



**ПЕРМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ**

ГУМАНИТАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ. ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

№ 3, 2020

Электронный научный рецензируемый журнал

Основан в 2020 году

Учредитель ФГБОУ ВО «Пермский государственный
гуманитарно-педагогический университет» (ПГГПУ)

Издатель ФГБОУ ВО «Пермский государственный
гуманитарно-педагогический университет» (ПГГПУ)

Периодичность 4 раза в год

12 +

Публикация статей в журнале осуществляется по следующим специальностям:

13.00.00 ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования;

13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования);

13.00.03 – Коррекционная педагогика (по областям)

13.00.05 – Теория, методика и организация социально-культурной деятельности;

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования.

19.00.00 ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

19.00.01 – Общая психология, психология личности, история психологии;

19.00.05 – Социальная психология;

19.00.07 – Педагогическая психология;

19.00.10 – Коррекционная психология.

Представленные в журнале статьи будут полезны как специалистам

в указанных разделах, так и широкому кругу читателей, студентам и аспирантам.

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору
в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций.

Свидетельство о регистрации средства массовой информации

ЭЛ № ФС77–80993 от 30.04.2021

Журнал включен в Российский индекс научного цитирования (РИНЦ),
договор № 479-11/2020 от 23.11.2020

Журнал зарегистрирован как сетевое издание
в Национальном центре ISSN Российской Федерации 17.11.2020

Сайт журнала: URL: <https://vestnikpspu.ru>

Издается по решению редакционно-издательского совета
Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета

© ФГБОУ ВО «Пермский государственный
гуманитарно-педагогический университет», 2020

Главный редактор

*Безукладников
Константин Эдуардович* доктор педагогических наук, профессор
(Россия, г. Пермь, Пермский государственный
гуманитарно-педагогический университет)

Заместители главного редактора

*Вихман
Александр Александрович* кандидат психологических наук, директор Института психологии
(Россия, г. Пермь, Пермский государственный гуманитарно-
педагогический университет)

*Шустова
Светлана Викторовна* доктор филологических наук, профессор
(Россия, г. Пермь, Пермский государственный национальный
исследовательский университет, Пермский государственный
гуманитарно-педагогический университет)

Редакционная коллегия

*Белобородова
Ния Сабитовна* доктор педагогических наук, профессор
(Россия, г. Бирск, Бирский медико-фармацевтический колледж)

*Бокова
Татьяна Николаевна* доктор педагогических наук, профессор, профессор РАО,
(Россия, г. Москва, Московский городской педагогический
университет)

*Врублевский
Евгений Павлович* доктор педагогических наук, профессор
(Республика Беларусь, г. Гомель, Гомельский
государственный университет имени Ф. Скорины)

*Вяткин
Бронислав Александрович* доктор психологических наук, профессор, Член-корреспондент РАО
(Россия, г. Пермь, Пермский государственный гуманитарно-
педагогический университет)

*Гитман
Елена Константиновна* доктор педагогических наук, профессор
(Россия, г. Пермь, Пермский государственный
гуманитарно-педагогический университет)

*Дружинина
Мария Вячеславовна* доктор педагогических наук, профессор
(Россия, г. Архангельск Северный (Арктический)
федеральный университет имени М. В. Ломоносова)

*Дудко
Светлана Анатольевна* кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник
лаборатории педагогической компаративистики, доцент
(Россия, г. Москва, Институт стратегии развития образования РАО)

*Жигалев
Борис Андреевич* доктор педагогических наук, профессор
(Россия, г. Нижний Новгород, Нижегородский государственный
лингвистический университет им. Н. А. Добролюбова)

*Елианский
Сергей Петрович* доктор психологических наук, профессор
(Россия, г. Москва, Московский педагогический
государственный университет)

<i>Качалов Дмитрий Владимирович</i>	доктор педагогических наук, профессор, профессор РАЕ (Россия, г. Екатеринбург, Уральский государственный университет путей сообщения)
<i>Козлова Наталья Викторовна</i>	доктор психологических наук, профессор (Россия, г. Томск, Национальный исследовательский Томский государственный университет)
<i>Коломийченко Людмила Владимировна</i>	доктор педагогических наук, профессор (Россия, г. Пермь, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет)
<i>Комарова Юлия Александровна</i>	доктор педагогических наук, профессор (Россия, г. Санкт-Петербург, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена)
<i>Коптева Наталья Васильевна</i>	доктор психологических наук, профессор (Россия, г. Пермь, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет)
<i>Крузе Борис Александрович</i>	доктор педагогических наук, профессор (Россия, г. Пермь, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет)
<i>Левченко Елена Васильевна</i>	доктор психологических наук, профессор (Россия, г. Пермь, Пермский государственный национальный исследовательский университет)
<i>Лизунова Лариса Рейновна</i>	кандидат педагогических наук, доцент (Россия, г. Пермь, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет)
<i>Маркелов Владимир Вениаминович</i>	доктор педагогических наук, профессор (Россия, г. Пермь, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет)
<i>Мещерякова Елена Владиленовна</i>	доктор педагогических наук, профессор (Россия, г. Волгоград, Волгоградский государственный социально-гуманитарный педагогический университет)
<i>Мосина Маргарита Александровна</i>	доктор педагогических наук, профессор (Россия, г. Пермь, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет)
<i>Нишнева Наталья Николаевна</i>	доктор педагогических наук, профессор, Член-корреспондент Международной академии акмеологических наук, Академик Международной академии наук педагогического образования (Республика Беларусь, г. Минск, Белорусский государственный университет)
<i>Обдалова Ольга Андреевна</i>	доктор педагогических наук, профессор (Россия, г. Томск, Томский государственный университет)
<i>Рузиева Лола Толибовна</i>	доктор педагогических наук, профессор (Республика Таджикистан, г. Душанбе, Таджикский национальный университет)

<i>Рябухина Елена Анатольевна</i>	доктор педагогических наук, профессор (Россия, г. Пермь, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет)
<i>Санникова Анна Илларионовна</i>	доктор педагогических наук, профессор (Россия, г. Пермь, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет)
<i>Синагатуллин Ильгиз Миргалимович</i>	доктор педагогических наук, профессор (Россия, г. Бирск, Бирский филиал, Башкирский государственный университет)
<i>Слободчиков Илья Михайлович</i>	доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАЕН (Россия, г. Москва, Институт художественного образования и культурологии Российской Академии образования)
<i>Сорокоумова Светлана Николаевна</i>	доктор психологических наук, профессор, профессор РАО (Россия, г. Москва, Российский государственный социальный университет)
<i>Суворова Ольга Вениаминовна</i>	доктор психологических наук, профессор (Россия, г. Нижний Новгород, Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет)
<i>Тарева Елена Генриховна</i>	доктор педагогических наук, профессор, (Россия, г. Москва, Московский городской педагогический университет)
<i>Ходжиматова Гулчехра Масаидовна</i>	доктор педагогических наук, профессор (Республика Таджикистан, г. Душанбе, Таджикский национальный университет)
<i>Шеховская Наталья Леонидовна</i>	доктор педагогических наук, профессор (Россия, г. Белгород, Педагогический институт, Белгородский государственный национальный университет)



ПЕРМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ

HUMANITARIAN STUDIES. PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

№ 3, 2020

Electronic scientific peer-reviewed journal
Founded in 2020
The founder: Perm State Humanitarian Pedagogical
University
The publisher: Perm State Humanitarian Pedagogical
University
Issued 4 times a year

12 +

The journal publishes articles covering the following fields of knowledge:

13.00.00 PEDAGOGICAL SCIENCES

13.00.01 – General pedagogy, history of pedagogy and education;

13.00.02 – Theory and methodology of teaching and upbringing (by areas and levels of education);

13.00.03 – Correctional pedagogy (by the area of study)

13.00.05 – Theory, methodology and organization of socio-cultural activities;

13.00.08 – Theory and methodology of professional education.

19.00.00 PSYCHOLOGICAL SCIENCES

19.00.01 – General psychology, personality psychology, history of psychology;

19.00.05 – Social psychology;

19.00.07 – Pedagogical psychology;

19.00.10 – Correctional psychology.

The articles presented in the journal will be of interest to both specialists
in these spheres and to a wide range of readers, including students and postgraduates.

The journal is registered with the Federal service for supervision
of communications, information technologies and mass communications.
Certificate of registration of mass media EL № FS77-80993 from 30.04.2021

The journal is included in the Russian science citation index (RISC),
contract № 479-11/2020 from 23.11.2020

The journal is registered as a serial network publication
in the National ISSN center of the Russian Federation 17.11.2020

The journal's website: URL: <https://vestnikpspu.ru>

Published by the decision of the editorial and publishing Council of
Perm State Humanitarian Pedagogical University

Chief Editor

*Bezukladnikov
Konstantin Eduardovich* Grand Ph.D. (Education), Professor
(Russia, Perm, Perm State Humanitarian and Pedagogical University)

Deputy chief editors

*Vikhman
Aleskandr Aleksandrovich* Ph.D. (Psychology), Chef of the Institute of Psychology
(Russia, Perm, Perm State Humanitarian Pedagogical University)

*Shustova
Svetlana Viktorovna* Grand Ph.D. (Philology), Professor
(Russia, Perm, Perm State National Research University, Perm State Humanitarian Pedagogical University)

Editorial team

*Beloborodova
Nilya Sabitovna* Grand Ph.D. (Education), Professor
(Russia, Birk, Birk Medical and Pharmaceutical College)

*Bokova
Tatyana Nikolaevna* Grand Ph.D. (Education), Professor,
Professor of the Russian Academy of Education,
(Russia, Moscow, Moscow City Pedagogical University)

*Vrublevsky
Evgeny Pavlovich* Grand Ph.D. (Education), Professor
(Republic of Belarus, Gomel, Gomel State University named after F. Skorina)

*Vjatin
Bronislav Aleksandrovich* Ph.D. (Psychology), Professor,
Corresponding Member of the Russian Academy of Education
(Russia, Perm, Perm State Humanitarian Pedagogical University)

*Gitman
Elena Konstantinovna* Grand Ph.D. (Education), Professor
(Russia, Perm, Perm State Humanitarian Pedagogical University)

*Druzhinina
Maria Vyacheslavovna* Grand Ph.D. (Education), Professor
(Russia, Arkhangelsk, Northern (Arctic) Federal University named after M. V. Lomonosov)

*Dudko
Svetlana Anatolyevna* Ph.D. (Education), Senior Researcher, Laboratory of Pedagogical Comparative Studies, Associate Professor (Russia, Moscow, Institute of Education Development Strategy of the Russian Academy of Education)

*Zhigalev
Boris Andreevich* Grand Ph.D. (Education), Professor
(Russia, Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod State Linguistic University named after N. A. Dobrolyubov)

*Elshansky
Sergey Petrovich* Grand Ph.D. (Education), Professor
(Russia, Moscow, Moscow State Pedagogical University)

*Kachalov
Dmitry Vladimirovich* Grand Ph.D. (Education), Professor,
Professor of the Russian Academy of Natural Sciences
(Russia, Yekaterinburg, Ural State University of Railways)

*Kozlova
Natalya Viktorovna* Grand Ph.D. (Psychology), Professor
(Russia, Tomsk, Tomsk State National Research University)

<i>Kolomiychenko Lyudmila Vladimirovna</i>	Grand Ph.D. (Education), Professor (Russia, Perm, Perm State Humanitarian Pedagogical University)
<i>Komarova Yulia Aleksandrovna</i>	Grand Ph.D. (Education), Professor (Russia, St. Petersburg, Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen)
<i>Kopteva Natalja Vasilyevna</i>	Grand Ph.D. (Psychology), Professor (Russia, Perm, Perm State Humanitarian Pedagogical University)
<i>Kruse Boris Aleksandrovich</i>	Grand Ph.D. (Education), Professor (Russia, Perm, Perm State Humanitarian Pedagogical University)
<i>Levtchenko Elena Nikolayevna</i>	Grand Ph.D. (Psychology), Professor (Russia, Perm, Perm State National Research University)
<i>Lizunova Larisa Reinovna</i>	Ph.D. (Education), Associate Professor (Russia, Perm, Perm State Humanitarian Pedagogical University)
<i>Markelov Vladimir Veniaminovich</i>	Grand Ph.D. (Education), Professor (Russia, Perm, Perm State Humanitarian Pedagogical University)
<i>Meshcheryakova Elena Vladilenovna</i>	Grand Ph.D. (Education), Professor (Russia, Volgograd, Volgograd State Social and Humanitarian Pedagogical University)
<i>Mosina Margarita Aleksandrovna</i>	Grand Ph.D. (Education), Professor (Russia, Perm, Perm State Humanitarian Pedagogical University)
<i>Nizhneva Natalya Nikolaevna</i>	Grand Ph.D. (Education), Professor, Corresponding Member of the International Academy of Acmeological Sciences, Academician of the International Academy of Sciences of Pedagogical Education (Republic of Belarus, Minsk, Belarusian State University)
<i>Obdalova Olga Andreevna</i>	Grand Ph.D. (Education), Professor (Russia, Tomsk, Tomsk State University)
<i>Rogacheva Tatyana Vladimirovna</i>	Grand Ph.D. (Psychology), Professor (Russia, Yekaterinburg, State Agrarian University of the Sverdlovsk Region, Regional Center for Rehabilitation of the Disabled)
<i>Ruzieva Lola Tolibovna</i>	Grand Ph.D. (Education), Professor (Republic of Tajikistan, Dushanbe, Tajik National University)
<i>Ryabukhina Elena Anatolyevna</i>	Grand Ph.D. (Education), Professor (Russia, Perm, Perm State Humanitarian Pedagogical University)
<i>Sannikova Anna Illarionovna</i>	Grand Ph.D. (Education), Professor (Russia, Perm, Perm State Humanitarian Pedagogical University)
<i>Sinagatullin Ilgiz Mirgalimovich</i>	Grand Ph.D. (Education), Professor (Russia, Birk, Birk branch of Bashkir State University)

- Slobodchikov
Ilya Mikhailovich* Grand Ph.D. (Psychology), Professor,
Corresponding Member of the Russian Academy of Natural Sciences (Russia,
Moscow, Institute of Art Education and Cultural Studies of the Russian
Academy of Education)
- Sorokoumova
Svetlana Nikolayevna* Grand Ph.D. (Psychology), Professor,
Professor of the Russian Academy of Education
(Russia, Moscow, Russian State Social University)
- Suvorova
Olga Veniaminovna* Grand Ph.D. (Psychology), Professor
(Russia, Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod State Pedagogical University
named after Kozma Minin (Minin University))
- Tareva
Elena Genrikhovna* Grand Ph.D. (Education), Professor
(Russia, Moscow, Moscow City Pedagogical University)
- Khodzhimatova
Gulchekhra Masaidovna* Grand Ph.D. (Education), Professor
(Republic of Tajikistan, Dushanbe, Tajik National University)
- Shekhovskaya
Natalia Leonidovna* Grand Ph.D. (Education), Professor
(Russia, Belgorod, Pedagogical Institute, Belgorod State
National University)

УДК 378

UDC 378

DOI: 10.24411/2712-827X-2020-10301

Царева Наталия Александровна

Кандидат педагогических наук, доцент,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
Россия, 614990, г. Пермь, ул. Сибирская, д. 24,
тел.: +7 9028079623, e-mail: careva@pspu.ru

Пылаева Лариса Дмитриевна

Доктор искусствоведения, профессор,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
Россия, 614990, г. Пермь, ул. Сибирская, д. 24,
тел.: +7 9194545862, e-mail: pylaeva_ld@pspu.ru

Пылаев Михаил Евгеньевич

Доктор искусствоведения, профессор,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
Россия, 614990, г. Пермь, ул. Сибирская, д. 24,
тел.: +7 9127896779, e-mail: pilaev@pspu.ru

Tsareva Natalia Alexandrovna

Ph.D. (Education), Perm State Humanitarian Pedagogical University,
Perm, Russia

Pylaeva Larisa Dmitrievna

Grand Ph.D. (Art Studies), Perm State Humanitarian Pedagogical University,
Perm, Russia

Pylaev Mikhail Evgenievich

Grand Ph.D. (Art Studies), Perm State Humanitarian Pedagogical University,
Perm, Russia

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД В ПОДГОТОВКЕ МАГИСТРОВ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

INTERDISCIPLINARY APPROACH IN TRAINING MASTERS OF MUSIC AND PEDAGOGICAL EDUCATION

Аннотация

В статье аргументируется актуальность междисциплинарного подхода к построению магистерских программ музыкально-педагогической направленности. Предлагаются варианты реализации данного подхода в преподавании психолого-педагогических, музыкально-теоретических и исполнительских дисциплин, составляющих содержание магистерской подготовки в педагогическом вузе. На основе опыта реализации магистерских программ факультетом музыки Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета показано как идея

междисциплинарного взаимодействия воплощается в жизнь на разных уровнях, начиная от концептуального замысла программ, построения их учебных планов, заканчивая выполнением междисциплинарных исследований, проводимых в рамках подготовки студентами-магистрантами выпускных квалификационных работ. Необходимость междисциплинарного подхода обосновывается потребностями самой образовательной практики, возможность его реализации – соотносением с традициями высшего музыкального образования, а также с современными тенденциями в области теоретического музыкознания. В свою очередь, к числу преимуществ рассматриваемого подхода отнесены: преодоление с его помощью узконаправленной специализации, становящейся преградой для творческого развития личности педагога-музыканта, вероятность достижения нового качественного уровня подготовки магистрантов в условиях компетентностно-ориентированной системы образования.

Abstract

The article argues the relevance of the interdisciplinary approach to the construction of master's programs of musical and pedagogical orientation. It offers the variants of realization of the given approach in teaching of psychological-pedagogical, musical-theoretical and performing disciplines making the content of undergraduates training in a pedagogical university. On the basis of the experience of implementation of master's programmes by the Faculty of Music of Perm State Humanitarian and Pedagogical University, it is shown how the idea of interdisciplinary interaction is implemented at different levels, ranging from the conceptual design of programs, construction of their curricula, to the implementation of interdisciplinary research conducted as part of the training of graduate students. The need for an interdisciplinary approach is justified by the needs of the educational practice itself, and the possibility of its implementation is correlated with the traditions of higher music education, as well as with modern trends in theoretical music studies. In turn, the advantages of this approach include the following: overcoming the narrow specialisation that is becoming an obstacle to the creative development of a music teacher's personality, the possibility of achieving a new quality level of training for undergraduates under the conditions of a competency-based education system.

Ключевые слова: междисциплинарный подход, методологический подход, музыкально-педагогическое образование, реализация магистерских программ, междисциплинарное взаимодействие.

Keywords: interdisciplinary approach, methodological approach, music and pedagogical education, implementation of master's programmes, interdisciplinary interaction.

Введение

Структурное преобразование системы высшего образования в России, приведшее к созданию, а затем и к существенному увеличению числа магистерских программ в педагогических вузах страны, заставляет пересматривать теоретико-методологические подходы к организации процесса обучения по этим программам с попыткой выявить, как существенные отличия данного процесса, так и возможные факторы его интенсификации.

Весьма перспективным в этом отношении представляется междисциплинарный подход, позволяющий не только комплексно подходить к изучению любого явления педагогической действительности, но и интегрировать при этом различные области научного знания. Представленные в статье варианты реализации данного подхода свидетельствуют о его универсальном характере, а также возможности построения на его основе магистерских программ музыкально-педагогической направленности.

Основная часть

Поиск наиболее эффективных путей реализации вузом магистерских программ, ориентированных на область музыкально-педагогического образования, заставляет в очередной раз обратиться к теме междисциплинарного взаимодействия [Мухаметзянова,

Хайрутдинов, Сигачева 2017; Пиралова 2010; Сергеева, Винокурова, Татарина 2015; Стукалова 2018; Шестакова 2013]. Связанный с ней практический интерес обусловлен целым рядом причин.

В качестве первой и наиболее очевидной из них выступает разнородность студенческого состава магистерских групп: каждый из магистрантов имеет не только разный уровень базовой музыкальной подготовки, но и отличный от других опыт профессиональной деятельности – в качестве учителя музыки или музыкального руководителя в дошкольном образовательном учреждении, преподавателя исполнительских дисциплин в музыкальной школе, школе искусств или руководителя образовательной организации.

Нередки и такие случаи, когда в магистратуру поступают люди со смежными – сугубо исполнительскими специальностями, желающие получить новую для себя педагогическую профессию. Осваивая содержание дисциплин профильной направленности, они неизбежно проецируют его на себя, на свой личный опыт общения с музыкой, соучениками, коллегами.

Здесь становится важным не только включить этот опыт в широкий междисциплинарный контекст, давая ему научное объяснение, но и использовать как «побудительный мотив» к действию – к установлению логических связей и закономерностей, смысловых параллелей и корреляций, апеллируя к различным областям знания или художественной практики. Необходимым условием этого как раз и является междисциплинарное взаимодействие.

Вторая причина логически вытекает из предыдущей: студенты-магистранты уже при поступлении в вуз нацелены на приобретение новых, но, в то же время, не оторванных от их профессиональной деятельности знаний. Соответственно, всё «чужое» – мало связанное с потребностями этой деятельности, если не отвергается, то воспринимается ими как мало полезное, отвлеченное, лишенное практической значимости. Напротив, «свое» вызывает с их стороны живейший интерес и самое пристальное внимание.

Задачей любого преподавателя, желающего этим вниманием завладеть, становится обращение даже не к одной, а к самым различным областям музыкально-педагогической практики (ведь у каждого магистранта эта область своя, с присущими только ей особенностями – особенностями контингента учащихся, уровня их общего и музыкального развития, особенностями реализуемых им образовательных программ и т. д.).

Междисциплинарный подход к преподаванию любой дисциплины помогает решить эту задачу – если не полностью, то в значительной мере. Так, проблематика теоретических курсов, например, курса «Инновационные процессы в образовании», оказывается связанной с содержанием других, сугубо практических курсов – «Инновации в преподавании инструментальных дисциплин» или «Инновации в преподавании вокально-хоровых дисциплин», а общие темы программы по «Музыкальной психологии» находят продолжение в вопросах «Практической психологии в дополнительном музыкальном образовании» (см., например [Федотова, Немировская 2019; Постников 2016; Горбунова, Заливадный, Товпич 2014; Курбанова 2013]).

Приведенные примеры, взятые из опыта реализации магистерских программ факультетом музыки Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета, демонстрируют и то, как идея междисциплинарного взаимодействия воплощается в жизнь уже на уровне учебных планов и, более того, на уровне концептуального замысла программ.

Об этом напрямую говорят их названия – «Музыкальное исполнительство и педагогика», «Педагогика и менеджмент дополнительного музыкального образования». В этом прослеживается изначальное стремление разработчиков программ привлечь к себе не просто максимально возможное количество абитуриентов, но, главное, тех из них, кто в

наибольшей степени мотивирован на повышение своего профессионального статуса, на освоение новых для себя сфер деятельности, наконец, на будущий карьерный рост.

Среди них оказываются педагоги, планирующие занять административно-управленческие должности (претендующие на место завуча или директора школы), стремящиеся утвердиться в профессии и рассчитывающие на то, что диплом магистра им в этом поможет, и даже те, кто, почувствовав вкус к учению, желает двигаться дальше и не намерен ограничиваться бакалаврским уровнем образования.

Берясь за разработку магистерских программ и заранее очерчивая для себя круг потенциальных абитуриентов, факультет как раз и рассчитывал на то, что сдвоенные программы окажутся для них наиболее предпочтительными, а двухпрофильная подготовка в итоге обеспечит магистрам профессиональную мобильность и востребованность на рынке труда.

До сих пор рассматривались только внешние факторы, определяющие актуальность междисциплинарного подхода к построению образовательных программ магистратуры или условиям их реализации. Сущностной же причиной, побуждающей искать в нём ещё не раскрытые возможности, можно считать незрелость, незавершенность самой модели магистерского образования, отсутствие четкого понимания того, что должно отличать процесс подготовки магистра от процесса подготовки бакалавра.

Озабоченность этой ситуацией высказывают разные авторы – и те, кто занимается проблемами воспитания инженерной элиты (см., например, [Постников 2016]), и те, кто обеспокоен качеством образования магистров-гуманитариев (см., например, [Роботова 2013]).

Последний из названных авторов справедливо указывает на то, что в большинстве аннотаций магистерских программ, размещаемых на сайтах университетов, преимущества магистратуры раскрываются лишь через сравнительную степень прилагательных: «более высокая ступень образования», «более глубокое освоение теории», «более подготовленный специалист» и т. д.

В области педагогического образования образ такого специалиста также до конца не ясен, а вопрос о том, что должно отличать педагога (имеющего магистерскую степень) от его рядового учителя остаётся открытым. Многолетний опыт общения с педагогами-музыкантами подсказывает: в профессиональной среде особо ценят тех, кто свободно владеет инструментом (соответственно, способен осуществлять исполнительскую деятельность), творчески подходит к использованию форм, методов музыкального образования и не ограничивается при этом рамками только своего предмета (готов инициировать, создавать и претворять в жизнь всевозможные культурно-просветительские проекты), и, конечно, неизменно демонстрирует высокие результаты педагогической деятельности.

Из этих слагаемых, казалось бы, и можно вывести формулу, на которой должно основываться обучение в магистратуре: совершенствуем исполнительские навыки студентов, стимулируем их креативность, предоставляя возможность проявить себя в художественно-творческой, организаторской деятельности, даем расширенный объем знаний о средствах, способах, технологиях педагогического ремесла.

Но подобный подход к определению результатов магистерской подготовки ещё не гарантирует качественного отличия выпускника-магистра от его младшего по статусу коллеги (вряд ли стоит рассчитывать здесь на всесильность философского закона о переходе количества в качество).

Работа над магистерской диссертацией, длящаяся на протяжении всего периода обучения в магистратуре и по своей значимости превосходящая многие другие его формы, как раз и должна обеспечить искомое качество. И дело даже не в том, что, осуществляя эту работу, студенты-магистранты получают новый для себя опыт исследовательской деятельности и

соответствующие ей навыки. Важнее оказывается другое – меняется их взгляд на профессию, на всё, из чего складывается повседневная жизнь педагога. Он, этот взгляд, становится острее, пытливей, критичней, улавливает детали и устанавливает закономерности, в любой педагогической ситуации ищет первопричины успехов и неудач и т. д.

Подобные изменения проявляются отчетливее, если предмет диссертации выходит за рамки узкоспециальной тематики. Этот предмет начинает «притягивать» к себе знания из разных областей науки, заставляя студента углубляться в вопросы, ранее перед ним не стоявшие.

И тогда появляются такие работы, как: «Содержание и организация музыкальных занятий с детьми раннего возраста в условиях детско-родительских групп», потребовавшая обращения к социологической проблематике, «Социальное партнёрство как способ формирования позитивного имиджа детской музыкальной школы», вызвавшая необходимость погружения в вопросы менеджмента, «Коллективное музицирование как способ педагогической коррекции девиантного поведения подростков», выполнение которой было бы немыслимо без знаний педагогической психологии и специальной педагогики.

А проведение исследований по таким темам, как «Обучение академическому пению детей с ДЦП как способ их реабилитации», «Особенности обучения игре на фортепиано слабослышащих детей в Детской школе искусств» и т. п., предполагает осведомленность в такой специфической сфере педагогической деятельности, как особенности работы с учащимися с ограниченными возможностями здоровья.

Как видим, междисциплинарный подход и здесь обнаруживает себя, но уже на другом уровне – на уровне теоретических параллелей, контекстуальных взаимозависимостей, аналитико-синтетических обобщений, при этом давая простор воображению и собственно педагогическому творчеству.

Таким образом, из разряда методических он переходит в разряд методологических подходов, определяя собой и исходные позиции, на которых начинающий исследователь строит свои умозаключения, и конструируемую им систему доказательств, основывающихся на научных достижениях из разных сфер гуманитарного знания, и в целом – стратегию его исследовательской деятельности, включающую цели, принципы, способы, процедуры, приемы её осуществления.

Данная трактовка междисциплинарного подхода, видение в нем потенциального «регулятора» исследовательских и, шире, познавательных процессов ничуть не противоречит тому, что современные ученые вкладывают в содержание понятия «методологический подход». В подтверждении чего сошлемся на статью Н. В. Ипполитовой «Взаимосвязь понятий “методология” и “методологический подход”», где последнему дается достаточно подробное описание.

Рассматривая его с позиций уровневой методологии, автор выделяет три основные составляющие методологического подхода: совокупность идей, обуславливающих научную позицию исследователя, совокупность ведущих положений, определяющих стратегию исследовательской деятельности, и, наконец, совокупность способов реализации этой стратегии [Ипполитова 2009: 13–14].

Если в основе всего перечисленного лежат междисциплинарные связи и отношения, то именно они и становятся основными «направляющими» выполняемого магистрантом исследования, основаниями и ориентирами его исследовательского поиска, выполняя тем самым свою методологическую функцию.

В отношении научно-исследовательской работы магистрантов такая трактовка междисциплинарного подхода кажется вполне оправданной, в отношении всех прочих компонентов образовательных программ она невольно наводит на размышления – возможно ли на основе данного подхода строить преподавание музыкально-теоретических, а тем более –

музыкально-исполнительских дисциплин? Или их предмет настолько специфичен, что если и допускает посторонние «вмешательства», то только со стороны «близких родственников»? Обращение к некоторым примерам поможет определиться с ответом на эти вопросы.

Так, весьма показательным представляется содержание такого предмета, как «Музыкальное искусство: теория и история (в контексте современных проблем музыкального образования)», включенного в учебный план направления подготовки магистратов «Педагогика и менеджмент дополнительного музыкального образования».

Само наименование дисциплины предполагает сочетание проблематики из области морфологии музыкознания с музыкально-педагогической проблематикой как таковой. В связи с этим закономерно, что в качестве основного учебного пособия, рекомендуемого студентам-магистрантам, используется «Введение в музыкознание» М. Ш. Бонфельда [Бонфельд 2001].

Музыкознание как совокупность ряда дисциплин характеризуется здесь с опорой на четыре основных вида музыкальной деятельности: преподавание, сочинение, исполнение и восприятие музыки. В самом содержании и структуре данного учебного пособия заложен междисциплинарный подход: в крупном плане здесь взаимодействуют теория, история и эстетика музыки (хотя исторический аспект музыкознания и раскрыт здесь с минимальной полнотой).

Поскольку к студентам магистратуры предъявляется такое требование, как умение концептуально мыслить, рассуждать, появляются все основания заострить их внимание на том, что история (в частности, музыки как вида искусства) предполагает диахронический ракурс, прослеживание процесса развития, теория же скорее опирается на одномоментный «срез» этого процесса.

Формирование более полного представления о теоретическом музыкознании предполагает освещение его основных областей, которые в системе среднего специального и высшего музыкального образования фигурируют как учебные дисциплины: элементарная теория музыки, полифония, гармония и анализ музыкальных произведений. Данная последовательность обусловлена, с одной стороны, хронологией их возникновения в европейской музыкальной практике (полифония предшествовала гармонии: аккорды, как известно, формировались в недрах многоголосия), с другой, порядком их изучения в колледжах, училищах, а затем – консерваториях, институтах, университетах.

Подчеркнем, что в изложении всех тем и разделов постоянно присутствует эстетический ракурс: это, в частности, неизбежно затрагиваемые вопросы художественной ценности музыки (ее аксиологии), музыкальной семантики (исторически изменчивого выразительного значения элементов музыки).

Подход М. Ш. Бонфельда к выстраиванию курса «Введение в музыкознание» органично согласуется с современным методологическим подходом в современной науке о музыке, а также музыкальном (здесь – высшем) образовании. Сегодня появляется множество исследований, в которых по-разному совмещаются элементы не только музыкально-исторического и музыкально-теоретического подходов, но и, например, музыки и психологии, музыки и математики, музыки и информационно-коммуникативных технологий.

Показательно также функционирование в некоторых высших музыкальных и музыкально-педагогических учебных заведениях России кафедр «междисциплинарного» типа – например: кафедра междисциплинарных специализаций музыковедов (Московская государственная консерватория), кафедра философии, истории, теории культуры и искусства (Московский государственный институт музыки им. А. Г. Шнитке).

На кафедре междисциплинарных специализаций музыковедов Московской консерватории преподавательская деятельность ведется в таких направлениях, как «Музыкальная психология», «Музыкальная педагогика», «Музыкальный менеджмент», «Философия и композиция новейшей музыки», «Музыка как вид искусства», «Теория музыкального содержания».

При изучении дисциплины «Музыкальное искусство: теория и история (в контексте современных проблем музыкального образования)» подключение исполнительского компонента дает возможность «оживить» теоретический курс, активизировать внимание обучающихся. Чтобы свести к минимуму неизбежные временные затраты на предварительную подготовку, возможно проведение предварительных бесед с преподавателями класса специального инструмента, а также вокала, хорового дирижирования.

В данном случае преподавание теоретической дисциплины может апеллировать к исполнительскому репертуару студентов и координировать его собственными педагогическими целями. Исполнительские комментарии к этим произведениям дополняют чисто теоретическое восприятие соответствующего материала.

Междисциплинарный подход может и должен реализовываться также на исполнительских факультетах музыкальных и музыкально-педагогических вузов: в частности, освоение исполнительских дисциплин следует дополнять обращением к музыкально-теоретической, исторической и эстетической проблематике. Укажем, в частности, на дисциплину «Музичирование», имеющую учебно-просветительскую направленность: присутствие просветительского ракурса предполагает поиск теоретического материала, изучения соответствующих публикаций для выстраивания собственной интерпретации произведений, изучаемых в классе специального инструмента, вокала, хорового дирижирования.

Обращение к различного рода источникам, теоретическому материалу необходимо и при освоении таких учебных курсов, как «Интерпретация вокальной музыки», «Интерпретация инструментальной музыки», «Интерпретация хоровой и оркестровой музыки», «Исполнительский анализ».

Во всех указанных случаях междисциплинарное взаимодействие позволяет преодолеть известное противоречие между процессами раздельного усвоения знаний и необходимостью комплексного их применения в условиях одновременно действующих факторов в реальной практике (принципу междисциплинарности уделяет значительное внимание Л. Ф. Иволина, раскрывая его возможности для обновления и обогащения содержания теории исполнительского искусства [Иволина 2017]).

Актуальность подобных пересечений обусловлена, со своей стороны, компетентным подходом в современном российском профессиональном образовании. Само понятие компетенции шире понятий знания, умения и навыка. Профессиональная компетенция – это их интегративная целостность. В реализации компетентно-ориентированной системы образования существовавший до сих пор дисциплинарный подход к изучению музыкальных профессий не способствует полному представлению о них, достаточному для того, чтобы молодой специалист мог влиться в профессиональную среду [Там же: 9].

К этому можно добавить, что являющаяся следствием дисциплинарного подхода узкая специализация часто становится преградой для творческого развития личности педагога-музыканта.

Заключение

Таким образом, проблема взаимодействия дисциплин психолого-педагогической, музыкально-теоретической и исполнительской подготовки магистров в области музыкально-педагогического образования может рассматриваться, как в методическом, так и в теоретико-методологическом аспекте.

В последнем случае она перерастает в проблему организации образовательного процесса в целом, решая которую, вуз получает дополнительную возможность выхода на новый качественный уровень магистерского образования.

Список литературы

Бонфельд М. Ш. Введение в музыкознание: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: ВЛАДОС, 2001. 224 с.

Горбунова И. Б., Заливадный М. С., Товпич И. О. Комплексная модель семантического пространства музыки и перспективы взаимодействия музыкальной науки и современного музыкального образования // Научное мнение. 2014. № 8. С. 238–249.

Ивонина Л. Ф. О междисциплинарности теории исполнительского искусства // Актуальные вопросы современного музыкального исполнительства: межвуз. сб. ст. / отв. ред. Н. Б. Зубарева. Пермь: Перм. гос. ин-т культуры, 2017. С. 7–25.

Ипполитова Н. В. Взаимосвязь понятий «методология» и «методологический подход» // Вестник ЮУрГУ; серия «Образование. Педагогические науки». 2009. Вып. 3. № 13. С. 9–15.

Курбонова Г. Н. Интеграция и взаимодействие учебных дисциплин в структуре компетентностной модели профессиональной подготовки педагога-музыканта [Электронный ресурс] // Педагогика искусства. 2013. № 4. URL: <http://www.art-education.ru/electronic-journal/integraciya-i-vzaimodeystvie-uchebnyh-disciplin-v-strukture-kompetentnostnoy> (дата обращения: 12.10.2020).

Мухаметзянова Ф. Г., Хайрутдинов Р. Р., Сигачёва Н. А. Современные подходы к моделированию магистерского уровня подготовки студентов // Человек и образование. 2017. № 2 (51). С. 77–81.

Пиралова О. Ф. Особенности обучения в магистратуре современных вузов // Успехи современного естествознания. 2010. № 5. С. 78–80.

Постников С. Н. Сквозная модель магистерской подготовки в инженерной области // Высшее образование в России. 2016. № 2. С. 46–53.

Роботова А. С. О смысле магистратуры: размышления преподавателя // Высшее образование в России. 2013. № 5. С. 45–50.

Сергеева Т. И., Винокурова Т. С., Татарина В. А. Обучение в магистратуре как фактор личностного и профессионального развития педагога [Электронный ресурс] // Концепт. 2015. Т. 26. С. 491–495. URL: <http://e-koncept.ru/2015/95383.htm> (дата обращения: 6.11.2020).

Стукалова И. Б. Развитие магистратуры в России: предпосылки, проблемы и перспективы [Электронный ресурс] // Современное образование. 2018. № 3. С. 1–8. URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=26892 (дата обращения: 5.10.2020).

Федотова Т. Ю., Немировская И. Д. Интегративные связи в преподавании дисциплин музыкально-теоретического и музыкально-исторического циклов // Самарский научный вестник. 2019. Т. 8. № 3. С. 329–333.

Шестакова Л. А. Теоретические основания междисциплинарной интеграции в образовательном процессе вузов // Вестник Московского университета имени С. Ю. Витте. Серия 3: Педагогика. Психология. Образовательные ресурсы и технологии. 2013. № 1(2). С. 47–52.

References

Bonfel'd M. Sh. Vvedenie v muzykoznanie [Introduction to musicology]. Moscow, VLADOS, 2001, 224 p. (In Russ.)

