this process, as shown by many years of experience, is the initial keen interest in the subject of study, which arises when solving simple, unusual and interesting problems (examples of such problems are given in the article). While studying “Mathematical Analysis”, it is proposed to place in-depth emphasis on its basic concepts, such as the limit of sequence, integral, etc. The set of notions is justified both from the point of view of the content of sections of mathematical analysis, and from the point of view of interdisciplinary connections of mathematical disciplines studied later. These are the cornerstones of all mathematics. Without exaggeration, it can be stated that the degree of understanding by students of such mathematical phenomena depends on the result of the subsequent work of teachers, and, therefore, the totality of knowledge and scientific knowledge of future graduates, the high potential of which will allow them to successfully realize themselves in professional occupation.

Keywords: *mathematics, mathematical analysis, sequence limit, integral, study of mathematical analysis.*

DOI: 10.24888/2073-8439-2021-53-1-126-135

Введение

В последние годы образовательные процессы в российских вузах развиваются стремительно и динамично, что является причиной частой смены стандартов ФГОС (Федеральные государственные образовательные стандарты), представляющих собой совокупность обязательных требований для учреждений, имеющих государственную аккредитацию. Именно ФГОС обеспечивают в том числе преемственность основных образовательных программ и определяют требования к результатам освоения соответствующих дисциплин.

В настоящее время уже разработан проект ФГОС ВО 4, где определены соответствующие принципы и структура нового поколения стандартов, приближающие высшее образование РФ вплотную к европейской рамке квалификаций высшего образования¹. Предполагается, что выпускники высших учебных заведений обязаны быть в курсе последних научных достижений, затрагивающих их будущую профессию, что обуславливает интегральный и комплексный подходы к образовательному процессу.

Многие специалисты-профессионалы в преподавательской сфере отмечают, что быстрая смена основных парадигм не всегда положительно влияет на качество образовательного процесса, так как зачастую вынуждает к затратной реорганизации учебного процесса на всех стадиях образования. Студентам, достигнутым такими преобразованиями на втором и третьих курсах, бывает тяжелее других, поскольку последующие этапы обучения могут потребовать от них больших усилий, чем обычно.

В настоящее время в силу смещения вектора образования в сторону получения новых научных знаний важной и не всегда разрешимой задачей становится развитие самостоятельной познавательной активности студентов и управление этой деятельностью. Следствием ее нерешенности являются неустойчивые и бессистемные знания,

¹ Проект концепции разработки Федеральных государственных образовательных стандартов 4 поколения. URL: <https://gigabaza.ru/doc/160316.html> (дата обращения 08.01.2021).

формирующиеся, как правило, при отсутствии систематической, управляемой и контролируемой преподавателем самостоятельной работы студентов.

Многолетний опыт преподавания позволяет автору заключить, что самостоятельность в учебе необходима и для формирования общих способностей и характера, а правильно организованная и систематическая самостоятельная работа является еще и одним из способов получения новых знаний, составляющих прочную базу для будущей научной деятельности. Однако самостоятельная работа (прежде всего на первом курсе) – это серьезный труд, не все студенты готовы к нему, и не всегда результатом становится качественное усвоение учебного материала, поскольку операции мышления, лежащие в основе организации учебных действий обучаемых (понимание, абстрагирование, обобщение, конкретизация и т.д.), в силу разных причин перестали эффективно развиваться уже в школьном образовании (Смирнов, Зубова, 2019, с. 36). Как следствие, пробелы и недоработки в теории и практике выявляются на зачетах, экзаменах, и сказываются позже, при изучении смежных дисциплин. Именно такое положение было наглядно продемонстрировано результатами дистанционного обучения с апреля по июль 2020 г., которое проводилось в связи с эпидемией коронавируса, когда превалирующей формой обучения выступила именно самостоятельная работа студентов.

Дискуссия

Современное математическое образование предполагает освоение целого комплекса математических дисциплин, среди которых «Алгебра», «Геометрия», «Математический анализ», «Дифференциальные уравнения» и другие. Нельзя утверждать, что одна из них важнее других, однако дисциплины можно ранжировать в зависимости от методов и объекта исследования. Аналогично, если смотреть на конкретную математическую дисциплину с точки зрения входящих в нее определений, понятий и утверждений, то нельзя однозначно определить некоторые из них как безусловно доминантные. Это можно констатировать лишь с точки зрения конкретного задания в рамках учебного предмета.

Как правило, каждая дисциплина обладает универсальными понятиями, которые используются другими науками в рамках своего содержания. Например, в алгебре – это «вектор», «матрица», «определитель», «уравнение», в геометрии – «система координат», «линия», «плоскость», в математическом анализе – «предел», «функция», «производная», «интеграл». Подобные понятия можно назвать базовыми.

Основная задача преподавания любой математической дисциплины состоит в том, чтобы студенты ясно понимали содержание ее базовых понятий, знали особенности основных методов исследования (теоретические знания дают целостное представление о существенных связях в области исследования), умели качественно применять эти знания на практике, т.е. имели сформированный уровень математической культуры, соответствующий данному этапу обучения. Только в этом случае может быть на должном уровне задействован познавательный потенциал обучающихся.

Поскольку большая часть элементов дисциплины «Математический анализ» является базовой, то, добившись прочных знаний в первых семестрах и уверенно опираясь на этот потенциал, выпускник вуза, без преувеличения, в состоянии будет получить весь предполагаемый рабочими программами актив знаний.

Обратимся к некоторым существенным аспектам изучения математического анализа на начальном этапе обучения.

Имеются различные точки зрения на усовершенствование педагогического процесса в этом направлении, не прекращается поиск новых методик, пересматриваются в теоретическом и совершенствуются в экспериментальном плане прежние методики,

целые научные группы работают над цифровизацией элементов и этапов образовательного процесса.

Есть мнение, что в современных условиях необходимо организовать особую систему переподготовки преподавателей высшей школы, опирающуюся на научную базу выдающихся педагогов (Гайдар, 2020, с. 34), которая являлась бы инструментом профессионального роста, инновационным толчком, стимулом самоусовершенствования. Также предлагается при изучении нового материала уделять больше внимания использованию контрпримеров (Мамедов, 2013, с. 185), которые, безусловно, играют не последнюю роль при формировании у студентов творческого и логического мышления, позволяют заглядывать в понятийную сущность предметов, явлений. Тем не менее приходится констатировать, что данная методика имеет значительный потенциал лишь при условии, что обучающиеся имеют хотя бы приблизительно одинаковый уровень знаний, сами могут находить и предлагать контрпримеры без большой потери аудиторного времени. К сожалению, эти условия на начальном этапе вузовского обучения невыполнимы, поскольку первокурсники-математики не умеют систематизировать новый материал, отличать необходимые условия от достаточных, не владеют навыками доказательств и т.д. (Сотников, 2016, с. 100). Это значит, что нынешние выпускники школ владеют формальными знаниями на репродуктивном уровне и могут применять эти знания только узконаправленно.

Известно, что математические символы используются для упрощения и сокращения текста. Поэтому с утверждением, что при доказательстве теорем математического анализа нужно соблюдать золотую середину, где не должно быть слишком много слов или, наоборот, математических символов, поскольку перегруженность одного или другого усложняет процесс познания (Фомин, 2017, с. 158), едва ли можно согласиться. Язык математических символов, используемых для удобства конфигурации, создавался в течение сотен лет именно для упрощения представления математических выражений. Например, эволюция знака радикала длилась почти 500 лет. Со многими ключевыми математическими знаками постепенно знакомят еще в школе:

$\infty, \forall, \exists, \rightarrow, \emptyset, \cap, \cup, \in, \subset, \mathbb{N}, \mathbb{Z}, \mathbb{Q}, \mathbb{I}.$

Их смысловые значения можно повторить на первом занятии, и эта небольшая потеря времени очень быстро окупится.

Все больше появляется экспериментальных разработок по методике обучения математическому анализу на основе использования информационно-образовательных сред. Так, например, в МГТУ им. Н.Э. Баумана уже применяется уникальная информационно-образовательная среда собственной разработки, позволяющая проводить лекционные и практические занятия в цифровом формате, а студентам вести самостоятельную работу с использованием любого устройства (Димитриенко, 2018, с. 8). Здесь имеются очевидные плюсы: можно учиться дома и, как следствие, иметь свободный режим дня. Главный из минусов – риск получения отрицательного результата в силу различных причин, одна из которых – отсутствие живого общения с преподавателем, без чего, не имея должной базы, студент не сможет самостоятельно усвоить материал дисциплины «Математический анализ» в полной мере.

Сегодня традиционная форма обучения в современном мире ограничена в методологическом плане, информационные технологии пока не могут видеть и распознавать в достаточной мере реакцию студентов, поэтому необходимо комбинировать методологический инструментарий.

Поскольку публикационная активность по данной тематике достаточно высока, но универсальный метод преподавания математического анализа до сих пор не найден,

поиск продолжается, поэтому можно надеяться увидеть интересные педагогические инновации, позволяющие повысить эффективность процесса обучения.

Методологические аспекты

Целью нашего исследования является попытка обобщить опыт преподавания математических дисциплин, спроецировав его в методическом аспекте на изучение математического анализа на начальном этапе обучения. Считаем, что при любой форме обучения следует отходить от формализма знаний: находить проблемные зоны и вскрывать понятийную сущность математических явлений.

Поскольку студенты первых курсов находятся в новых для себя условиях (оторванность от дома, «свобода» в непривычном для них смысле, большая учебная нагрузка), а большинство из них не умеют логически мыслить, обладают формальными знаниями и не способны воспринимать абстрактные математические конструкции (Смирнов, 2019, с. 39), то перед преподавателями 1-ых курсов стоит сверхзадача, заключающаяся в следующем:

- заинтересовать студентов своим предметом;
- обеспечить оптимальную учебную нагрузку;
- научить учиться по-новому.

Приведем примеры математических задач, которые помогут активизировать процесс обучения на занятиях, посвященных повторению математических символов.

Задача 1. Все знают, что для наглядного изображения множеств применяются круги Эйлера. Написав очевидное соотношение $\mathbf{N} \subset \mathbf{Z} \subset \mathbf{Q}$ и нарисовав соответствующий чертеж, можно спросить: какое из множеств больше? Ответы, как правило, будут совпадать с визуализацией рисунка и написанным ранее соотношением. А равная мощность представленных множеств для большинства будет большим открытием, как и то, что все рациональные числа можно «пересчитать».