Gorbunova I. B., Zalivadnyi M. S., Tovpich I. O. Kompleksnaya model' semanticheskogo prostranstva muzyki i perspektivy vzaimodeistviia muzykal'noi nauki i sovremennogo muzykal'nogo obrazovaniia [An integrated model of the semantic space of music and the prospects for the interaction of music study and modern music education]. *Nauchnoe mnenie*, 2014, no. 8, pp. 238–249. (In Russ.)

Ivonina L. F. O mezhdistsiplinarnosti teorii ispolnitel'skogo iskusstva [On the interdisciplinarity theory of performing arts]. *Aktual'nye voprosy sovremennogo muzykal'nogo ispolnitel'stva*. Ed. N. B. Zubarev. Perm', Permskii gosudarstvennyi institut kul'tury, 2017, pp. 7–25. (In Russ.)

Ippolitova N. V. Vzaimosviaz' poniatii "metodologiya" i "metodologicheskii podkhod" [The relationship between the concepts of "methodology" and "methodological approach"]. *Vestnik IuUrGU; seriia "Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki"*, 2009, iss. 3, no. 13, pp. 9–15. (In Russ.)

Kurbonova G. N. Integratsiia i vzaimodeistvie uchebnykh distsiplin v strukture kompetentnostnoi modeli professional'noi podgotovki pedagoga-muzykanta [Integration and interaction of academic disciplines in the structure of the competence model of professional training of a music teacher]. *Pedagogika iskusstva*,

2013, no. 4, available at: <http://www.art-education.ru/electronic-journal/integraciya-i-vzaimodeystvie-uchebnyh-disciplin-v-strukture-kompetentnostnoy> (accessed: 12 October 2020). (In Russ.)

Mukhametzhanova F. G., Khairutdinov R. R., Sigacheva N. A. Sovremennye podkhody k modelirovaniyu masterskogo urovnya podgotovki studentov [Modern approaches to modeling the master's level of training of students]. *Chelovek i obrazovanie*, 2017, no. 2 (51), pp. 77–81. (In Russ.)

Piralova O. F. Osobennosti obucheniia v magistrature sovremennykh vuzov [Features of education in the master's program of modern universities]. *Uspekhi sovremennogo estestvoznaniia*, 2010, no. 5, pp. 78–80. (In Russ.)

Postnikov S. N. Skvoznaia model' masterskoi podgotovki v inzhenernoi oblasti [Cross-cutting model of master's training in engineering]. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 2016, no. 2, pp. 46–53. (In Russ.)

Robotova A. S. O smysle magistratury: razmyshleniia prepodavatel'ia [On the meaning of a master's degree: teacher's thoughts]. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 2013, no. 5, pp. 45–50. (In Russ.)

Sergeeva T. I., Vinokurova T. S., Tatarinova V. A. Obuchenie v magistrature kak faktor lichnostnogo i professional'nogo razvitiia pedagoga [Master's education as a factor in the personal and professional development of a teacher]. *Kontsept*, 2015, vol. 26, pp. 491–495, available at: <http://e-koncept.ru/2015/95383.htm> (accessed: 6 November 2020). (In Russ.)

Stukalova I. B. Razvitie magistratury v Rossii: predposylki, problemy i perspektivy [Development of master's degree in Russia: preconditions, problems and prospects]. *Sovremennoe obrazovanie*, 2018, no. 3, pp. 1–8, available at: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=26892 (accessed: 5 October 2020).

Fedotova T. Iu., Nemirovskaia I. D. Integrativnye sviazi v prepodavanii distsiplin muzykal'no-teoreticheskogo i muzykal'no-istoricheskogo tsiklov [Integrative links in teaching disciplines of music-theoretical and music-historical cycles]. *Samarskii nauchnyi vestnik*, 2019, vol. 8, no. 3, pp. 329–333. (In Russ.)

Shestakova L. A. Teoreticheskie osnovaniia mezhdistsiplinarnoi integratsii v obrazovatel'nom protsesse vuzov [Theoretical foundations of interdisciplinary integration in the educational process of universities]. *Vestnik Moskovskogo universiteta imeni S. Iu. Vitte. Seriia 3: Pedagogika. Psikhologiya. Obrazovatel'nye resursy i tekhnologii*, 2013, no. 1(2), pp. 47–52. (In Russ.)

УДК 378.016

UDC 378.016

DOI: 10.24411/2712-827X-2020-10302

Комарова Юлия Александровна

Доктор педагогических наук, профессор,

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,

Россия, 191186, г. Санкт-Петербург, Набережная реки Мойки, д. 48,

тел: +7 (812) 5711131, e-mail: prorektor_ms@herzen.spb.ru

Komarova Yuliya Alexandrovna

Grand Ph.D. (Education), Herzen State Pedagogical University of Russia,

St. Petersburg, Russia

О МОДЕРНИЗАЦИИ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: ТРАДИЦИОННАЯ И ИННОВАЦИОННАЯ ПАРАДИГМЫ

ON THE MODERNIZATION OF TEACHER TRAINING IN THE HIGHER EDUCATION SYSTEM: TRADITIONAL AND INNOVATIVE PARADIGM

Аннотация

Происходящие экономические и социально-политические трансформации и проходившие на этом фоне изменения социальной реальности усложнили задачи и предъявили новые требования ко всем формам и уровням образования. Выполнение этих требований возможно только в обновленном институте образования, в котором одной из главных фигур призван стать педагог. В этой связи модернизация института педагогического образования, в рамках которого осуществляется подготовка учителей, выступает в качестве едва ли не основной задачи образовательной политики государства. В статье представлены основные направления модернизации педагогического образования и описаны значимые стратегические линии её реализации. Детально рассмотрены такие векторы реформирования образования, как формирование кадров нового типа, усовершенствование программ и содержания педагогического образования, реструктурирование образовательных форматов, реформирование образовательной среды. Модернизация педагогического образования направлена на удовлетворение запросов региональных работодателей, повышение ответственности руководителей регионов за качество образования как важнейшего фактора успешности социально-экономического развития региона, активизацию региональной общественности (работодателей, бизнес-структур, общественных организаций, политических партий, родителей) в государственно-общественном управлении образованием, повышение эффективности сетевого взаимодействия образовательных учреждений разного вида и уровня.

Abstract

The ongoing economic and socio-political transformations and the changes in social reality that took place against this background have complicated the tasks and presented new requirements for all forms and levels of education. Fulfillment of these requirements is possible only in a renewed institution of education, in which a teacher is called to become one of the main figures. In this regard, the modernization of the institution of pedagogical education, within the framework of which the training of teachers is carried out, is almost the main task of the educational policy of the state. The article presents the main directions of modernization of teacher education and describes the significant strategic lines of its implementation. Such vectors of education reforming as the formation of a new type of personnel, improvement of programs and

content of teacher education, restructuring of educational formats, and reforming of the educational environment are considered in detail. Modernization of pedagogical education is aimed at meeting the needs of regional employers, increasing the responsibility of regional leaders for the quality of education as the most important factor in the success of the socio-economic development of the region, activating the regional community (employers, business structures, public organizations, political parties, parents) in state and public administration of education, increasing the efficiency of network interaction between educational institutions of different types and levels.

Ключевые слова: модернизации педагогического образования, профессионализация образования, целевые установки педагогического образования, инновационная парадигма, реформирование образования.

Keywords: modernization of teacher-training education, professionalization of education, goals of teacher-training education, innovative paradigm, reforming of education.

Введение

В общественно-политическом и социально-гуманитарном лексиконе современной России нет, наверное, более употребляемого и расхожего слова, чем модернизация. Понятно, что источник популярности этого термина связан так или иначе с ситуацией перманентного реформирования российского образования, которое происходит в течение последних 15–20 лет.

Такой длительный период преобразовательных действий не случаен поскольку страна оказалась в принципиально новой ситуации. Главные вызовы, возникшие перед Россией, порождены, прежде всего, «...процессом глобализации, в который страна уже вошла и который к тому же наложился на крайне болезненные рыночные реформы [Бордовский 2008: 3; 2017: 11–15]

Основная часть

Происходящие экономические и социально-политические трансформации и проходившие на этом фоне изменения социальной реальности усложнили задачи и предъявили новые требования ко всем формам и уровням образования. Выполнение этих требований возможно только в обновленном институте образования, в котором одной из главных фигур призван стать педагог. В этой связи модернизация института педагогического образования, в рамках которого осуществляется подготовка учителей, выступает в качестве едва ли не основной задачи образовательной политики государства [Засыпкин 2010: 3; 2017: 41–54; Ивченко и др. 2018].

Ключевая роль педагогического образования в процессах модернизации всего института образования обусловлена его спецификой. Особая роль института вытекает, по меньшей мере, из трех выполняемых им функций.

Во-первых, педагогическое образование – это единственная образовательная сфера, которая работает на самообразование, его самообновление, формируя его стратегический ресурс – кадры.

Во-вторых, как и весь институт образования, педагогическое образование является аккумулятором и транслятором социокультурных ценностей общества, средой для социализации индивида.

В-третьих, педагогическое образование формирует в своей среде человека, который станет ответственным за освоение этих ценностей подрастающим поколением [Засыпкин 2010: 5; Национальный проект «Образование» эл. р].

Процессы модернизации педагогического образования обусловлены тем фактом, что любые изменения в системе образования, равно как и в государственной образовательной

политике, не дают быстрых и осязаемых результатов. Последствия от их осуществления скажутся далеко не сразу, и далеко не в самом результативном варианте.

И, тем не менее, вопрос о необходимости реформирования педагогического образования остаётся актуальным. В подобной ситуации становится очевидной необходимость позитивных трансформаций в институте высшего образования, что в свою очередь способствует модернизации системы высшего профессионального образования в целом и педагогического образования в частности, «как стратегического ресурса не только социального и экономического развития России в XXI веке, но в немалой степени и как условия ее выживания...» [Бермус 2000: 5; 2018; 2019: 18–29; 2019а: 2–17; Начкин 2014].

Основные направления модернизации педагогического образования связаны с реализацией следующих важных стратегических направлений:

- обновление целевых установок педагогического образования (формирование кадров нового типа);
- усовершенствование программ и содержания педагогического образования;
- реструктурирование образовательных форматов;
- реформирование образовательной среды.

Таким образом, предстоит ответить на четыре классических вопроса: Кого учим (кого готовим)? Чему учим? Как учим? И в каких условиях учим?

Рассмотрим более подробно каждую из названных позиций. Первая из них – *подготовка кадров нового типа* как важного стратегического ресурса модернизации педагогического образования. В связи с этим возникает естественный вопрос: а что это означает – «кадры *нового типа*»?

Новый тип учителя – это следствие социального заказа общества. Сегодня нужны педагоги, которые, во-первых, способны видеть человека как уникальную целостность и развивать его на основе законов развития науки, техники, искусства, общественной жизни и труда, а во-вторых, быть способными реализовывать новые функции. Например, современная школа все более настойчиво требует от учителя выполнение такой новой функции, как быть проводником детей в информационном пространстве, который «...способен их научить самостоятельно находить, осмысливать, обрабатывать и применять на практике новую информацию, подаваемую через электронные каналы» [Бордовский, 2008, с. 4]. Современный учитель, безусловно, также должен быть организатором-методистом внеаудиторного образования, который обладает умениями научить школьников самостоятельной работе с различными источниками знаний; сформировать стратегии самообразования, привить интерес к овладению алгоритмами новых учебных действий.

Если взглянуть на проблему в целом, то новые требования к педагогу можно представить следующим образом:

- способность к анализу и выбору способов реализации новых образовательных концепций, теорий и новых образовательных систем;
- способность ориентировать школьников на формирование собственной системы ценностей;
- способность «видеть» многообразие учащихся и реагировать на их потребности;
- способность улучшать среду обучения, создавать благоприятный климат;
- понимать и учитывать различные контексты (социальные, культурные, национальные и т. д.), в которых проходит обучение;
- способность организовать работу в команде и уметь работать в команде самому;
- способность к анализу и рефлексии своего педагогического опыта на всех этапах профессиональной деятельности;

- способность к генерации новых идей;
- способность быть ответственным за качество своей деятельности;
- понимание необходимости постоянного профессионального развития и др.

[Бордовский 2008: 6].

В сложившихся социальных условиях изменения, происходящие в системе образования, вызывают появление и новых педагогических направлений подготовки, таких как:

- проектировщик новых образовательных, в том числе и инновационных, программ;
- проектировщик реабилитационно-воспитательных систем;
- дизайнер культурно-образовательного пространства образовательного учреждения;
- организатор интернет-проектов;
- организатор тьюторской службы;
- организатор социального партнерства в образовании;
- педагогический тестолог;
- специалист по качеству образования;
- специалист по образовательному праву;
- организатор дополнительного образования детей;
- специалист в области педагогических измерений;
- сетевой педагог;
- педагог-психолог-конфликтолог;
- психолог-консультант по правам ребенка;
- практический психолог и др. [Там же: 8].

Подготовка таких профессионалов логично укладывается в многоуровневую модульную технологию. Особенно это актуально в отношении подготовки управленческих кадров в системе образования, обладающих новыми профессиональными качествами.

Очевидно, что в процессе модернизации российского образования особое внимание необходимо уделять не только совершенствованию педагогических кадров, но и *обновлению педагогических направлений и программ*. Названный вектор модернизации связан с «...изменением ожиданий общества от системы образования и функций педагога в современных условиях, появлением новых типов педагогической занятости и трансформацией рынка педагогического труда» [Начкин 2014: 73].

Модернизация программ в этой связи предполагает, прежде всего, *профессионализацию подготовки педагога* как в направлениях академического и прикладного бакалавриата, так и в подобной дифференциации магистратуры. То есть речь идёт о построении такой модели практико-ориентированного обучения, в которой основным образовательным результатом будет способность строить будущую профессиональную деятельность в соответствии с выработанными профессионально-прикладными или профессионально-исследовательскими способностями.

В силу того, что понятие «профессионализация» само по себе достаточно обширное, важно отметить, что упрощенное понимание такой цели содержит три существенных риска, которые должны быть учтены в процессе модернизации педагогических программ.

Это, во-первых, риск, связанный с превалированием утилитарно-методической в ущерб исследовательско-теоретической форме подготовки будущего педагога, при которой во главу угла ставятся, прежде всего, методы, методики и конкретные приемы работы учителя вне контекста анализа ситуации развития ученика, класса и глубокого владения предметным содержанием изучаемого предмета [Марголис 2014: 2].

Во-вторых, это риск декомпозиции сложной по составу, но единой по форме и структуре профессиональной деятельности педагога, на отдельные профессиональные

действия, из которых она состоит. «Натаскивание» на правильное исполнение отдельных профессиональных действий не может привести к формированию способности построения и проектирования правильно организованной учебной деятельности учащихся в классе, тем более учета новых (постоянно изменяющихся) условий ее организации, многообразных индивидуальных особенностей и специальных образовательных потребностей учащихся.

Наконец, третий риск, который необходимо учесть при профессионализации педагогических программ, заключается в том, что сама по себе сформированная инструментальная готовность к осуществлению профессиональных действий в соответствии с требованиями профессионального стандарта отнюдь не гарантирует превращение выпускника педагогической программы в успешного педагога. Педагогическая профессия приобретается путём осуществления сложной системы социальных взаимодействий (педагог – учащиеся, педагог – педагоги, педагог – родители учащихся, педагог – администрация) [Там же: 3]. Таким образом, процесс подготовки будущего педагога должен рассматриваться как последовательное вхождение в такое сообщество через систему практик различной длительности, направленности и содержания, например, через непрерывную практику, тематическую практику, исследовательскую практику и стажировки в образовательных учреждениях, которые будут проходить под контролем именно школьных педагогов.

Что касается профессиональной квалификации, то на сегодняшний день кажутся логичными изменения, согласно которым академический бакалавриат и исследовательская магистратура должны присваивать академическую степень, тогда как прикладной бакалавриат и прикладная магистратура присваивают профессиональную квалификацию.

Говоря об академическом бакалавриате, отметим, что его введение поможет разрешить проблему увеличения вариантов получения высшего педагогического образования. Идеальным видится вариант, при котором политика реализации педагогического образования будет предусматривать систему «входов» и «переходов» во всей сети, обеспечивающей получение высшего образования. То есть речь идёт о создании таких условий, при которых молодому человеку не придётся в 17–18 лет, причём раз и навсегда, принимать решение о выборе профессии учителя: он должен иметь возможность отложить это решение до второго-третьего курса или даже окончания бакалавриата.

Это предложение ещё требует осмысления, апробаций и системной рефлексии. Но перспективы его внедрения вполне реальны.

Следующим важным стратегическим направлением модернизации педагогического образования является *необходимость реорганизации образовательных структур*. Приступая к обсуждению этого вопроса, отметим, что в Российской Федерации подготовка педагогических кадров эффективно ведётся в различных регионах не только в государственных, но и в негосударственных образовательных учреждениях, причём не только высшего, но и среднего профессионального образования.

Согласно статистическим данным в настоящее время подготовка кадров для системы образования осуществляется более чем в 600 образовательных учреждениях. В их число входят высшие учебные заведения и их филиалы, педагогические и профессионально-педагогические училища, колледжи и техникумы, учреждения системы повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров. В результате интеграционных процессов в системе образования появляются университетские комплексы, так называемые «кластеры», которые объединяют дошкольные учреждения – школы – вузы – учреждения повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров, при этом центром является классический или педагогический университет. Такие комплексы успешно функционируют в Москве, в Ростовской, Волгоградской, Ярославской, Иркутской областях, Красноярском крае, Республике Мордовия и др.

В современных условиях региональный университетский комплекс выступает как наиболее эффективная форма подготовки педагогических кадров на основе интеграции важных системообразующих структур общества (образования, науки и производства) и структурной перестройки, включающей разработку инновационных моделей преемственного развития начального и среднего, среднего и высшего профессионального образования (например, «педколледж – вуз», «наука – образование – производство» и др.) [Корнеева 2013: 21; Прикот 2014: 20–24].

В рамках университетского кластера становится возможным готовить более квалифицированные педагогические кадры, соответствующие требованиям времени, а именно, педагога, имеющего широкий кругозор, практико-ориентированный спектр предметно-профессиональных, информационных, общекультурных компетенций. Именно в этом направлении имеет смысл разрабатывать и внедрять новую модель подготовки педагогических кадров в вузах России.

Подводя итог всему сказанному, хотелось бы в завершении отметить важные факторы, касающиеся *социальных эффектов* проводимой модернизации высшего педагогического образования.

К ожидаемым социальным эффектам можно отнести

- социально-экономические эффекты, которые отражают общее развитие образования в широком социальном контексте, то есть воздействие модернизации образования на развитие человеческого потенциала, улучшение качества жизни граждан города, снижение социальных диспропорций и социальной напряженности, повышение экономической эффективности системы педагогического образования и т. д.;

- социально-педагогические или социально-гуманитарные эффекты – это эффекты развития самой отрасли образования, которые намечаются в программах и дают ту или иную социальную пользу для конкретных групп населения, отражают переход системы на новый качественный уровень, а именно, повышением качества научно- и учебно-методического обеспечения, позволяющего повысить качество подготовки педагогических кадров; добиться повышения престижа педагогической профессии и педагогического образования; достичь удовлетворения запросов региональных работодателей в квалифицированных педагогических специалистах.

- эффективность политики или управленческих действий – это эффекты, которые определяют воздействие проводимых мероприятий и оцениваются посредством анализа контрольных показателей, позволяющих решать задачи модернизации образовательных систем. К таковым показателям можно отнести, в частности, укрепление роли школы как социального института защиты детства; повышение эффективности сетевого взаимодействия образовательных учреждений разного вида и уровня и т. д. [Прикот 2014: 24].

Заключение

Без сомнения, модернизация педагогического образования направлена на удовлетворение запросов региональных работодателей, повышение ответственности руководителей регионов за качество образования как важнейшего фактора успешности социально-экономического развития региона, активизацию региональной общественности (работодателей, бизнес-структур, общественных организаций, политических партий, родителей) в государственно-общественном управлении образованием, повышение эффективности сетевого взаимодействия образовательных учреждений разного вида и уровня. В конечном итоге все это будет способствовать повышению качества и престижа педагогического образования и педагогического труда.

Список литературы

Бермус А. Г. Историко-культурные идентификаторы педагогического образования университетского типа [Электронный ресурс]. URL: <http://zhurnal.mipt.rssi.ru/articles/2000/033.pdf> (дата обращения: 20.10.2015).

Бермус А. Г. Онтологические проблемы научно-педагогического познания: монография. Ростов н/Д, Таганрог: Южный федеральный университет, 2018. 113 с.

Бермус А. Г. К проблеме пространственно-полевой парадигмы исследований в образовании // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2019. № 3. С. 18–29.

Бермус А. Г. Репрезентация стандартизации педагогического образования в полевом подходе // Непрерывное образование XXI век. 2019а. № 3 (27). С. 2–17.

Бордовский Г. А. Модернизация подготовки педагогических кадров на основе гуманитарных технологий // Universum: Вестник Герценовского университета. 2008. № 12. С. 3–6.

Бордовский Г. А. Что же взять из советской системы образования? // Модернизация профессионально-педагогического образования: тенденции, стратегия, зарубежный опыт: материалы междунар. науч. конф. / под науч. рук. М. П. Тыриной, Л. Г. Куликовой. СПб.: Российской государственной педагогический университет им. А. И. Герцена, 2017. С. 11–15.

Засыпкин В. П. Модернизация педагогического образования: социологический анализ: автореф. дис. ... д-ра социол. наук. Екатеринбург, 2010. 48 с.

Засыпкин В. П. Системный и институциональный статусы современного педагогического образования в контексте реформ // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2017. № 2 (47). С. 41–54.

Инновационные подходы в организационных решениях по повышению качества подготовки специалистов: моногр. / Б. П. Ивченко, В. А. Шамахов, В. В. Окрепилов, А. А. Турчак. СПб.: Российская Академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, 2018. 136 с.

Корнеева Т. В. Приоритеты модернизации педагогического образования университетского типа // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2013. № 1. С. 20–25.

Марголис А. А. Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2014. № 1. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/2/Margolis.phtml> (дата обращения: 20.10.2015).

Начкин А. И., Зарубин В. Г. Региональная структура педагогической подготовки по программам бакалавриата в вузах России // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2014. № 4 (57). С. 72–77.

Прикот О. Г. Методология выявления социальных эффектов модернизации системы образования // Человек и образование. 2014. № 4 (41). С. 20–24.

Прикот О. Г. Методология проектного управления в образовательной организации // Казанский педагогический журнал. 2018. № 6 (131). С. 25–30.

Национальный проект «Образование» [Электронный ресурс] URL: <https://edu.gov.ru/national-project> (дата обращения: 20.10.2020).

References

Bermus A. G. Istoriko-kul'turnye identifikatory pedagogicheskogo obrazovaniia universitetskogo tipa [Historical and cultural identifiers of university-type pedagogical education], available at: <http://zhurnal.mipt.rssi.ru/articles/2000/033.pdf> (accessed: 20 October 2015). (In Russ.)

Bermus A. G. Ontologicheskie problemy nauchno-pedagogicheskogo poznaniia. [Ontological problems of scientific and pedagogical knowledge]. Rostov na Donu, Taganrog: Iuzhnyi Federal'nyi universitet, 2018, 113 p. (In Russ.)

Bermus A. G. K probleme prostranstvenno-polevoi paradigmy issledovaniia v obrazovanii [On the problem of the field-space paradigm of research in education]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 20: Pedagogicheskoe obrazovanie*, 2019, no. 3, pp. 18–29. (In Russ.)

Bermus A. G. Reprezentatsiia standartizatsii pedagogicheskogo obrazovaniia v polevom podkhode [Representation of teacher education standardization in a field approach]. *Nepreryvnoe obrazovanie XXI vek*, 2019a, no. 3 (27), pp. 2–17. (In Russ.)

Bordovskii G. A. Modernizatsiia podgotovki pedagogicheskikh kadrov na osnove gumanitarnykh tekhnologii [Modernization of teaching staff training based on humanitarian technologies]. *Universum, Vestnik Gertsenovskogo universiteta*, 2008, no. 12, pp. 3–6. (In Russ.)

Bordovskii G. A. Chto zhe vziat' iz sovetsoi sistemy obrazovaniia? [What should we take from the Soviet education system?]. *Modernizatsiia professional'no-pedagogicheskogo obrazovaniia: tendentsii, strategii, zarubezhnyi opyt. Materialy mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii*. Ed. M. P. Tyrina, L. G. Kulikova. Saint Petersburg, Rossiiskoi gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet im. A. I. Gertsena, 2017, pp. 11–15. (In Russ.)

Zasyrkin V. P. Modernizatsiia pedagogicheskogo obrazovaniia: sotsiologicheskii analiz [Modernization of teacher education: a sociological analysis]. Doctor's degree dissertation. Ekaterinburg, 2010, 48 p. (In Russ.)

Zasyrkin V. P. Sistemnyi i institutsional'nyi status sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniia v kontekste reform [Systemic and institutional statuses of modern teacher education in the context of reforms]. *Vestnik Surgutskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo obrazovaniia*, 2017, no. 2 (47), pp. 41–54. (In Russ.)

Ivchenko B. P., Shamakhov V. A., Okrepilov V. V., Turchak A. A. Innovatsionnye podkhody v organizatsionnykh resheniiakh po povysheniiu kachestva podgotovki spetsialistov [Innovative approaches in organizational solutions to improve the quality of training]. Saint Petersburg, Rossiiskaia Akademiia narodnogo khoziaistva i gosudarstvennoi sluzhby pri Prezidente Rossiiskoi Federatsii, 2018, 136 p. (In Russ.)

Korneeva T. V. Prioritety modernizatsii pedagogicheskogo obrazovaniia universitetskogo tipa [Priorities for the modernization of university-type teacher education]. *Izvestiia Iuzhnogo federal'nogo universiteta. Pedagogicheskie nauki*, 2013, no. 1, pp. 20–25. (In Russ.)

Margolis A. A. Trebovaniia k modernizatsii osnovnykh professional'nykh obrazovatel'nykh programm podgotovki pedagogicheskikh kadrov v sootvetstvii s professional'nym standartom pedagoga: predlozheniia k realizatsii deiatel'nostnogo podkhoda v podgotovke pedagogicheskikh kadrov [Requirements for the modernization of basic professional educational programs for the training of pedagogical personnel in accordance with the professional standard of a teacher: proposals for the implementation of an activity-based approach in the training of pedagogical personnel]. *Psikhologicheskaiia nauka i obrazovanie*, 2014, no. 1, available at: <http://psyedu.ru/journal/2014/2/Margolis.phtml> (accessed: 20 October 2015). (In Russ.)

Nachkin A. I., Zarubin V. G. Regional'naia struktura pedagogicheskoi podgotovki po programmam bakalavriata v vuzakh Rossii [Regional structure of pedagogical training for undergraduate programs in Russian universities]. *Uchenye zapiski ZabGU*, 2014, no. 4 (57), pp. 72–77. (In Russ.)

Prikot O. G. Metodologiiia vyivleniia sotsial'nykh effektov modernizatsii sistemy obrazovaniia [Methodology for identifying the social effects of modernization of the education system]. *Chelovek i obrazovanie*, 2014, no. 4 (41), pp. 20–24. (In Russ.)

Prikot O. G. Metodologiiia proektnogo upravleniia v obrazovatel'noi organizatsii [Methodology of project management in an educational organization]. *Kazanskii pedagogicheskii zhurnal*, 2018, no. 6(131), pp. 25–30. (In Russ.)

Portal modernizatsii pedagogicheskogo obrazovaniia [Portal for the modernization of teacher education], available at: <http://педагогическоеобразование.рф/smi/show/49> (accessed: 20 October 2015). (In Russ.)

УДК 378.016:51

UDC 378.016:51

DOI: 10.24411/2712-827X-2020-10303

Латышева Любовь Павловна

Кандидат педагогических наук, доцент,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
Россия, 614990, г. Пермь, ул. Сибирская, д. 24,
тел: +7 (342) 2151957 (доб. 480), e-mail: lublat@mail.ru

Скорнякова Анна Юрьевна

Кандидат педагогических наук, доцент,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
Россия, 614990, г. Пермь, ул. Сибирская, д. 24,
тел: +7 (342) 2151957 (доб. 480), e-mail: skornyakova_anna@mail.ru

Черемных Елена Леонидовна

Кандидат педагогических наук, доцент,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
Россия, 614990, г. Пермь, ул. Сибирская, д. 24,
тел: +7 (342) 2151957 (доб. 480), e-mail: cheremnyh.e@inbox.ru

Latysheva Lyubov Pavlovna

Ph.D. (Education), Perm State Humanitarian Pedagogical University,
Perm, Russia

Skornyakova Anna Yurievna

Ph.D. (Education), Perm State Humanitarian Pedagogical University,
Perm, Russia

Cheremnykh Elena Leonidovna

Ph.D. (Education), Perm State Humanitarian Pedagogical University,
Perm, Russia

**О ПРИМЕНЕНИИ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ
В ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ
СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА**

**ON THE APPLICATION OF INTERACTIVE METHODS
IN DISTANCE TEACHING OF MATHEMATICS TO PEDAGOGICAL
UNIVERSITY STUDENTS**

Аннотация

Рассматриваются особенности обучения математическим дисциплинам будущих учителей в условиях дистанционного формата. Особое внимание уделено интерактивности как одному из условий эффективного восприятия и усвоения учебной информации на занятии. Фактор интерактивности рассматривается с двух позиций: как свойство применяемых информационных технологий и технических средств; как характеристика способов взаимодействия преподавателя и

студентов во время онлайн-занятия. Представлен опыт организации дистанционной учебной работы студентов математического факультета Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета в информационно-образовательной среде вуза, включающей систему электронной поддержки образовательных курсов, функционирующую на платформе Moodle (<https://moodle.pspu.ru/>), и централизованную координацию онлайн-собраний в интерактивном пространстве для групповой работы участников образовательного процесса в Microsoft Teams. Описаны возможности технического решения интерактивного представления учебного материала на основе комбинированного использования разных платформ для проведения вебинаров (MS Teams, Zoom), совместного функционирования персонального компьютера и планшета на iOS или на Android, а также виртуальной электронной доски, чтобы обеспечить активное дистанционное взаимодействие преподавателя и обучающихся на лекции или практическом занятии. Приведены примеры групповой самостоятельной работы студентов с применением сессионных залов Zoom, что позволяет использовать в дистанционном обучении математике такие интерактивные методы, как «мозговой штурм», дискуссия, игра, кейс-метод и веб-квест. Также в заключении приводятся результаты опроса студентов, посвященного особенностям и некоторым другим аспектам использования различных платформ, сайтов сети Интернет, авторских цифровых образовательных ресурсов, способствующих более эффективному освоению математических курсов в дистанционном формате.

Abstract

The article considers the features of teaching mathematical disciplines to future teachers in the conditions of distance learning. Special attention is paid to interactivity as one of the conditions for effective perception and assimilation of educational information at a distance lesson. The interactivity factor is considered from two positions: as a property of the applied information technologies and technical means; as a characteristic of the ways of interaction between the teacher and students during an online lesson. The experience of the distance learning of students of mathematical faculty of Perm State Humanitarian Pedagogical University in information and educational environment of the University is presented, including the system of electronic support of educational courses functioning on the Moodle platform (<https://moodle.pspu.ru/>), and the Central coordination of online meetings in an interactive space for group work of participants in the educational process of the Microsoft Teams. The authors describe the possibilities of technical solutions of interactive presentation of educational material based on the combined use of different platforms for webinars (MS Teams, Zoom), a joint operation of the personal computer and tablet on the basis of iOS or Android, and virtual electronic board to provide active distance interaction of a teacher and students at a lecture or practical class. The authors describe examples of group independent work of students using Zoom session halls that allow using interactive methods such as "brainstorming", discussions, games, case methods and web quests in distance learning of mathematics. In conclusion, the results of students's poll on the features and some other aspects of using various platforms, Internet sites, author's digital educational resources that contribute to more effective development of mathematical courses in a distance format are presented.

Ключевые слова: дистанционное обучение, интерактивность, математические дисциплины, студент педагогического вуза, MS Teams, Zoom.

Keywords: distance learning, interactivity, mathematical disciplines, pedagogical University student, MS Teams, Zoom.

Введение

Важной особенностью организации обучения в высших учебных заведениях в условиях дистанционной формы работы является обеспечение условий для наиболее комфортного восприятия студентами учебного материала как на лекциях, так и на практических занятиях. В силу высокого уровня абстракции учебной информации при обучении математическим дисциплинам, в частности, в педагогическом вузе от преподавателя требуется максимум усилий для предоставления студентам достаточного спектра возможностей в полной мере

воспользоваться современными достижениями информационных технологий для рационализации и облегчения процесса освоения программного материала. Достижению учебных целей в соответствии с названными особенностями и требованиями в Пермском государственном гуманитарно-педагогическом университете (ПГГПУ) способствует достаточно активно используемый и при контактном, и при дистанционном обучении специально разработанный арсенал средств информационно-образовательной среды, включающий систему электронной поддержки образовательных курсов Moodle (<https://moodle.pspu.ru/>) и централизованную координацию онлайн-собраний в интерактивном пространстве для групповой работы Microsoft Teams. Опыт конкретной реализации разных подходов к организации дистанционной учебной работы студентов математического факультета ПГГПУ представлен в данной статье.

Основная часть

Организация и изучение результативности обучения математике на платформах MS Teams и Zoom

Стремление максимально способствовать интерактивности в учебной работе студентов математического факультета ПГГПУ, будущих учителей математики, приводит к необходимости комбинации использования имеющихся в арсенале преподавателя инструментов обеспечения дистанционной коммуникации (см., например, [Клюева 2017; Латышева, Скорнякова 2016: 176–179; Латышева и др. 2019: 208–213; Латышева и др. 2017: 96–97; Латышева и др. 2017а: 79–84; 2018: 42–50; 2019: 184–187; Скорнякова 2016: 73–77; Скорнякова, Турышева 2015: 415–419]). В основе процесса обучения лежит использование основных возможностей платформы Microsoft Teams, представленных в пособии [Организация дистанционной поддержки ... 2020]: демонстрации экрана; записи собрания и дальнейшего обращения к ней; создания заметок; использования онлайн-доски.

Причем наиболее эффективно преподаватель может воспользоваться ими, если по изучаемой дисциплине имеются предварительно подготовленные учебные и методические материалы, представленные в электронном виде и размещенные в системе Moodle (например, [Латышева 2013; 2017; Латышева, Шардакова 2016: 150–155; Математический анализ. 2019; Функции, предел ... 2005; Хамова 2017; Черемных 2017: 275–281]). Однако в некоторых случаях в связи с особенностями технического обеспечения дистанционного обучения могут возникать и определенные неудобства.

Так, например, объектом демонстрации в MS Teams может быть активность на онлайн-доске, что открывает возможность преподавателю в режиме реального времени производить наглядные записи, синхронно выполняемые студентами. Это призвано способствовать, в частности, выработке необходимых навыков решения типовых математических задач в форме контактного обучения. Но так как комфортное использование онлайн-доски предопределяет наличие тачскрина, а в остальных случаях использование ее менее удобно, приходится изыскивать некоторые дополнительные возможности. В случае использования устаревших технических устройств они открываются, в частности, при комбинированном использовании в рамках одного и того же занятия различных интерактивных пространств (например, MS Teams и Zoom).

Проиллюстрируем обозначенные выше возможности примерами фрагментов организации занятий лекционного и практического характера по отдельным темам курса «Основы математического анализа».

Так, при рассмотрении на платформе MS Teams теоретического материала со студентами, например, второго курса математического факультета по названной учебной дисциплине удобным вариантом является снабженная комментариями лектора демонстрация соответствующих учебной программе разделов и тем, в компактном виде входящих в авторское учебное пособие [Латышева 2013], являющееся одним из ресурсов электронного

курса <https://moodle.pspu.ru/course/view.php?id=613> системы Moodle (к которому студенты могут обратиться в любое время). Примером может служить фрагмент темы «Интегрирование по частям» (рис. 1).

Или $udv = d(uv) - vdu$.

Проинтегрируем обе части последнего равенства:

$\int udv = uv - \int vdu$

(получили формулу интегрирования по частям).

36

Если дан $\int f(x)dx$, то успех применения формулы во многом зависит от того, насколько удачно представлено подынтегральное выражение в виде $u \cdot dv$, т.е. как выбрано u и dv .

Примеры:

10. $\int x^3 \ln x dx = \frac{1}{4} x^4 \ln x - \frac{1}{4} \int \frac{x^4}{x} dx = \frac{x^4 \ln x}{4} - \frac{x^4}{16} + c$, поскольку

$$dv = x^3 dx \Rightarrow v = \int x^3 dx = \frac{x^4}{4};$$

$$u = \ln x \Rightarrow du = \frac{1}{x} dx.$$

Рис. 1. Фрагмент рабочего стола с текстом учебного пособия в системе Moodle

Таким же образом используется демонстрация фрагментов авторского практикума [Латышева 2017], который составлен так, что домашнее задание состоит из задач с указанными ответами, аналогичных решаемым студентами под руководством преподавателя в ходе практических занятий в MS Teams.

Однако особую важность для выработки плана и реализации его в ходе решения задачи имеет сопровождение обсуждения наглядностью соответствующего оформления, которая может быть обеспечена использованием онлайн-доски, например, с помощью мыши (что является мало удобным). Как уже отмечалось ранее, для большего удобства применения онлайн-доски необходимо наличие сенсорного экрана, либо присутствие в качестве устройства ввода данных графического планшета.

Допустимо также подключение в конференцию MS Teams с отдельного устройства (вместо персонального компьютера или дополнительно к нему) с возможностью сенсорного ввода – планшета на iOS либо на Android. Для установки приложения MS Teams на Apple iPad необходима iOS > 10.

Однако в виду практикуемого нами использования устаревшего iPad, не поддерживающего приложение MS Teams, далее рассматривается взаимодействие в программе Zoom, которая поддерживается моделью Apple iPad с iOS 9. Функционал,

предоставляемый программой Zoom, идентичен представленному в MS Teams. Поэтому все, сказанное далее о Zoom, применимо и к MS Teams.

Одна из возможностей преодоления указанного выше неудобства состоит в подключении в рамках работы с группой студентов в MS Teams к облачной конференции в Zoom для совместного использования персонального компьютера (ноутбука) и планшета (например, Apple iPad) с сенсорной ручкой (стилусом, либо Apple Pencil для новых устройств). С этой целью в чате MS Teams студентам сообщается ссылка на конференцию в Zoom, перейдя по которой, студенты продолжают заниматься в привычном дистанционном режиме. Далее реализуется совместное использование демонстрации экрана, как указано на рис. 2 (или доски сообщений).

В последнем случае студенты на своем экране видят запись, которая преподавателем выполняется на сенсорном экране планшета стилусом. При этом также имеется возможность дать пояснения и задать вопросы студентам. Пример записи на доске сообщений начала решения задачи 19 из практикума (рис. 2) приведен на рис. 3.

При небольшой численности студентов в группе положительно зарекомендовал себя опыт организации самостоятельного решения тренировочных заданий на онлайн-доске (Miro, IDroo).

Так, используя IDroo в ходе вебинара, достаточно в чате отправить ссылку, чтобы студенты смогли работать совместно с педагогом в одном пространстве. Предварительно на доску могут быть помещены материалы с краткой теорией и заданиями.

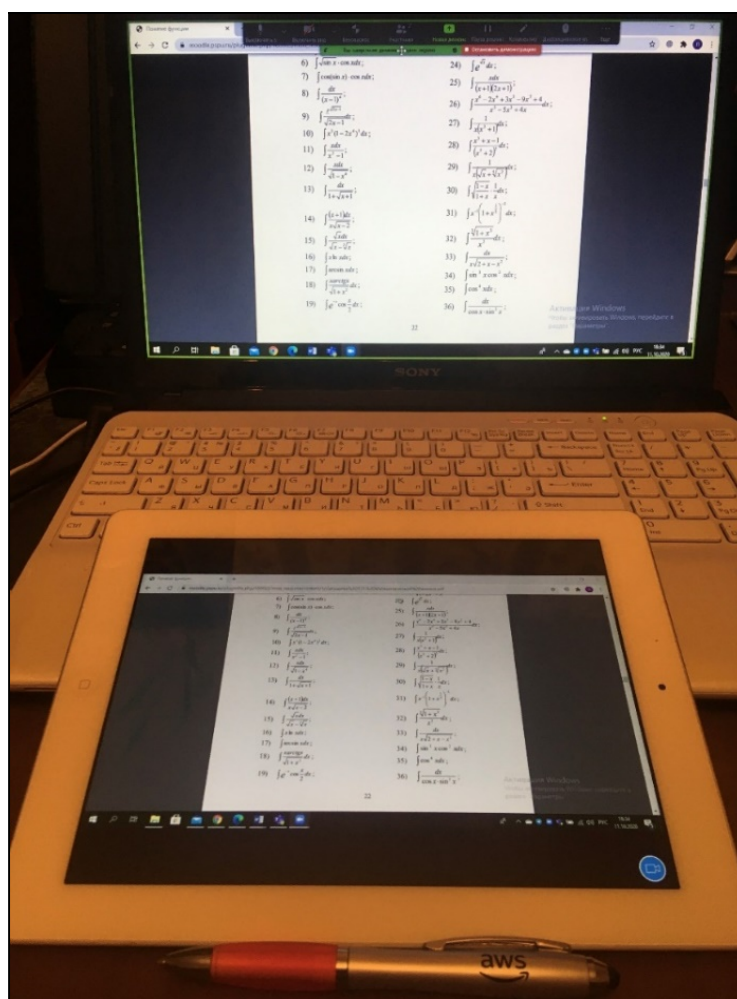


Рис. 2. Пример совместного использования демонстрации экрана в Zoom

19. $\int e^{-x} \cos \frac{x}{2} dx = 2e^{-x} \sin \frac{x}{2} +$
 $u = e^{-x}; du = -e^{-x} dx$
 $dv = \cos \frac{x}{2} dx; v = 2 \sin \frac{x}{2}$
 $\int_1 = 2 \int e^{-x} \sin \frac{x}{2} dx =$
 $u = e^{-x}; du = -e^{-x} dx$
 $dv = 2 \sin \frac{x}{2}; v = -2 \cos \frac{x}{2}$
 $\int_1 = -2e^{-x} \cos \frac{x}{2} - 2 \int_1 \Rightarrow \int$

Рис. 3. Фрагмент записи на доске сообщений применения интегрирования по частям

Данный способ взаимодействия позволяет воссоздать почти полноценный формат очного практического занятия, когда студенты представляют решения задач на классной доске. Более того, на IDroo создается возможность одновременного выполнения задания сразу несколькими обучающимися, сравнения и обсуждения полученных ими результатов, что позволяет преподавателю выявить пробелы в понимании студентами учебного материала и предупредить возможные ошибки в решении задач домашнего и индивидуальных заданий (рис. 4).

Задание: какие преобразования совершаются с помощью данной линейной функции?

$w = az + b, a = r \cdot e^{i\alpha}$
 $w = r \cdot e^{i\alpha} \cdot z + b$
 $w' = r \cdot e^{i\alpha}$
 $w = (\sqrt{2} + i\sqrt{2}) \cdot z - 1 - i$
 $\sqrt{2} + i\sqrt{2} = 2 \left(\frac{\sqrt{2}}{2} + i \frac{\sqrt{2}}{2} \right) = 2 \left(\cos \frac{\pi}{4} + i \sin \frac{\pi}{4} \right) = 2 e^{i\frac{\pi}{4}}$
 $\alpha = \frac{\pi}{4}, r = 2, b = (-1 - i)$
 $|a| = \sqrt{2+2} = \sqrt{4} = 2$
 $\operatorname{tg} \alpha = \frac{\sqrt{2}}{\sqrt{2}} = 1, \alpha = \frac{\pi}{4}$

Рис. 4. Фрагменты записи решения задач на онлайн-доске IDroo

Использование сессионных залов на платформе Zoom позволяет организовать самостоятельную работу студентов по подгруппам. При этом преподаватель может эффективно управлять этой работой, переходя из зала в зал: контролировать содержание обсуждения, оказывать необходимую помощь, устанавливать количество залов и время

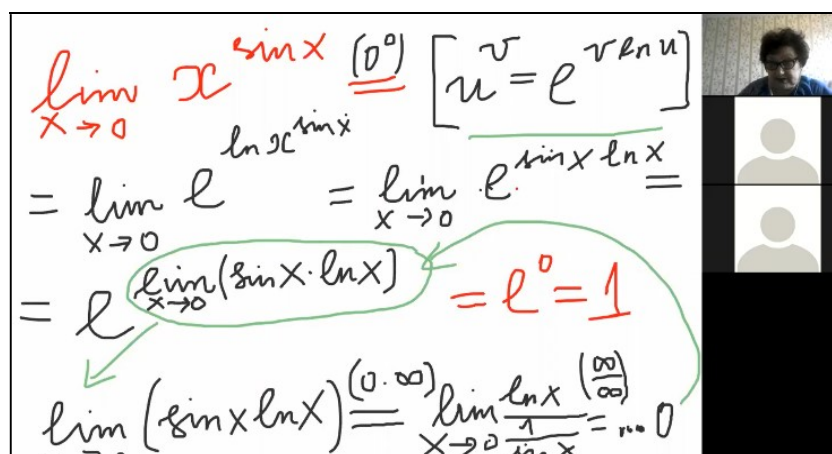
нахождения в них, при необходимости автоматически их закрывать, возвращая студентов в общий зал для коллективного обсуждения полученных результатов.

Это позволяет в дистанционном режиме использовать формы интерактивной работы: мозговой штурм, дискуссии, игры, решение кейсов и квестов. В частности, для создания последних можно применять доступные интернет-сервисы, например, такие, как Learnis (<https://www.learnis.ru/>), Learningapps.org (<https://learningapps.org/>).

Такие ресурсы достаточно просты и удобны в использовании на дистанционном занятии. Они позволяют разнообразить занятия высшей математикой интерактивными упражнениями. С их помощью можно организовать повторение теории, устроить небольшое соревнование по решению типовых задач, создать математический квест.

Чтобы обучающиеся могли качественно усвоить изучаемый материал, практикуется запись занятий в MS Teams, что позволяет при необходимости пересматривать записанный материал или скачивать его с помощью мобильного приложения Microsoft Stream для просмотра в автономном режиме.

В качестве примера можем привести фрагмент записи практического занятия, посвященного изучению приемов раскрытия неопределенностей при вычислении предела функции, с применением описанного ранее совместного использования двух устройств (рис. 5).



$$\begin{aligned} \lim_{x \rightarrow 0} x^{\sin x} & \stackrel{(0^0)}{=} \left[u = e^{v \ln u} \right] \\ &= \lim_{x \rightarrow 0} e^{\ln x^{\sin x}} = \lim_{x \rightarrow 0} e^{\sin x \cdot \ln x} \\ &= e^{\lim_{x \rightarrow 0} (\sin x \cdot \ln x)} = e^0 = 1 \\ \lim_{x \rightarrow 0} (\sin x \cdot \ln x) & \stackrel{(0 \cdot \infty)}{=} \lim_{x \rightarrow 0} \frac{\ln x}{\frac{1}{\sin x}} \stackrel{(\frac{\infty}{\infty})}{=} \lim_{x \rightarrow 0} \frac{\frac{1}{x}}{-\frac{\cos x}{\sin^2 x}} = 0 \end{aligned}$$

Рис. 5. Фото фрагмента записи занятия с применением доски сообщений

Заключение

Приведенные иллюстрации интерактивного использования современных средств информационных технологий в вузовской подготовке будущих учителей математики свидетельствуют о том, что при осуществлении разноплановых подходов к дистанционному преподаванию математических дисциплин в ПГПУ накоплен определенный положительный опыт, оценка которого в определенной мере была получена в ходе опроса студентов математического факультета 1–5 курсов.

Несмотря на указанные ими имеющиеся недостатки данной формы обучения (технические проблемы с интернетом и техникой, увеличение времени на самостоятельный разбор материала, трудности в восприятии информации, особенно при наличии дома посторонних отвлекающих факторов) отмечаются и такие позитивные аспекты, как возможность неограниченного просмотра записи занятия, перераспределение времени для поездок в университет на решение задач, освоение различных цифровых ресурсов и приобретение опыта дистанционного образования.

Два последних аспекта особенно важны для подготовки будущих учителей математики, которым предстоит работать в эпоху цифровых технологий.

Вместе с тем, лишь 11,4 % опрошенных проявили готовность к обучению в дистанционной форме; подавляющее большинство высказалось за смешанное обучение с распределением учебного времени в нем по отношению к учебному времени в очном формате как 50/50.

Таким образом, приведенные примеры использования интерактивных методов наглядно демонстрируют широту спектра реализации возможностей платформ дистанционного обучения математическим дисциплинам студентов педагогических вузов.

Список литературы

Клюева Е. А., Скорнякова А. Ю. О дистанционной поддержке изучения арифметической и геометрической прогрессии // Вопросы математики, ее истории и методики преподавания в учебно-исследовательских работах: материалы Всерос. науч.-практ. конф. студентов математических факультетов / Перм. гос. гуманитар.-пед. ун-т. Пермь, 2017. Вып. 10. 69 с.

Латышева Л. П. Дифференцирование и интегрирование функций одной переменной: учеб. Пособие / Перм. гос. гуманитар.-пед. ун-т. Пермь, 2013. 106 с.

Латышева Л. П. Математический анализ: практикум [Электронный ресурс]. Пермь: Изд-во Перм. гос. гуманитар.-пед. ун-та, 2017. 49 с. 1 электрон. опт. диск (CD ROM).

Латышева Л. П., Скорнякова А. Ю. Дистанционная поддержка курса «Математические методы в психологии и педагогике» // Профессионализм и гражданственность – важнейшие приоритеты российского образования XXI века: пед. чтения, посвящ. 270-летию со дня рождения Иоганна Генриха Песталоцци: сб. ст. / Департамент образования, науки и молодежн. политики Воронеж. обл., Воронеж. гос. пром.-гуманитар. колледж. Воронеж, 2016. Ч. 3. С. 176–179.

Латышева Л. П., Скорнякова А. Ю., Черемных Е. Л. Дистанционные технологии в подготовке педагогов дополнительного математического образования // Информатика и образование. 2018. № 2 (291). С. 42–50.

Латышева Л. П., Скорнякова А. Ю., Черемных Е. Л. Информационные технологии в подготовке педагогов дополнительного математического образования // XV Колмогоровские чтения: сб. ст. участн. Междунар. науч.-практ. конф. / науч. ред. С. В. Миронова, отв. ред. С. В. Напалков; Арзамасский филиал ННГУ; ЯГПУ им. К. Д. Ушинского. Арзамас: Арзамасский филиал ННГУ, 2019. С. 208–213.

Латышева Л. П., Скорнякова А. Ю., Черемных Е. Л. Использование дистанционных технологий в организации групповой деятельности студентов при обучении математике // Проблемы теории и практики обучения математике. Герценовские чтения – 70: сб. науч. работ, представленных на Междунар. науч. конф.: к 100-летию Ирины Владимировны Барановой / науч. ред. В. В. Орлов. СПб.: Изд-во Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, 2017. С. 96–97.

Латышева Л. П., Скорнякова А. Ю., Черемных Е. Л. О методической и дистанционной поддержке обучения будущих магистров физико-математического образования // Международные Колмогоровские чтения – XIV, посвящ. 100-летию проф. З. А. Скопца / науч. ред. И. В. Кузнецова, Е. И. Смирнов, С. А. Тихомиров; отв. ред. С. В. Напалков; Филиал САФУ в г. Коряжме, ЯГПУ, Арзамасский филиал ННГУ. Коряжма: Редакция газеты «Успешная», 2017б. С. 79–84.

Латышева Л. П., Скорнякова А. Ю., Черемных Е. Л. Организация самостоятельной работы студентов педвуза по математическим дисциплинам в системе Canvas // Математическое образование в цифровом обществе: материалы XXXVIII Междунар. науч. семинара преподавателей математики и информатики университетов и педагогических вузов. Самара: СФ ГАОУ ВО МГПУ, 2019. С. 184–187.

Латышева Л. П., Шардаков Д. С. Опыт использования системы Moodle в обучении студентов младших курсов базовым понятиям дифференциального исчисления // Профессионализм и гражданственность – важнейшие приоритеты российского образования XXI века: пед. чтения, посвящ. 270-летию со дня рождения Иоганна Генриха Песталоцци: сб. ст. / Департамент образования, науки и молодежн. политики Воронеж. обл., Воронеж. гос. пром.-гуманитар. колледж. Воронеж: ВГПГК, 2016. Ч. 5. С. 150–155.

Математический анализ. Раздел «Кратные интегралы»: учеб. пособие [Электронный ресурс] / сост. А. Л. Краснощеков, Л. П. Латышева, Е. Л. Черемных, К. М. Элизбарова; Перм. гос. гуманит.-пед. ун-т. Пермь, 2019. 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).

Организация дистанционной поддержки обучения на платформе MS Teams: учеб.-метод. пособие. / сост. А. С. Бабин, Т. Д. Лаптева, А. Ю. Скорнякова, Е. Л. Черемных; Перм. гос. гуманит.-пед. ун-т. Пермь, 2020. 1 электрон. опт. диск (CD-R).

Скорнякова А. Ю. Дистанционное обучение математике студентов педвуза средствами сервисов Google // Информационные системы и коммуникативные технологии в современном образовательном процессе: материалы Междунар. науч.-практ. конф. / Пермская государственная сельскохозяйственная академия имени академика Д. Н. Прянишникова; Центр социально-психологических исследований. Пермь: Прокрость, 2016. С. 73–77.

Скорнякова А. Ю., Турышева Н. М. Психологические аспекты дистанционной поддержки обучения студентов математике // Фундаментальные и прикладные проблемы механики, математики, информатики: сб. докл. всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием / гл. ред. А. П. Шкарапута; Перм. гос. нац. исслед. ун-т. Пермь, 2015. С. 415–419.

Функция, предел, непрерывность, производная: учеб. пособие по курсу «Математический анализ» / сост. Л. П. Латышева. Пермь, 2005. 94 с.

Хамова К. Ю., Скорнякова А. Ю. Использование системы Moodle при изучении основ дифференциального исчисления // Вопросы математики, ее истории и методики преподавания в учебно-исследовательских работах: материалы Всерос. науч.-практ. конф. студентов математических факультетов / Перм. гос. гуманит.-пед. ун-т. Пермь, 2017. Вып. 10. 76 с.

Черемных Е. Л. Применение технологии «веб-квест» в подготовке будущих учителей математики // Проблемы математики, ее истории и методики преподавания на современном этапе: материалы заочной всерос. науч.-практ. конф. / под общ. ред. А. Е. Малых; Перм. гос. гуманит.-пед. ун-т. Пермь, 2017. С. 275–281.

References

Kliueva E. A., Skorniakova A. Iu. O distantsionnoi podderzhke izucheniia arifmeticheskoi i geometricheskoi progressii [On distance support for learning arithmetic and geometric progression]. *Voprosy matematiki, ee istorii i metodiki prepodavaniia v uchebno-issledovatel'skikh rabotakh. Materialy Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii studentov matematicheskikh fakul'tetov*. Perm, Perm State Humanitarian Pedagogical University, 2017, iss. 10, 69 p. (In Russ.)

Latysheva L. P. Differentsirovanie i integrirovaniye funktsii odnoi peremennoi [Differentiation and integration of functions of one variable]. *Uchebnoe posobie*. Perm', Perm State Humanitarian Pedagogical University, 2013, 106 p. (In Russ.)

Latysheva L. P. Matematicheskii analiz [Mathematical analysis]. *Praktikum*. Perm', Perm State Humanitarian Pedagogical University, 2017, 49 p., 1 CD-ROM. (In Russ.)

Latysheva L. P., Skorniakova A. Iu. Distantsionnaia podderzhka kursa “Matematicheskie metody v psikhologii i pedagogike” [Distance support for the course “Mathematical methods in psychology and pedagogy”]. *Professionalizm i grazhdanstvennost' – vazhneishie priority rossiiskogo obrazovaniia XXI veka: pedagogicheskie chteniia, posviashchennye 270-letiiu so dnia rozhdeniia Ioganna Genrikha Pestalotsti. Sbornik statei*. Voronezh, 2016, part. 3, pp. 176–179. (In Russ.)

Latysheva L. P., Skorniakova A. Iu., Cheremnykh E. L. Distantsionnye tekhnologii v podgotovke pedagogov dopolnitel'nogo matematicheskogo obrazovaniia [Distance technologies in training teachers of additional mathematical education]. *Informatika i obrazovanie*, 2018, no. 2 (291), pp. 42–50. (In Russ.)

Latysheva L. P., Skorniakova A. Iu., Cheremnykh E. L. Informatsionnye tekhnologii v podgotovke pedagogov dopolnitel'nogo matematicheskogo obrazovaniia [Information technologies in the training of teachers of additional mathematical education]. *XV Kolmogorovskie chteniia. Sbornik statei uchastnikov Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii*. Ed. S. V. Mironov, S. V. Napalkov. Arzamas, Arzamasskii filial NNGU, 2019, pp. 208–213. (In Russ.)

Latysheva L. P., Skorniakova A. Iu., Cheremnykh E. L. Ispol'zovanie distantsionnykh tekhnologii v organizatsii gruppovoi deiatel'nosti studentov pri obuchenii matematike [The use of distance technologies in the organization of group activities of students in teaching mathematics]. *Problemy teorii i praktiki*

obucheniia matematike. Gertsenovskie chteniia – 70: sbornik nauchnykh rabot, predstavlenykh na Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii: k 100-letiiu Iriny Vladimirovny Baranovoi. Ed. V. V. Orlov. Saint Petersburg, Izdatel'stvo RGPU imeni A. I. Gertsena, 2017, pp. 96–97. (In Russ.)

Latysheva L. P., Skorniakova A. Iu., Cheremnykh E. L. O metodicheskoi i distantsionnoi podderzhke obucheniia budushchikh magistrów fiziko-matematicheskogo obrazovaniia [On methodological and distance support for the training of future masters of physics and mathematics]. *Mezhdunarodnye Kolmogorovskie chteniia – XIV, posviashchennye 100-letiiu professora Z. A. Skopetsa.* Ed. I. V. Kuznetsova, E. I. Smirnov, S. A. Tikhomirov, S. V. Napalkov. Koriiazhma: Redaktsiia gazety “Uspeshnaia”, 2017, pp. 79–84. (In Russ.)

Latysheva L. P., Skorniakova A. Iu., Cheremnykh E. L. Organizatsiia samostoiatel'noi raboty studentov pedvuza po matematicheskim distsiplinam v sisteme Canvas [Organization of independent work of pedagogical university students in mathematical disciplines in the Canvas system]. *Matematicheskoe obrazovanie v tsifrovom obshchestve: materialy XXXVIII Mezhdunarodnogo nauchnogo seminara prepodavatelei matematiki i informatiki universitetov i pedagogicheskikh vuzov.* Samara, SF GAOU VO MGPU, 2019, pp. 184–187. (In Russ.)

Latysheva L. P., Shardakov D. S. Opyt ispol'zovaniia sistemy Moodle v obuchenii studentov mladshikh kursów bazovym poniatiiam differentsial'nogo ischisleniia [Experience of using the Moodle system in teaching junior students the basic concepts of differential calculus]. *Professionalizm i grazhdanstvennost' – vazhneishie priority rossiiskogo obrazovaniia XXI veka: pedagogicheskie chteniia, posviashchennye 270-letiiu so dnia rozhdeniia Ioganna Genrikha Pestalotsi: sbornik statei.* Voronezh, Voronezhskii gosudarstvennyi promyshlenno-gumanitarnyi kolledzh, 2016, part 5, pp. 150–155. (In Russ.)

Krasnoshchekov A. L., Latysheva L. P., Cheremnykh E. L., Elizbarova K. M. Matematicheskii analiz. Razdel “Kratnye integraly” [Mathematical analysis. Section “Multiple integrals”]. Uchebnoe posobie. Perm, Perm State Humanitarian Pedagogical University, 2019, 1 CD-ROM. (In Russ.)

Babin A. S., Lapteva T. D., Skorniakova A. Iu., Cheremnykh E. L. Organizatsiia distantsionnoi podderzhki obucheniia na platforme MS Teams [Organization of distance learning support on the MS Teams platform]. Uchebno-metodicheskoe posobie. Perm', Perm State Humanitarian Pedagogical University, 2020, 1 CD-R. (In Russ.)

Skorniakova A. Iu. Distantsionnoe obuchenie matematike studentów pedvuza sredstvami servisów Google [Distance learning mathematics for pedagogical university students using Google services]. *Informatsionnye sistemy i kommunikativnye tekhnologii v sovremennom obrazovatel'nom protsesse. Materialy Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii.* Perm', Prokrost 2016, pp. 73–77. (In Russ.)

Skorniakova A. Iu., Turyшева N. M. Psikhologicheskie aspekty distantsionnoi podderzhki obucheniia studentów matematike [Psychological aspects of distance support for teaching students mathematics]. *Fundamental'nye i prikladnye problemy mekhaniki, matematiki, informatiki. Sbornik dokladov vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem.* Ed. A. P. Shkaraputa. Perm', Permskii gosudarstvennyi natsional'nyi issledovatel'skii universitet, 2015, pp. 415–419. (In Russ.)

Latysheva L. P. Funktsiia, predel, nepreryvnost', proizvodnaia [Function, limit, continuity, derivative]. Uchebnoe posobie po kursu “Matematicheskii analiz”. Perm', 2005, 94 p. (In Russ.)

Khamova K. Iu., Skorniakova A. Iu. Ispol'zovanie sistemy Moodle pri izuchenii osnov differentsial'nogo ischisleniia [Using the Moodle system to learn the basics of differential calculus]. *Voprosy matematiki, ee istorii i metodiki prepodavaniia v uchebno-issledovatel'skikh rabotakh. Materialy Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii studentów matematicheskikh fakul'tetov.* Perm', Perm State Humanitarian Pedagogical University, 2017, iss. 10, 76 p. (In Russ.)

Cheremnykh E. L. Primenenie tekhnologii “veb-kvest” v podgotovke budushchikh uchitelei matematiki [Application of the “web quest” technology in the preparation of future mathematics teachers]. *Problemy matematiki, ee istorii i metodiki prepodavaniia na sovremennom etape: materialy zaochnoi vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii.* Ed. A. E. Malykh. Perm', Perm State Humanitarian Pedagogical University, 2017, pp. 275–281. (In Russ.)

УДК 378-057.175:373.3

UDC 378-057.175:373.3

DOI: 10.24411/2712-827X-2020-10304

Скрипова Юлия Юрьевна

Кандидат педагогических наук, доцент,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
Россия, 614990, Пермь, ул. Сибирская, д. 24,
тел: +7 (342) 2151964 (доб. 529), e-mail: yla059@pspu.ru

Шабалина Ольга Валерьевна

Кандидат филологических наук, доцент,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
Россия, 614990, Пермь, ул. Сибирская, д. 24,
тел: +7 (342) 2151964 (доб. 529), e-mail: ola-perm@pspu.ru

Skripova Yulia Yurievna

Ph.D. (Education), Perm State Humanitarian Pedagogical University,
Perm, Russia

Shabalina Olga Valerievna

Ph.D. (Philology), Perm State Humanitarian Pedagogical University,
Perm, Russia

**ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ФОРМИРУЮЩЕГО ОЦЕНИВАНИЯ
В КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ
НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ**

**FEATURES OF THE USE OF FORMATIVE ASSESSMENT
IN THE CORRECTIONAL AND DEVELOPMENTAL ACTIVITIES
OF A PRIMARY SCHOOL TEACHER**

Аннотация

Предметом исследования является выявление готовности учителей начальных классов к применению формирующего оценивания в коррекционно-развивающей деятельности. Приводится обзор современных публикаций по проблеме формирующего оценивания, выявлены основные направления исследований в этой области педагогического знания. Методологической основой исследования являются концептуальные положения Г. С. Ковалевой, О. Б. Логиновой о системе оценки планируемых результатов в начальной школе, идеи А. Б. Воронцова, М. А. Пинской о формирующем оценивании. В статье сравниваются представления учителей начальных классов о проблемах оценивания, выявленные в результате анкетирования в 2018 г. и 2020 г. Результаты более позднего анкетирования показали, что учителя начальных классов теоретически готовы к применению техник и приемов формирующего оценивания на уроках, имеют педагогический опыт использования этого вида оценивания в процессе обучения. Возможности применения формирующего оценивания в коррекционно-развивающей деятельности учителя видят в своевременном выявлении уровня сформированности умений учеников, корректировании работы учителя, оказании педагогической поддержки учащимся. В ходе исследования выявлены некоторые особенности применения формирующего оценивания, отражающие начальный этап формирования оценочных умений младших школьников: выбор методов, средств, инструментов оценочной

деятельности, доступных детям этого возраста (игровые приемы, четкие инструкции, понятные ученикам критерии оценивания); формирование действий оценки на разном предметном материале; организация разных форм оценочной деятельности; включение в процесс обучения дополнительного психологического сопровождения ребёнка и др. Выявлены риски внедрения формирующего оценивания в коррекционно-развивающую деятельность учителя начальных классов, которые обусловлены недостаточно сформированной оценочной компетентностью учителя и несогласованностью действий между участниками образовательного процесса. Материалы исследования могут быть интересны специалистам в области начального общего образования.

Abstract

The aim of the study is to identify the readiness of primary school teachers to use formative assessment in correctional and developmental activities. A review of modern publications on the problem of formative assessment is given, and the main research directions in this area of pedagogical knowledge are identified. The methodological basis of the research is the conceptual positions of G. S. Kovaleva, O. B. Loginova on the system of evaluation of planned results in primary school, the ideas of A. B. Vorontsov, M. A. Pinskaya on formative assessment. The article compares the views of primary school teachers on assessment problems identified in the polls in 2018 and 2020. The results of a later poll showed that primary school teachers are theoretically ready to use ways and techniques of formative assessment in the classroom, and have pedagogical experience in using this type of assessment in the learning process. Teachers see opportunities for using formative assessment in correctional and developmental activities in timely identification of the level of formation of students' skills, correction of teacher's work, and providing pedagogical support to students. The study revealed some features of the use of formative assessment, reflecting the initial formation stage of the appraisal skills: methods, tools of assessment activities available to children of this age (playing techniques, clear instructions comprehensible to students evaluation criteria); the formation of the assessment for different subject material; organization of different forms of assessment activities; inclusion in the process of training of additional psychological support of a child, etc. The risks of introducing formative assessment in the correctional and developmental activities of primary school teachers are identified. These are caused by insufficiently formed assessment competence of a teacher and inconsistency of actions between participants in the educational process. The research materials may be of interest to specialists in the field of primary general education.

Ключевые слова: формирующее оценивание, младшие школьники, коррекционно-развивающая деятельность учителя, образовательный процесс, оценочная деятельность.

Keywords: formative assessment, junior schoolchildren, teacher's correctional and developmental activity, educational process, assessment activity.

Введение

Проблема включения формирующего оценивания в современный образовательный процесс активно обсуждается в научных публикациях. Концептуальные и методические основы формирующего оценивания представлены в работах Э. М. Амбарцумовой [Амбарцумова 2019], Л. В. Вилковой [Вилкова 2014], А. Б. Воронцова [Воронцов 2018], О. Н. Крыловой [Крылова 2015], Е. К. Михайловой [Михайлова 2013], М. А. Пинской [Пинская 2010], И. С. Фишман [Фишман 2007]. Историю возникновения понятия «формирующее оценивание» и становление технологии формирующего оценивания раскрывают Н. Ф. Ефремова и О. Н. Шаповалова [Ефремова, Шаповалова 2019].

Формирующее оценивание в начальной школе исследуется в разных направлениях. Встраивание формирующего оценивания в образовательный процесс начальной школы и динамику развития контрольно-оценочной самостоятельности учеников рассматривает в своих работах А. Б. Воронцов [Воронцов 2018]. Описание стратегий и техник применения этого вида оценивания в процессе обучения младших школьников предлагает М. А. Пинская [Пинская 2016]. Включение приемов формирующего оценивания в уроки литературного

чтения как средства развития полноценного восприятия художественного произведения исследуют Ю. Ю. Скрипова и А. С. Харламова [Скрипова 2019: 117–124; Харламова 2019: 210–215]. Е. А. Демидович показывает особенности применения в процессе обучения младших школьников математике таких инструментов формирующего оценивания, как: тест, свидетельство, карта понятий и др. [Демидович 2017]. Опыт применения другого инструмента формирующего оценивания – карты движения по теме – описывается в статье Н. В. Бутрамеевой [Бутрамеева 2020]. Потенциал формирующего оценивания как средства достижения метапредметных результатов и формирования универсальных учебных действий в начальной школе показывает Т. С. Стоцкова [Стоцкова 2019]. Все более актуальными становятся исследования готовности педагогов к введению формирующего оценивания в образовательный процесс и развитие их оценочной компетентности [Четвертных 2018: 146–150; Владимирова 2020: 93–99].

Основная часть

Наша работа направлена на изучение представлений педагогов об оценивании в коррекционно-развивающей деятельности учителя начальных классов. С этой целью было проведено 2 этапа исследования, в которых приняли участие 56 учителей начальных классов из разных школ Пермского края. На первом этапе (2018 г.) году было проведено пилотное исследование представлений педагогов об оценивании, его видах и инструментах. На втором этапе (2020 г.) изучались представления учителей о формирующем оценивании. Основной метод исследования – анкетирование.

Представим *результаты первого этапа исследования*. Анализ ответов, полученных на вопросы анкеты, позволил сделать некоторые выводы.

1. Все опрошенные учителя отметили важность оценивания. Это, вероятно, обусловлено тем, что оценивание воспринимается педагогами как обязательный компонент обучения.

2. Педагоги указали, что применяют на уроках разные виды оценивания, но затруднились при определении названий этих видов оценивания. В полученных ответах зафиксированы: формальное оценивание (70 % опрошенных), неформальное оценивание (10 % опрошенных), групповое оценивание (10 % опрошенных), самооценивание (5 % опрошенных). Выделенные педагогами виды оценивания показывают наличие у учителей только самых общих ориентиров в классификации видов оценивания: официальность / неофициальность ситуации (или наличие / отсутствие оформленных «следов оценивания»), а также количество лиц, участвующих в процедуре оценивания. Такие ответы отражают недостаточные знания педагогов о видах оценивания и основаниях для дифференциации этих видов.

Надо отметить, что в современной педагогике принято выделять виды оценивания по другим основаниям. Так, на основании сравнения достижений учащихся с результатами большинства или с четко определенными критериями выполнения работы выделяются нормативное и критериальное оценивание. По направленности оценивания на выявление текущих (повседневных) или рубежных (итоговых) результатов выделяется формирующее (текущее) и суммативное (итоговое). Эти виды оценивания обозначены также в материалах, сопровождающих внедрение ФГОС НОО.

3. 90 % опрошенных учителей отметили, что применяют инструменты, формирующие самооценку учеников. При этом наиболее часто называли такие инструменты, как: «Светофор» (37 % опрошенных), «Смайлики» (15 % опрошенных), «Линеечки, пятиуровневая шкала» (10 % опрошенных). Надо заметить, что эти инструменты тесно связаны с игрой, просты в применении, однако требуют точной ориентировки в критериях и

параметрах оценивания, иначе эффективность их применения для получения обратной связи и формирования оценочной самостоятельности учеников снижается.

4. О реализации критериального оценивания на своих уроках написали 85 % опрошенных учителей. Однако все они отметили, что испытывают трудности в его реализации. Чаще всего учителя затрудняются в оценивании работ (на это указали 35 % опрошенных), в фиксации результатов, так как отсутствуют отметки (эту трудность отметили 25 % опрошенных учителей), а также сталкиваются с непониманием со стороны родителей (22 % опрошенных). В числе других трудностей названы: анализ результатов работ (7 %), обратная связь, ведение журнала, оформление работ (такие ответы единичны).

Таким образом, результаты первого этапа исследования показали, что учителя начальных классов понимают важность оценивания, но при этом недостаточно знают о современных видах оценивания, инструментах; в практической работе применяют отдельные инструменты, и испытывают трудности при организации и применении критериального оценивания.

Интенсивное распространение педагогических идей о включении критериального оценивания в практику работы школы, большое внимание к коррекционно-развивающей деятельности учителя обусловили направления дальнейшего изучения представлений педагогов об оценивании. В 2020 г. исследование было продолжено и конкретизировано. В качестве объекта обсуждения с учителями был выбран один вид оценивания – формирующее, так как именно повседневное оценивание нацеливает учителя на определение индивидуальных достижений учеником каждого элемента содержания образования, «служит обратной связью и позволяет модифицировать процесс преподавания и учения» [Black 2009: 5–31], чтобы сделать его максимально эффективным, а также обладает коррекционно-развивающим потенциалом. При этом коррекционно-развивающая деятельность учителя понимается нами как составная часть основного образовательного процесса, деятельность, способствующая эффективному развитию ребенка, восполняющая пробелы в обучении и способствующая раскрытию и реализации способностей ребенка в различных сферах. Коррекционно-развивающая деятельность педагога в начальной школе рассматривается как одно из наиболее значимых направлений, поскольку на начальном этапе освоения учебной деятельности особенно важно сформировать основы учебных умений, основы умственных действий ребенка.

В ходе второго этапа исследования в 2020 г. было проведено анкетирование педагогов г. Перми и Пермского края. В анкетировании приняли участие 27 учителей начальных классов с разным педагогическим опытом (рис. 1).

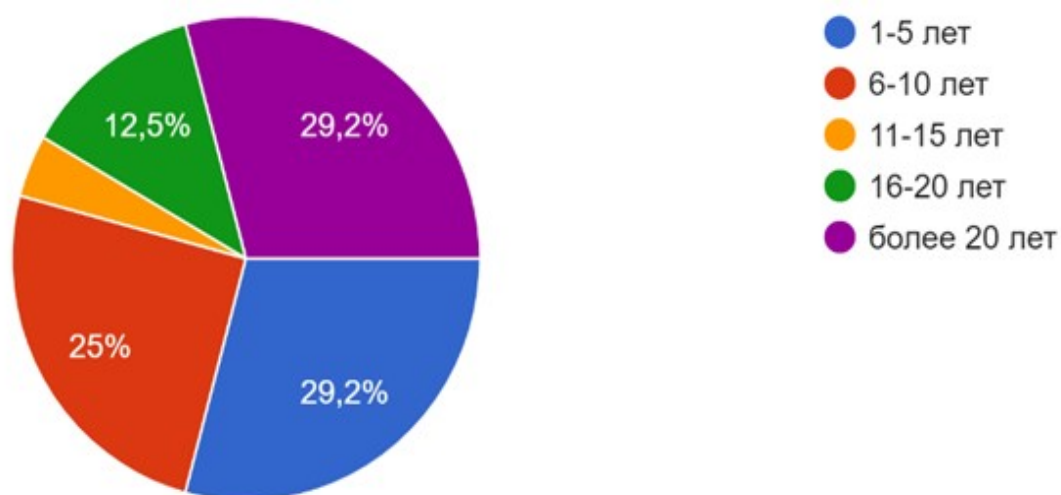


Рис. 1. Стаж педагогической деятельности

Респонденты с опытом работы более 20 лет составляют 29,2 % опрошенных, респонденты с опытом работы от 11 до 20 лет – 16,6 % опрошенных, респонденты с опытом работы от 6 до 10 лет – 25 % опрошенных, респонденты с опытом работы до 5 лет – 29,2 % опрошенных. Следовательно, выборка отражает реальную ситуацию в образовательных организациях Пермского края и может считаться репрезентативной.

Анкета включала 10 вопросов, сгруппированных в два раздела: вопросы первого раздела были направлены на выявление готовности учителей начальных классов к организации формирующего оценивания в процессе обучения, вопросы второго раздела – на изучение опыта применения инструментов формирующего оценивания в предметном обучении и для формирования универсальных учебных действий.

Рассмотрим предварительные результаты.

Готовность учителей начальных классов к применению формирующего оценивания в коррекционно-развивающей деятельности предполагает осознание цели и результатов использования формирующего оценивания, владение алгоритмом действий и техниками этого вида оценивания.