Поскольку должного опыта «общения» с бесконечными множествами бывшие школьники еще не имеют, да и само понятие «бесконечность» не может быть выражено посредством имеющегося у них опыта, то можно предложить далее следующие задачи, вышедшие из-под пера известного популяризатора науки, писателя-фантаста А. Азимова.

Задача 2. Если предположить, что в гостинице бесконечно много мест и все места заняты, то можно ли поселить в эту гостиницу еще несколько человек на условиях, предложенных остальным постояльцам? А можно ли поселить в такую гостиницу бесконечно много посетителей?

Утвердительные ответы удивят слушателей, а осознание того, что арифметические правила неприменимы к бесконечностям (это произойдет чуть позже), заставит с уважением и осторожностью относиться к математическому понятию «бесконечность».

Задача 3. Множество иррациональных чисел – это бесконечные десятичные дроби, не имеющие периода. На просьбу привести пример иррационального числа, многие назовут π или e . Верно, но вопрос «А можно привести пример такого иррационального числа, по которому было бы наглядно видно, что оно не имеет периода?» многих заставит задуматься.

Подобные задачи можно предлагать практически по каждой теме. А если такие «легкие» задачи подбирать тематически и формулировать их быстро в начале занятия, то будет получаться эффект быстрой настройки аудитории на серьезную работу.

Какие же возможные недоработки в первом семестре физико-математических факультетов являются критическими? Негативные последствия возникают и растут со временем от некачественного усвоения тем «Пределы» и «Интегралы». Позже преподаватель оказывается в экстремальном положении, когда начинает читать студентам разделы «Числовые и функциональные ряды», «Ряды Фурье», изучаемые на втором курсе математических специальностей бакалавриата, поскольку обнаруживаются серьезные пробелы в знаниях студентов, а пределы и интегралы служат основным инструментарием этих разделов.

Как известно, перед изучением рядов формируются понятия несобственных интегралов первого и второго рода, рассматриваются их свойства и признаки сходимости. Но без основательной проработки темы «Неопределенные интегралы» студенты не всегда могут найти первообразные к интегралам:

$$\int \frac{dx}{x \ln x}, \int \frac{x dx}{(x-1)(x-3)}, \int \frac{1}{\sqrt{x}} \ln \frac{x+1}{x-1} dx, \int \frac{(ax+b)dx}{(x^2+cx+d)^2}, \int f(x) \cos nx dx$$

и т.д. А уметь вычислять подобные несобственные интегралы необходимо для применения интегрального признака к числовым рядам:

$$\sum_{n=1}^{\infty} \frac{1}{n^{\alpha}}, \sum_{n=1}^{\infty} \frac{1}{n(\ln^p n)}, \sum_{n=1}^{\infty} \frac{1}{n \ln n + \sqrt{\ln^3 n}}, \sum_{n=1}^{\infty} \frac{1}{n \ln n (\ln \ln n)^n}$$

и для нахождения коэффициентов рядов Фурье.

Поэтому, чтобы уже на втором курсе преподавателю не пришлось отклоняться от планируемой тематики и разъяснять студентам основные положения раздела «Определенные интегралы» (определение, свойства, таблицу интегралов и технику интегрирования), необходимо в первом семестре решить данную проблему. Для этого требуется:

- на каждом занятии проводить мини-опросы (и устный, и письменный на отдельных листках) на знание таблицы интегралов и пройденных методов интегрирования – это быстро выявляет отстающих, с которыми необходимо проводить индивидуальную работу;
- на начальном этапе знакомства с интегралами студенты должны прочно усвоить правило: «Если $\int f(x) dx = F(x) + C$, то $\int f(ax+b) dx = \frac{1}{a} F(ax+b) + C'$ ». Это позволит не применять метод замены переменной в простейших случаях;
- как можно дольше оставаясь на теме «Метод замены переменных», можно и нужно давать примеры из последующих тем без анализа подынтегральной функции на предмет замены, этим шлифуется техника интегрирования, а кроме того, не стоит забывать, что вся методика интегрирования опирается на метод замены после анализа подынтегральной функции (кроме интегрирования «по частям»);
- давать для самостоятельной работы интегралы-головоломки, вызывающие живой интерес, например: $\int e^{ax} \sin bx dx$, $\int x^n e^{ax} \sin bx dx$, $\int \frac{dx}{(x^2+a^2)^n}$;
- в основе начального этапа обучения должна быть индивидуализация и дифференциация.

Поскольку в «Рядах» применяются несобственные интегралы первого рода, то для них справедливо следующее соотношение:

$$\int_a^{\infty} f(x) dx = \lim_{A \rightarrow \infty} \left(F(x) \Big|_a^A \right) = \lim_{A \rightarrow \infty} F(A) - F(a), \quad (1)$$

поэтому на этом этапе важную роль играют комбинированные вычислительные навыки владения аппаратом теории пределов и методами интегрирования (которые у студентов уже должны быть сформированы).

Но пределы в «Рядах» не ограничиваются только применением формулы (1), они используются для выяснения выполнимости необходимого признака сходимости числовых и функциональных рядов $\left(\lim_{n \rightarrow \infty} a_n, \lim_{n \rightarrow \infty} u_n(x) \right)$, в признаках Даламбера $\left(\lim_{n \rightarrow \infty} \frac{a_{n+1}}{a_n} \right)$, Коши $\left(\lim_{n \rightarrow \infty} \sqrt[n]{a_n} \right)$ и т.д.

Особую значимость приобретает умение правильно находить пределы в тематике «Исследование функциональных рядов на равномерную сходимость», когда вычисляется предельная функция $f(x)$ функционального ряда $\sum_{n=1}^{\infty} u_n(x)$ и исследуется на равномерную сходимость его остаток $r_n(x)$; вычисляется радиус сходимости степенного ряда; доказываются предельные соотношения в основных леммах теории рядов Фурье.

Для исследования на сходимость, например, таких рядов:

$$\sum_{n=1}^{\infty} n \ln \left(1 + \frac{1}{n} \right), \quad \sum_{n=1}^{\infty} \frac{(\sin 3n)^2}{n}, \quad \sum_{n=1}^{\infty} \arcsin \frac{1}{\sqrt{n}}, \quad \sum_{n=1}^{\infty} \left[\left(1 + \frac{1}{n} \right)^{n^2} (x-1)^n \right],$$

нужно добиться, чтобы студенты не имели проблем с графическим представлением некоторых элементарных функций (опять же из-за слабых навыков в работе с пределами) и располагали соответствующими знаниями в области бесконечно малых величин, которые проявляются также в предельных соотношениях при $x \rightarrow \infty$:

$$\operatorname{tg} \frac{1}{x} \sim \frac{1}{x}; \quad \arcsin \frac{1}{x} \sim \operatorname{arccctg} \frac{1}{x}; \quad \left(1 + \frac{1}{x} \right)^{\mu} - 1 \sim \frac{\mu}{x} \quad \text{и т.д.}$$

Здесь необходимо заметить, что пределы играют большую роль и в интегральном исчислении, так как интегралы, кроме несобственных, определяются как пределы интегральных сумм Римана и Дарбу.

Для успешного овладения теорией пределов необходимо:

- осторожно (не торопясь) дать понятие предела последовательности, поскольку за кажущейся простотой этого понятия скрывается огромный потенциал, раскрывающийся чуть позже в последующем определении предела функции на языке « $\varepsilon - \delta$ ». Здесь первокурсники не всегда могут сопоставить бесконечно малую величину ε с номером N . Необходимо разобрать несколько конкретных примеров (например, при $n \rightarrow \infty$: $\frac{1}{n} \rightarrow 0$; $5 - \frac{1}{n} \rightarrow 5$) в геометрической интерпретации для визуализации процесса предельного соотношения: для любого сколь угодно малого числа $\varepsilon > 0$ существует такой номер $N(\varepsilon)$: $\forall n > N \Rightarrow a - \varepsilon < x_n < a + \varepsilon$ (или $|x_n - a| < \varepsilon$). В этом кроется успех кристаллизации ясного и четкого представления зависимости номера N от выбранного числа ε . Для закрепления этого успеха на первых порах необходимо писать $N(\varepsilon)$;

-
- представить слушателям более короткое определение предела последовательности: число a есть предел последовательности x_n , если ее значения отличаются от a на сколь угодно малую величину, начиная с некоторого места, что позволит расширить горизонт применения теории пределов.

На этом этапе интерес может вызвать следующая простая задача.

Задача 4. Чему равно число 0,9999...?

Ответ может быть дан быстро: это 0,(9). Но вопрос «А точнее?» многих поставит в тупик. Напоминание о втором, коротком определении предела приводит студентов к правильному выводу – это 1.

Затруднения вызывает предложение доказать этот факт, используя только знания школьного курса ($0,(9) = 0,(3) \cdot 3 = \frac{1}{3} \cdot 3 = 1$).

Обратим внимание на следующие особенности данного материала:

- особым случаем является предельное соотношение $x_n \rightarrow 0$: переменная бесконечно мала, если она по абсолютной величине будет меньше сколь угодно малого наперед заданного числа $\varepsilon > 0$. С точки зрения Г.М. Фихтенгольца (2008), ни одно значение переменной, взятое в отдельности, не может квалифицироваться как малое, лишь в процессе своего изменения переменная способна стать меньше произвольного числа ε . Важность этого определения заключается в том, что в общем случае мы также имеем дело с бесконечно малой величиной: $\alpha_n = |x_n - a|$;
- нельзя в общем случае давать определение предела через бесконечно малую величину, а бесконечно малую определять через предел: последовательность x_n , имеющая своим пределом нуль, называется бесконечно малой. В этом случае получается «порочный круг» (Фихтенгольц, 2008, с. 48);
- стоит подробно рассмотреть, например, последовательности $x_n = -\frac{1}{n}$, $x_n = \frac{(-1)^n}{n}$, $x_n = \frac{2+(-1)^n}{n}$, которые характеризуют многообразие пределов и показывают несущественность расположения членов последовательности по отношению к пределу, а также маловажность достижения переменной своего предела (принимает ли значения, равные ему).

Вышеперечисленные требования к педагогическому процессу по теме «Пределы последовательностей» позволят студентам адаптироваться к определениям и понятиям, знакомым со школьной скамьи, уже в новом ключе и, что самое ценное, подготовить их к восприятию понятий непрерывности функции в точке: как на языке « $\varepsilon - \delta$ », так и на языке последовательностей, равномерной непрерывности. Здесь, как и ранее, желательна визуализация односторонних пределов, разновидностей точек разрывов.