Предварительный анализ ответов показал, что большая часть опрошенных педагогов (80 %) дифференцирует *цели разных видов оценивания* и отмечает, что формирующее оценивание позволяет диагностировать достижения учеников, выявлять существующие трудности младших школьников и корректировать процесс обучения с целью максимального развития каждого ученика.

Однако часть учителей понимает формирующее оценивание узко, только как средство формирования у младших школьников регулятивных УУД (16 % опрошенных). Некоторые педагоги смешивают понятия формирующего оценивания и текущего контроля, выделяя в качестве цели проверку качества усвоения изучаемого материала с выставлением отметок в электронный журнал (4 % опрошенных).

Эти представления учителей начальной школы отразились и при определении *результатов применения формирующего оценивания* в коррекционно-развивающей деятельности учителя. Большая часть респондентов (88 %) главным результатом назвали выстраивание индивидуальной образовательной траектории продвижения ученика. При этом 76 % опрошенных отмечают, что результатом применения формирующего оценивания в процессе обучения становится формирование у ученика учебной самостоятельности. А 68 % из этих опрошенных выделили такой значимый результат этого вида оценивания, как повышение учебной мотивации обучающихся.

12 % опрошенных смешивают представления о формирующем оценивании и отметках, а именно балльном оценивании. Таким образом, большая часть респондентов понимает возможные результаты применения формирующего оценивания в коррекционно-развивающей деятельности учителя.

При определении алгоритма действий учителя в формирующем оценивании 72 % опрошенных выбрали последовательность, отражающую *реальные шаги формирующего оценивания*: сопоставление сведений об актуальном и желаемом уровнях достижений учеников, фиксацию разрыва между данными уровнями и обсуждение этого разрыва с учениками, выбор способов для преодоления разрыва и применение найденных способов в учебном процессе. 28 % учителей не отличают шаги формирующего оценивания от алгоритма усвоения знаний школьниками или этапов урока открытия нового знания.

Готовность учителя к применению формирующего оценивания в коррекционно-развивающей деятельности проявляется в *выборе техник* для этого вида оценивания. В анкете были предложены некоторые техники формирующего оценивания (критериальное самооценивание, критериальное взаимооценивание), а также формы, инструменты, технологии обучения, используемые в современной школе (проектная задача, тесты,

разновозрастное сотрудничество, технология смешанного обучения) и связанные с формирующим оцениванием. Респонденты могли выбрать несколько ответов или предложить свои.

Анализ результатов показал, что почти все респонденты воспринимают критериальное самооценивание (92 % опрошенных) и критериальное взаимооценивание (80 % опрошенных) как техники формирующего оценивания. Надо заметить, что в современной педагогической литературе ряд авторов называет их основными средствами формирующего оценивания [Пинская 2016; 2010; Скрипова 2019; Харламова 2019], а результаты анкеты показывают, что эти средства не только обозначены в педагогической теории, но и приняты в практике начальной школы.

При этом можно зафиксировать недостаточно ясные представления учителей о других педагогических понятиях, связанных с формирующим оцениванием. К техникам формирующего оценивания респонденты отнесли и тесты (40 %), и проектную задачу (16 %), и разновозрастное сотрудничество (12 %), и технологию смешанного обучения (12 %). Результаты представлены в диаграмме на рис. 2. Заметим, что между формирующим оцениванием и данными инструментами, формами и технологией прямой связи нет. Их использование в рамках критериального оценивания возможно при соблюдении определенных условий, но комментариев об этих условиях учителя не предложили.

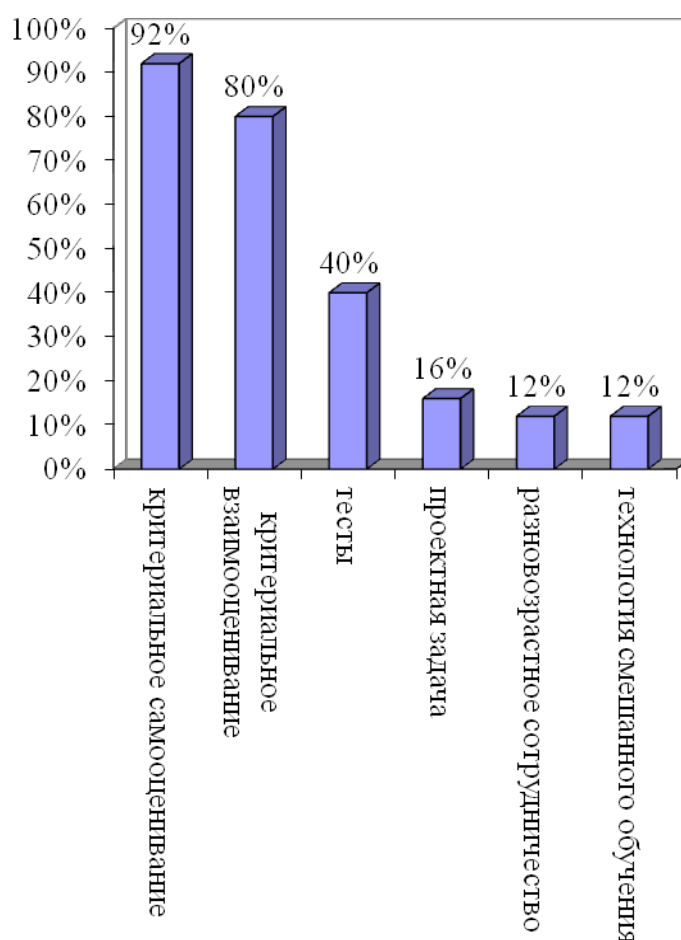


Рис. 2. Распределение ответов о техниках формирующего оценивания

Таким образом, анализ ответов учителей начальных классов на вопросы первой части анкеты показал, что по сравнению с первым этапом исследования представления большей учителей об оценивании стали более точными, ясными, научно обоснованными.

Вторая часть анкеты была направлена на выявление опыта применения формирующего оценивания в практике начальной школы. На вопрос об использовании формирующего оценивания в практической деятельности 60 % опрошенных ответили положительно. По сравнению с результатами 2018 г. можно отметить более критичное отношение к своей деятельности у учителей и учет вида оценивания при ответе. При этом только 8 % опрошенных отметили, что формирующее оценивание является постоянным компонентом образовательного процесса, остальные 52 % опрошенных используют формирующее оценивание не системно, а от случая к случаю. Такие результаты позволяют сделать вывод о том, что в настоящее время формирующее оценивание только начинает входить в практику работы учителя начальных классов массовой школы, так как чаще используется фрагментарно, чем системно.

Описывая свой опыт применения формирующего оценивания в коррекционно-развивающей деятельности, учителя показали знание разнообразных инструментов и владение ими.

Чаще всего в практике учителей используются оценочные листы. Такой инструмент зафиксирован в ответах 26 % респондентов. Характерной особенностью этого инструмента является выделение некоторых критериев – планируемых результатов (умений) – и запланированная работа по самооцениванию. При заполнении оценочных листов многие учителя предусматривают не только самооценивание, но и взаимооценивание (заметим, что взаимооценка учеников в листах достижений может способствовать социализации младших школьников). Организация работы с оценочными листами может быть разной: ученикам может быть предложено разовое заполнение листов на уроке по ходу изучения или по окончании темы; может быть запланирована работа по многократному заполнению оценочных листов в процессе изучения темы или на протяжении четверти. Такие листы могут иметь специальные названия: листы достижений, свидетельства и др. Надо отметить, что авторы современных учебников (система Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова, «Начальная школа XXI века») предлагают разработанные оценочные листы для диагностики планируемых результатов учеников. Например, на табл. 1 представлен лист для оценивания выразительности чтения, разработанный Е. И. Матвеевой, автором учебников по литературному чтению в системе Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова. В этом оценочном листе первокласснику показаны критерии «взрослого» чтения» и предложено оценить эти умения самому, соотнести свое мнение с оценкой одноклассника и учителя.

Таблица 1

Лист оценивания выразительности чтения (по Матвеевой Е. И.)

Критерии «взрослого» чтения	Я	Другой ученик	Учитель
1. Понимаю содержание текста			
2. Выделяю голосом ключевые слова в речевом звене			
3. Делаю паузы между речевыми звеньями			
4. Соблюдаю интонацию в конце высказывания			
5. Соблюдаю интонацию внутри высказывания.			
6. Передаю настроение героя, рассказчика, автора текста			
7. Правильно ставлю ударение в словах			
8. Не пропускаю и не заменяю слова в высказывании			
9. Читаю плавно, речевыми звеньями			

Вторым по частоте использования инструментом (в ответах 20 % опрошенных) респонденты назвали шкалы критериев, по которым проводится оценивание. Заметим, что

данный инструмент является эффективным только при условии соответствия критериев выполняемому заданию, точности формулировок, а также обсуждения шкал и критериев с детьми. Так, при оценке написания орфографического диктанта критериями его выполнения могут быть: верное написание слов с изучаемой орфограммой, соблюдение графических требований к оформлению работы, однако особенности почерка не могут стать критерием выполнения данного задания и, следовательно, не могут выноситься на оценку.

Инструментом, учитывающим психологические особенности детей младшего школьного возраста, является использование символов. Игровая, знаковая и цветовая символика, например: светофоры, смайлики, цветовые дорожки, цветные листья на дереве оценки часто применяется для оценивания в начальной школе.

Анкетирование показало, что символы в практике формирующего оценивания используют 17 % опрошенных учителей. Невысокий процент можно связать с тем, что данный инструмент чаще применяется в коррекционно-развивающей деятельности учителя с другой целью: обычно игровая символика используется на первоначальном этапе формирования контрольно-оценочных умений детей для оценки эмоционального отношения младших школьников к выполняемой работе. В формирующем оценивании важна содержательная оценка деятельности, для выполнения которой применяются другие инструменты, позволяющие дифференцировать учебные действия и операции (планируемые результаты) учеников.

Сходство с игровыми инструментами оценки имеют лесенки достижений. Игровой момент в данном инструменте также предусмотрен (нарисовать себя на первой, второй или третьей ступеньке), но кроме этого лесенка позволяет ориентировать детей на определение степени сформированности умений, необходимых для выполнения какого-либо учебного действия. Иными словами, этот инструмент формирует не столько эмоциональную, сколько содержательную оценку, то есть рефлексивные умения. В лесенке достижений может отражаться степень освоения умения или овладения новым знанием, например: *«Знаю, как..., знаю и могу рассказать, могу научить другого»*, *«Не понял, понял частично, все понял»*.

Результаты анкетирования показали, что остальные инструменты: портфолио, словесные оценки детьми результатов работ, карты понятий, составление тестов – реже используются в коррекционно-развивающей деятельности учителя начальных классов. Об их применении написали 7 % респондентов. Заметим, что эти инструменты требуют большей подготовки учителя, специально сформированных умений у детей, а также системности применения.

Например: инструмент оценивания «недельный отчет» назван в анкете только у 4 % респондентов; заметим, что использование этого инструмента предполагает достаточно высокий уровень владения письменной речью, и поэтому он чаще применяется в основной школе, чем в начальной.

Формирующее оценивание может быть направлено на достижение разных целей коррекционно-развивающей деятельности учителя начальных классов. В качестве основной цели применения формирующего оценивания респонденты чаще всего отмечают формирование учебной самостоятельности, навыков самооценивания (32 % опрошенных). Диагностическую цель обозначили 29 % респондентов, а коррекционную цель применения формирующего оценивания – 25 %.

Значимость этих целей отражает специфику коррекционно-развивающей деятельности в начальной школе: формирование умений, диагностику развития и коррекцию недочетов. 10 % опрошенных выделили такие цели применения формирующего оценивания, как построение индивидуальных образовательных маршрутов и мотивацию учеников к преодолению затруднений в процессе учения. Эти цели отражают практическое значение формирующего значения для реализации развивающего потенциала процесса обучения. Другие ответы составляют малую часть: 4 % опрошенных отметили, что используют формирующее оценивание с целью сгладить разрыв между успевающими детьми и детьми с

ОВЗ. Вероятно, индивидуальность оценивания и работа с одними видами инструментов в классе позволяют учителю создать в классе ситуацию успеха для каждого ученика.

Отвечая на вопрос о возможностях формирующего оценивания в достижении метапредметных результатов, 66 % респондентов отметили, что этот вид оценивания позволяет успешно формировать регулятивные универсальные учебные действия. Умения учеников соотносить цель и результат, контролировать и оценивать выполнение работы, корректировать допущенные недочеты оказываются в центре внимания школьника при формирующем оценивании. Это мнение согласуется с данными Г. С. Ковалевой о том, что инструменты критериального самооценивания способствуют формированию регулятивных универсальных учебных действий: осуществлять итоговый и пошаговый контроль по результату, оценивать правильность выполнения действия на уровне адекватной ретроспективной оценки, вносить необходимые коррективы в действие после его завершения на основе его оценки и учета характера сделанных ошибок

ок [Ковалева 2009: 16; 2011]. Остальные респонденты (34 % опрошенных) полагают, что с помощью формирующего оценивания можно влиять на развитие коммуникативных и познавательных универсальных учебных действий. Такие ответы могут отражать разные позиции учителей: с одной стороны неточное понимание возможностей формирующего оценивания, а с другой – умение увидеть его дополнительный потенциал, так как разные инструменты формирующего оценивания позволяют формировать у учеников универсальные учебные действия разных групп.

Применение карты понятий и составление тестов влияют на формирование познавательных универсальных учебных действий (осуществлять поиск необходимой информации, осуществлять анализ объектов с выделением существенных и несущественных признаков, проводить классификацию, устанавливать причинно-следственные связи, обобщать [Там же: 17]). Использование инструментов критериального взаимооценивания способствует развитию коммуникативных универсальных учебных действий: контролировать действия партнера, задавать вопросы, формулировать собственное мнение и позицию [Там же: 18].

Анализ развернутых ответов респондентов на вопросы анкеты позволил обобщенно отразить представления учителей начальных классов о возможностях и особенностях применения формирующего оценивания в коррекционно-развивающей деятельности педагога.

Возможности применения формирующего оценивания в коррекционно-развивающей деятельности связываются респондентами прежде всего с внесением изменений в процесс обучения, своевременным выявлением сформированных или несформированных предметных умений учеников и планированием дальнейшей обучающей работы учителя.

Об этом идет речь в таких ответах: *«получение информации о достижениях и проблемах учеников, о том, как идёт учебный процесс, и корректирование процесса преподавания», «применение такого оценивания в качестве связующего звена между уроками проверки знаний и занятиями, посвященными работе над ошибками», «для коррекции программы, для развития и совершенствования предметных компетенций учеников»*. В ответах некоторых учителей отмечаются другие возможности – развитие младших школьников и формирование у них умений, необходимых в учебной деятельности, например: *«ученики проверяют свои знания, у них формируются умения, связанные с самооценкой и взаимооценкой, осознанное отношение к учёбе», «создание условий для индивидуального продвижения младшего школьника в процессе учения, где каждый ученик оценивает себя и видит динамику личностного роста»*. Значимой оказывается и возможность оказать педагогическую поддержку учащимся, например: *«оказание педагогической помощи разного вида конкретному учащемуся и получение в дальнейшем успешных результатов»*.

Опыт практического использования формирующего оценивания позволяет учителям начальных классов обозначить особенности его применения в работе с детьми младшего школьного возраста:

- ✓ использование игровых приемов формирующего оценивания;
- ✓ использование четких и понятных ученикам инструкций, критериев оценивания;
- ✓ специальное обучение детей построению устных речевых высказываний при взаимооценивании,
- ✓ создание доброжелательной и доверительной обстановки,
- ✓ включение в процесс обучения дополнительного психологического сопровождения ребёнка.

На наш взгляд, особенности применения формирующего оценивания в коррекционно-развивающей деятельности педагога начальной школы связаны с началом формирования оценочной деятельности школьников и начальным этапом обучения (освоения учебной деятельности) в целом. В этот период учителям необходимо:

- ясно осознавать цели и возможности применения технологии формирующего оценивания;
- применять эффективные методы в работе с младшими школьниками, средства, инструменты оценочной деятельности;
- уметь организовывать работу по освоению учениками действий оценки на разном предметном материале;
- включать детей в разные формы оценочной деятельности (индивидуальную, парную, групповую, фронтальную);
- создавать доброжелательную атмосферу, формировать уважительное отношение учеников к мнению друг друга, что будет проявляться и в оценочных высказываниях младших школьников.

Анализ материалов анкетирования показывает наличие рисков внедрения формирующего оценивания в коррекционно-развивающую деятельность учителя начальных классов. Прежде всего, это риски, связанные с *недостаточно сформированной компетентностью учителя в области организации оценочной деятельности*:

- низкий уровень педагогических и методических знаний;
- отсутствие у учителя мотивации к деятельности по формирующему оцениванию;
- формальное или несистемное использование инструментов формирующего оценивания;
- неумение мотивировать учеников к этому виду деятельности;
- ошибки в организации формирующего оценивания в классе;
- увеличение нагрузки учителя из-за разработки инструментов оценивания;
- большие затраты времени на подготовку уроков с применением формирующего оценивания.

Можно выделить риски, обусловленные *несогласованностью действий между участниками образовательного процесса*:

- отсутствие единства в понимании целей и способов применения формирующего оценивания у администрации школы, учителей, родителей;
- отсутствие необходимых условий для осуществления формирующего оценивания;
- недостаточное стимулирование учителей к освоению нового вида оценочной деятельности;
- отсутствие преемственности в вопросах оценивания между начальной и основной школой.

Заключение

Таким образом, результаты исследования, направленные на изучение мнения педагогов Пермского края показали, что с течением времени (с 2018 г. по 2020 г.) представления об оценивании у учителей начальной школы расширяются и дифференцируются. Применение различных инструментов формирующего оценивания в ежедневной коррекционно-развивающей деятельности способствует совершенствованию практических умений учителей начальных классов.

Изменения в области оценивания воспринимаются педагогами как необходимые, но вызывающие множество вопросов. Это можно объяснить существованием устойчивых стереотипов, связанных со школьными отметками, недостаточно высокой компетентностью учителя в области организации оценочной деятельности, несогласованностью действий между участниками образовательного процесса. Существующие риски применения формирующего оценивания в коррекционно-развивающей деятельности учителя начальных классов в целом осознаются учителями и могут быть преодолены.

Для этого включение формирующего оценивания в практику работы массовой школы должно сопровождаться соблюдением ряда условий: разработкой в школе положений и локальных актов об организации деятельности по формирующему оцениванию; повышением профессиональной компетентности учителей через курсовую подготовку и участие в практической деятельности по оцениванию (стажировки, мастер-классы, изучение лучшего опыта педагогов края); созданием методических рекомендаций для учителей начальных классов по организации формирующего оценивания.

Организованная таким образом работа учителя начальной школы по освоению и применению формирующего оценивания в коррекционно-развивающей деятельности будет способствовать росту оценочной компетенции педагога и профессионализма в целом.

Список литературы

- Амбарцумова Э. М. Формирование готовности педагогов к использованию современных форм контроля и оценки образовательных достижений школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2019. 34 с.
- Бутрамеева Н. В., Снедзе О. И. Система формирующего оценивания в обучении младших школьников // Качество образования в Евразии. 2020. № 7. С. 66–70.
- Вилкова Л. В. Дидактическое обеспечение формирующего оценивания качества учебных достижений школьников в иноязычном образовании: дис. ... канд. пед. наук. Н. Новгород, 2014. 196 с.
- Владимирова Л. М. Развитие оценочной компетентности учителя как педагогическая проблема // Наука и школа. 2020. № 3. С. 93–99.
- Воронцов А. Б. Формирующее оценивание: подходы, содержание, эволюция. Краткое пособие по деятельности педагогике. Ч. 1. М.: Авторский клуб, 2018. 166 с.
- Демидович Е. А. Инновационные подходы к оцениванию результатов обучающихся по математике в начальной школе // Мир науки, культуры, образования. 2017. № 6 (67). С. 206–208.
- Ефремова Н. Ф., Шаповалова О. Н. Дидактический потенциал формирующего оценивания метапредметных результатов школьников: российский и зарубежный опыт [Электронный ресурс] // Мир науки. Педагогика и психология / World of Science. Pedagogy and psychology. 2019. № 6. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/94PDMN619.pdf> (дата обращения: 15.10.2020).
- Ковалева Г. С. Оценка достижения планируемых результатов в начальной школе. Система заданий: в 3 ч. Ч. 1 / под ред. Г. С. Ковалевой, О. Б. Логиновой. 3-е изд. М.: Просвещение, 2011. 215 с.
- Ковалева Г. С. Планируемые результаты начального общего образования / под ред. Г. С. Ковалевой, О. Б. Логиновой. М.: Просвещение, 2009. 120 с.
- Крылова О. Н. Технология формирующего оценивания в современной школе: учеб.-метод. пособие. СПб.: КАРО, 2015. 128 с.
- Матвеева Е. И. Тетрадь по литературному чтению для 1-го класса начальной школы. М.: ВИТА-ПРЕСС, 2011.

Михайлова Е. К. Технология формирующего оценивания как средство обеспечения качества индивидуальных учебных достижений школьников: дис. ... канд. пед. наук. Братск, 2013. 164 с.

Пинская М. А. Формирующее оценивание: оценивание в классе: пособие для учителя. М.: Логос, 2010. 264 с.

Пинская М. А. Новые формы оценивания. Начальная школа. 3-е изд. М.: Просвещение, 2016. 80 с.

Скрипова Ю. Ю. Приемы формирующего оценивания на уроках литературного чтения как средство развития полноценного восприятия художественного произведения // Педагогика и просвещение. 2019. № 3. С. 117–124.

Стоцкова Т. С. Формирование универсальных учебных действий в ситуациях формирующего оценивания младших школьников // Наука и школа. 2019. № 4. С. 225–230.

Фишман И. С. Формирующая оценка образовательных результатов учащихся: пособие для учителя. Самара: Учебная литература, 2007. 244 с.

Харламова А. С. Технология формирующего оценивания как средство развития самоконтроля и самооценки у младших школьников на уроках литературного чтения // Реализация воспитательно-образовательных функций современной начальной школы: электрон. сб. ст. по материалам X всерос. науч.-практ. конф. «Педагогические чтения памяти профессора А. А. Огородникова» / под общ. ред. Л. В. Селькиной; Перм. гос. гуманитар.-пед. ун-т. Пермь, 2019. С. 210–215.

Четвертных Т. В. Готовность педагогов к введению формирующего оценивания в образовательном процессе // Гуманитарные исследования. 2018. № 4 (21). С. 146–150.

Black P., Wiliam, D. Developing the theory of formative assessment // Journal of Personnel Evaluation in Education. 2009. Vol. 21. № 1. P. 5–31.

References

Ambartsumova E. M. Formirovanie gotovnosti pedagogov k ispol'zovaniiu sovremennykh form kontrolya i otsenki obrazovatel'nykh dostizhenii shkol'nikov [Formation of teachers' readiness to use modern forms of control and assessment of educational achievements of schoolchildren]. Abstract of Ph. D. thesis. Moscow, 2019. 34 p. (In Russ.)

Butrameeva N. V., Snedze O. I. Sistema formiruiushchego otsenivaniia v obuchenii mladshikh shkol'nikov [The system of formative assessment in teaching primary schoolchildren]. *Kachestvo obrazovaniia v Evrazii*, 2020, no. 7, pp. 66–70. (In Russ.)

Vilkova L. V. Didakticheskoe obespechenie formiruiushchego otsenivaniia kachestva uchebnykh dostizhenii shkol'nikov v inoiazychnom obrazovanii [Didactic support of formative assessment of the quality of educational achievements of schoolchildren in foreign language education]. Ph. D. thesis. Nizhnii Novgorod, 2014, 196 p. (In Russ.)

Vladimirova L. M. Razvitie otsenochnoi kompetentnosti uchitel'ia kak pedagogicheskaiia problema [Development of the teacher's assessment competence as a pedagogical problem]. *Nauka i shkola*, 2020, no. 3, pp. 93–99. (In Russ.)

Vorontsov A. B. Formiruiushchee otsenivanie: podkhody, sodержanie, evoliutsiia. Kratkoe posobie po deiatel'nostnoi pedagogike. Chast' 1 [Formative assessment: approaches, content, evolution. A short guide to activity pedagogy. Part 1]. Moscow, Avtorskii klub, 2018, 166 p. (In Russ.)

Demidovich E. A. Innovatsionnye podkhody k otsenivaniiu rezul'tatov obuchaiushchikhsia po matematike v nachal'noi shkole [Innovative approaches to assessing the results of students in mathematics in primary school]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniia*, 2017, no. 6 (67), pp. 206–208. (In Russ.)

Efremova N. F., Shapovalova O. N. Didakticheskii potentsial formiruiushchego otsenivaniia metapredmetnykh rezul'tatov shkol'nikov: rossiiskii i zarubezhnyi opyt [Didactic potential of formative assessment of metasubject results of schoolchildren: Russian and foreign experience]. *World of Science. Pedagogy and psychology*, 2019, no. 6, available at: <https://mir-nauki.com/PDF/94PDMN619.pdf> (accessed: 15 October 2020). (In Russ.)

Kovaleva G. S. Otsenka dostizheniia planiruemykh rezul'tatov v nachal'noi shkole. Sistema zadani. Part 1 [Assessment of the achievement of planned results in primary school. The system of tasks. Part 1]. Ed. G. S. Kovaleva, O. B. Loginova. Moscow, Prosveshchenie, 2011, 215 p. (In Russ.)

Kovaleva G. S. Planiruemye rezul'taty nachal'nogo obshchego obrazovaniia [Planned results of primary general education]. Ed. G. S. Kovaleva, O. B. Loginova. Moscow, Prosveshchenie, 2009, 120 p. (In Russ.)

Krylova O. N. Tekhnologiya formiruiushchego otsenivaniia v sovremennoi shkole [Formative assessment technology in modern schools]. Saint Petersburg, KARO, 2015, 128 p. (In Russ.)

Matveeva E. I. Tetrad' po literaturnomu chteniiu dlia 1 klassa nachal'noi shkoly [Literary reading book for grade 1 of primary school]. Moscow, VITA-PRESS, 2011. (In Russ.)

Mikhailova E. K. Tekhnologiya formiruiushchego otsenivaniia kak sredstvo obespecheniia kachestva individual'nykh uchebnykh dostizhenii shkol'nikov [Formative assessment technology as a means of ensuring the quality of individual educational achievements of schoolchildren]. Ph. D. thesis. Bratsk, 2013, 164 p. (In Russ.)

Pinskaia M. A. Formiruiushchee otsenivanie: otsenivanie v klasse [Formative assessment: classroom assessment]. Moscow, Logos, 2010, 264 p. (In Russ.)

Pinskaia M. A. Novye formy otsenivaniia. Nachal'naia shkola [New forms of assessment. Primary school]. Moscow, Prosveshchenie, 2016, 80 p. (In Russ.)

Skipova Iu. Iu. Priemy formiruiushchego otsenivaniia na urokakh literaturnogo chteniia kak sredstvo razvitiia polnotsennogo vospriiatiia khudozhestvennogo proizvedeniia [Formative assessment techniques in literary reading lessons as a means of developing a full-fledged perception of a work of art]. *Pedagogika i prosveshchenie*, 2019, no. 3, pp. 117–124. (In Russ.)

Stotskova T. S. Formirovanie universal'nykh uchebnykh deistvii v situatsiiakh formiruiushchego otsenivaniia mladshikh shkol'nikov [Formation of universal educational actions in situations of formative assessment of younger students]. *Nauka i shkola*, 2019, no. 4, pp. 225–230. (In Russ.)

Fishman I. S. Formiruiushchaia otsenka obrazovatel'nykh rezul'tatov uchaschikhsia [Formative assessment of student's learning results]. Samara, Uchebnaia literatura, 2007, 244 p. (In Russ.)

Kharlamova A. S. Tekhnologiya formiruiushchego otsenivaniia kak sredstvo razvitiia samokontroli i samootsenki u mladshikh shkol'nikov na urokakh literaturnogo chteniia [Formative assessment technology as a means of developing self-control and self-esteem in primary schoolchildren in literary reading lessons]. Realizatsiia vospitatel'no-obrazovatel'nykh funktsii sovremennoi nachal'noi shkoly: elektronnyi sbornik statei po materialam X vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii "Pedagogicheskie chteniia pamiati professora A. A. Ogorodnikova". Ed. V. Sel'kina. Perm', Perm State Humanitarian Pedagogical University, 2019, pp. 210–215. (In Russ.)

Chetvertnykh T. V. Gotovnost' pedagogov k vvedeniiu formiruiushchego otsenivaniia v obrazovatel'nom protsesse [Readiness of teachers to introduce formative assessment in the educational process]. *Gumanitarnye issledovaniia*, 2018, no. 4 (21), pp. 146–150. (In Russ.)

Black P., Wiliam, D. Developing the theory of formative assessment. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 2009, vol. 21, no. 1, pp. 5–31.

УДК 37.01

UDC 37.01

DOI: 10.24411/2712-827X-2020-10305

Костина Екатерина Алексеевна

Кандидат педагогических наук, профессор,
Новосибирский государственный педагогический университет,
Россия, 630126, г. Новосибирск, ул. Вилюйская, д. 28,
тел.: +7(383) 2692688, e-mail: ea_kostina@mail.ru

Соболева Жанна Сергеевна

Старший преподаватель кафедры китайского языка,
Новосибирский государственный педагогический университет,
Россия, 630126, г. Новосибирск, ул. Вилюйская, д. 28,
тел.: +7(383) 2692688, e-mail: chisto_janna@mail.ru

Kostina Ekaterina Alekseevna

Ph. D (Education), Novosibirsk State Pedagogical University,
Novosibirsk, Russia

Soboleva Zhanna Sergeevna

Senior Lecturer, Novosibirsk State Pedagogical University,
Novosibirsk, Russia

**ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ СУЩНОСТИ
И СТРУКТУРЫ ПОНЯТИЙ «ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ»,
«ТЕХНОЛОГИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА»,
«ТЕХНОЛОГИЧНОСТЬ», «КРИТЕРИИ ТЕХНОЛОГИЧНОСТИ»
В РАМКАХ ВУЗОВСКОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**THEORETICAL UNDERSTANDING OF THE ESSENCE
AND STRUCTURE OF THE CONCEPTS OF "PEDAGOGICAL
TECHNOLOGY", "TECHNOLOGIZATION OF THE EDUCATIONAL
PROCESS", "TECHNOLOGY", "CRITERIA OF TECHNOLOGY" IN THE
FRAMEWORK OF UNIVERSITY FOREIGN LANGUAGE EDUCATION**

Аннотация

В статье рассматриваются результаты современных научных теоретических и практических исследований, направленных на определение содержания и структуры таких понятий как «педагогическая технология», «технологизация образовательного процесса», «технологичность» и «критерии технологичности». Авторы анализируют подходы к определению понятия «педагогическая технология», приводят результаты ретроспективного анализа изменения содержания определения понятия «педагогическая технология». Обобщая идеи современных исследований по данной проблеме, авторы выделяют следующие характеристики, присущие педагогической технологии: научное планирование и прогнозирование, алгоритмизация, мониторинг и контролируемость учебного процесса и т. д. Далее в статье представлен анализ понятия «технологичность», изложены основные взгляды исследователей на содержание данного понятия, его ключевые особенности, которые, в свою очередь, послужили основой для выделения системы

«критериев технологичности». Авторы статьи предлагают к рассмотрению критерии, предложенные В. А. Сластениным и Г. К. Селевко, как наиболее избыточную систему характеристик, присущих понятию технологичности (диагностичность, эффективность, управляемость, воспроизводимость, системность, концептуальность и др.). Представленная система критериев технологичности, позволяет наиболее критично подходить к процессу оценки разрабатываемых педагогических технологий и исключать проблемы, связанные с подменой таких понятий как «методика», «метод», «технология» и т. д. В контексте выявления содержательных особенностей понятия «педагогическая технология», авторы говорят о необходимости изучения содержания термина «технологизация образовательного процесса». Проанализировав имеющиеся исследования по данной проблеме, авторы предлагают рассматривать технологизацию как целенаправленный процесс организации учебно-познавательной деятельности с применением наиболее эффективных высокотехнологических средств обучения, предусматривающий его оптимизацию и интенсификацию.

Abstract

The article considers the results of modern scientific theoretical and practical research aimed at determining the content and structure of such concepts as "pedagogical technology", "technologization of the educational process", "technology" and "criteria of technology ". The authors analyze approaches to the definition of the concept of "pedagogical technology", give the results of a retrospective analysis of changes in the content of the definition of the concept of "pedagogical technology". Summarizing the ideas of modern research on this issue, the authors identify the following characteristics inherent in pedagogical technology: scientific planning and forecasting, algorithmization, monitoring and controllability of the educational process, etc. Further, the article presents an analysis of the concept of "technological effectiveness", outlines the main views of researchers on the content of this concept, its key features, which, in turn, served as the basis for identifying the system of "criteria of technology ". The authors of the article offer to consider the criteria proposed by V. A. Slastenin and G. K. Selevko as the most redundant system of characteristics inherent in the concept of technological effectiveness (diagnostics, efficiency, manageability, reproducibility, consistency, conceptuality, etc.). The presented system of technological criteria allows the most critical approach to the process of evaluating the developed pedagogical technologies and eliminates the problems associated with the substitution of such concepts as "methodology", "method", "technology", etc. In the context of identifying the content features of the concept of "pedagogical technology", the authors say that it is necessary to study the content of the term "technologization of the educational process". Having analyzed the available research on this problem, the authors suggest considering technologization as a purposeful process of organizing educational and cognitive activities using the most effective high-tech learning tools, providing for its optimization and intensification.

Ключевые слова: педагогическая технология, технологичность, технологизация, критерии технологичности, технологии обучения.

Keywords: pedagogical technology, technological effectiveness, technologization, criteria of technological effectiveness, training technologies.

Введение

Динамичное развитие социально-экономических реалий современного общества диктует необходимость быстрой адаптации учебного процесса к изменяющимся требованиям, предъявляемым к качеству и содержанию отечественного образования. Подобные изменения являются движущей силой реформирования системы образования в целом и приводят к появлению инновационного и наиболее эффективного инструментария, применимого в методической сфере.

В современной методике иноязычного образования особое внимание уделяется осмыслению и разработке новых подходов к обучению, преодолению единообразия и стандартизации в организации учебно-познавательного процесса на разных уровнях обучения, созданию и апробации наиболее эффективных обучающих систем, авторских

методик, педагогических технологий, проектов, направленных на всестороннюю оптимизацию и интенсификацию процесса обучения с целью соответствия запросам стремительно развивающегося общества.

По мнению Е. А. Ивановой, все педагогические процессы можно условно разделить на традиционные и инновационные, под инновационными процессами в данном случае автор понимает «целенаправленные, теоретически обоснованные и практико-ориентированные процессы, необходимые для качественного улучшения уровня образования» [Иванова 2012: 37].

Подобное понимание педагогического процесса является отражением основных идей системного подхода – постановка цели, планирование, разработка и конструирование алгоритмов обучения с применением научно-технических средств как множества элементов в их целостном взаимодействии. По мнению В. П. Беспалько, именно структурированность системного подхода, его планируемая эффективность и целеполагание являются основой любой педагогической технологии [Беспалько 1989: 21]. Таким образом, опираясь на суждение Е. А. Ивановой и В. П. Беспалько можно сделать вывод, что одним из наиболее эффективных и инновационных инструментариев для организации учебного процесса можно считать педагогические технологии.

Основная часть

Анализ современных научных теоретических и практических исследований показал, что существует множество точек зрения на определение понятия «педагогическая технология», как следствие данный вопрос остается дискуссионным. Также дискуссионными остаются структура и сущность таких понятий как «технологизация процесса обучения», «технологичность» и т. д.

В этой связи И. А. Петренко говорит о необходимости разработки теории педагогической технологии, четким определением составляющих компонентов понятия и границ их применения, выделением критериев результативности технологий обучения и, как следствие, необходимости увеличения уровня и качества подготовки педагогических кадров к процессу технологизации обучения в образовательных учреждениях разного типа [Петренко 2008: 11].

Ретроспективный анализ исследований, связанных с формированием и развитием понятийного аппарата «педагогической технологии» указывает на незначительное использование данного понятия в отечественной педагогике до 70-х гг. прошлого века, ввиду наличия «производственной окраски» термина.

В середине 70-х гг. произошло переосмысление содержания данного понятия – педагогическая технология рассматривалась как способ организации процесса обучения с применением технических средств обучения для решения дидактических задач.

Однако впоследствии влияние идей программируемости и управляемости учебного процесса привело к восприятию и пониманию методистами педагогической технологии как способа оптимизации образовательного процесса путем систематизации отдельных компонентов и структурирования его содержания посредством применения педагогом определенной последовательности методов, форм, способов и средств взаимодействия с обучающимися.

Изучению и разработке новых педагогических технологий посвящено большое количество исследований [Беспалько 1989; Селевко 2006; Сластенина 2007]. Так, например Г. К. Селевко рассматривает педагогическую технологию как «часть педагогической науки, занимающейся разработкой цели, содержания и методов обучения, а также проектирующей педагогический процесс для достижения планируемых результатов обучения» [Селевко

2006: 126]. Опираясь на определение, предложенное Г. К. Селевко, можно сделать вывод, что автор фактически приравнивает понятия «педагогическая технология» и «методика».

Г. Ю. Ксензова считает педагогическую технологию выстроенной деятельностью педагога, представляющую собой определенную последовательно связанную целостность процедур, выполнение которых способно привести к достижению планируемого результата обучения [Ксензова 2000: 126].

В то время как Б. Т. Лихачев предлагает рассматривать педагогическую технологию как организационный инструментарий, являющийся лишь компонентом методики и содержащий «совокупность психолого-педагогических установок, обуславливающих отбор методов, форм, приемов и способов обучения» [Лихачев 2010: 206]. И. П. Подласый, разделяя точку зрения о инструментальности педагогической технологии, уточняет понятие: «система алгоритмов, предложенная наукой для решения задач» [Подласый 2003: 10; см. также [Макаренко 2017: 84].

И. П. Волков основополагающей чертой педагогической технологии выделяет ее «процессуальность» – технология как некий комплекс процедур, направленных на достижение результатов обучения. Эту же точку зрения разделяет В. А. Сластенин, определяя педагогическую технологию как «совокупность операций и процедур, направленных на достижение образовательной цели» [Сластенин 2007: 327]. В. М. Монахов представляет технологию как «систему спроектированных процедур», точное соблюдение которых обуславливает успешность в достижении планируемого результата обучения.