Заключение

1. Одно из важнейших понятий в математике – интеграл, роль которого трудно переоценить не только в физико-математических науках, но и в экономике, биологии, химии, медицине и т.д. Видов интегралов много: несобственные, определенные, кратные, криволинейные, поверхностные и другие. Первым изучается неопределенный интеграл, потом определенный, а все остальные позже – по аналогии, поэтому так необходимо в первом семестре заложить прочную базу знаний, умений и навыков, в которую обязаны входить:

- таблица производных;
- таблица основных интегралов;

-
- способы интегрирования различных классов функций;
 - хорошая техника нахождения первообразных;
 - определение определенного интеграла и его свойства;
 - некоторые приложения определенных интегралов.

2. Понятие предела пронизывает весь курс математического анализа, принимая в разных его разделах различные формы. Однако все эти разновидности пределов могут быть сведены к пределу последовательности, что всякий раз освобождает преподавателя от обязанности устанавливать базовые теоремы из теории пределов (Фихтенгольц, 2008, с. 631). Резюмируя сказанное, можно заключить, что в силу своей значимости, теория пределов должна начинаться с изучения простейшего случая – предела последовательности, пробегающей нумерованную последовательность значений, после чего необходимо подробно рассмотреть всю теорию пределов:

- некоторые теоремы о последовательностях, имеющих предел;
- бесконечно малые и бесконечно большие величины;
- теоремы о пределах, облегчающие нахождение пределов;
- неопределенные выражения;
- предел монотонной последовательности (теорема Больцано–Вейерштрасса, лемма о вложенных промежутках);
- принцип сходимости (критерий сходимости Коши);
- частичные последовательности и частичные пределы (лемма Больцано–Вейерштрасса).

Таким образом, скрупулезная работа преподавателя на занятиях над базовыми понятиями математического анализа, куда, помимо предела и интеграла, входит и множество других базовых элементов (функция, непрерывность, производная, дифференциал и т.д.), позволяет запустить у студентов механизм общения с новыми знаниями с последующим переходом на более высокий уровень образовательного процесса.

Литература

- Гайдар К.М., Кунаковская Л.А., Листенгартен В.С. Педагогика высшей школы в действии (опыт реализации программы профессиональной переподготовки «преподаватель высшей школы») // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. 2020. № 2. С. 34–37.
- Мамедов А.Н. О методике использования контрпримеров в преподавании математического анализа в педвузах // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 2 (13). С. 185–188.
- Моисеев Н.Н. Алгоритмы развития. М.: Наука, 1987.
- Смирнов Е.И., Зубова Е.А. Технология адаптации сложного знания к обучению математике // Continuum. Математика. Информатика. Образование. 2019. № 2 (14). С. 35–48.
- Сотников А.И. Методические аспекты обучения математическому анализу студентов по направлению математика // Информатизация образования: история, проблемы и перспективы. Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 70-летию со дня рождения первого ректора Тувинского государственного университета О.Б. Бузур-оола. Кызыл: Тувинский государственный университет, 2016. С. 99–101.
- Фихтенгольц Г.М. Курс дифференциального и интегрального исчисления: в 3-х т. Т. 1. М.: Физматлит, 2008.
- Фомин В.И. О методике преподавания некоторых тем математического анализа // Вопросы современной науки и практики. Университет им. В.И. Вернадского. 2017. № 1 (63). С. 158–161.
-

Димитриенко Ю.И., Губарева Е.А., Гордин М.П. Новая методика преподавания курса «Математический анализ» в цифровой среде «nomotex» для инженеров // Инновационное развитие. 2018. № 8 (25). С. 8–11.

References

- Dimitrienko, Yu. I., Gubareva, E. A., & Gordin, M. P. (2018). New methodology for teaching “Mathematical Analysis” in the digital environment “nomotex” for engineers [Novaya metodika prepodavaniya kursa “Matematicheskiy analiz” v tsifrovoy srede “nomotex” dlya inzhenerov]. *Innovatsionnoe razvitiye*, (8), 8–11.
- Fikhtengol'ts, G. M. (2008). *Course of differential and integral calculus* [Kurs differentsial'nogo i integral'nogo ischisleniya]. Vol. 1. Moscow: Fizmatlit.
- Fomin, V. I. (2017). On how to teach some topics of mathematical analysis [O metodike prepodavaniya nekotorykh tem matematicheskogo analiza]. *Voprosy sovremennoy nauki i praktiki. Universitet im. V.I. Vernadskogo*, (1), 158–161.
- Gaydar, K. M., Kunakovskaya, L. A., & Listengarten, V. S. (2020). Higher school pedagogy in action (experience in implementing the professional retraining program “Higher school teacher”) [Pedagogika vysshey shkoly v deystvii (opyt realizatsii programmy professional'noy perepodgotovki «prepodavatel' vysshey shkoly»)]. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Problemy vysshego obrazovaniya*, (2), 34–37.
- Mamedov, A. N. (2013). On the methodology of using counterexamples in teaching mathematical analysis at pedagogical higher educational institutions [O metodike ispol'zovaniya kontrprimerov v prepodavanii matematicheskogo analiza v pedvuzakh]. *Vektor nauki Tol'yatinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psikhologiya*, (2), 185–188.
- Moiseev, N. N. (1987). *Development algorithms* [Algoritmy razvitiya]. Moscow: Nauka.
- Smirnov, E. I., & Zubova, E.A. (2019). Technology of adapting complex knowledge to mathematics training [Tekhnologiya adaptatsii slozhnogo znaniya k obucheniyu matematike]. *Continuum. Matematika. Informatika. Obrazovanie*, (2), 35–48.
- Sotnikov, A. I. (2016). Methodological aspects of teaching mathematical analysis to students of “Mathematics” [Metodicheskie aspekty obucheniya matematicheskomu analizu studentov po napravleniyu matematika]. In *Informatization of education: history, problems and prospects. Collection of materials of the All-Russian scientific-practical conference dedicated to the 70th anniversary of the birth of the first rector of Tuva State University O.B. Buzur-oolo* [Informatizatsiya obrazovaniya: istoriya, problemy i perspektivy. Sbornik materialov Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii, posvyashchennoy 70-letiyu so dnya rozhdeniya pervogo rektora Tuvinskogo gosudarstvennogo universiteta O.B. Buzur-oolo] (pp. 99–101). Kyzyl: Tuvinskiy gosudarstvennyy universitet.

НАШИ АВТОРЫ

Аитов Валерий Факильевич, доктор педагогических наук, заведующий кафедрой методики преподавания иностранных языков и второго иностранного языка Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы (Уфа, Россия); почтовый адрес: 450008, г. Уфа, ул. Октябрьской революции, д. 3а; электронная почта: valerie.aitov@mail.ru

Архимук Алексей Николаевич, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник научно-исследовательского отдела (профессионального психологического обеспечения) Военного учебно-научного центра Военно-морского флота Военно-морская академия им. Адмирала Флота Советского Союза Н.Г. Кузнецова (Санкт-Петербург, Россия); почтовый адрес: 197045, г. Санкт-Петербург, Ушаковская набережная, 17/1.

Беляева Ольга Алексеевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального обучения Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского» (Ярославль, Россия); почтовый адрес: 150000, г. Ярославль, ул. Республиканская, д.108/1; электронная почта: olga-alekseevna@mail.ru

Буланкина Надежда Ефимовна, доктор философских наук, заведующий кафедрой гуманитарного образования, профессор Новосибирского института повышения квалификации и переподготовки работников образования (Новосибирск, Россия); почтовый адрес: 630007, г. Новосибирск, Красный проспект, д. 2; электронная почта: nebnyandex.ru

Галимова Халида Халитовна, кандидат педагогических наук, директор Института филологического образования и межкультурных коммуникаций Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы (Уфа, Россия); почтовый адрес: 450008, г. Уфа, ул. Октябрьской революции, д. 3а; электронная почта: galimova.khalida@bk.ru

Громова Чулпан Раесовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры начального образования Казанского (Приволжского) федерального университета (Казань, Россия); почтовый адрес: 420111, Казань, ул. Мартына Межлаука, д. 1; электронная почта: gromovajob@rambler.ru

Еремина Наталья Александровна, член Союза дизайнеров России, старший преподаватель кафедры дизайна, конструирования и сервисных технологий Нижегородского государственного инженерно-экономического университета (Нижний Новгород, Россия); почтовый адрес: 606340, Нижегородская область, г. Княгинино, ул. Октябрьская, д. 22а; электронная почта: eginanatal@yandex.ru

Иванова Наталья Валентиновна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного и начального образования Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина (Нижний Новгород, Россия); почтовый адрес: 603000, г. Нижний Новгород, ул. Ульянова, д. 1; электронная почта: ivanova30nv@yandex.ru

Карташова Валентина Николаевна, доктор педагогических наук, профессор кафедры иностранных языков и методики их преподавания Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина (Елец, Россия); почтовый адрес: 399770, г. Елец, ул. Коммунаров, д. 28; электронный адрес: cartashova.vale@yandex.ru

Корнеева Александра Валерьевна, старший преподаватель кафедры русского языка и межкультурной коммуникации Белгородского государственного технологического университета имени В.Г. Шухова (Белгород, Россия); аспирант кафедры русского языка, профессионально-речевой и межкультурной коммуникации ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (Белгород, Россия); почтовый адрес: 308012, г. Белгород, ул. Костюкова, 46; электронная почта: alexakorn@gmail.com

Мухин Валерий Николаевич, кандидат медицинских наук, старший научный сотрудник Физиологического отдела им. И.П. Павлова Института экспериментальной медицины (Санкт-Петербург, Россия); почтовый адрес: 197376, г. Санкт-Петербург, ул. Академика Павлова, 12.

Нго Дык Тай, аспирант кафедры теории и методики образования Тульского государственного университета (Тула, Россия); почтовый адрес: 300012, г. Тула, пр. Ленина, 92; электронная почта: ngo.tay@bk.ru

Павлов Константин Иванович, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник научно-исследовательского отдела (профессионального психологического обеспечения) Военного учебно-научного центра Военно-морского флота Военно-морская академия им. Адмирала Флота Советского Союза Н.Г. Кузнецова (Санкт-Петербург, Россия); почтовый адрес: 197045, г. Санкт-Петербург, Ушаковская набережная, 17/1; электронная почта: youngexp@yandex.ru

Петренко Максим Иванович, подполковник медицинской службы, начальник научно-исследовательского отдела (профессионального психологического обеспечения) Военного учебно-научного центра Военно-морского флота Военно-морская академия им. Адмирала Флота Советского Союза Н.Г. Кузнецова (Санкт-Петербург, Россия); почтовый адрес: 197045, г. Санкт-Петербург, Ушаковская набережная, 17/1.