А. М. Воронин и В. Д. Симоненко вводят понятие «технологичности», рассматривая «педагогическую технологию» как «систематический метод планирования, применения и оценивания всего процесса обучения и усвоения знаний, учитывающий не только человеческие, но и технические ресурсы, в результате взаимодействия которых возможно достижение наиболее эффективной формы образования» [Воронин 1997: 47].

Таким образом, авторы подчеркивают необходимость использования технических средств обучения, без которых невозможно повышение эффективности процесса обучения и проектирование педагогической технологии в целом.

Обобщая вышеизложенные определения, можно выделить следующие характеристики, присущие педагогической технологии как системе:

- научное планирование и прогнозирование результатов обучения на основе определенного эталона;
- алгоритмизация процесса обучения – выстраивание четкой последовательности действий преподавателя и студентов с целью наиболее быстрого и качественного достижения цели обучения;
- мониторинг учебного процесса и промежуточных итогов для корректировки содержательно-процессуальных компонентов (методов, способов, форм, средств обучения);
- сопоставительный анализ результатов обучения с прогнозируемыми итогами (желаемым эталоном), при необходимости, своевременная корректировка технологии обучения.

В настоящее время существует большое количество диссертаций, посвященных изучению и разработке новых педагогических технологий, направленных на оптимизацию и повышение эффективности конкретных аспектов обучения, однако в научном сообществе, по-прежнему, нет единого мнения, относительно критериев, которым должна соответствовать технология, чтобы считаться таковой. Тем не менее, любую технологию принято рассматривать с точки зрения ее «технологичности».

О. Н. Игна предлагает рассматривать технологичность как «характеристику процесса обучения и профессиональных умений учителя, означающую высокую степень управляемости данным процессом на каждом из его уровней» [Игна 2012: 96]. Таким

образом, технологичность – показатель соответствия реализации обучения технологическим принципам, то есть процесс обучения должен отличаться точностью, принятием оптимальных, эффективных и адекватных решений в обучении. Соответствие процесса обучения технологическим принципам определяется посредством «критериев технологичности». Так, например, В. А. Сластенин выделял следующие критерии технологичности:

- «диагностично заданная цель» – четко сформулированная учебная цель и прогнозирование результатов освоения технологии, регламентирующие процесс обучения и отбор контрольно-измерительных материалов;

- «система познавательных и практических задач» – систематизация и структурирование дидактического материала в блоки или модули, включающие познавательные и практические задачи, поэтапное решение которых обуславливает достижение цели обучения;

- «логика этапов усвоения материала» – четкая алгоритмизация процесса обучения, необходимая для последовательного освоения изучаемого материала;

- «система взаимодействия участников учебного процесса» – логически организованный контролируемый процесс взаимодействия преподавателя и студентов, в том числе, посредством технических средств обучения;

- «границы допустимых отступлений» – алгоритмизация учебного процесса предполагает незначительную вариацию в действиях преподавателя и студентов, для упрощения адаптации к меняющимся условиям обучения и сохранения эффективности выбранной стратегии обучения;

- «использование новейших средств информации» – создание инновационной технологии обучения, отвечающей современным техническим требованиям и цифровому развитию общества [Сластенин 2007: 156].

Представленные критерии, выделенные В. А. Сластениным, могут лежать в основе оценки технологичности педагогического процесса, однако, ввиду их недостаточности, Г. К. Селевко предложил расширить критерии технологичности следующими показателями:

- «концептуальность» – процесс создания и конструирования педагогической технологии должен основываться на ведущих научных концепциях и дидактических подходах;

- «системность» – системный подход в обучении в значительной степени обуславливает содержание педагогической технологии, в этой связи, основными ее показателями являются целесообразность, логичность, структурированность, целостность, четкая последовательность всех составных компонентов и процессов;

- «управляемость» – возможность своевременной корректировки учебного процесса в соответствии с результатами промежуточного контроля для конечного достижения цели обучения;

- «эффективность» – диагностируемое улучшение стартовых показателей в соответствии с прогнозируемой целью обучения;

- «воспроизводимость» – возможность успешного применения педагогической технологии в иных учебных заведениях с участием других субъектов обучения в изменившихся условиях и обстоятельствах [Селевко 2006: 478].

Понятие педагогической технологии неразрывно связано с понятием «технологизация» процесса обучения. Не будучи системно внедренной и принятой всеми участниками учебного процесса, а также научно-педагогическим сообществом, технологизация образовательной среды уже имеет свои результаты. Преимущества данного направления всесторонне исследуются представителями различных научных областей. Изучаются и

научно обосновываются инструменты оценки эффективности инвестиций в образовательные технологии, рассматриваются социально-экономические возможности использования новых образовательных технологий, исследуются результаты использования данных технологий с точки зрения психологического восприятия учащимися.

В научно-педагогической литературе понятие технологизации, как правило, рассматривается как процесс разработки и внедрения в систему обучения инновационных педагогических технологий, а также обеспечение этого процесса высокотехнологическими средствами обучения. Однако существуют и другие трактовки данного понятия.

Так Т. М. Ковалева предлагает рассматривать технологизацию как «процесс дооформления педагогического опыта, переход от воспроизводства педагогической деятельности к управлению» – иными словами, авторы представляют процесс технологизации как приведение в единую универсальную систему накопленного педагогического опыта и способов взаимодействия с учащимися [Ковалева 2019: 363].

А. А. Мицкевич представляет технологизацию, как способ реформации образовательного процесса с целью решения конкретных педагогических задач, привнося в содержание понятия «технологизация» потребность в инновационном переосмыслении организации образовательного пространства.

Ключевым элементом понятия «технологизация» является комфортное овладение знаниями, то есть учебно-познавательная деятельность не должна вызывать напряжения и стресса у обучающихся [Сластенин 2007: 176].

Проанализировав предложенные вариации понимания процесса технологизации в современной образовательной среде, можно сделать вывод, что, несмотря на высокую заинтересованность в технологизации, как инновационном процессе преобразования, теоретическая разработка, выделение четкого понятийного аппарата по данной теме практически отсутствует, лишь немногие авторы в своих исследованиях предпринимают попытку решения этой теоретической задачи.

Расширяя рамки предложенных трактовок понятия, О. Н. Игна предлагает рассматривать технологизацию, как «комплексное направление, предусматривающее как изменение содержания и организации образовательного процесса в сторону их технологичности, так и наличие определенных навыков и готовности преподавателя к его реализации» [Игна 2014: 77].

В своем исследовании автор предлагает достаточно полное определение термина «технологизация» – «современное направление эффективного содержательного и организационного преобразования образовательного процесса, направленное на его оптимизацию и рационализацию, предусматривающее совершенствование уровня технологической культуры педагога; отбор оптимального дидактического инструментария как центрального компонента технологии обучения; активное проектирование и реализация образовательных технологий, основанных на научно обоснованном переосмыслении цели и результата образовательного процесса, учет технологических принципов обучения» [Игна 2012: 43].

Такой подход к теоретическому осмыслению данного вопроса представляется наиболее полным и обоснованным среди существующих исследований.

Следует отметить, что в настоящее время возросло количество научно-исследовательских публикаций в области технологизации обучения, разработки и проектирования педагогических технологий, присутствуют попытки систематизировать и классифицировать уже существующие технологии, однако, ввиду наличия проблем на теоретико-понятийном уровне, результаты исследований являются спорными или ошибочными.

Заключение

Предлагаемые в современных научно-практических исследованиях педагогические технологии зачастую не выдерживают критериев технологичности или по результатам апробации не являются эффективными, что автоматически должно лишать их статуса технологии. Так, например, достаточно распространенной ошибкой в методической литературе считается употребление понятия «технология проектов» или «проектная технология».

Содержательно данный способ организации учебно-познавательной деятельности не соответствует критериям технологичности. Проект – это творчески-исследовательская деятельность учащегося, направленная на достижение определенного результата, здесь сложно говорить об эффективности, алгоритмизации и оптимизации в процессе обучения, правомерно говорить о «проектном методе».

В этой связи, считаем необходимым, предложить определение понятия «технологизация», учитывающем ее наиболее значимые компоненты. Технологизация понимается нами как целенаправленный процесс организации учебно-познавательной деятельности с применением наиболее эффективных высокотехнологических средств обучения, предусматривающий его оптимизацию и интенсификацию.

Целью данного теоретического осмысления сущности и структуры вышеизложенных понятий является попытка упорядочивания и систематизации имеющихся научных теоретических и практических исследований в сфере проектирования педагогических технологий. Установление единого понятийного аппарата позволяет упростить процесс разработки и конструирования новых педагогических технологий, применимых в образовательном пространстве вуза.

Список литературы

- Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. М.: Изд-во «Просвещение», 1989. 187 с.
- Воронин А. М., Симоненко В. Д. Педагогические теории, системы, технологии: учеб. пособие для студентов педвузов. Брянск: Изд-во Брян. гос. пед. ун-та, 1997. 131 с.
- Иванова Е. А. Формирование слухопроизводительного навыка у студентов-лингвистов при обучении английскому языку: дис. ... канд. пед. наук. Сургут, 2012. 203 с.
- Игна О. Н. Технологизация профессиональной подготовки учителя иностранного языка: моногр. Томск: Изд-во Томск. гос. педагог. ун-та, 2012. 187 с.
- Игна О. Н. Концептуальные основы технологизации профессионально-методической подготовки учителя: дис. ... д-ра пед. наук. Томск, 2014. 389 с.
- Ковалева Т. М. Использование технологических стратегий и приемов в реализации тьюторских функций классного руководителя // Бизнес. Образование. Право. 2019. № 2. С. 362–369.
- Ксензова Г. Ю. Перспективные школьные технологии: учеб.-метод. пособие. М.: Педагогическое общество России, 2000. 222 с.
- Лихачев Б. Т. Педагогика: курс лекций / под ред. В. А. Сластенина. М.: Владос, 2010. 646 с.
- Макаренко Л. А. Дихотомия концепций преподавания иероглифики китайского языка как иностранного // Международный научно-исследовательский журнал. 2017. № 7–1 (61). С. 82–85.
- Петренко И. А. Развитие блочно-модульной педагогической технологии в отечественной педагогике: 80-е гг. XX – начало XXI вв.: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Владикавказ, 2008. 22 с.
- Подласый И. П. Где помогут технологии? // Школьные технологии. 2003. № 3. С. 10–26.
- Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. Т. 2. М.: НИИ школьных технологий, 2006. 816 с.
- Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика: учеб. пособие. 6-е изд. М.: Академия, 2007. 566 с.

References

- Bespal'ko V. P. Slagaemye pedagogicheskoi tekhnologii [Components of pedagogical technology]. Moscow: Prosveshchenie, 1989, 187 p. (In Russ.)
- Voronin A. M., Simonenko V. D. Pedagogicheskie teorii, sistemy, tekhnologii [Pedagogical theories, systems, technologies]. Briansk, Izdatel'stvo Brianskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta, 1997. 131 c. (In Russ.)
- Ivanova E. A. Formirovanie slukhoproiznositel'nogo navyka u studentov-lingvistov pri obuchenii angliiskomu iazyku [Formation of listening and pronunciation skills among students of linguistics in teaching English]. Ph. D. thesis. Surgut, 2012, 203 p. (In Russ.)
- Ignia O. N. Tekhnologizatsiia professional'noi podgotovki uchitelia inostrannogo iazyka [Technologization of professional training of a foreign language teacher]. Monografiia. Tomsk: Izdatel'stvo Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta, 2012, 187 p. (In Russ.)
- Ignia O. N. Kontseptual'nye osnovy tekhnologizatsii professional'no-metodicheskoi podgotovki uchitelia [Conceptual bases of technologization of professional and methodological training of teachers]. Doctor's degree dissertation. Tomsk, 2014, 389 p. (In Russ.)
- Kovaleva T. M. Ispol'zovanie tekhnologicheskikh strategii i priemov v realizatsii t'iutorskikh funktsii klassnogo rukovoditelia [The use of technological strategies and techniques in the implementation of the tutor functions of a teacher]. *Biznes. Obrazovanie. Pravo*, 2019, no. 2, pp. 362–369. (In Russ.)
- Ksenzova G. Iu. Perspektivnye shkol'nye tekhnologii [Perspective school technologies]. Moscow, Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii, 2000, 222 p. (In Russ.)
- Likhachev B. T. Pedagogika: kurs lektsii [Pedagogy: a course of lectures]. Ed. V. A. Slastenin. Moscow, Vldos, 2010, 646 p. (In Russ.)
- Makarenko L. A. Dikhotomiia kontseptsii prepodavaniia ieroglifiki kitaiskogo iazyka kak inostrannogo [The dichotomy of the concepts of teaching hieroglyphics of Chinese as a foreign language]. *Mezhdunarodnyi nauchno-issledovatel'skii zhurnal*, 2017, no. 7–1 (61), pp. 82–85. (In Russ.)
- Petrenko I. A. Razvitie blochno-modul'noi pedagogicheskoi tekhnologii v otechestvennoi pedagogike: 80 gody XX – nachalo XXI vekov [Development of block-modular pedagogical technology in Russian pedagogy: the 80s of the XX – early XXI centuries]. Abstract of Ph. D. thesis. Vladikavkaz, 2008, 22 p. (In Russ.)
- Podlasyi I. P. Gde pomogut tekhnologii? [Where will technology help?]. *Shkol'nye tekhnologii*, 2003, no. 3, pp. 10–26. (In Russ.)
- Selevko G. K. Entsiklopediia obrazovatel'nykh tekhnologii [Encyclopedia of educational technologies]. Moscow, NII shkol'nykh tekhnologii, 2006, vol. 2, 816 p. (In Russ.)
- Slastenin V. A., Isaev I. F., Shiiianov E. N. Pedagogika [Pedagogy]. Moscow, Akademiia, 2007, 566 p. (In Russ.)

УДК 372.881.1

UDC 372.881.1

DOI: 10.24411/2712-827X-2020-10306

Караваева Вероника Георгиевна

Кандидат филологических наук,

Амурский государственный университет, Россия, 675027, г. Благовещенск,
Игнатьевское шоссе, д. 21, тел.: +7 (922) 3121512, e-mail: berenices1988@gmail.com

Андросова Светлана Викторовна

Доктор филологических наук, профессор,

Амурский государственный университет, Россия, 675027, г. Благовещенск,
Игнатьевское шоссе, д. 21, тел.: +7 (922) 3121512, e-mail: androsova_s@mail.ru

Karavaeva Veronika Georgievna

Ph.D. (Philology), Amur State University,
Blagoveshchensk, Russia

Androsova Svetlana Viktorovna

Grand Ph.D. (Philology), Amur State University,
Blagoveshchensk, Russia

**ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ
ЯЗЫКУ В ДИСТАНЦИОННОМ ФОРМАТЕ НА БАЗЕ ПЛАТФОРМЫ
MOODLE: ЛЕКСИКА**

**FOREIGN LANGUAGE TEACHING PATTERNS IN DISTANT
FORMAT USING MOODLE PLATFORM: LEXICAL SKILLS**

Аннотация

В настоящей статье представлен опыт интенсивной реализации обучения иностранному языку (английскому), которая происходила в течение года в системе Moodle на кафедре иностранных языков Амурского государственного университета. Практика показала широкие возможности данной системы для ее эффективной интеграции в традиционный процесс обучения иностранным языкам, равно как и при реализации образовательного процесса полностью в дистанционном режиме. Нами представлена поэтапная технология работы с лексическим материалом. На начальном этапе знакомства с лексикой были использованы средства «Страница» и диалоговые карточки интерактивного модуля H5P, дающего возможности не только разнообразного словесного представления, но и картинок и звучания. Этот же модуль был использован для тренировки произношения. Для организации изучаемых лексических единиц оказались полезными несколько средств: более простое «Страница» и более сложные – Викисловарь для индивидуального и совместного использования, тезаурус. Усвоение лексики успешно практиковалось с помощью мемов-средств (мемори-игра, кроссворд, ребус) и тестов (задания на соответствия, с кратким ответом, с карточками, перетаскиванием лексических единиц в текст, на картинку и многое другое). Последние с разными настройками были использованы как в ходе обучения, так и для контроля. Как показал опыт работы, гармоничное сочетание бесстрессовых заданий и заданий, включающих элементы стресса, сочетание организованных в Moodle традиционных заданий и упражнений (дефиниций, соответствий, перифраза, диктантов) с новыми высокотехнологичными дает возможность адекватно воспроизвести обучающую среду и достичь нужного уровня лексической компетенции и значительно повысить мотивацию к изучению иностранного языка.

Abstract

The current paper is aimed to share the experience of one-year intensive implementation of the Moodle system in foreign language teaching (English as L2) by Foreign Languages Department, the Amur State University. The system demonstrated large opportunities for its efficient integration in both traditional L2 teaching and learning and during the totally distant mode of education process. Here we present a structured technology of teaching lexical skills. At the initial stage of getting acquainted with lexical units such tools as Page and Dialog Cards from H5P module were applied, the latter giving the opportunity not only for the multitude of verbal representations of the vocabulary but pictures and sound complement. This module was also used for pronunciation drilling and assessment. To organize a glossary, several tools were applied: a simpler Page tool and a more sophisticated wiki-dictionary and thesaurus tools for individual and shared use. Lexical units acquisition was practiced using memo-tools (memory games, crosswords and puzzles) and tests (matching, short answer, cards, drag-to-text and drag-to-picture and other tasks). Tests were used for both routine e-classroom work and e-assessment. The results of applying these tools and tasks indicate that the harmony of stress-free and stressful techniques as well as of traditional tasks (definitions, matching, rephrasing, quizzes) and innovative tasks enable to reproduce adequate learning environment that helps learners achieve the required level of lexical competence and boost motivation for L2 learning.

Ключевые слова: лексика, Moodle, обучающая среда, лексическая компетенция, английский язык.

Keywords: vocabulary, Moodle, learning environment, lexical competence, English.

Введение

На сегодняшний день остро стоит вопрос о внедрении информационных технологий в образовательную среду школы, СПО, университетов. Несомненно, одной из причин сложившейся ситуации является тяжелая эпидемиологическая обстановка в мире и отдельно взятых странах, в частности, когда преподаватели и студенты вынужденно осваивают удаленные формы взаимодействия. Сложившаяся ситуация, безусловно, вызывает большое количество проблем, среди которых снижение мотивации учащихся, трудности в освоении новой системы подачи материала у педагогов (см. об отражении тематики COVID-19 в курсах английского языка в [Shamina 2020]).

Однако данная причина не является единственной. О развитии информационных технологий и включении их в процесс получения образования говорят уже не первый год (см., напр., о более раннем опыте Амурского государственного университета в [Андросова С. В., Андросова Д. Е. 2018]). Психологи и педагоги сталкиваются с тем, что современное поколение учащихся мыслит иначе, не так как 5, а тем более 10 лет назад. Уже в первый год жизни, когда ребенок только осваивает окружающее его пространство, он знакомится и с окружающими его предметами, среди которых есть и телефон, и планшет, и телевизор, и другие устройства. Вместе с окружающими его взрослыми он использует эти устройства и привыкает воспринимать информацию не только из статичных, но и даже чаще из интерактивных источников.

Ученые и преподаватели иностранного языка по-разному оценивают полезность и возможность качественной подготовки дистанционных курсов, видя в них как отрицательные, так и положительные моменты (см., напр., [Rymanova 2015; Turusheva, Civzele 2016]). Мы склонны согласиться с законом диалектики, который гласит: «Единство – есть борьба противоположностей», а, следовательно, и в данном вопросе существуют как положительные, так и отрицательные стороны, обсуждать которые не входит в задачи данной работы. Ясно одно – способ восприятия мира современных учеников, образ жизни и сама жизненная ситуация, в которой находятся современные ученики, в корне изменились, а это значит, что для эффективного обучения в наши дни способ подачи материала должен меняться. Это совсем не означает отказа от традиционных форм образовательного процесса

и от традиционных способов подачи материала. Речь идет о том, что интерактивное обучение следует интегрировать в образовательный процесс, с целью 1) разнообразия форм и методов работы со студентами, 2) повышения мотивации студентов, 3) модернизации процесса образования, когда задания у студента всегда под рукой, в его мобильном приложении; ожидая очереди или находясь в дороге, обучающийся может выполнить задания в удобной для него форме («везде и в любое время» [Dofs, Hobbs 2016]).

В данной статье внимание будет уделено особенностям интеграции системы Moodle в процесс обучения английскому языку, а именно для формирования лексических навыков (о том, как создать такие упражнения см. [Анисимов 2009; Warth-Sontheimer 2011; Официальная инструкция... 2020]). К возможностям этой платформы всё чаще обращаются (см., напр., опыт внедрения Moodle в Тайланде [Suksan Suppasetsee, Nootprapa Dennis 2010], в украинских вузах [Modern techniques... 2019; Holiver 2020], обучения навыкам чтения [Deadman 2017], разработку конкретных тем, напр., «Путешествие» и «Защита окружающей среды» для технических вузов [Aikina 2015]).

Основная часть

Как организовать работу с лексикой в системе Moodle

Знакомство с лексическими единицами

Начальным этапом работы с новыми лексическими единицами является их первичное представление. *Первый способ* и самый простой – создать в нужной теме курса элемент «Страница» и добавить туда список новых слов (рис. 1). Этот способ быстр и удобен преподавателю и допустим в том случае, когда курс ведется в очном формате и все слова проработаны на занятии, но такой способ не может являться достаточно эффективным для студентов, которые изучают курс дистанционно.

Task 1. Vocabulary. The Legal profession.

Task: Write down the words, read and translate them, consult the dictionary <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/> to find

1. Solicitor
2. Attorney
3. Barrister
4. Lawyer
5. Qualified

Рис. 1. Репрезентация лексических единиц при помощи элемента «Страница»

Второй способ представляется наиболее эффективным, но более затратным по времени – создание диалоговых карточек (Dialogue Cards), которые входят в состав встроенного интерактивного модуля H5P. Его также можно добавить, как элемент темы курса. Диалоговая карточка позволяет нам создавать отдельную двустороннюю карточку для каждой лексической единицы. Вы можете разместить на карточке соответствующее изображение и текст, либо использовать только текст, также имеется возможность использовать звуковое сопровождение. Созданные нами карточки содержат: 1) картинку соответствующей тематики, 2) слово на иностранном языке, 3) перевод, 4) дефиницию либо синонимы и/или антонимы, 5) аудио файл, который представляет собой стандартное произнесение слова (рис. 2).



Рис. 2. Диалоговая карточка для репрезентации лексических единиц
(слева – первая сторона карточки, справа – вторая)

Диалоговую карточку можно организовать совершенно иначе, в виде игры, когда на одной стороне карточки можно написать слова на иностранном языке и предложение, которое помогло бы понять смысл слова из контекста, при этом на обратную сторону карточки разместить ответ. Добавить настройки, чтобы студент мог при проверке ответа самостоятельно отметить верный или неверный дан ответ, при каждом последующем раунде студенту будут предлагаться только карточки, которые студент отметил как решенные неверно. В результате студент может изучать карточки таким образом, пока все из них не будут отмечены как верные (рис. 3).

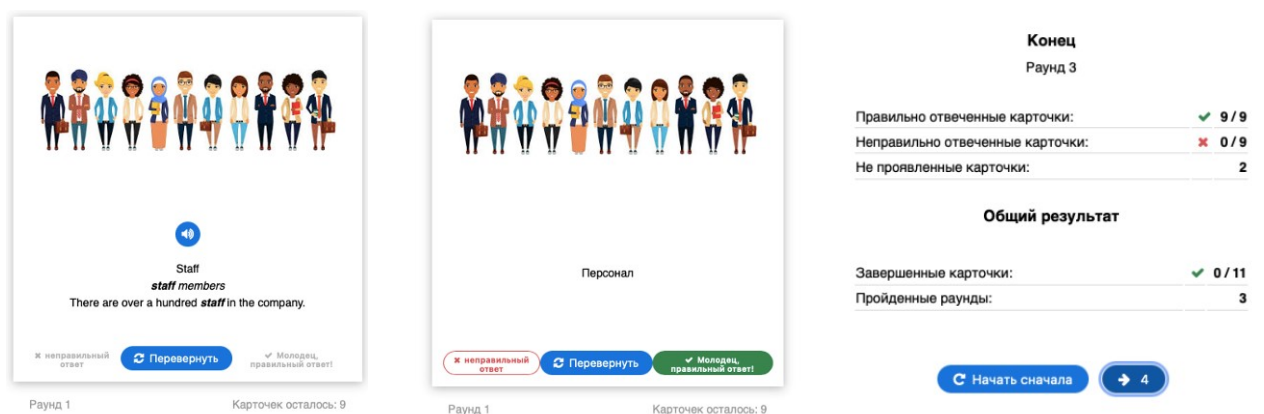


Рис. 3. Диалоговые карточки. Вариант 2

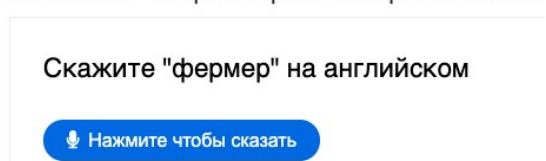
Эффективность такого упражнения доказана на практических занятиях с непрофильными специальностями, разница выполнения на очных занятиях заключалась в том, что карточки раскладывались в две стопки (правильный и неправильный). Это очень помогало студентам запомнить лексику.

Работа над произношением

Одним из этапов работы над лексикой является отработка произношения. Для этого можно использовать элемент «Произнесите слово» (Speak the words, Speak the words set) интерактивного модуля H5P. Для того, чтобы задание отражалось корректно необходимо использовать браузер Google Chrome (рис. 4). Преподавателю требуется ввести задание, например: Произнесите «согласие» на английском. Затем нужно ввести это слово в графу «верный ответ» на английском языке. Данный элемент работает на основе системы распознавания речи и позволяет реализовать проверку упражнения на высоком уровне. Для студентов это задание оказывается не самым простым и требует значительных усилий. От некоторых студентов поступили жалобы, что они произносят, но машина воспринимает совершенно не то слово. Таким студентам было предложено записать аудиофайл и отправить на проверку преподавателю.

В результате проверки были обнаружены значительные погрешности в произношении: неверная постановка ударения, неразличение кратких и долгих гласных, палатализация согласных и прочее. Был сделан вывод о том, что машина чувствительна к такого рода ошибкам, что явно не является недостатком системы. Этой группе студентов были обозначены и разъяснены ошибки, им было предложено тренировать произношение при помощи диалоговых карточек максимально близко к оригиналу и затем пройти задание на проверку произношения снова. Большинство студентов смогли выполнить задание на проходной балл – имитационные способности студентов в дистанционном формате оказались весьма неплохими. Таким образом, полезность данного рода заданий вне всяких сомнений.

Занятие 1. Тренировка произноше



Занятие 1. Тренировка произношения

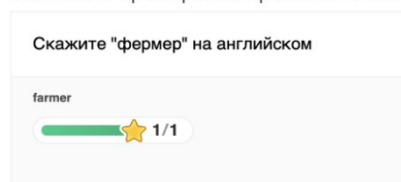


Рис. 4. Задание «Произнесение слов»

Организация и ведение словаря изученных лексических единиц

При работе с лексикой преподаватель часто просит студентов вести свой личный словарь. В большинстве случаев он организован по тематическому принципу в отдельной тетради. В этом плане возможности организации электронного словаря в системе Moodle гораздо шире. Существует как минимум три элемента, позволяющих эту задачу выполнить. Один из них был описан выше, это способ «Страница». Такие отдельные страницы могут служить как для репрезентации лексики, так и одновременно являться страницами словарика, которые студент может распечатать или хранить в электронном (pdf) формате. Рассмотрим еще несколько способов организации словаря студента (см. подробно о всех возможных видах организации глоссария в [Cole, Foster 2007: 131–142]).

Организация словаря при помощи элемента «Вики»

Элемент вики позволяет нам создать два типа словаря: для индивидуального и для совместного использования. *Вики словарь для индивидуального использования* (рис. 5) имеет особенности, которые необходимо учитывать сразу при его создании. Словарь будет доступен лишь учащемуся – ни преподаватель, ни другие участники курса не смогут его просмотреть и оценить. Зато каждый студент может организовать хранение лексики по своему. Создать нужные именно ему страницы, понятные ему дефиниции, синонимы и

антонимы. Студент может выбирать хранить синонимы и антонимы на одной странице или создавать отдельные страницы для синонимов и антонимов по всем темам и т. д. При необходимости такой словарь можно распечатать и принести на проверку преподавателю либо, если встретиться лично со студентом возможности нет, можно попросить прикрепить фото страниц словаря в элемент «Задание», например. Такой словарь может быть создан один раз за весь курс, и студент может вести его постоянно, а можно создавать такой элемент в каждой теме. Все зависит от целей и предпочтений.

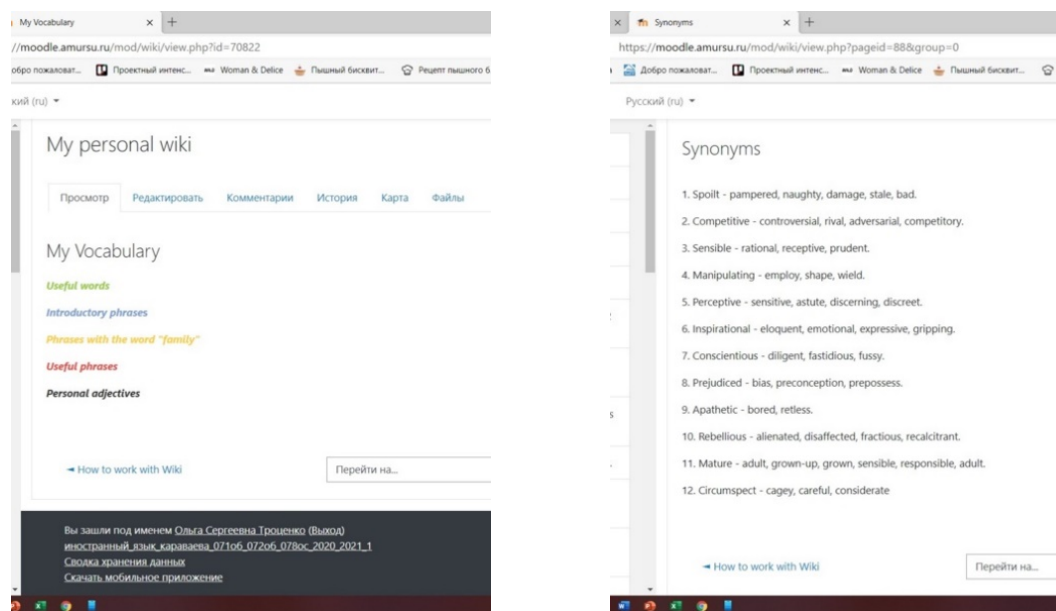


Рис. 5. Внешний вид словаря «Вики»¹

Вики словарь для совместного использования не отличается по внешнему виду, предполагает совместную работу над лексическими единицами. Такой способ очень хорош для того, чтобы подобрать несколько дефиниций к одним и тем же словам, достаточное количество синонимов. Но тут нужно понимать, что цели создания такого словаря и его структура должны быть четко заданы преподавателем, чтобы студенты понимали в какой раздел и какую информацию они должны вписать, соблюдая строгий порядок организации.

Интересно, что как студенты, так и преподаватель могут вносить правку в ответы друг друга и оставлять комментарии на отдельной странице друг для друга. Это создает ситуацию общения между пользователями курса, обучаемые получают отклик от преподавателя и друг от друга, что положительно влияет на мотивацию. Плюсом можно считать также и то, что студенты читают варианты ответов друг друга и могут что-то почерпнуть для своего личного словаря или могут исправить ошибки других. Это всегда очень важно, чтобы студент умел находить и исправлять ошибки.

При включении такого рода элементов в курс преподаватель должен понимать, что он может просматривать историю добавления изменений в элемент «Вики», конечно, преподаватель сможет увидеть наиболее и наименее активных пользователей, однако применить жесткую систему оценивания в данной ситуации достаточно сложно, ведь система не может отфильтровать все имеющиеся ответы одного пользователя, а делать это самостоятельно преподавателю работа достаточно трудоемкая. Предполагается, что такой

¹ Примечание: Представлены индивидуальные словари студентов 1 курса, структура и наполнение словаря полностью задано студентами, переданы без изменений. Слева представлен образец содержания – элементы выделены разными цветами по желанию студента. Справа – образец наполнения одной из страниц.

элемент является инструментом обучения, отработки, но не контроля знаний. Важно и то, что преподаватель должен проконтролировать заполнение такого словаря, исправить все имеющиеся ошибки, внести дополнения и после этого запретить студентам вносить правку (все это можно сделать в настройках). Тогда словарь будет завершен и его можно будет использовать как образец для создания личного словаря.

Организация словаря при помощи элемента «Тезаурус»

Работа с элементом «Тезаурус» организована немного иначе (рис. 6). Предполагается, что преподаватель изначально очень четко должен продумать структуру словаря, условных обозначений (тегов), содержание информационных полей, по которым в дальнейшем студент будет осуществлять поиск слов. Внесение слов в словарь происходит через особые поля, которые создаются преподавателем на этапе настроек элемента, затем их можно изменять, но для эффективной работы словаря придется вносить данные по этому параметру для всех уже имеющихся в словаре слов. Для работы с таким элементом преподавателю нужно создать инструкцию для студентов, чтобы пользователи понимали как устроен словарь, знали значение тегов, особенности добавления новой лексики. Вносить правку может как преподаватель, так и отдельные пользователи либо все участники курса (можно предусмотреть в настройках). У данного элемента более широки возможности оценивания работы каждого участника. В работе с таким словарем есть определенные сложности, но практика показывает, что они возникают лишь на начальном этапе и при подробной видео инструкции, большинство студентов успешно справляются с работой. Более того, формат такого словаря напоминает электронный словарь, когда студент не привязан к хранению слов только в рамках тематических страниц. Благодаря использованию тегов и информационных полей, студент может задать поиск слов по теме или только слов-синонимов или всех слов, имеющих определенный грамматический суффикс или слов-прилагательных, начинающихся на определенную букву алфавита. Все эти преимущества не могут не радовать, однако создание такого словаря – работа не из самых простых, но она приносит прекрасные результаты. При определенных настройках студенты и преподаватель могут оставлять комментарии, что, как и при работе с «Вики», повышает мотивацию и создает ситуацию общения между участниками курса.

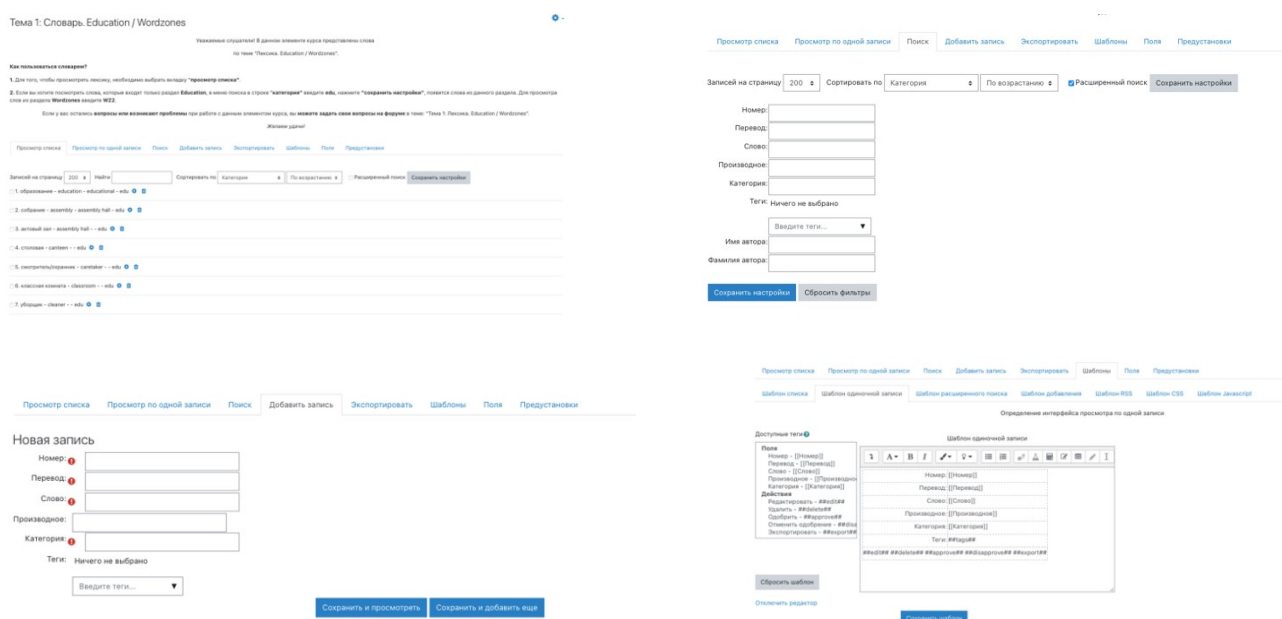


Рис. 6. Организация словаря «Тезаурус»

Запоминание лексических единиц

Все чаще в своей практике мы сталкиваемся с тем, что студенты не обучены различным мемо-техникам и им очень сложно запомнить слова, особенно если это касается узкоспециализированной лексики. Упражнения на непосредственное заучивание лексики можно создать, используя интерактивный модуль H5P.

Игра мемори «Memory Game»

Позволяет создавать игру мемори с интерактивными карточками, которые нужно сопоставить и найти пару (рис. 7). В карточки можно добавлять звуковые файлы. Нужно учитывать то, что игра создается на основе изображений, которыми могут служить тематические картинки или фото текстовых карточек, созданных в любом текстовом редакторе. Можно усложнить задачу и создать карточки с нейтральной картиной, соответствующей, например, общей тематике «Закон» и включить только звуковые файлы, тогда студент будет слышать произнесение слова. Критерий сопоставления можно выбрать любой, например, сопоставить иностранное слово с переводом, с синонимом, антонимом, дефиницией. Если мы говорим о создании звуковых мемори игр, то возможны такие варианты, как сопоставить звуковую оболочку слова с его написанием, с его синонимом, антонимом, дефиницией или со звуковой оболочкой синонимов, антонимов, дефиниций. Здесь много разных вариантов, и все зависит от конкретной цели, которую преследует преподаватель. Нужно отметить, что при прохождении данного задания до конца студент всегда получит высший балл. Практика показала, что студентов этот момент очень мотивировал. Несмотря на то, что количество искомых пар составляло 22 и лексика была профессиональная из сферы юриспруденции, все студенты успешно выполнили задание. Что касается количества пар, то здесь преподаватель не ограничен и может создавать любое количество карточек, что в последствии дает возможность задать настройки для случайного выбора вопросов для задания. Таким образом, студент может проходить мемори снова и снова получая разные пары для подбора соответствия.

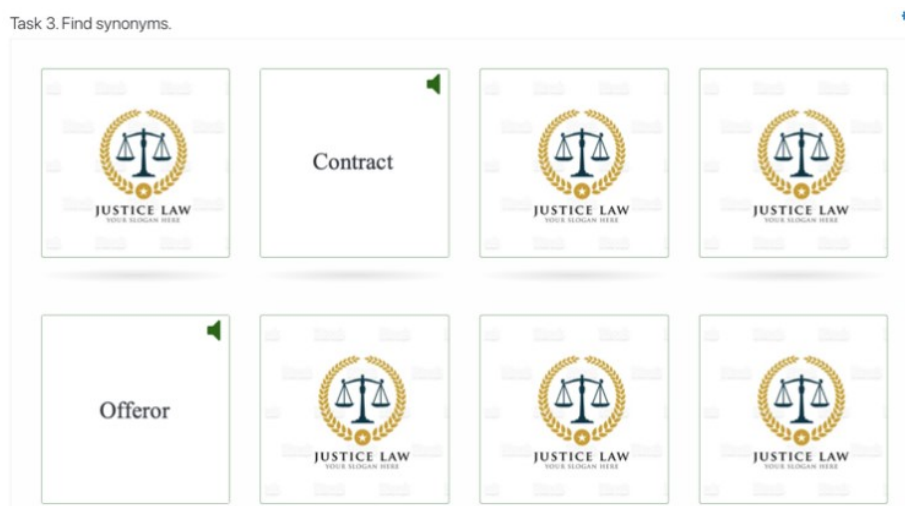


Рис. 7. Игра «Мемори»

Кроссворд

При помощи интерактивного модуля H5P Find the words возможно создание кроссворда для поиска новых слов (рис. 8). Суть задания состоит в поиске и вычеркивании слов. Преподаватель может сделать список слов видимым для студента либо закрыть список, тогда студенту придется приложить больше усилий, чтобы разгадать кроссворд.

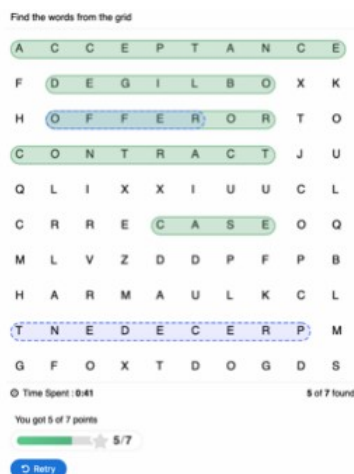


Рис. 8. Интерактивный модуль H5P Find the words

Отгадай ответ «Guess the answer»

Задание представляет собой изображение и текстовый вопрос, ответ на вопрос содержится на обратной стороне карточке. Предполагается, что студент выполняет задание устно, нет окна ввода для ответов. В качестве изображения может быть выбрана любая картинка, однако не всегда представляется возможным найти картинку, которая достаточно четко могла бы передать ту или иную лексическую единицу. В связи с этим, в качестве изображения студентам были предложены ребусы, сформированные с использованием сервиса [Rebus 1. Com], ответом на которые являлись слова из изученного вокабуляра (рис. 9).

Задание с картинками не требует оценивания и ввода ответа, но под ним можно создать форум и предложить всем желающим выложить свои ответы и обсудить их, пообещав, что перед закрытием форума будут определены победители и самые активные участники, которые получают положительные оценки, ведь форум имеет все возможности для оценивания. Это поможет выполнить сразу несколько задач: разгадать ребусы и повторить лексику, внести элемент состязания, который повысит мотивацию учащихся и интерес к ребусам, а общение на форуме позволит развивать речевые навыки и добавить в курс эмоциональный контакт.

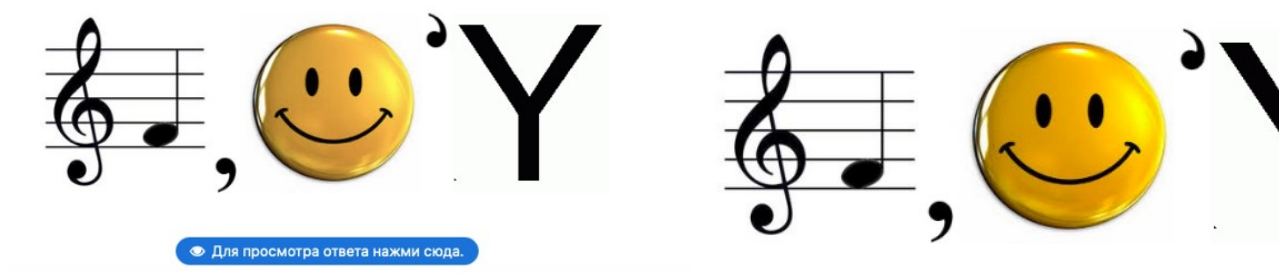


Рис. 9. Задание «Guess the answer»

Задания «Кроссворд», «Мемори» и «Guess the answer», несмотря на свою простоту, выполняют несколько очень важных функций: 1) тренируют внимательность и память студентов, что является одним из ключевых моментов при изучении любой дисциплины, в том числе и иностранного языка; 2) дают возможность ученикам любого уровня получить удовлетворение от проделанной работы и получить максимальный балл (в задании кроссворд и мемори); 3) снижают стресс; 4) повышают мотивацию.

Отработка изученной лексики

В Moodle мы можем эффективно организовать работу со всеми привычными нам видами упражнений: перевод с одного языка на другой, подбор синонимов, антонимов, перифраз, подбор соответствующих дефиниций и т.д.

Использование элемента «Тест» и стандартных типов вопросов

Для этого можно использовать элемент «Тест» с добавлением необходимых типов вопросов, чтобы создавать перечисленные выше упражнения и проводить отработку усвоенной лексики (см. подробно о всех возможных видах тестов в [Cole, Foster 2007: 95–122]).

Для перифраза можно использовать задания с кратким ответом и небольшой подсказкой (рис. 10). Для подбора дефиниций можно использовать задания на соответствие (рис. 11). Для задания на заполнение пропусков, можно воспользоваться вопросами типа *вложенные ответы* (где можно задать несколько кратких ответов и одновременно несколько вопросов с выбором из списка, см. рис. 12), *выбор из выпадающего списка* (создается предложение с пропуском и когда студент нажимает на стрелку, выпадает меню с возможными вариантами ответов, внешний вид схож с вложенными ответами, когда предлагается выбор из выпадающего списка), *перетаскивание в текст* (когда преподаватель создает текст или предложения с пропусками и задает слова для каждого пропуска; это задание можно применять также и для составления предложений из перемешанных слов – см. рис. 13), *перетаскивание на картинку* (данное задание было успешно реализовано на профиле «Дизайн», когда студентам было предложено изображение одежды и необходимо было перенести на картинку название оттенка цвета и название узора, см. рис. 14). При помощи задания *перетаскивание на картинку* можно создавать упражнения по принципу *лото*, когда нужно перенести картинку на нужную позицию в карточку, для этого надо лишь задать в настройках, что перетаскиваемыми элементами будут являться не текстовые фрагменты, а картинки.



Рис. 10. Задание с кратким ответом



Рис. 11. Задание на соответствие

Прочитайте текст, переведите. По смыслу подберите подходящие слова-связки. Пользуйтесь записями в тетради, сделанными при работе с первым текстом. Если встречаются новые слова-связки их также нужно выписать в тетрадь с переводом. Затем ответьте на вопросы после текста.

A day to remember.

1) The day Sarah arrived at our school was unforgettable. We were listening to a CD in French, we didn't understand it. it was so difficult. The teacher suddenly turned off the CD player. I thought he was angry.

2) the door opened and the head teacher came in with Sarah. She introduced her to the class and asked me to take care of her. she got to know everybody. Sarah spoke perfect French. she helped me with the exercises. the lesson we chatted. we found we liked the same music, the same food and had the same hobbies.

3) I got home that day, dad told me about a call from his brother. fifteen years abroad he wanted to come home. His wife and his daughter were already living in our town. his daughter was looking forward to meeting me... my cousin, Sarah!

Ответьте на вопросы написав номер абзаца (1, 2 или 3):

A When did the story begin?

B Where did the story begin?

C What happened first?

D What happened after that?

E How did the story end?

Прочитайте текст, переведите. По смыслу подберите подходящие слова-связки. Пользуйтесь записями в тетради, сделанными при работе с первым текстом. Если встречаются новые слова-связки их также нужно выписать в тетрадь с переводом. Затем ответьте на вопросы после текста.

A day to remember.

1) The day Sarah arrived at our school was unforgettable. We were listening to a CD in French, we didn't understand it. it was so difficult. The teacher suddenly turned off the CD player. I thought he was angry.

2) the door opened and the head teacher came in with Sarah. She introduced her to the class and asked me to take care of her. she got to know everybody. Sarah spoke perfect French. she helped me with the exercises. the lesson we chatted. we found we liked the same music, the same food and had the same hobbies.

3) I got home that day, dad told me about a call from his brother. fifteen years abroad he wanted to come home. His wife and his daughter were already living in our town. his daughter was looking forward to meeting me... my cousin, Sarah!

Ответьте на вопросы написав номер абзаца (1, 2 или 3):

A When did the story begin?

B Where did the story begin?

C What happened first?

D What happened after that?

E How did the story end?

Рис. 12. Задание «вложенные ответы»

1. I am the owner of the shop because there was water on the floor and I fell and hurt my back.

2. I am a lawyer who specialises in the tort of . People are just not careful enough! At the moment I am acting for than 20 different cases.

3. The machines in the closing factory were old and dangerous and one of the employees injured his hand. The employee sued \$5000 in .

4. In your claim you accuse us of breaching our duty of care. We do not accept that your are true and we will defend.

5. Do you have a good reason for suing the owner of the hotel? What exactly are your for starting legal action?

England	who	lawyer	two	types	are	in	of	Th

Рис. 13. Перетаскивание в текст

Match the pictures with colours, patterns, garments.

Рис. 14. Перетаскивание на картинку

Нужно оговориться, что элемент «Тест» содержит в себе различные настройки. Для использования данного элемента в качестве тренировочного упражнения рекомендуется использовать лояльные настройки, например: неограниченное количество попыток или несколько попыток, оценивание по максимальному или среднему баллу, отсутствие ограничения по времени либо ограничение с достаточным запасом по времени. Следует также настраивать интерактивный отклик в самом тесте и в вопросах, чтобы в процессе прохождения задания студент получил подсказки. Давать возможность студентам увидеть верный ответ, чтобы они могли проанализировать ошибки. В том случае, если необходимо применить данный элемент для контроля знаний, настройки выбираются более жесткие.

Использование интерактивного модуля

Некоторые из предложенных вариантов вопросов можно реализовать также при помощи интерактивного модуля H5P. Например, вопрос *перетаскивание на картинку* схож с H5P «Drag and Drop», а вопрос *перетаскивание в текст* с H5P «Drag the Words», задания с *кратким ответом* с H5P «Fill in the Blanks». Основным отличием между возможностями интерактивного модуля и стандартными типами вопросов заключаются в больших возможностях настроек интерактивных откликов для H5P, которые помогают студенту разобраться в материале. Студенты всегда положительно отзываются о данных заданиях. Еще одним существенным отличием стандартных типов вопросов является возможность использовать их для контроля знаний студентов, поскольку преподаватель по желанию может отключить повторное прохождение вопроса, просмотр подсказок и верных ответов. В интерактивном модуле это возможно не всегда.

Еще одним интересным способом отработать употребление лексики в контексте можно назвать упражнение с интерактивными карточками H5P «Flash Cards». Интерактивная карточка состоит из изображения, текстового вопроса и окна ввода ответа с интерактивным откликом. Данный тип упражнения был применен при объяснении разницы в употреблении прилагательных с окончаниями *-ing* / *-ed*. В качестве изображения на карточку было помещено правило, с которым студентам предлагалось ознакомиться и которое они должны были запомнить. В качестве вопроса было предложение с вариантами ответа, а в окне ввода была подсказка с наводящим вопросом, которую студент мог просмотреть при желании (рис. 15).

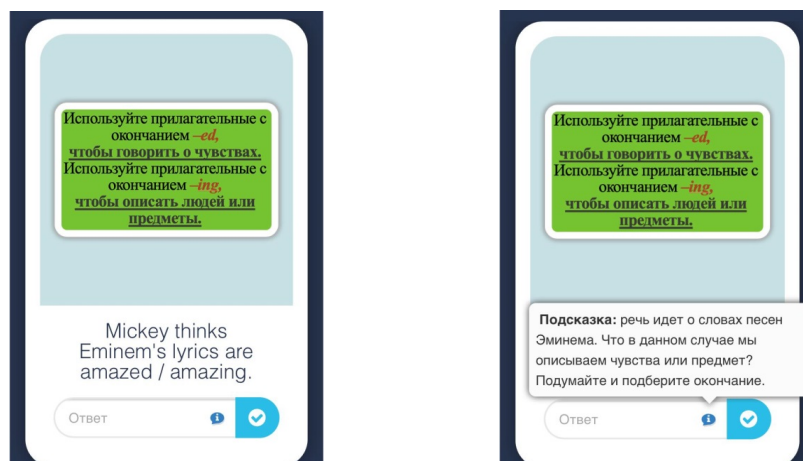


Рис. 15. Интерактивные карточки H5P «Flash Cards»

Элемент имеет возможность включить повторное прохождение, показ верного ответа и является прекрасным способом репрезентации правил и первичной отработки употребления схожих лексических единиц. Такой способ помогает студенту лучше почувствовать разницу в употреблении синонимов.

Организация словарного диктанта

Словарный диктант является одной из наиболее распространённых форм проверки выученных наизусть лексических единиц. Система Moodle позволяет организовать это двумя способами.

Первый способ – использовать элемент «Тест» с типом вопроса *краткий ответ* (рис. 16). В качестве вопроса задаем слово на русском, в качестве ответа студент должен ввести перевод. Преподавателю следует учитывать, что по умолчанию система ждет полного совпадения ответа, заданного преподавателем и того ответа, который напишет студент. Поэтому необходимо предусмотреть может ли студент ввести синоним и допустимы ли частично верные ответы. Если они допустимы, то необходимо указать их в допустимых ответах с указанием того, какой балл будет зачислен за этот ответ. Такое задание можно применять как тренировочное, например без ограничений по времени и с возможностью просмотра верных ответов, либо как контрольное с ограничением по времени. Навигация по тесту может быть свободная (когда студент может свободно перемещаться от одного вопроса к другому и исправить ошибки, если он их заметил) и последовательная (когда студент не может вернуться к ранее просмотренным вопросам). Опыт использования таких заданий в качестве тренировочных показал, что оно действительно помогает студенту запомнить написание слов. В качестве контрольного, с адекватными настройками ограничения по времени, результаты проверки знаний студентов оказываются достоверными, поскольку студент не успевает списывать лексику с листа. Основная трудность, возникающая у студентов – низкая скорость набора текста с клавиатуры, поэтому рекомендуется использовать тренировочные задания прежде, чем провести контроль знаний таким способом.

Рис. 16. Словарный диктант «Тест», вопросы с кратким ответом

Второй способ – использование интерактивного модуля H5P «Dictation» с интерактивным откликом (рис. 17).

Check your spelling. Investments.

Please listen carefully and write what you hear.

Рис. 17. Словарный диктант H5P «Dictation»

Заключение

Итак, система Moodle имеет широкие возможности для интеграции ее элементов в процесс обучения иностранным языкам, а в случае необходимости – реализации образовательного процесса исключительно в дистанционном режиме. Возможности работы с лексикой здесь – это гармоничное сочетание традиционных и инновационных интерактивных заданий.

С одной стороны, в системе представлены так называемые безстрессовые (stress-free) задания, где имеется возможность тренироваться без штрафов, получать подсказки и рекомендации, вести своеобразный диалог с преподавателем, неограниченное количество раз переделывать задание, чтобы улучшить результат и получить максимальный балл, работать без ограничений по времени, не торопясь и спокойно изучая материал. С другой стороны, можно включить частичные ограничения, чтобы студент учился работать без подсказок, за определенное, но достаточное даже для слабого студента время. Для контроля знаний можно применять инструменты, с помощью которых задаются очень строгие ограничения, чтобы «на выходе» адекватно оценить полученные знания. Всё это способно дать прекрасный результат тем, кто найдёт в себе достаточно желания научиться прогрессивным технологиям, массовый переход на которые в российском образовательном пространстве сейчас происходит, а в прогрессивных странах мира уже произошёл.

Список литературы

Андросова С. В., Андросова Д. Е. Из опыта использования электронно-образовательной среды вуза в преподавании английского языка студентам языковых и неязыковых специальностей // Евразийский гуманитарный журнал. 2018. № 3. С. 106–114.

Анисимов А. М. Работа в системе дистанционного обучения Moodle: учеб. пособие. Изд. 2-е. Харьков: ХНАГХ, 2009. 292 с.

Официальная инструкция по работе с системой Moodle [Электронный ресурс]. URL: https://docs.moodle.org/310/en/Main_page (дата обращения: 17.11.2020).

Шамина Е. А., Беседина Е. И., Кузьмич И. В. Современный англоязычный дискурс в условиях пандемии: методический потенциал // Теоретическая и прикладная лингвистика. 2020. Вып. 6. № 4 (в печати).

Aikina T. Yu., Sumtsova O. V., Pavlov D. I. Implementing electronic courses based on Moodle for foreign language teaching at Russian technical universities // iJET. 2015. Vol. 10, is. 3. P. 58–61.

Cole J., Foster H. Using Moodle. 2nd ed. Sebastopol: O'Reilly Media, Inc., 2007. 284 p.

Deadman M. Practice and assessment of reading classes using Moodle // 群馬大学国際教育・研究センター論集 第16号 39–56頁 2017 [Вестник Международного центра образования и научных исследований Университета Гунма. 2017. № 16. С. 39–56].

Dofs K., Hobbs M. Autonomous language learning in self-access spaces: Moodle in action // Studies in Self-Access Learning Journal. 2016. Vol. 7 (1). P. 72–83.

Holiver N., Kurbatova T., Bondar I. Blended learning for sustainable education: Moodle-based English for specific purposes teaching at Kryvyi Rih National University // E3S Web of Conferences. 2020. Vol. 166. P. 1–6.

Modern techniques of organizing computer support for future teachers' independent work in German language / V. O. Ustinova, S. V. Shokaliuk, I. S. Mintii, A. V. Pikilnyak // CEUR Workshop Proc. 2018. Vol. 2433. P. 308–321. URL: <http://ceur-ws.org/Vol-2433/paper20.pdf>. (дата обращения: 23.02.2020).

Rebus 1. Com [Электронный ресурс]. URL: http://rebus1.com/en/index.php?item=rebus_generator&enter=1 (дата обращения: 17.11.2020).

Rymanova I., Baryshnikov N., Grishaeva A. E-course based on the LMS Moodle for English language teaching: development and implementation of results // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2015. № 206. P. 236–240.

Suksan Suppasetseree, Nootprapa Dennis. The Use of Moodle for teaching and learning English at tertiary level in Thailand [Электронный ресурс] // *The International Journal of the Humanities*. 2010. Vol. 8, № 6. P. 29–46. URL: <http://www.Humanities-Journal.com> (дата обращения: 23.02.2020).

Turusheva L., Civzele O. Something old, something new, something borrowed, something blue // *Rural environment. Education. Personality: Conf. Proc.* Jelgava, 2016. P. 355–361.

Warth-Sontheimer C. Using Moodle for language teaching: A guide to Moodle / University of Tübingen. Tübingen, 2011. URL: https://www.academia.edu/620127/Using_Moodle_for_Language_Teaching_A_Guide_to_Moodle_Activities_for_the_Language_Classroom (дата обращения: 23.02.2020).

References

Iz opyta ispol'zovaniia Androsova S. V., Androsova D. E. Iz opyta ispol'zovaniia elektronno-obrazovatel'noi sredy vuza v prepodavanii angliiskogo iazyka studentam iazykovykh i neiazykovykh spetsial'nostei [From the experience of using the electronic educational environment of the university in teaching English to students of linguistic and non-linguistic specialties]. *Eurasian Humanitarian Journal*, 2018, no. 3, pp. 106–114. (In Russ.)

Anisimov A. M. Rabota v sisteme distantsionnogo obucheniia Moodle [Work in the Moodle distance learning system]. Khar'kov, KhNAGKh, 2009, 292 p. (In Russ.)

Ofitsial'naia instruktsiia po rabote s sistemoi Moodle [Official instructions for working with the Moodle system], available at: https://docs.moodle.org/310/en/Main_page (accessed: 17 November 2020).

Shamina E. A., Besedina E. I., Kuz'mich I. V. Sovremennyi angliiazychnyi diskurs v usloviakh pandemii: metodicheskii potentsial [Modern English-language discourse in the period of pandemic: methodological potential]. *Theoretical and Applied Linguistics*, 2020, iss. 6, no. 4 (in the press). (In Russ.)

Aikina T. Yu., Sumtsova O. V., Pavlov D. I. Implementing electronic courses based on Moodle for Foreign Language teaching at Russian technical universities. *iJET*, 2015, vol. 10, iss. 3, pp. 58–61.

Cole J., Foster H. Using Moodle. 2nd ed. Sebastopol, O'Reilly Media, Inc., 2007, 284 p.

Deadman M. Practice and assessment of reading classes using Moodle. 群馬大学国際教育・研究センター論集 第16号 39–56頁 2017 [*The Journal of International Center of Education and Research of Gunma University*, 2017, no. 16, pp. 39–56].

Dofs K., Hobbs M. Autonomous language learning in self-access spaces: Moodle in action. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 2016, vol. 7(1), pp. 72–83.

Holiver N., Kurbatova T., Bondar I. Blended learning for sustainable education: Moodle-based English for specific purposes teaching at Kryvyi Rih National University. *E3S Web of Conferences*, 2020, vol. 166. P. 1–6.

Ustinova V. O., Shokaliuk S. V., Mintii I. S., Pikilnyak A. V. Modern techniques of organizing computer support for future teachers' independent work in German language. *CEUR Workshop Proc.*, 2018. vol. 2433, p. 308–321, available at: <http://ceur-ws.org/Vol-2433/paper20.pdf>. (accessed: 23 February 2020).

Rebus 1. Com, available at: http://rebus1.com/en/index.php?item=rebus_generator&enter=1 (accessed: 17 November 2020).

Rymanova I., Baryshnikov N., Grishaeva A. E-course based on the LMS Moodle for English language teaching: development and implementation of results. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2015, no. 206, pp. 236–240.

Suksan Suppasetseree, Nootprapa Dennis. The use of Moodle for teaching and learning English at tertiary level in Thailand. *The International Journal of the Humanities*, 2010, vol. 8, no. 6, pp. 29–46. available at: <http://www.Humanities-Journal.com> (accessed: 23 February 2020).

Turusheva L., Civzele O. Something old, something new, something borrowed, something blue. *Rural environment. Education. Personality: Conf. Proc.* Jelgava, 2016, pp. 355–361.

Warth-Sontheimer C. Using Moodle for language teaching: A guide to Moodle. Tübingen, University of Tübingen, 2011, available at: https://www.academia.edu/620127/Using_Moodle_for_Language_Teaching_A_Guide_to_Moodle_Activities_for_the_Language_Classroom (accessed: 23 February 2020).

УДК 37.016:811.581

UDC 37.016:811.581

DOI: 10.24411/2712-827X-2020-10307

Щелокова Алена Александровна

Старший преподаватель, Уральский государственный университет путей сообщения,
Россия, 620000, г. Екатеринбург, ул. Колмогорова, д. 66,
тел.: +7(343)2212430, e-mail: aschelokova@usurt.ru

Schelokova Alena Aleksandrovna

Senior Lecturer, Ural State University of Railway Transport,
Ekaterinburg, Russia

ВЛИЯНИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО СИНКРЕТИЗМА НА ФОРМИРОВАНИЕ КОНСТРУКТИВНОЙ ОШИБКИ В РЕЧИ ИНОСТРАНЦА

INFLUENCE OF LINGUISTIC SYNCRETISM FOR FORMATION OF A CONSTRUCTIVE ERROR IN THE SPEECH OF A FOREIGNER

Аннотация

Овладение иностранным языком является процессом многоплановым, включающим как формирование речевых навыков и умений в разных видах речевой деятельности, так и овладение лексико-грамматическим материалом, служащим ориентировочной базой речевой деятельности. Наше внимание направлено на изучение типичных ошибок, основанных на нарушении норм (с точки зрения грамматики) изучаемого русского языка иностранцами, в данном случае китайцами. Статья освещает результаты проведенного исследования формально-конструктивных (грамматических) ошибок китайских резидентов в устной и письменной речи, которые рассматриваются как отклонения от нормы изучаемого русского языка. Представлен обзор научной литературы с последующими выводами по соотношению «ошибка – норма» с учетом особого типа «нестандартного» коммуниканта, а именно: говорящего / пишущего на русском языке иностранца. Анализируемый материал речевых ошибок представлен в виде неправильных с точки зрения грамматической нормы русского языка высказываний студентов начального этапа обучения на подготовительном отделении. Типичность ошибок особенно ярко проявляется в частотных русских грамматических конструкциях: количественно-именные словосочетания, конструкции именительным и родительным падежами, предложения с указанием на отсутствие / наличие чего-либо. Проведенный анализ дает возможность говорить о том, что грамматические ошибки в речи иностранцев формально-конструктивного типа являются отражением лингвистического синкретизма относительно категорий «понятно» и / или «правильно».

Abstract

Mastering a foreign language is a multifaceted process, including both the formation of speech skills and abilities in various types of speech activity, and the mastery of lexical and grammatical material, which serves as an indicative base for speech activity. In the centre of attention of the present paper is the study of typical mistakes based on the violation of the grammar norms of the Russian language studies by foreign students, in this case, Chinese students. The article highlights the results of the study of formal-constructive (grammatical) errors of Chinese residents in oral and written speech, which are considered as deviations from the norm of the studied Russian language. The article presents a review of scientific literature with subsequent conclusions on the «error – norm» ratio, taking into account a special type of «non-standard»

communicant, namely: a foreigner who speaks / writes in Russian. The analyzed erroneous material is presented in the form of incorrect statements of students of the initial stage of training at the preparatory department from the point of view of the grammatical norm of the Russian language. The typicality of errors is especially clearly manifested in the frequency Russian grammatical constructions: quantitative noun phrases, constructions in nominative and genitive cases, sentences indicating the absence / presence of something. The performed analysis gives an opportunity to say that grammatical errors in the speech of foreigners of the formal-constructive type are a reflection of linguistic syncretism regarding the categories «understandable» and / or «correct».

Ключевые слова: норма, ошибка, грамматика, конструкция, форма, русский язык.

Keywords: norm, error, grammar, construction, form, Russian.

Введение

Овладение иностранным языком является процессом многоплановым, включающим как формирование речевых навыков и умений в разных видах речевой деятельности, так и овладение лексико-грамматическим материалом, служащим ориентировочной базой речевой деятельности. Наше внимание направлено на изучение типичных ошибок, основанных на нарушении норм (с точки зрения грамматики) изучаемого русского языка иностранцами, в данном случае китайцами.

Рассматривая языковую ошибку как отклонение от нормы, по определению Н. Д. Арутюновой [Арутюнова 1987: 8], то есть как отклонение от определенной системы или структуры, а язык как совокупность подсистем, то наиболее ярким примером будут выступать структурные ошибки – грамматические, то есть морфологические (употребление слова в несуществующей или несоответствующей контексту словоизменительной форме) и синтаксические (нарушение синтаксических связей и порядка слов) [Рыбаков 2005–2006: 120], отражающие результат сепцифичных когнитивных процессов, возникающих при речепорождении своих мыслей на иностранном (неродном) языке.

Обучающиеся на подготовительном отделении Уральского государственного университета путей сообщения интенсивно овладевают основами фонетической и лексико-грамматической систем русского языка, продуктивная речь еще весьма ограничена и только приближается к репродуктивной.

Основная часть

Глобальные формальные различия грамматических явлений создают значительные трудности в изучении русского языка китайскими студентами на данном этапе и являются причиной типичных ошибок, «состоящих в неправильном образовании и использовании различных грамматических форм слова» [Азимов, Щукин 2009: 182], которые провоцируют некорректность образования согласования и управления как видов синтаксической связи. Соответственно, ошибка имеет уровневую структурность, которая складывается из следующего механизма: один тип ошибки влечет за собой другой. Например, если ошибка делается на морфологическом уровне, то в речи она влечет за собой ошибку на следующем, синтаксическом уровне.

Ошибка непосредственно коррелирует с нормой как онтологический антипод, то есть простое разграничение: ошибка как отклонение от нормы и норма как абсолют. Проблема соотношения глубже, так как, во-первых, норма трактуется по-разному и не имеет жестко регламентирующего характера, а, во-вторых, большинство фраз иностранца, содержащих ошибку, понятны адресатам.

Общепринятым классическим определением нормы считается «совокупность наиболее пригодных («правильных», «предпочитаемых») для обслуживания общества средств языка,

складывающихся как результат отбора языковых элементов (лексических, произносительных, морфологических, синтаксических) из числа сосуществующих, наличествующих, образуемых вновь или извлекаемых из пассивного запаса прошлого в процессе социальной, в широком смысле, оценки этих элементов», данное С. И. Ожевым [Ожегов 1984: 259]. Несмотря на особое внимание к явлению в лингвистике в течение длительного времени, взгляды отечественных и зарубежных ученых расходятся в вопросе определения самого понятия, сферы функционирования и классификации норм по различным аспектам [Косериу 1963; Вандриес 1964; Москвин 2006].

Исследуя многоплановость трактовки понятия «норма» и множественность дефиниций термина в отечественной лингвистике, О. В. Загоровская предлагает расширенную, основанную на суммировании результатов исследований различных авторов, всеохватывающую классификацию норм по ряду оснований:

- 1) по соотносительности с теми или иными аспектами плана выражения или плана содержания языковых знаков при их реализации в речи;
- 2) по отнесенности к устной или письменной формам речи как реализации языковой системы;
- 3) по вариативности или безвариативности в пределах литературного языка;
- 4) по отнесенности ко всему русскому литературному языку или его определенной разновидности;
- 5) по времени установления;
- 6) по кодифицированности или некодифицированности в специальных нормативных изданиях;
- 7) по отношению к русскому языку как к государственному [Загоровская 2016: 123].

Возвращаясь тем самым к проблеме определения соотношения ошибки, сделанной иностранцем, и нормы, мы будем говорить о функциональном подходе к понятию нормы, развитым в лингвистике А. Фреем, который утверждает, что в отличие от дескриптивного нормативного подхода к речевым ошибкам функциональный имеет возможность объяснения причины их появления. Ключевая мысль, высказанная исследователем, и которой мы будем придерживаться – если исходить из того положения, что нормативный взгляд обычно предполагает порицание ошибок, то попытаемся определить те функции, которые эти ошибки должны удовлетворять [Frei 1929: 18].

Идея А. Фрея коррелирует с мнением Е. В. Рахилиной, которая считает, что внедрение «ошибочного» материала как объекта лингвистического исследования, затрагивающего не только поверхностные, но и глубинные слои языка, становится неотъемлемой частью любого лингвистического исследования [Рахилина 2014: 88].

Но, к вышесказанному необходимо добавить, что классификации подвергается не только сама норма в речи, но и отклонения от нее по типу коммуникантов, а именно: говорящий на родном языке (стандартный коммуникант) и иностранец (нестандартный коммуникант).

Если для носителя русского языка как родного осознание форм и конструкций отходит на второй план, то инофону приходится разрушать собственную модель мира, чтобы увидеть мир в категориях другого языка [Шарафутдинова 2013: 46]. В данном случае важной становится не только сама фиксация ошибки, а обязательное отнесение ее к одному из типов: коммуникативно незначимое отклонение от нормы (понятно) или коммуникативно значимое отклонение от нормы (непонятно). Речь идет о когнитивном механизме кодирования информации в зависимости от цели высказывания посредством языковых знаков изучаемого языка: создание образцов в пределах определенной языковой системы, маркируемых нормой данного языка, которые впоследствии служат ориентирами для создания новых текстов (высказываний), тем самым регулируя речевую деятельность.

Опираясь на анализ теоретической литературы, определяем, что ошибки в речи иностранцев, изучающих русский язык, китайцев в частности, классифицируются как отклонения от прескриптивной, имеющей императивный характер, обязательной нормы, отнесенной ко всему русскому литературному языку в целом, выражающихся как количественно, так и качественно в процессе механизма неслучайного кодирования информации, так как понятие норма не всегда коррелирует с понятием речевой ошибки у иностранного студента на основе факта «случайность / неслучайность», о чем доказательно пишут А. А. Залевская [Залевская 1996] и В. А. Виноградов [Виноградов 2003].

Особой частотностью в исследуемом материале ошибок отличаются словосочетания, главным элементом которого выступает слово «много», связано это возможно с тем, что в китайской грамматике, как пишет О. В. Лазарева, слова *много* и *мало* рассматриваются как прилагательные [Лазарева 2015: 129]. На этом этапе в языковом сознании говорящего происходит контаминация категорий родного и изучаемого языков, а именно замена управления на согласование, так как сочетания типа «прилагательное + существительное» в русском языке образуется посредством синтаксической связи данного типа.

Далее следует одна из самых распространенных ошибок иностранцев, и китайцев в частности – отказ от формообразующей процедуры и использование имени существительного в наиболее знакомой исходной форме именительного падежа. Если в примере **На этой улице много киоски* на уровне понимания берется форма множественного числа существительного в значении «больше, чем один», то в случае **много друг* и **много сад и хороший человек* наблюдается еще большее упрощение конструкции: использование начальной формы имени существительного – именительный падеж, единственное число. Ошибки такого типа в количественно-именных словосочетаниях объясняются тем, что выбор падежа обусловлен больше структурными функциями падежной формы, нежели семантическими.

Также следует отметить ошибки в «чисто» русских конструкциях, где происходит ломка категории «агент действия». Ср., например: **Тимур болит голова* / **Вы что-то случилось?* / **Сегодня я есть свободное время*. По мнению И. Р. Куралевой, подобные конструкции при распространенности в русском языке редко и не в полном объеме, а именно функционально-семантические и прагматические возможности, используются иностранцами в связи с отсутствием идентичных в родном языке, поэтому правильное и уместное употребление может служить надежным показателем уровня сформированности лингвокультурологической компетенции изучающих русский язык как иностранный [Куралева 2013: 135].

В типичных конструкциях при имперсонизации субъекта, как пишет К. Г. Красухин, локализатор трансформируется в конструкцию «у + Род. п.», выражающую посессивные отношения [Красухин 2003: 79]. Посессивность понимается здесь как отношение между объектами внешнего мира, где один из них (объект обладания) «включается» в другой (обладатель), составляя с ним единое физическое и / или функциональное целое [Иванов 1989: 44].

Данный случай оказывается парадоксальным, с этими конструкциями студенты знакомятся на начальном этапе изучения языка, и, с одной стороны, несмотря на устойчивость конструкций в русском языке, китаец допускает ошибку, а, с другой стороны, под влиянием этих устойчивых конструкций иностранец начинает их накладывать на свободные предложения, строя последние по лекалам (формам).

Итак, первая сторона – ошибка в падеже. Думается, что путаница в падежной форме либо наступает в результате отсутствия категории падежа (субъектно-объектных отношений), либо то, что в предложении слово, стоящее на первом месте для иностранца, может быть только в форме именительного падежа.

Ошибка, связанная с именительным падежом, как правило, касается устойчивых конструкций, которые свойственны русскому языку, например:

**Тебе нравится рассказу Чехова?/ *Тебе нравится в рассказе Чехова? / *Сколько стоит хлебом?*

Это связано с необычным синтаксическим местом имени существительного в таких конструкциях, в которых именительный падеж обусловлен употреблением, то есть, когда агент действия стоит после действия, им совершаемого. Как показывает анализ речевых ошибок у китайских резидентов, заученные конструкции являются своего рода интерферирующим фактором. Они, фиксируя в памяти определенные конструкции, начинают их воспроизводить в других речевых ситуациях.

Можно сделать вывод, что для китайца агент действия (для которого свойственен именительный падеж) должен встать на первое место или непосредственно перед глаголом. Стратегия ошибки складывается из-за непонимания грамматической конструкции, а именно производителя действия в данном предложении. Во фразе **Тебе нравится рассказу Чехова?* слово «рассказ» является подлежащим, и, по правилам русской грамматики подлежащее должно принять форму именительного падежа.

В высказывании **Сколько стоит хлебом?* заученная фраза «пойти за хлебом» накладывается на выражение «сколько стоит хлеб». Ошибка возникла в результате переноса формы существительного «хлебом» из ранее изученной и часто употребляемой носителями языка конструкции. Появление ошибки обусловлено тем, что существительное в именительном падеже стоит не на первом месте, а на втором после глагола, и выбор падежа уже не имеет значения.

Типичными можно назвать и ошибки в следующих конструкциях: **Эта книга есть с Андреем / *Эта книга есть Андрею/ *Я не знал, что здесь нет озеро.*

Конструкции с родительным падежом часто воспринимаются студентами, изучающими русский язык как иностранный, как конструкции отсутствия чего-либо или кого-либо. Унаследованный из древнерусского языка глагол «бѣти», а именно его форма *есть* полностью, фонетически и графически совпадает с глаголом *есть* (инфинитив) в значении «принимать пищу», что доставляет иностранцам определенные трудности в употреблении данных форм.

Китаец испытывает проблемы с омонимией, вследствие чего возникает энтропия из-за сильно сниженной информативной составляющей глагола. Пример **Эта книга есть с Андреем* показывает понимание наличия чего-либо посредством предлога «с» (ср.: *идти с другом, чай с молоком* и т. п.). В примере **Эта книга есть Андрею* возможная ошибка возникла вследствие неразличения семантики глаголов «есть» и «дать», валентность глагола «дать» многообразна, но частотность конструкций тип *дать кому? и что?* превалирует над остальными. Отсюда: *книга есть*, потому что ее дали Андрею.