Самосенкова Татьяна Владимировна, доктор педагогических наук, профессор кафедры русского языка, профессионально-речевой и межкультурной коммуникации Белгородского государственного национального исследовательского университета (Белгород, Россия); почтовый адрес: 308015, г. Белгород, ул. Победы, 85, корп. 17; электронная почта: samosenkova@bsu.edu.ru

Сырцев Алексей Витальевич, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник научно-исследовательского отдела (профессионального психологического обеспечения) Военного учебно-научного центра Военно-морского флота Военно-морская академия им. Адмирала Флота Советского Союза Н.Г. Кузнецова (Санкт-Петербург, Россия); почтовый адрес: 197045, г. Санкт-Петербург, Ушаковская набережная, 17/1.

Толочко Александр Владимирович, кандидат политических наук, доцент кафедры философии и социальных наук Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина (Елец, Россия); почтовый адрес: 399770, г. Елец, ул. Коммунаров, д. 28; электронная почта: tolochko@rambler.ru

Турко Ульяна Игоревна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка, методики его преподавания и документоведения Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина (Елец, Россия); почтовый адрес: 399770, г. Елец, ул. Коммунаров, д. 28; электронная почта: selishchevskaya@mail.ru

Хайрутдинова Резеда Рафаиловна, кандидат филологических наук, доцент кафедры начального образования Казанского (Приволжского) федерального университета (Казань, Россия); почтовый адрес: 420111, Казань, ул. Маргына Межлаука, д. 1; электронная почта: rimno_kfu@kpfu.ru

Щербатых Владимир Егорович, кандидат физико-математических наук, доцент кафедры математики и ее преподавания Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина (Елец, Россия); почтовый адрес: 399770, г. Елец, ул. Коммунаров, д. 28; электронная почта: wega18@mail.ru

OUR AUTHORS

Valery F. Aitov, Doctor of Pedagogical Sciences, Head of the Department of Foreign Languages and Second Foreign Language Teaching Methods, Aknulla Bashkir State Pedagogical University (Ufa, Russia); Postal Address: 450008, Ufa, 3a, October Revolution Street; e-mail: valerie.aitov@mail.ru

Aleksey N. Archimuk, Candidate of Psychological Sciences, Senior Scientific Researcher of the Department of Occupational Psychological Support, N.G. Kuznetsov Naval Academy (Saint Petersburg, Russia); Postal Address: 197045, Saint Petersburg, 17/1, Ushakovskaya embankment.

Olga A. Belyaeva, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of Primary Education, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky (Yaroslavl, Russia); Postal Address: 150000, Yaroslavl, 108/1, Respublikanskaya Street; e-mail: olga-alekseevna@mail.ru

Nadezhda E. Bulankina, Doctor of Philosophical Sciences, Head of the Department of Liberal Education, Novosibirsk Institute of Professional Skill Improvement & Vocational Retraining of Education Workers (Novosibirsk, Russia); Postal Address: 630007, Novosibirsk, 2, Krasnyj Prospekt; e-mail: nebn@yandex.ru

Natalia A. Eremina, Member of the Union of Designers of Russia, Senior Lecturer of the Department of Design, Construction and Service Technologies, Nizhny Novgorod State University of Engineering and Economics (Nizhny Novgorod, Russia); Postal Address: 606340, Nizhny Novgorod Region, Knyaginino, 22a, Oktyabrskaya Street; e-mail: ereminanatal@yandex.ru

Khalida Kh. Galimova, Candidate of Pedagogical Sciences, Director of the Institute for Philosophical Education and Intercultural Communication of Aknulla Bashkir State Pedagogical University (Ufa, Russia); Postal Address: 450008, Ufa, 3a, October Revolution Street; e-mail: galimova.khalida@bk.ru

Chulpan R. Gromova, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Primary Education, Kazan Federal University (Kazan, Russia); Postal Address: 420111, Kazan', 1, Martyn Mezhlauk Street; e-mail: gromovajob@rambler.ru

Natalia V. Ivanova, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy of Preschool and Primary Education, Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University (Nizhny Novgorod, Russia); Postal Address: 603000, Nizhny Novgorod, 1, Ulyanova Street; e-mail: ivanova30nv@yandex.ru

Valentina N. Kartashova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Foreign Languages and Methods of Their Teaching, Bunin Yelets State University (Yelets, Russia); Postal Address: 399770, Yelets, 28, Kommunarov Street; e-mail: cartashova.vale@yandex.ru

Rezeda R. Khayrutdinova, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Primary Education, Kazan Federal University (Kazan, Russia); Postal Address: 420111, Kazan', 1, Martyn Mezhlauk Street; e-mail: pimno_kfu@kpfu.ru

Alexandra V. Korneeva, Senior Lecturer of the Department of Russian Language and Intercultural Communication, Belgorod State Technological University named after V.G. Shukhov (Belgorod, Russia), Post-graduate Student of the Department of Russian Language, Professional Speech and Intercultural Communication, Belgorod National Research University (Belgorod, Russia); Postal Address: 308012, Belgorod, 46, Kostyukova Street; e-mail: alexakorn@gmail.com

Valery N. Mukhin, Candidate of Medical Sciences, Senior Scientific Researcher, I.P. Pavlov Department of Physiology, Institute of Experimental Medicine (Saint Petersburg, Russia); Postal Address: 197045, Saint Petersburg, 12, Pavlov Street.

Dyk Tay Ngo, Post-graduate Student of the Department of Theory and Methods of Education of Tula State University (Tula, Russia); Postal Address: 300012, Tula, 92, Lenin Avenue; e-mail: ngo.tay@bk.ru

Konstantin I. Pavlov, Candidate of Psychological Sciences, Senior Scientific Researcher of the Department of Occupational Psychological Support, N.G. Kuznetsov Naval Academy (Saint Pe-

tersburg, Russia); Postal Address: 197045, Saint Petersburg, 17/1, Ushakovskay embankment; e-mail: youngexp@yandex.ru

Maxim I. Petrenko, Lieutenant Colonel of Medical Service, Head of the Department of Occupational Psychological Support, N.G. Kuznetsov Naval Academy (Saint Petersburg, Russia); Postal Address: 197045, Saint Petersburg, 17/1, Ushakovskay embankmen.

Tatyana V. Samosenkova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Russian Language, Professional Speech and Intercultural Communication, Belgorod National Research University (Belgorod, Russia); Postal Address: 308015, Belgorod, 85, Kostykova Street, building 17; e-mail: samosenkova@bsu.edu.ru

Vladimir E. Shcherbatykh, Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor of the Department of Mathematics and Its Teaching, Bunin Yelets State University (Yelets, Russia); Postal Address: 399770, Yelets, 28, Kommunarov Street; e-mail: wega18@mail.ru

Aleksey V. Syrtsev, Candidate of Psychological Sciences, Senior Scientific Researcher of the Department of Occupational Psychological Support, N.G. Kuznetsov Naval Academy (Saint Petersburg, Russia); Postal Address: 197045, Saint Petersburg, 17/1, Ushakovskay embankment.

Aleksandr V. Tolochko, Candidate of Political Sciences, Associate Professor of the Department of Philosophy and Social Sciences, Bunin Yelets State University (Yelets, Russia); Postal Address: 399770, Yelets, 28, Kommunarov Street; e-mail: tolochko@rambler.ru

Ul'yana I. Turko, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Russian Language, Methods of Its Teaching and Documentation Management, Bunin Yelets State University (Yelets, Russia); Postal Address: 399770, Yelets, 28, Kommunarov Street; e-mail: selishchevskaya@mail.ru

К СВЕДЕНИЮ АВТОРОВ



Адрес редакции: 399770, Липецкая область, г. Елец, ул. Коммунаров, д. 28.
Телефон: 8(47467) 6-09-62 (ответственный секретарь – Александр Евгеньевич Кримунов).

E-mail: nj-psy@elsu.ru

Журнал «Психология образования в поликультурном пространстве» является научным журналом, в котором рассматриваются проблемы педагогики и психологии. Выходит с 2004 года. Журнал учрежден Елецким государственным университетом имени И.А. Бунина, является подписным периодическим научным изданием. Выходят 4 номера в год.

Журнал зарегистрирован в Международном центре ISSN в Париже (номер 188K 2073-8439), что обеспечивает информацию о нем в соответствующих международных реферативных изданиях.

Журнал включен в «Перечень российских рецензируемых научных журналов, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук» (ВАК).

Полные требования к публикации размещены на сайте <http://elsu.ru/journal>

INFORMATION FOR AUTHORS



Address of the editorial office: 399770, Lipetsk region, Yelets, 28, Kommunarov Street.

Tel. 8(47467) 6-09-62 (executive secretary – Aleksandr E. Krikunov).

E-mail: nj-psy@elsu.ru

The journal “Educational Psychology in Polycultural Space” is a scientific journal which considers pedagogical and psychological problems. It has been published since 2004. The journal was founded by Bunin Yelets State University; it is a subscription periodical scientific publication. There are 4 issues a year.

The journal is registered in the International center ISSN in Paris (number 188K 2073-8439) that ensures the information about it in corresponding international abstract publications.

The journal is included in “The list of Russian reviewed scientific journals, in which main scientific results of doctoral and candidate’s theses must be published”.

Full information is presented on site <http://elsu.ru/journal>

Научный журнал

**Психология
образования
в поликультурном
пространстве**

№ 1 (53) / 2021

*Редактор – Н.П. Безногих
Корректор – И.И. Окружко
Техническое исполнение – В.М. Гришин*

Подписано в печать 22.03.2021
Дата выхода в свет 23.03.2021
Бумага 70,5 п.л. Формат А-4. Гарнитура Times.
Печать трафаретная
Тираж 1000 экз. Заказ № 6
Свободная цена

Адрес редакции и издателя:
399770, Липецкая область, г. Елец, ул. Коммунаров, 28,1
E-mail: nj-psy@elsu.ru
Сайт редколлегии: <http://www1.elsu.ru/journal>

Подписной индекс журнала **№ 64990** в каталоге периодических изданий
органов научно-технической информации агентства «Роспечать»

Подписной индекс журнала **№ 43283** в объединенном каталоге «Пресса России»

Отпечатано с готового оригинал-макета на участке оперативной полиграфии
Елецкого государственного университета им. И. А. Бунина
399770, Липецкая область, г. Елец, ул. Коммунаров, 28,1

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина»
399770, Липецкая область, г. Елец, Коммунаров, 28,1