Также объяснением ошибочных конструкций в данных примерах служит синтаксическое строение предложения, не воспринимаемое иностранцем, а китайцем в особенности, так как китайский язык имеет строгий синтаксис. Речь идет о композициональности, или заучивании определенной конструкции, отраженной в большинстве учебников по русскому языку как иностранному. Иностранцу изначально подается для заучивания конструкция с предлогом «у», но синтаксически иная: *У кого? есть Что? – У Андрея есть эта книга.*

Противоположной описанной выше является конструкция, выраженная безличным предложением с отрицанием, обнаруживающая ошибки типа: **Я не знал, что здесь нет озеро.* Не являясь активным производителем действия или признака, субъект в безличном предложении испытывает на себе называемое в предложении действие или состояние. Грамматический строй таких предложений также отличается сложностью для понимания и

воспроизведения, что обусловлено отсутствием безличности в китайском языке: «безличные предложения не используются в принципе, в предложениях всегда присутствует подлежащее» [Хуэйли 2019: 275].

Безличность в указанном выше примере обозначена неизменяемым словом *нет*, обязательным компонентом структурной схемы такого рода предложений является объект отрицания, который обозначается существительным в форме родительного падежа и называет отсутствующий предмет. Иностранец не отражает данный фактор в речи, считая конструкции наличие / отсутствие идентично противоположными (есть озеро – **нет озеро*), что объясняется обязательным наличием подлежащего в родном языке.

Итак, во-первых, формально-конструктивная ошибка не является коммуникативно-значимой, так как отражает отклонение от нормы в форме, не искажая смысл высказывания, для носителя языка информационная насыщенность фразы релевантна информативности. Во-вторых, субъектно-объектные отношения в русском и китайском языках идентичны в большинстве случаев на семантическом уровне, но отличны в формальном выражении (словоформы и порядок слов в предложении). В-третьих, аграмматичность речевого продукта инофона, в данном случае китайца, неслучайна, так как обусловлена применением определенных тактик в процессе использования определенного вида грамматических форм и конструкций. Можно выделить следующие:

1) Генерализация, то есть вывод общего правила на интуитивном, что особенно затруднительно для иностранца на начальном этапе изучения языка, уровне для распознавания параметров категории и применения результатов в конструировании речевого продукта (словоформы, словосочетания, предложения), Н. В. Баграмова относит генерализацию к интралингвистическим процессам, так как характерные явления изучаемого языка распространяются на те сферы, которым они не свойственны [Баграмова 2015: 50], а С. Н. Цейтлин называет обобщение когнитивной деятельностью чрезвычайно низкого уровня, почти бессознательной [Цейтлин 2010: 520].

2) Формульный язык, под которым понимается использование готовых словоформ и словосочетаний, извлекаемых из памяти во время производства высказывания [Всемирнов эл. р.], обращение к формульному языку, как пишут П. Чендлер и Дж. Свеллер, обусловлено стремлением к уменьшению когнитивной нагрузки, необходимой для оформления коммуникативного намерения [Chandler, Sweller 1991: 296]. Инофону легче адаптировать вербализацию мысли под изученный набор формульных элементов, чем строить фразу из языкового материала, опираясь на собственный языковой опыт [Рогова 2014: 360].

3) Симплификация, выражающаяся в упрощении языковых, в данном случае грамматических, явлений в речи иностранца, изучающего русский язык; морфологическая симплификация, формирующая формально-конструктивные ошибки китайских студентов, обусловлена отсутствием в родном языке выражения субъектно-объектных отношений посредством изменения словоформ.

Следовательно, тактика – это тип формирования осознанной ошибки на начальной стадии языкового развития, который заключается в синкретизме процесса формирования отклонения от нормы.

Явление синкретизма трактуется дифференциально применительно к конкретному исследованию, например, совмещение означаемых, как пишет Ш. Балли, говоря о грамматике французского языка, когда одно неразложимое означающее имеет несколько значений, которые позволяют ясно анализировать мнемонические ассоциации [Балли 1955: 164].

Исследуя падежную систему латинского языка, А. Мартине приходит к выводу, что синкретизм – это явление частичной омонимии в языке, и необходимо четко разграничивать синкретизм и нейтрализацию, называя при этом совмещение данных понятий краеугольным камнем лингвистического анализа [Мартине 1969: 109]. Однако, Л. Ельмслев, наоборот,

отождествляет синкретизм и нейтрализацию, говоря, что явление, известное в традиционной грамматике под именем синкретизма, современной фонемике используется под названием «нейтрализации» [Ельмслев 1960: 343].

Описывая основные свойства пропозициональной структуры при деривационных процессах С. В. Балакин отмечает, что когнитивный синкретизм заключается в том, что пропозиция (и/или какой-нибудь один из её элементов) может быть вербализована посредством различных морфолого-синтаксических конструкций [Балакин 2014: 92]. Обладание признаками самостоятельных слов и при этом признаками форм одного и того же слова, как, например, существительное *рабочий* и прилагательное *рабочий*, так определяют синкретизм Ю. Б. Смирнов и С. И. Богданов [Богданов, Смирнов 2004: 15].

Л. Е. Холодилова трактует синкретизм как «совмещение разнородных значений и смыслов» [Холодилова 1993: 133]. Изучая систему русских падежей и руководствуясь идеей падежного синкретизма, Р. О. Якобсон классифицирует проявление совмещения / замещения по качественному и количественному показателям: полный синкретизм и частичный, где сходство окончаний ограничивается либо одинаковым числом фонем, либо общностью одной из фонем; синкретизм «прямых падежей» (совпадение форм именительного и винительного падежей) и синкретизм «определённых падежей» (совпадение форм винительного и родительного падежей) [Якобсон 1985].

Заключение

Многоаспектность и многогранность термина синкретизм в лингвистике обусловлено его применением для объяснения таких явлений как переходность, нейтрализация, контаминация, омонимия, многозначность, прямое и определённое замещение. Более полное и всеобъемлющее определение дает Я. В. Высоцкая, отождествляя синкретизм с универсальным свойством языка, обусловленным единством чувственного и рационального мышления, свойством, проявляющимся в способности языковой единицы выражать комплекс противопоставленных лексических и / или грамматических значений [Высоцкая 2006: 85].

Доказанная возможность существования различных толкований лингвистического синкретизма позволяет, опираясь на общий принцип «замещение замещаемых», говорить о его проявлении в речи иностранцев, но только с точки зрения «нестандартного» говорящего относительно нормы языка. Иностранец осуществляет совмещение различных грамматических форм.

Для инофона совпадение на уровне семантики основ является приоритетным и дает возможность передать задуманный смысл без учета грамматических категорий (падежа, рода, лица, времени и др.). Уверенность в том, что информативность высказывания не зависит от грамматического оформления фразы напрямую, возникает на этапе получения обратной реакции от адресата-русофона: реализация категории «понятно», которая является преобладающей при данном уровне владения языком в отличие от «правильно».

Список литературы

- Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. 448 с.
- Арутюнова Н. Д. Аномалии и язык // Вопросы языкознания. 1987. № 3. С. 3–19.
- Баграмова Н. В., Соломина А. В. Роль интралингвистических и интралингвистических процессов при изучении иностранного языка // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2015. № 174. С. 44–53.
- Балакин С. В. Основные свойства пропозициональной структуры при деривационных процессах (на материале французского языка) // Ученые записки Казанского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2014. Т. 156. Кн. 5. С. 90–98.

- Балли Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка. М.: Изд-во Иностранной литературы, 1955. 416 с.
- Богданов С. И., Смирнов Ю. Б. Переходность в системе частей речи. СПб.: Санкт-Петербургский государственный университет, 2004. 58 с.
- Вандриес Ж. Язык. Лингвистическое введение в историю // История языкознания XIX–XX веков в очерках и извлечениях / сост. В. А. Звегинцев. М.: Просвещение, 1964. Ч. I. С. 440–458.
- Виноградов В. А. Лингвистика и обучение языку. М.: Академия, 2003. 370 с.
- Всемирнов М. И. Теория и практика использования стратегий формульного языка, сценарных схем и ролевых игр в адаптивном тестировании по РКИ [Электронный ресурс] // Международная филологическая научная конференция / Санкт-Петербургский гос. ун-т. URL: <http://www.conference-spbu.ru/conference/13/reports/507/XLIII> (дата обращения: 05.01.2019).
- Высоцкая И. В. Синкретизм в системе частей речи современного русского языка: дис. ... д-ра филол. наук. М., 2006. 452 с.
- Ельмслев Л. Прологомены к теории языка: пер. с англ. Ю. К. Лекомцева // Новое в лингвистике: сб. ст. / сост. В. А. Звегинцев. М.: Иностран. лит., 1960. Вып. 1. С. 264–389.
- Загоровская О. В. Нормы русского литературного языка: типология и основания для классификации // Известия ВГПУ. Серия: Гуманитарные науки, 2016. Т. 272. № 3. С. 121–126.
- Залевская А. А. Вопросы теории овладения вторым языком в психолингвистическом аспекте. Тверь: Твер. гос. ун-т, 1996. 195 с.
- Категория посессивности в славянских и балкарских языках / В. В. Иванов [и др.]; Ин-т славяноведения и балканистики. М.: Наука, 1989. 262 с.
- Косериу Э. Синхрония, диахрония и история // Новое в лингвистике. М., 1963. Вып. 3. С. 143–343.
- Красухин К. Г. Предикаты состояния // Вестник МГУЛ – Лесной вестник. 2003. № 4. С. 77–86.
- Куралева И. Р. Конструкции «у кого есть что» как один из показателей лингвокультурологической компетенции изучающих РКИ // Русский язык в современном мире: традиции и инновации в преподавании русского языка как иностранного и в переводе: материалы III междунар. науч. конф. М.: Высшая школа перевода МГУ, 2013. С. 134–141.
- Лазарева О. В. Квантитативность в русском и китайском языках: имя числительное // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2015. № 4. С. 126–130.
- Мартине А. Нейтрализация и синкретизм: пер. с франц. М. М. Маковского // Вопросы языкознания. 1969. № 2. С. 96–110.
- Москвин В. П. Правильность современной русской речи. Норма и варианты. Теоретический курс для филологов. Ростов н/Д., 2006. 252 с.
- Ожегов С. И. Словарь русского языка: Ок. 57 000 слов / под ред. Н. Ю. Шведовой. М.: Русский язык, 1984. 816 с.
- Павлюковец М. А. К вопросу о синкретизме в лингвистической теории // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2008. № 74–1. С. 383–390.
- Рахилина Е. В. Грамматика ошибок: в поисках констант // Язык. Константы. Переменные: Памяти А. Е. Кибрика / науч. ред. М. А. Даниэль [и др.]. СПб.: Алетейя, 2014. С. 87–95.
- Рогова К. А. Проблема речевой системности: грамматика и текст // XLIII Междунар. филологич. науч. конф.: изб. тр. / Санкт-Петербургский государственный университет. СПб., 2014. С. 358–365.
- Рыбаков М. А. Классификация речевых ошибок и их анализ на занятиях по культуре речи // Вестник РУДН. 2005–2006. № 1. С. 121–122.
- Холодилова Л. Е. О термине «синкретизм» в языке и речи // Вопросы терминологии. 1993. С. 127–133.
- Хуэйли Цзоу. Сложности перевода русских безличных предложений на фоне китайского языка // Материалы VII Междунар. науч.-практ. конф. / Западный филиал РАНХ и государственной службы при Президенте Российской Федерации. Калининград, 2019. С. 274–276.
- Цейтлин С. Н. К построению грамматики промежуточного языка // Acta Linguistica Petropolitana. Труды института лингвистических исследований. 2010. Т. 11. №1. С. 515–538.

Шарафутдинова О. И. Изучение русского языка: система, норма и чувство языка // Челябинский гуманитарий. 2013. № 2 (23). С. 44–48.

Якобсон Р. О. К общему учению о падеже // Избранные работы. М., 1985. С. 133–175.

Chandler P., Sweller J. Cognitive load theory and the format of instruction // Cognition and Instruction. 1991. 8(4). P. 293–332.

Frei H. La grammaire des fautes. Paris; Genève; Leipzig: Paul Genthner, Kundig, Otto Harrassowitz, 1929. 318 p.

References

Azimov E. G., Shchukin A. N. Novyi slovar' metodicheskikh terminov i poniatii (teoriia i praktika obucheniia iazykam) [New dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of teaching languages)]. Moscow, Ikar, 2009, 448 p. (In Russ.)

Arutiunova N. D. Anomalii i iazyk [Anomalies and language]. *Voprosy iazykoznanii*, 1987, no. 3, pp. 3–19. (In Russ.)

Bagramova N. V., Solomina A. V. Rol' intralingvisticheskikh i intralingvisticheskikh protsessov pri izuchenii inostrannogo iazyka [The role of intralinguistic and intralinguistic processes in the study of a foreign language]. *Izvestiia Rossiiskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gertsena*, 2015, no. 174, pp. 44–53. (In Russ.)

Balakin S. V. Osnovnye svoistva propozitsional'noi struktury pri derivatsionnykh protsessakh (na materiale frantsuzskogo iazyka) [Basic properties of the propositional structure in derivational processes (based on the French language)]. *Uchenye zapiski Kazanskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki*, 2014, vol. 156, book 5, pp. 90–98. (In Russ.)

Balli Sh. Obschaia lingvistika i voprosy frantsuzskogo iazyka [General linguistics and questions of the French language]. Moscow, 1955, 416 p. (In Russ.)

Bogdanov S. I., Smirnov Iu. B. Perekhodnost' v sisteme chastei rechi [Transition in the system of parts of speech]. Saint Petersburg, Sankt-Peterburgskii gosudarstvennyi universitet, 2004, 58 p. (In Russ.)

Vandries Zh. Iazyk. Lingvisticheskoe vvedenie v istoriiu [Linguistic introduction to history]. *Istoriia iazykoznanii XIX–XX vekov v ocherkakh i izvlecheniiakh*. Moscow, Prosveshchenie, 1964, part I, pp. 440–458. (In Russ.)

Vinogradov V. A. Lingvistika i obuchenie iazyku [Linguistics and language teaching]. Moscow, Akademiia, 2003, 370 p. (In Russ.)

Vsemirnov M. I. Teoriia i praktika ispol'zovaniia strategii formul'nogo iazyka, stsennyykh skhem i rolevykh igr v adaptivnom testirovanii po RKI [Theory and practice of using formula language strategies, scenario schemes and role-playing games in adaptive testing in RFL]. *Mezhdunarodnaia filologicheskaiia nauchnaia konferentsiia*. Sankt-Peterburgskii gosudarstvennyi universitet, available at: <http://www.conference-spbu.ru/conference/13/reports/507/XLIII> (accessed: 05 January 2019). (In Russ.)

Vysotskaia I. V. Sinkretizm v sisteme chastei rechi sovremennogo russkogo iazyka [Syncretism in the system of parts of speech of the modern Russian language]. Doctor's degree dissertation. Moscow, 2006, 452 p. (In Russ.)

El'mislev L. Prolegomeny k teorii iazyka [Prolegomena to language theory]. *Novoe v lingvistike*. Moscow, Inostrannaia literatura, 1960, iss. 1, pp. 264–389. (In Russ.)

Zagorovskaia O. V. Normy russkogo literaturnogo iazyka: tipologii i osnovaniia dlia klassifikatsii [Norms of the Russian literary language: typology and grounds for classification]. *Izvestiia VGPU. Seriya: Gumanitarnye nauki*, 2016, vol. 272, no. 3, pp. 121–126. (In Russ.)

Zalevskaia A. A. Voprosy teorii ovladeniia vtorym iazykom v psikholingvisticheskom aspekte [Questions of the theory of mastering a second language in the psycholinguistic aspect]. Tver', Tverskoi gosudarstvennyi universitet, 1996, 195 p. (In Russ.)

Ivanov V. V. et al. Kategoriia posessivnosti v slavianskikh i balkarskikh iazykakh [Possession category in Slavic and Balkar languages]. Moscow, Nauka, 1989, 262 p. (In Russ.)

Koseriu E. Sinkhroniia, diakhroniia i istoriia [Synchrony, diachrony and history]. *Novoe v lingvistike*. Moscow, 1963, iss. 3, pp. 143–343. (In Russ.)

Krasukhin K. G. Predikaty sostoiianiia [Predicates of state]. *Vestnik MGUL – Lesnoi vestnik*, 2003, no. 4, pp. 77–86. (In Russ.)

Kuraleva I. R. Konstruktsii «u kogo est' chto» kak odin iz pokazatelei lingvokul'turologicheskoi kompetentsii izuchaiushchikh RKI [Constructions “who has what” as one of the indicators of linguoculturological competence of students of RFL]. *Russkii iazyk v sovremennom mire: traditsii i innovatsii v prepodavanii russkogo iazyka kak inostrannogo i v perevode: materialy III mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii*. Moscow, Vysshaia shkola perevoda MGU, 2013, pp. 134–141. (In Russ.)

Lazareva O. V. Kvantitativnost' v russkom i kitaiskom iazykakh: imia chislitel'noe [Quantitativeness in Russian and Chinese: numerals]. *Vestnik Rossiiskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Teoriia iazyka. Semiotika. Semantika*, 2015, no. 4, pp. 126–130. (In Russ.)

Martine A. Neutralizatsiia i sinkretizm [Neutralization and syncretism]. *Voprosy iazykoznanii*, 1969, no. 2, pp. 96–110. (In Russ.)

Moskvina V. P. Pravil'nost' sovremennoi russkoi rechi. Norma i varianty. Teoreticheskii kurs dlia filologov [The correctness of modern Russian speech. Norm and variants. Theoretical course for philologists]. Rostov-na-Donu, 2006, 252 p. (In Russ.)

Ozhegov S. I. Slovar' russkogo iazyka [Dictionary of the Russian language]. Ed. N. Iu. Shvedova. Moscow, Russkii iazyk, 1984, 816 p. (In Russ.)

Pavliukovets M. A. K voprosu o sinkretizme v lingvisticheskoi teorii [On the issue of syncretism in linguistic theory]. *Izvestiia Rossiiskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni A. I. Gertsena*, 2008, no. 74–1, pp. 383–390. (In Russ.)

Rakhilina E. V. Grammatika oshibok: v poiskakh konstant [The grammar of errors: in search of constants]. *Iazyk. Konstanty. Peremennye: Pamiati A. E. Kibrika*. Ed. M. A. Daniel' et al. Saint Petersburg, Aleteia, 2014. C. 87–95. (In Russ.)

Rogova K. A. Problema rechevoi sistemnosti: grammatika i tekst [The problem of speech consistency: grammar and text]. *XLIII Mezhdunarodnaia filologicheskaiia nauchnaia konferentsiia*. Saint Petersburg, Sankt-Peterburgskii gosudarstvennyi universitet, 2014, pp. 358–365. (In Russ.)

Rybakov M. A. Klassifikatsiia rechevykh oshibok i ikh analiz na zaniatiiakh po kul'ture rechi [Classification of speech errors and their analysis in the classroom on the culture of speech]. *Vestnik RUDN*, 2005–2006, no. 1, pp. 121–122. (In Russ.)

Kholodilova L. E. O termine “sinkretizm” v iazyke i rechi [On the term “syncretism” in language and speech]. *Voprosy terminologii*. 1993, pp. 127–133. (In Russ.)

Khueili Tszou. Slozhnosti perevoda russkikh bezlichnykh predlozhenii na fone kitaiskogo iazyka [Difficulties in translating Russian impersonal sentences for Chinese speakers]. *Materialy VII Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii*. Kaliningrad, 2019, pp. 274–276. (In Russ.)

Tseitlin S. N. K postroeniiu grammatiki promezhutochnogo iazyka [Towards the construction of an transitional language grammar]. *Acta Linguistica Petropolitana. Trudy instituta lingvisticheskikh issledovani*, 2010, vol. 11, no. 1, pp. 515–538. (In Russ.)

Sharafutdinova O. I. Izuchenie russkogo iazyka: sistema, norma i chuvstvo iazyka [Learning the Russian language: system, norm and sense of language]. *Cheliabinskii gumanitarii*, 2013, no. 2 (23), pp. 44–48. (In Russ.)

Iakobson R. O. K obshchemu ucheniiu o padezhe [On general study of linguistic case]. *Izbrannye raboty*. Moscow, 1985, pp. 133–175. (In Russ.)

Chandler P., Sweller J. Cognitive load theory and the format of instruction. *Cognition and Instruction*, 1991, 8(4), pp. 293–332.

Frei H. La grammaire des fautes. Paris; Genève; Leipzig, Paul Genthner, Kundig, Otto Harrassowitz, 1929, 318 p.

УДК 796.015.36

UDC 796.015.36

DOI: 10.24411/2712-827X-2020-10308

Старкова Елена Викторовна

Кандидат педагогических наук, доцент,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
Россия, 614990, Пермь, ул. Сибирская, д. 24,
тел: +7 (342) 2151939 (доб. 429), e-mail: Starkova@pspu.ru

Любимова Анастасия Сергеевна

Старший преподаватель,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
Россия, 614990, Пермь, ул. Сибирская, д. 24,
тел: +7 (342) 2151939 (доб. 426), e-mail: anastasiy73@yandex.ru

Starkova Elena Viktorovna

Ph. D (Education), Perm State Humanitarian Pedagogical University,
Perm, Russia

Lyubimova Anastasia Sergeevna

Senior Lecturer, Perm State Humanitarian Pedagogical University,
Perm, Russia

**ОБОСНОВАНИЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДОВ САМОКОНТРОЛЯ
ПРИ ОБУЧЕНИИ ТЕХНИКЕ ВЫПОЛНЕНИЯ ПРИСЕДАНИЯ
СО ШТАНГОЙ НА ПЛЕЧАХ**

**JUSTIFICATION OF THE USE OF SELF-CONTROL METHODS
IN TEACHING THE TECHNIQUE OF PERFORMING SQUATS WITH
A BARBELL ON THE SHOULDERS**

Аннотация

Работа посвящена методическим особенностям обучения технике соревновательного упражнения в пауэрлифтинге – приседание со штангой на плечах. Подробно рассмотрено влияние выполнения упражнения в течение тренировочного и соревновательного процесса на здоровье занимающегося (увеличение мышечной массы тела, укрепление мышечно-суставного аппарата, повышения уровня работоспособности организма в целом, профилактика травм и растяжений) при освоении правильной техники выполнения приседания. Выделены разновидности техники выполнения упражнения («сбалансированный», «коленидоминантный» и «тазодоминантный»), рассмотрены их специфические особенности, которые на начальном этапе разучивания могут оказывать негативное влияние не только на здоровье занимающегося (функционирование систем организма, физическая работоспособность, опасность получения травм, растяжений), но и на его дальнейшую профессиональную и досуговую деятельность. Выявлено, что разучивание приседания со штангой на плечах необходимо начинать с упражнения, максимально приближенного по биомеханическим характеристикам и межмышечной координации, а именно: приседания – руки за головой. Выделены основные элементы (контрольные точки) этого упражнения, без которых освоение правильной техники невозможно. Проведено исследование с применением различных методов обучения (наглядный, или метод показа, с использованием видеоматериала и методы

самоконтроля). Доказано, что, применяя методы самоконтроля, которые способствуют формированию правильного образа выполняемого упражнения, контролю собственных ощущений, умелому управлению движением (межмышечной координации), эффективность освоения техники значительно повышается, в отличие от демонстрационного метода. Исследование показало, что обучение двигательным действиям, в основе которого заложено целенаправленное развитие способности к осознанному выполнению двигательного действия и самоконтролю мышечных ощущений, позволяет студентам более эффективно осваивать технику соревновательного упражнения.

Abstract

The article is devoted to the study of the formation of techniques for performing competitive powerlifting exercises – squats with a barbell on the shoulders. The influence of physical exercises on the health of a student (increasing muscle mass, strengthening the musculoskeletal system, increasing the level of performance of the body as a whole, preventing injuries and sprains) is considered in detail when teaching the correct technique of performing squats. Types of exercise techniques («balanced», «knee dominant» and «pelvic dominant») are identified and their specific features are considered, which at the initial stage of training can have a negative impact not only on the student's health (functioning of body systems, physical performance, risk of injury, sprains), but also on his further professional and leisure activities. It is revealed that training in squats with a barbell on the shoulders should begin with an exercise that is as close as possible in terms of biomechanical characteristics and intermuscular coordination, namely: squats with hands behind the head. The main elements (control points) of this movement that contribute to the development of the correct technique are highlighted. The study was conducted using various training methods (visual, or display method, using video material and verbal methods: verbal training, meaningful performance of motor actions, and formation of an image of motor actions). It is proved that when using self-control training methods that help to form the correct image of the exercise, to control feelings and skillful movement control (intermuscular coordination), the effectiveness of mastering the technique increases significantly, in contrast to the demonstration method. The study showed that motor training, which is based on the purposeful development of the ability to conscious motor actions and self-control when performing movements, allows students to more effectively master the technique of performing competitive exercises.

Ключевые слова: пауэрлифтинг, приседание, техника движения, межмышечная координация, методы самоконтроля.

Keywords: powerlifting, squat, movement technique, intermuscular coordination, self-control methods.

Введение

Приседания со штангой на плечах – популярное силовое упражнение, применяющееся в спортивной тренировке, физической реабилитации занятиях силовым фитнесом, атлетической гимнастикой. Упражнение используется во многих видах спорта в качестве основного и специального. Приседание со штангой на плечах – соревновательное упражнение в пауэрлифтинге, вместе со становой тягой обеспечивающее значительное увеличение результата (кг). Пауэрлифтинг – это силовой вид спорта, в котором успешность выступления спортсмена зависит от поднятого веса штанги в сумме трех упражнений (приседание со штангой на плечах, жим штанги лежа, становая тяга). Выполнение приседаний со штангой на плечах с определенной интенсивностью и дозировкой не только увеличивает мышечную массу тела, но и укрепляет весь мышечно-суставный аппарат; при соблюдении грамотной организации двигательного действия способствует развитию мышечной координации, гибкости.

Несмотря на кажущуюся простоту техники выполнения этого силового упражнения, большинство исследователей отмечает, что эффективность, безопасность и положительное влияние на здоровье занимающегося зависит от правильной техники двигательного

действия, рациональности и точности его выполнения [Бондаренко 2006: 6; Виноградов 2017: 138; Дальский 2006: 16; Немцев 2004: 68]. Техническая неподготовленность может привести к нежелательным морфофункциональным изменениям организма занимающегося: к травмам спины (появлению протрузий межпозвонковых дисков, травмам шейного и поясничного отделов позвоночника), повреждениям коленных суставов, повышению кровяного давления, растяжениям и надрывам связок.

Основная часть

Биомеханический анализ выполнения приседания со штангой проводится исследователями с разных точек зрения: мышечного обеспечения, относительно положения коленного сустава, сравнения видов выполнения упражнения в аспекте получения и предупреждения травм, кинематических характеристик, эффективности различных техник выполнения [Гузь 2009: 434; Шейко 2013: 177]. Однако в работах, посвященных обучению технике соревновательных упражнений в пауэрлифтинге вопросам контроля за межмышечной координацией (чередование целесообразных мышечных напряжений и расслаблений) при выполнении двигательных действий уделяется недостаточно внимания. Тем не менее, проблема эффективности выбора методики обучения двигательному действию – это одна из актуальных проблем не только в сфере образовательной физической культуры, но и в спорте, решение которой будет влиять на результативность выполнения соревновательного упражнения многих спортсменов, безопасности выполнения с перспективой сохранения здоровья в будущей профессиональной и трудовой, а также досуговой деятельности [Дальский 2012: 44].

Использование сознательного самоконтроля за собственными ощущениями при выполнении силовых упражнений, по нашему мнению, способствует не только эффективному освоению техники движения, но и позволяет снизить рискованные факторы, оказывающие отрицательное воздействие на здоровье занимающегося в целом (получение травм, растяжений, снижение уровня физической работоспособности организма). Динамическая точность и биомеханическая сообразность движений, процессы координации двигательного действия при выполнении приседания являются основными качественными элементами движения [Карпеев 2012: 170]. Основную значимость приобретает осознанное управление движением, оптимальное межмышечное взаимодействие с целью координации двигательного действия, формирования правильной техники выполнения упражнений.

С точки зрения биомеханики движения при выполнении приседаний действуют внешняя сила (сила сопротивления, сила реакции опоры, сила тяжести) и внутренняя сила (сокращение мышц, сопротивление костей, внутренние органы, молекулярное сцепление синовиальной жидкости, эластическая тяга мягких тканей). На технику выполнения влияют место положения общего центра тяжести тела (далее – ОЦТ тела), площадь опоры и степень устойчивости и равновесия тела, учет абсолютной и относительной нагрузки на суставы нижней конечности (голеностопный, коленный, тазобедренный) и поясничный отдел позвоночника.

При выполнении приседания в работу включаются практически все крупные группы мышц (четырёхглавые мышцы бедра (синергисты – большая ягодичная мышца и приводящая мышца бедра, камбаловидная мышца), широчайшая мышца спины, мышцы брюшного пресса (наружная косая мышца живота), двуглавая мышца бедра и икроножные мышцы (стабилизаторы), разгибатели спины и мелкие мышцы ног и туловища (длинный разгибатель пальцев) [Назаренко, Те, Матук 2003: 7].

На начальном этапе обучения технике приседания у занимающихся возможно появление излишнего напряжения мышц, непосредственно не участвующих в движении и отсутствие расслабления мышц после их сокращения (координационная напряженность), что

может привести к «заучиванию» неправильной техники, быстрому появлению утомляемости, нарушениям двигательных актов, негативным изменениям функциональных систем организма, появлению иммунных заболеваний и травм опорно-двигательного аппарата в будущем.

Специалисты выделяют несколько видов техники выполнения этого упражнения [Глядя 1998: 20; Орехов 2012: 20; Павлов 2009: 70], которые зависят от распределения нагрузки на мышцы-антагонисты и синергисты, мышцы-разгибатели коленного и тазобедренного суставов, ОЦТ тела, межмышечной координации и гибкости. В соответствии с вышеизложенным можно выделить три вида техники выполнения приседаний. Приседания, при выполнении которых основная нагрузка распределяется на мышцы, разгибающие тазобедренный сустав (ягодичные и седалищно-подколенные (задняя поверхность бедра)), приводящие мышцы и мышцы-разгибатели позвоночника, можно назвать «тазодоминантными» приседаниями. Еще один вид техники выполнения приседания – «коленидоминантные», при выполнении движения основная нагрузка приходится на мышцы, разгибающие коленный сустав (четырёхглавая мышца бедра, икроножная мышца, камбаловидная мышца), уменьшая нагрузку на ягодичные мышцы. «Сбалансированные» – приседания, равномерно распределяющие нагрузку на все, участвующие в двигательном действии мышцы. Выделяют еще «глубокие» приседания, часто используемые при подготовке спортсменов в тяжелой атлетике, в качестве специального упражнения в пауэрлифтинге.

На начальном этапе обучения технике необходимо выполнять приседание без отягощения, контролируя ОЦТ тела (над серединой стопы) и удерживая спину прямой. Технически правильно выполнить приседания со штангой на плечах в «коленидоминантном» или «тазодоминантном» виде может только профессиональный спортсмен или опытный атлет, занимающийся атлетической гимнастикой достаточно продолжительное время. Поэтому, когда занимающийся начинает разучивать приседания со штангой на плечах, используя эти способы, имеющие свои специфические особенности и требования к подготовленности спортсмена (часто используются как специальные упражнения в бодибилдинге и фитнесе, гиревом спорте), это может привести к негативным результатам и ухудшению показателей здоровья.

Необходимо заметить, что при выполнении приседаний в пауэрлифтинге обязательным становится такой элемент как «глубина седа», когда ноги сгибаются в коленях до такого положения, чтобы верхняя часть передней поверхности бедра (у тазобедренного сустава) находилась ниже, чем верхушка колена в соответствии с рис. 1, когда мышцы могут проявить максимальную силу.

Общеизвестно, что максимальная сила мышцы зависит от ее длины, укороченная мышца (приседание, когда бедро параллельно полу), либо сильно удлиненная мышца («глубокие» приседания) не проявляет максимальных возможностей. При определенной длине (больше минимальной, но меньше максимальной) возможно проявление максимальной силы, «наибольшее число поперечных мостиков между актином и миозином в сократительном аппарате мышцы может быть замкнуто одновременно только при достаточном перекрытии актиновых и миозиновых нитей» [Аэробика... 2006: 60].

Необходимо обратить внимание и на степень сгибания тазобедренных и коленных суставов, от которой зависит сила разгибающей их мышцы. Чем сильнее сгибается сустав, чем больше вынужденный диапазон движения сустава, тем большая нагрузка приходится на разгибающую его мышцу, поэтому мышцы менее согнутого сустава (сустава с меньшим диапазоном движения) минимально растянуты и не проявляют максимальной силы, ограниченные мышцами более согнутого сустава (Рис. 1).

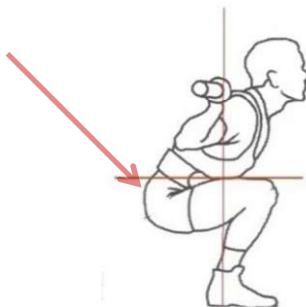


Рис. 1. Правильное выполнение приседаний со штангой на плечах («сбалансированное»)

Рассмотрим особенности видов техники выполнения приседания со штангой на плечах. «тазодоминантный» вид приседания позволяет существенно увеличить силовые показатели, массу и объем двуглавой мышцы бедра, ягодичной мышцы, снизить нагрузку на коленный сустав, «коленидоминантный» напротив, увеличивая объем и массу четырехглавой мышцы бедра, существенно нагружает коленный сустав и шейный отдел позвоночника. Общий центр тяжести тела также существенно меняется: сила тяжести (штанга на плечах) при вставании препятствует разгибанию коленного и тазобедренного суставов, как правило, она совпадает с ОЦТ тела, проходя через центр стопы и обеспечивая равновесие и оптимальную работу рычагов тела («сбалансированный» вид техники).

При «тазодоминантном» виде техники происходит перераспределение нагрузки на мышцы-разгибатели тазобедренного сустава, нагружая поясничный отдел позвоночника (отведение таза назад, или прогиб в поясничном отделе), соответственно в «коленидоминантном» виде существенно увеличивается нагрузка на коленный сустав (Рис. 2).

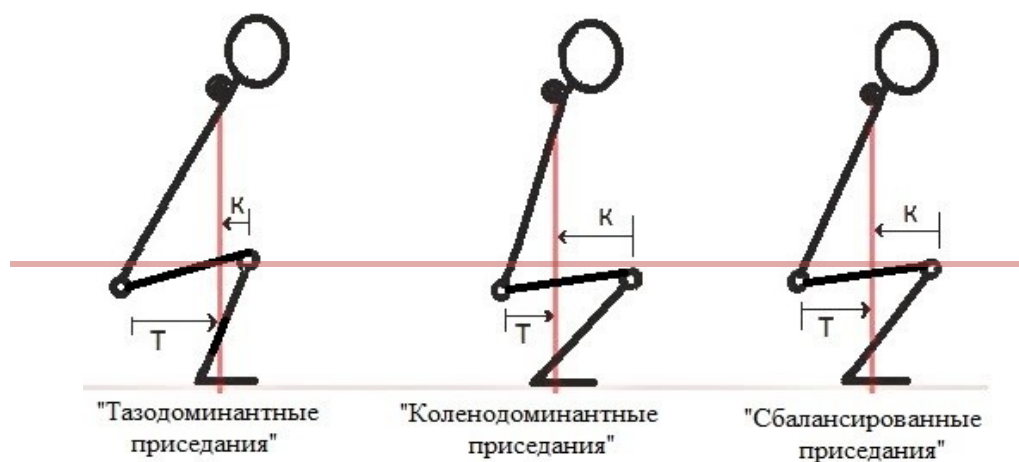


Рис. 2. ОЦТ тела и распределение нагрузки при выполнении приседаний со штангой разными видами техники

Приседания в «тазодоминантный» и «коленидоминантный» видах имеют ряд характерных технических элементов выполнения, которые на начальном этапе освоения могут привести к негативным последствиям, заучиванию неправильной техники и травмам. При выполнении приседаний со штангой в «тазодоминантном» виде, когда основная нагрузка приходится на тазобедренный сустав, ягодичные и седалищно-подколенные мышцы (разгибатели), первоначальное движение таза назад (прогиб в поясничном отделе позвоночника) может привести к сильному наклону туловища вперед, колени остаются в неизменном положении, либо незначительно смещаются вперед, нагрузка распределяется неравномерно, четырехглавая мышца бедра растянута минимально и не включена в

двигательное действие полностью. Значительный наклон туловища при выполнении движения может дать ложное чувство «глубины» седа и правильно выполненного упражнения, в то время как ноги недостаточно согнуты в коленных суставах в соответствии с рис. 3, и опускание «в сед» выполняется выше параллели.

ОЦТ тела смещается, создавая травмоопасное положение штанги на спине, основная нагрузка перераспределяется на мышцы спины и поясничный отдел позвоночника, чрезмерно их нагружая. При вставании из такого положения может произойти сбрасывание штанги через голову вперед и получение черепно-мозговой травмы, способствуя появлению протрузий и грыж позвонковых дисков (Рис. 3).

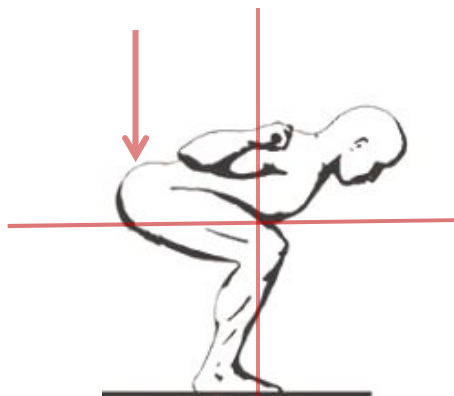


Рис. 3. Неправильная техника выполнения приседаний в «тазодоминантном» виде

При выполнении приседаний в «коленидоминантной» технике смещение таза незначительное, но колени достаточно далеко выдвигаются вперед за линию больших пальцев стоп, соответственно сила тяжести штанги распределяется на коленный сустав и четырехглавые мышцы бедра, увеличивается нагрузка на мышцы спины (шейный отдел позвоночника), слабо задействованы двуглавые и ягодичные мышцы. При выполнении приседаний в данной технике спина должна оставаться прямой (вертикальное положение туловища), штанга располагается немного выше.

Такая техника предполагает значительную эластичность коленных связок, ее отсутствие приводит к смещению ОЦТ тела вперед, отрыву пяток от поверхности опоры, смещению штанги на шейный отдел позвоночника в соответствии с рис. 5, создавая травмоопасное положение при вставании из седа (часто для того чтобы выполнить вставание из такого положения занимающийся выгибает, «округляет» спину, чрезмерно нагружая длинные мышцы, шейный отдел позвоночника, что может способствовать получению травм и хронических заболеваний (Рис. 4).

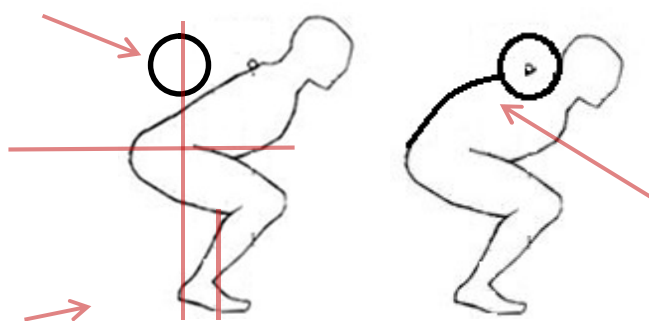


Рис. 4. Неправильная техника выполнения приседаний в «коленидоминантном» виде

По нашему мнению, не допустить таких ошибок при начальном обучении движению возможно применяя «сбалансированный» вид техники (наиболее рациональный). Нагрузка распределяется равномерно между тазобедренным и коленным суставом, мышцами-разгибателями этих суставов (оптимальная длина мышц – максимальное проявление их силы).

Проекция силы тяжести и ОЦТ тела совпадают, штанга находится на «мышечной подушке», которая появляется при сведении лопаток, не допускает выгибания спины, травм шейного отдела позвоночника и длинных мышц спины, обеспечивая безопасное и технически правильное выполнение двигательного действия (Рис. 1). Важно, что при выполнении приседания со штангой на плечах этим видом техники движение становится как бы естественным, а не искусственно освоенным, позволяя координировать двигательное действие, сосредоточиться на равновесии при выполнении приседания, синхронности движений и достижении желаемого результата.

Необходимо заметить, что при выполнении движения вниз со штангой (выполнение приседания) колени незначительно выдвигаются вперед в направлении больших пальцев стоп, естественный прогиб в поясничном отделе позволяет нейтрализовать чрезмерную нагрузку на данный отдел позвоночника и длинные мышцы спины, снизить нагрузку на коленный сустав, препятствуя появлению надрывов связок и травм колена.

Выполнение того или иного двигательного действия на основе осознанной организации движения (в том числе и межмышечной координации) основано на контроле за процессами расслабления и напряжения мышечного аппарата, качественного взаимодействия вовлеченных в работу мышечных групп. Чрезмерно напрягая четырехглавую мышцу при выполнении приседаний в «коленидоминантном» виде, или ягодичную и двуглавую мышцы бедра в «тазодоминантном», нарушается межмышечное взаимодействие (не происходит переход напряжения с одних мышц на другие, осознанное расслабление мышц, не участвующих в двигательном действии), снижается экономичность и целесообразность упражнения. Межмышечная координация – это оптимальное согласование процессов сокращения и расслабления участвующих в движении мышечных групп, согласованность расслабления и напряжения отдельных мышц, приводящая к эффективному и высокому результату [Лях 2003: 168].

На начальном этапе разучивания приседания со штангой на плечах («сбалансированный» вид) чтобы избежать негативных последствий, неправильно заученной техники, чтобы двигательное действие стало осознанным и «ощущаемым» необходимо освоить это упражнение без отягощения при помощи максимально приближенного по биомеханическим характеристикам и межмышечной координации движения при помощи специального упражнения – приседание – руки за головой. В соответствии с разработанной нами шкалой оценки правильности выполнения двигательного действия были выделены основные элементы (контрольные точки) этого упражнения (Таб. 1.).

Таблица 1

Основные элементы (контрольные точки) техники выполнения
приседания – руки за головой

Элементы упражнения в последовательности их отработки	Критерии контроля правильности выполнения элемента
Исходное положение	
1. Постановка стоп	Носки слегка отведены в стороны, проекция ОЦТ тела на середину стопы
2. Положение спины	Спина прямая, допускается незначительный наклон туловища вперед, естественный прогиб в позвоночнике
3. Положение головы	Вертикальное положения головы (голова – продолжение туловища), направление взгляда – вперед-вверх

Элементы упражнения в последовательности их отработки	Критерии контроля правильности выполнения элемента
4. Положение коленей	Колени полностью выпрямлены
Выполнение движения	
5. Сгибание ног / выполнение приседания	Сгибание ног в коленях до такого положения, когда верхняя часть бедер находится ниже, чем колени
6. Амортизация в фазе приседа	Выполнить небольшое выталкивание из седа
7. Вертикальное положение спины во время вставания из седа	Встать со штангой из седа с прямой спиной (допускается незначительный наклон туловища вперед, естественный прогиб в позвоночнике)
Завершение движения	
8. Положение спины	Спина прямая, допускается незначительный наклон туловища вперед, естественный прогиб в позвоночнике
9. Положение коленей	Колени прямые

Одним из эффективных упражнений, предупреждающих возникновение координационной напряженности и способствующих освоению правильной техники выполнения приседаний со штангой на плечах является, на наш взгляд, приседание – руки за головой (Рис. 5).

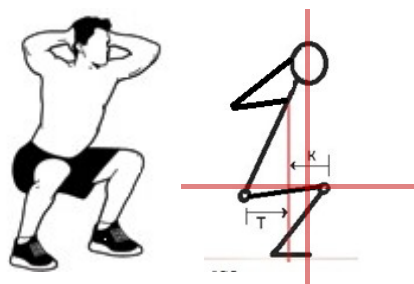


Рис. 5. Выполнение упражнения «Приседание – руки за головой»

Контрольная точка 1 (далее – КТ), КТ 5 (положение стоп и коленей) соответствует положению при естественном движении (стопы слегка отведены в стороны, колени прямые). Так как положение стоп, когда они параллельны друг другу, при выполнении приседания будет способствовать наклону вперед, либо отрыву пяток и переносу ОЦТ на носки, необходимо предложить обучающемуся выполнить приседание с опорой на пятки, с опорой на носки, удерживая равновесие, что позволит правильно спроецировать ОЦТ тела на середину стопы. Важно контролировать направление сгибания колена при движении вниз (колено может слегка выходить за носок, направление движения должно совпадать с направлением отведенного носка).

КТ 4. Осваивая исходное положение приседания со штангой на плечах, отведенные назад руки, которые согнуты в локтях (находятся в одной плоскости с грудной клеткой, плечи отведены назад) в предложенном нами упражнении, помогают сформировать ощущение «мышечной подушки», где располагается штанга (любые другие виды приседаний не позволяют «почувствовать» положение штанги, поскольку отведение плеч назад не является «естественным» при выполнении таких приседаний (руки вперед, руки отведены в стороны, руки вверх и др.). Занимающемуся будет необходимо контролировать этот элемент двигательного действия, формируя ощущение «мышечной подушки», что впоследствии позволяет избежать излишнего напряжения в шейном отделе позвоночника.

Положение головы (КТ 3) также является важным элементом упражнения. Поскольку расслабление трапецевидной мышцы (наклон головы вперед или вниз) – причина частой ошибки, которая приводит к негативному результату и неправильно освоенной технике, травмам.

Нередко при выполнении вставания из «седа» занимающийся наклоняет голову вперед (непроизвольно расслабляя трапецевидную мышцу), и нарушает вертикальное положение туловища, что способствует увеличению нагрузки на растянутые мышцы – разгибателей спины, перераспределению нагрузки на длинные мышцы спины, поясничный и шейный отделы позвоночника, может сопровождаться движением вперед, увеличивая напряжение в коленном суставе, может привести к опрокидыванию штанги через голову. Поэтому ощущение, когда затылок прижат к рукам и обучающийся осознанно отводит голову назад, сохраняя это положение неизменным при выполнении приседания, позволяет «двигательно» правильно запомнить этот элемент.

КТ 2 является положение спины, которая должна быть прямой. Допускается естественный прогиб в позвоночнике (в «тазодоминантных» приседаниях таз сильно отводится назад, увеличивая прогиб и чрезмерно нагружая поясничный отдел). Необходимо сформировать правильное ощущение прогиба, предложив выполнить приседания с отведенным назад тазом (сильным прогибом). Как правило, попытки выполнить такое задание приводят к большому наклону туловища вперед, перераспределению ОЦТ тела, изменению положения головы, появляется излишнее мышечное напряжение в поясничном отделе.

При выполнении приседания с руками за головой в полной межмышечной координации достигается естественное ощущение глубины седа (до КТ 7 – «амортизация»). Попытки присесть как можно ниже приводят к изменению исходного положения (например, излишнему наклону спины) и нарушению правильной техники движения. Сформировать правильное ощущение «глубины» седа помогают покачивания, а также осознанное вставание с небольшим наклоном вперед / назад, небольшие выталкивания, когда формируется «чувство» оправданного напряжения ягодичной мышцы, четырехглавой и двуглавой мышц бедра.

Возвращение в исходное положение (КТ 9, КТ 10) сохраняя положение стоп, вертикальное положение туловища (с отведенными назад плечами, когда локти находятся в одной плоскости с грудной клеткой) обеспечивает безопасное и правильное завершение упражнения. Таким образом, выполняя данное упражнение (схожее по структуре с соревновательным) на этапе начального обучения, при помощи выделения основных элементов (контрольных точек), сознательного выполнения приседания в четкой координации и соответствии контрольным точкам позволит сформировать правильный навык двигательного действия, избежать заучивания ошибочного выполнения движения и эффективно освоить технику приседания со штангой на плечах.

В педагогическом эксперименте участвовали студенты 1 курса Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета (ЭГ – 9 чел., КГ – 9 чел.), занимающиеся по программе элективного курса по физической культуре и спорту «Атлетическая гимнастика». Исследование включало два контрольных среза. Первоначально было предложено студентам ЭГ и КГ выполнить приседание с руками за головой при помощи метода непосредственного показа и выделить основные контрольные точки двигательного действия. При этом большинство студентов правильно указали на такие основные элементы движения как КТ 1, 2, 3, 7, 8. Таким образом, был определен уровень технической подготовленности занимающихся (результат ЭГ – $4,8 \pm 0,45$, результат КГ – $4,2 \pm 0,55$).

Исходные показатели в группах не имели существенных различий, что свидетельствует о примерно одинаковом уровне технической подготовленности студентов ($p > 0,05$). Освоение техники выполнения приседания – руки за головой в КГ и ЭГ отличались предложенными методиками обучения. В КГ в обучении технике выполнения приседания с руками за головой

использовался метода показа, занимающимся демонстрировалось правильное выполнение данного движения преподавателем (с применением видеоматериала).

После первого контрольного среза студенты ЭГ осваивали технику выполнения при помощи вербального метода (метод словесной инструкции, осмысленное выполнение двигательного действия, формирование образа двигательного действия на основе выделения основных элементов) [Тихонов 2007: 88]. После завершения тренировочного цикла (16 занятий) студентам ЭГ и КГ вновь было предложено выполнить приседание – руки за головой и определить основные элементы упражнения.

В результате были выявлены достоверные изменения уровня освоения техники упражнения и приближение количества определенных студентами контрольных точек к выделенным нами ($p < 0,05$) в ЭГ. Важно, что студенты ЭГ выделили такие структурные элементы приседания как сгибание ног / выполнение приседания (КТ5), амортизация в фазе приседа (КТ6), положение коленей (КТ 9), чего не наблюдалось в КГ. Сравнивая результаты в КГ и ЭГ после эксперимента (на основе Т – критерия Уайта), студенты ЭГ показали выше результаты (результат $7,4 \pm 0,28$, чем студенты КГ (результат $5,8 \pm 0,35$); различия между полученными результатами достоверны на статистически значимом уровне при $p < 0,05$ (при 5 % уровне значимости). Соответственно предложенный нами метод освоения техники выполнения двигательного действия является более эффективным.

Заключение

Таким образом, исследование показало, что обучение упражнению, в основе которого заложено целенаправленное развитие способности к осознанному выполнению двигательного действия и самоконтролю при выполнении движения, позволяет студентам более эффективно осваивать технику выполнения соревновательного упражнения, предотвратить негативное влияние на здоровье, обеспечить спортивное долголетие, высокий уровень физической работоспособности организма, способствующий успешной реализации в профессиональной и досуговой деятельности.

Список литературы

- Аэробика. Теория и методика проведения занятий: учеб. пособие для студентов вузов физической культуры. М.: ТВТ Дивизион, 2006. 304 с.
- Бондаренко А. А. Пути повышения силовой подготовки атлетов // Пауэрлифтинг. 2009. № 6. С. 5–7.
- Виноградов Г. П., Виноградов И. Г. Атлетизм: теория и методика тренировки. М.: Спорт, 2017. 408 с.
- Глядя С. А., Старов М. А., Батыгин Ю. В. Стань сильным: учеб.-метод. пособие по основам пауэрлифтинга. Харьков: Самиздат, 1998. Кн. 1. 75 с.
- Гузь С. М. Средства и методы развития силы на этапе начальной спортивной специализации в силовом троеборье // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. 2009. № 12 (58). С. 40–46.
- Дальский Д. Д. Некоторые физиологические особенности занятий пауэрлифтингом // Спортивно-оздоровительный атлетизм: сб. науч. тр. СПб., 2006. С. 15–20.
- Дальский Д. Д. Оперативный контроль функционального состояния пауэрлифтеров // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. 2012. № 5 (87). С. 42–46.
- Карпеев А. Г. Критерии оценки двигательной координации спортивных действий // Вестник Томского государственного университета. 2008. № 312. С. 169–173.
- Лях В. И. Координационные способности в спорте: теории, модели, направления настоящих и будущих исследований // Моделирование управления движением человека: сб. науч. тр. М.: СпортАкадемПресс, 2003. С. 158–202.
- Назаренко Ю. Ф., Те С. Ю., Матук С. В. Методика обучения соревновательным упражнениям в силовом троеборье (пауэрлифтинг). Омск: СибГАФК, 2003. 44 с.
- Немцев О. Б. Биомеханические основы точности движений: моногр. Майкоп: АГУ, 2004. 187 с.

Орехов Л. И., Авсиевич В. Н. Методика развития силы ног у юношей, занимающихся пауэрлифтингом // *Культура физическая и здоровье*. 2012. № 5. С. 20–22.

Павлов В. И. Экспериментальная модель отбора и подготовки новичков для занятий пауэрлифтингом среди студентов вуза // *Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта*. 2009. № 11 (57). С. 69–72.

Тихонов А. М. Модернизация процесса профессионального образования по физической культуре: моногр. Пермь: Перм. гос. пед. ун-т, 2007. 364 с.

Шейко Б. И., Горулев П. С. Специальные упражнения в пауэрлифтинге. Уфа: Ур. гос. акад. физ. культуры, Уфим. фил., 2013. 560 с.

References

Aerobika. Teoriia i metodika provedeniia zaniatii [Aerobics. Theory and methodology of conducting classes]. Moscow, TVT Divizion, 2006, 304 p. (In Russ.)

Bondarenko A. A. Puti povysheniia silovoi podgotovki atletov [Ways to improve the strength training of athletes]. *Pauerlifting*, 2009, no. 6, pp. 5–7. (In Russ.)

Vinogradov G. P., Vinogradov I. G. Atletizm: teoriia i metodika trenirovki [Athleticism: theory and method of training]. Moscow, Sport, 2017, 408 p. (In Russ.)

Gliadia S. A., Starov M. A., Batygin Iu. V. Stan' sil'nym [Get strong]. Khar'kov, Samizdat, 1998, book 1, 75 p. (In Russ.)

Guz' S. M. Sredstva i metody razvitiia sily na etape nachal'noi sportivnoi spetsializatsii v silovom troebor'e [Means and methods of strength development at the stage of initial sports specialization in powerlifting]. *Uchenye zapiski universiteta im. P. F. Lesgafta*, 2009, no. 12 (58), pp. 40–46. (In Russ.)

Dal'skii D. D. Nekotorye fiziologicheskie osobennosti zaniatii pauerliftingom [Some physiological features of powerlifting]. *Sportivno-ozdorovitel'nyi atletizm: sbornik nauchnykh trudov*. Saint Petersburg, 2006, pp. 15–20. (In Russ.)

Dal'skii D. D. Operativnyi kontrol' funktsional'nogo sostoiianiia pauerlifterov [Operational control of the functional state of powerlifters]. *Uchenye zapiski universiteta im. P. F. Lesgafta*, 2012, no. 5 (87), pp. 42–46. (In Russ.)

Karpeev A. G. Kriterii otsenki dvigatel'noi koordinatsii sportivnykh deistvii [Criteria for assessing motor coordination of sports actions]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2008, no. 312, pp. 169–173. (In Russ.)

Liakh V. I. Koordinatsionnye sposobnosti v sporte: teorii, modeli, napravleniia nastoiashchikh i budushchikh issledovaniy [Coordination abilities in sports: theories, models, directions of present and future research]. *Modelirovanie upravleniia dvizheniem cheloveka: sbornik nauchnykh trudov*, M.: SportAkademPress 2003, pp. 158–202. (In Russ.)

Nazarenko Iu. F., Te S. Iu., Matuk S. V. Metodika obucheniia sorevnovatel'nym uprazhneniiam v silovom troebor'e (pauerlifting) [Methods of teaching competitive exercises in powerlifting (powerlifting)]. Omsk, SibGAFK, 2003, 44 p. (In Russ.)

Nemtsev O. B. Biomekhanicheskie osnovy tochnosti dvizhenii [Biomechanical foundations of movement accuracy]. Maikop, AGU, 2004, 187 p. (In Russ.)

Orekhov L. I., Avsieich V. N. Metodika razvitiia sily nog u iunoshei, zanimaiushchikhsia pauerliftingom [The method of developing leg strength in young men doing powerlifting]. *Kul'tura fizicheskai i zdorov'e*, 2012, no. 5, pp. 20–22. (In Russ.)

Pavlov V. I. Eksperimental'naia model' otbora i podgotovki novichkov dlia zaniatii pauerliftingom sredi studentov vuza [An experimental model of selection and training of newcomers for powerlifting among university students]. *Uchenye zapiski universiteta im. P. F. Lesgafta*, 2009, no. 11 (57), pp. 69–72. (In Russ.)

Tikhonov A. M. Modernizatsiia protsessa professional'nogo obrazovaniia po fizicheskoi kul'ture [Modernization of the process of vocational education in physical education]. Perm', Permskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet, 2007, 364 p. (In Russ.)

Sheiko B. I., Gorulev P. S. Spetsial'nye uprazhneniia v pauerlifyinge [Special exercises in powerlifting]. Ufa, Ural'skaia gosudarstvennaia akademiia fizicheskoi kul'tury, Ufimskii filial, 2013, 560 p. (In Russ.)

УДК 37.015.3

UDC 37.015.3

DOI: 10.24411/2712-827X-2020-10309

Елшанский Сергей Петрович

Доктор психологических наук, профессор,
Московский педагогический государственный университет,
Россия, 127051, Москва, Малый Сухаревский пер., дом 6,
тел: +7(495) 6074186, e-mail: ye_@mail.ru

Elshansky Sergey Petrovich

Grand Ph.D (Psychology), Moscow State Pedagogical University,
Moscow, Russia

ПСИХОСЕМАНТИЧЕСКАЯ МЕТОДИКА ДЛЯ ОПРЕДЕЛЕНИЯ УРОВНЯ ВОВЛЕЧЕННОСТИ ШКОЛЬНИКА В ЦИФРОВИЗАЦИЮ²

PSYCHOSEMANANTIC METHOD FOR DETERMINING THE LEVEL OF STUDENT INVOLVEMENT IN DIGITALIZATION

Аннотация

В статье раскрыты основные положения психосемантического диагностического подхода с использованием технологии выбора дескрипторов, применяемой в задачах изучения индивидуальных «словарей»; представлена психосемантическая методика для определения уровня вовлеченности школьника в цифровизацию, которая может использоваться в задачах оценки степени интернет– или гаджет-зависимости, выявления проблем, вызванных чрезмерным приобщением к гаджетам, в различных исследованиях вовлеченности ребенка в цифровизацию, в том числе и в исследованиях влияния цифровизации на когнитивные механизмы школьников и на когнитивную эффективность их обучения; методика основана на технологии анализа «словарей» или выбора дескрипторов, при этом используются наборы связанных с цифровизацией дескрипторов, которые были разработаны в результате опроса экспертов-психологов. Дано подробное описание теста, представлены результаты его пилотной апробации, анализа его валидности и надежности; показано, что предложенный тест позволяет оценить вовлеченность школьников в цифровизацию; проанализированы возможности автоматизации теста; автоматизация облегчит процедуру сбора и обработки данных, а применение варианта программы, размещенного на интернет-сайте позволит проводить исследования удаленно. Сделан вывод, что представленный тест можно применять в задачах исследования связей вовлеченности в цифровизацию с показателями эффективности или неэффективности обучения, когнитивными особенностями школьников, показателями проявлений учебных когнитивных механизмов, оценка связей показателей вовлеченности в цифровизацию и стресса позволит выявить возможные факторы связанного с цифровизацией стресса; результаты исследований позволят не только «увидеть» особенности влияния цифровизации на когнитивную сферу школьников, но и наметить пути преодоления существующих негативных факторов такого влияния.

Abstract

The article reveals the main provisions of the psychosemantic diagnostic approach using the descriptor selection technology used in the study of individual "dictionaries". A psychosemantic technique is presented

² Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ, грант № 19-29-14059.

for determining the level of student involvement in digitalization; it can be used in the tasks of assessing the degree of Internet or gadget addiction, identifying problems caused by excessive exposure to gadgets, in various studies of child involvement in digitalization, including studies of the impact of digitalization on the cognitive mechanisms of students and on the cognitive effectiveness of their learning. This technique is based on technologies of analysis "dictionaries", or descriptors, using sets of associated with the digitization descriptors that were developed through a survey of experts-psychologists. A detailed description of the test, the results of its pilot testing, analysis of its validity and reliability are presented. It is shown that the proposed test allows assessing the involvement of school students in digitalization. The possibilities of test automation are analyzed. Automation will facilitate the procedure of data collection and processing, and the use of the program version posted on the website will allow conducting research remotely. It is concluded that the presented test can be used in the tasks of studying the relationship of involvement in digitalization with indicators of effectiveness or inefficiency of learning, cognitive characteristics of schoolchildren, indicators of manifestations of educational cognitive mechanisms. The assessment of the relationship of indicators of involvement in digitalization and stress will reveal possible factors of stress associated with digitalization; the research results will not only allow to "see" features of the impact of digitization on cognitive sphere of students, but also let identify ways of overcoming of negative factors of such influence.

Ключевые слова: психодиагностика, психосемантический методологический подход, психосемантические методы диагностики, вовлеченность школьников в цифровизацию, оценка влияния цифровизации на когнитивную сферу.

Keywords: psychodiagnostics, psychosemantic methodological approach, psychosemantic diagnostic methods, involvement of schoolchildren in digitalization, assessment of the impact of digitalization on the cognitive sphere.

Введение

Проблема негативного влияния цифровизации на детей и подростков, в частности, на их когнитивные механизмы, сегодня отмечается многими исследователями [Горбунова 2018; Микова 2019; Пудалов 2011; Райнер 2003; Тендрякова 2008; Шпитцер 2014; Spitzer 2015 и др]. При проведении исследований влияния цифровизации на психику школьников возникает вопрос о том, как измерить или оценить уровень вовлеченности школьника в цифровизацию.

Сегодня есть опросники на интернет-зависимость, например, широко известный опросник К. Янг [Young et al. 2011], однако они не дают исследователю полной картины вовлеченности в цифровую деятельность, так как в них оценка проводится лишь по факторам количества времени, которое человек посвящает связанной с цифровизацией деятельности (например, в Интернете, если исследуется Интернет-зависимость) и субъективного предпочтения связанной с цифровизацией деятельности другим видам занятий [Там же], изменения же, которые происходят в психике испытуемого при цифровой деятельности, например, в его сознании, такие опросники не показывают.

Такие возможности может предоставить психосемантический диагностический подход. Этот подход позволяет изучить индивидуальные системы значений и особенности их организации. Теоретическим базисом психосемантического диагностического подхода выступает психосемантика [Артемьева 1999; Петренко 2005; Шмелев, 1983; Шмелев и др., 1988; Miller 1971; Osgood 1969, 1973]. Это направление современной психологии, которое занимается изучением развития и функционирования индивидуальной системы значений (смыслов) [Краткий психологический словарь, 1985; Психология. Словарь, 1990].

Основная часть

Психосемантический диагностический подход позволяет выявить специфику индивидуальной системы связанных с цифровизацией значений. При этом возможности

исследований индивидуальной системы связанных с цифровизацией значений (которые дает применение психосемантических диагностических методик) для оценки уровня вовлеченности школьника в цифровые процессы представляются достаточно хорошими.

Так, мы можем оценить представленность, объем и доминирование в сознании школьника определенных коннотативно связанных с цифровизацией элементов (значений, смыслов), связи этих элементов друг с другом и с другими значениями индивидуальной системы (с помощью, например, ассоциативных тестов, относящихся к психосемантическим), стратегии и когнитивную сложность оценивания и категоризации в структуре индивидуальной системы значений (с помощью теста «семантического дифференциала» и др.).

В рамках психосемантического диагностического подхода одним из вариантов для исследования индивидуальной системы связанных с цифровизацией значений может быть технология выбора дескрипторов, которая используется для изучения индивидуальных «словарей» (иногда используется термин «тезаурус») — наборов значений, которые используются для обозначения процессов и объектов, связанных с какой-то определенной деятельностью. Задача исследований «словарей» — выявление индивидуальных особенностей, так как у разных людей «словари» различаются.

Исследования индивидуальных «словарей» очень широко проводятся в отечественной клинической психологии [Арина и др., 1989; Григорьева и др., 2006; Елшанский, 1999, 2004, 2005, 2014; Ефремова и др., 1990; Рупчев, 2001; Тхостов, 1991, 2002; Тхостов и др., 2007 и др.].

В рамках психосемантических диагностических технологий дескриптор — это слово, словосочетание или выражение (отражающее значение, смысл), которое подходит для описания чего-либо и может быть усвоено или не усвоено испытуемым. Дескриптор не обязательно должен быть из одного слова (так как значения / смыслы могут быть сложными, существуют смыслы, которые нельзя описать одним словом).

Ниже представлен конкретный вариант психосемантической методики для определения уровня вовлеченности школьника в цифровизацию. Эта методика может использоваться в задачах оценки степени интернет- или гаджет-зависимости, выявления проблем, вызванных чрезмерным приобщением к гаджетам, в различных исследованиях вовлеченности ребенка в цифровизацию, в том числе и в исследованиях влияния цифровизации на когнитивные механизмы школьников на когнитивную эффективность их обучения.

В методике использовался набор дескрипторов, связанных с цифровизацией. Этот набор (точнее, наборы, так как всего было разработано три набора, но пока исследования проводятся только с первым) был разработан путем опроса 15 экспертов-психологов на предмет того, какие слова, по их мнению, описывают так или иначе вовлеченность в цифровизацию.

Экспертами выступали преподаватели и аспиранты факультета педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета. Было разработано три варианта наборов дескрипторов. В случае разработки автоматизированного варианта методики могут предъявляться последовательно и все три варианта (например, с разными заданиями по выбору).

Вариант (1) набора дескрипторов для определения уровня вовлеченности школьника в цифровизацию: смартфон, планшет, компьютер, интернет, сотовый телефон, играть на смартфоне, играть на компьютере, общаться в чате на смартфоне, переписываться с помощью телефона, говорить по телефону, позвонить по телефону, отправлять смс, посмотреть видео на телефоне, выложить видео в интернет, искать в интернете, смотреть картинки на телефоне, смотреть страницы друзей в соцсети, покупать в интернете, продавать в интернете, раздражение от интернета, опасность интернета, страх оказаться без телефона,

проверять электронную почту, проверять сообщения в программах для общения, отправлять сообщения друзьям в программах для общения, знакомиться в интернете. Было решено ограничиться набором из 26 значений, так как большое число дескрипторов может запутать, дезориентировать школьника, а процесс выбора утомить и спровоцировать на бездумный выбор пунктов. Предполагается, что в процессе доработки методики наборы слов будут перерабатываться, «совершенствоваться».

Если первый вариант набора дескрипторов условно универсальный и отражает различные, связанные с цифровизацией, факторы, то второй более связан с эмоциями и чувствами, которые может вызывать телефон.

Вариант (2) набора дескрипторов для определения уровня вовлеченности школьника в цифровизацию: агрессия в интернете, напряжение из-за телефона, привязанность к телефону, престиж иметь хороший телефон, необходимость всегда иметь самый лучший телефон, влечение к телефону, дискомфорт без телефона, радость при общении в чате, желание поделиться с друзьями через телефон, радость от использования телефона, травля в соцсетях, внимание к чужим телефонам, видео на телефоне, музыка на телефоне, снимать с помощью телефона, страх потери телефона, страх взлома телефона и кражи личных данных, необходимость всегда иметь телефон при себе, желание разбить телефон, телефон как помеха учебе, телефон как отвлекающий фактор на уроке, любовь к телефону, ненависть к телефону, навязчивое желание проверять сообщения в программах для общения, навязчивое желание отправлять сообщения друзьям в программах для общения, злоба на свой телефон.

Третий вариант связан с цифровизацией обучения. Здесь слова более сложные, и поэтому применение теста с этим вариантом ограничивается старшей школой.

Вариант (3) набора дескрипторов для определения уровня вовлеченности школьника в цифровизацию: обучение через интернет, электронный дневник, интерактивная доска в классе, компьютерный класс, домашнее задание на компьютере, дистанционное обучение, цифровая технология в школе, компьютерная обучающая программа, виртуальная реальность в обучении, информатика, обучение программированию, обучающее приложение для смартфона, текстовый редактор для учебы, набор текста на компьютере во время учебы, запрет на использование смартфонов во время урока, электронная переписка с учителем, школьный чат, цифровая образовательная платформа, обучающий чатбот, обучающий тьютор, обучающий искусственный интеллект, робот-учитель, онлайн-обучение, цифровая школа, цифровизация обучения, цифровая образовательная среда.

Вопросы (инструкции) для выбора дескрипторов: отметить, пожалуйста, слова или словосочетания, значения которых тебе знакомы; отметить, пожалуйста, слова или словосочетания, смысл которых тебе хорошо понятен; отметить, пожалуйста, слова или словосочетания, которые привлекают твое внимание; отметить, пожалуйста, слова или словосочетания, о которых можно сказать, что они вызывают у тебя какие-то эмоции, когда ты их видишь; отметить, пожалуйста, слова или словосочетания, которые ты используешь; отметить, пожалуйста, слова или словосочетания, которые ты используешь очень часто, много раз в день; отметить, пожалуйста, слова или словосочетания, которые тебе неприятны; отметить, пожалуйста, слова или словосочетания, которые вызывают у тебя радость, когда ты их видишь; отметить, пожалуйста, слова или словосочетания, которые не вызывают никаких эмоций, когда ты их видишь.

Таким образом, всего предлагалось 9 вопросов-заданий.

Бланк теста должен содержать приветствие и просьбу отметить слова из списка, соответствующие заданию (инструкции). Затем должны быть перечислены вопросы-задания и после каждого задания предлагаться список из 26 слов-дескрипторов набора, расположенных двумя столбцами по 13 слов в каждом, слева (или справа) от каждого слова

желательно обозначить поле («квадратик», например), куда нужно было поставить метку выбора в случае, если слово выбирается в задании.

Обработка результатов предполагает расчет количества выборов по каждому вопросу-заданию для каждого респондента. При использовании первого (универсального) варианта набора дескрипторов теста можно отдельно фиксировать количество выборов значений предметов, значений действий и эмоциональных значений (значений, связанных с отражением эмоций).

Пилотная апробация теста была проведена на 24-ти школьниках 7–8 классов московских школ (12 мальчиков и 12 девочек) с использованием первого варианта набора слов-дескрипторов.

Тест предлагался каждому ребенку 2 раза (для оценки ретестовой надежности второе измерение проводилось через месяц после первого). Тест рассылался респондентам их учителем с разрешения родителей в виде файла (такой вариант пришлось использовать из-за карантина и перехода на дистанционное обучение) с просьбой ответить, поставив или не поставив какой-либо значок в поле выбора.

Время на ответы не ограничивалось.

Дополнительно ребенка просили отметить примерное среднее время, которое он проводит в интернете в день, используя смартфон, планшет, компьютер (ноутбук) или другое цифровое устройство. Это было необходимо для оценки валидности апробируемого теста.

Было обнаружено, что значения всех дескрипторов набора знакомы всем испытуемым (нужно отметить, что испытуемым были достаточно взрослые, в случае применения теста на более младших школьниках результат, возможно, будет другим) как во время теста, так и во время ретеста.

Смысл всех дескрипторов также был понятен практически всем респондентам (за исключением одного ребенка, который на тесте не отметил, как понятные «раздражение от интернета» и «опасность интернета», а на ретесте — «раздражение от интернета») как во время теста, так и во время ретеста (еще раз отметим, что испытуемые были достаточно взрослые).

Чаще всего (здесь и далее мы будем использовать словосочетание «чаще всего» для обозначения выборов более чем девяноста процентами респондентов) отбирались как привлекающие внимание: смартфон, играть на смартфоне, играть на компьютере, посмотреть видео на телефоне, страх оказаться без телефона, знакомиться в интернете. При этом результаты по тесту и ретесту были схожими (здесь и далее мы будем говорить о схожести результатов теста и ретеста, если изменения не превышали пяти процентов).

Чаще всего вызывали эмоции: смартфон, играть на смартфоне, играть на компьютере, общаться в чате на смартфоне, раздражение от интернета, опасность интернета, страх оказаться без телефона, проверять сообщения в программах для общения. При этом результаты по тесту и ретесту были схожими.

Как используемые выбирались практически все дескрипторы как на тесте, так и на ретесте, кроме дескрипторов «раздражение от интернета», о выборе которого как используемого на тесте заявили всего 3 человека (12,5 %), а на ретесте — 2 (8,3 %), и «опасность интернета», о выборе которого как используемого на тесте заявили 8 человек (33,3 %), а на ретесте — 10 (41,7 %).

Как используемые очень часто, много раз в день чаще всего выбирались: смартфон, компьютер, играть на смартфоне, играть на компьютере, общаться в чате на смартфоне, переписываться с помощью телефона, говорить по телефону, позвонить по телефону, посмотреть видео на телефоне, искать в интернете, смотреть страницы друзей в соцсети, покупать в интернете, проверять сообщения в программах для общения, отправлять сообщения друзьям в программах для общения.

При этом результаты по тесту и ретесту были схожими.

Как неприятные чаще всего выбирались: раздражение от интернета, опасность интернета, страх оказаться без телефона. При этом результаты по тесту и ретесту были очень схожими.

Как вызывающие радость чаще всего выбирались: смартфон, планшет, компьютер, играть на смартфоне, играть на компьютере, общаться в чате на смартфоне, посмотреть видео на телефоне, выложить видео в интернет, искать в интернете, смотреть картинки на телефоне, смотреть страницы друзей в соцсети, покупать в интернете. При этом результаты по тесту и ретесту были схожими.

Чаще всего не вызывал никаких эмоций дескриптор «отправлять смс», для остальных дескрипторов результаты были вариативные. При этом результаты по тесту и ретесту были схожими.

Ретестовая надежность теста была хорошей. Корреляции (метод Спирмена при $p < 0,05$) между показателями теста и ретеста практически по всем дескрипторам для каждого из девяти вопросов-заданий были положительными и статистически значимыми.

Валидность теста было решено оценить, рассчитав корреляции между числом выборов по разным вопросам-заданиям (метод Спирмена при $p < 0,05$) с количеством времени проводимым в день в Интернете (по самооценке). Результаты по «знакомым» и «понятным» значениям были исключены из расчета, так как они обладали нулевой или очень низкой вариативностью.

Были обнаружены положительные статистически значимые корреляции между количеством выборов привлекающих внимание, вызывающих эмоции, используемых, очень часто используемых, вызывающих радость и количеством проводимого в Интернете времени.

Таким образом, показатели количества выборов по этим вопросам-заданиям могут рассматриваться как валидные для оценки вовлеченности школьника в цифровизацию (так как коррелируют с показателем такой вовлеченности, хотя, конечно, психометрическое изучение теста еще только начато и требует дополнительных исследований).

Также были обнаружены многочисленные положительные статистически значимые корреляции между количеством выборов по различным вопросам-заданиям (метод Спирмена при $p < 0,05$) (при этом результаты по «знакомым» и «понятным» значениям были исключены из расчета из-за отсутствия или очень низкой вариативности).

Предложенный тест в целом показал интересные результаты, и представляется, что с его помощью можно оценивать вовлеченность школьников в цифровизацию. Данный тест может быть автоматизирован (работа над этим в настоящее время проводится). Автоматизация облегчит процедуру сбора и обработки данных, а применение размещенного на сайте варианта программы (браузерного) позволит проводить измерения удаленно.

Заключение

Представленный тест можно применять в задачах исследования влияния цифровизации на когнитивные механизмы и когнитивную эффективность их обучения. Полученные с помощью методики показатели оценки вовлеченности в цифровую деятельность могут использоваться для оценки связей такой вовлеченности с показателями эффективности или неэффективности обучения, когнитивными особенностями школьников (например, с уровнями развития познавательных процессов, индивидуальными когнитивными стилями и т. п.), показателями проявлений учебных когнитивных механизмов (механизмов учебного внимания, учебной памяти и др.), оценка связей показателей вовлеченности в цифровизацию и стресса позволит выявить факторы связанного с цифровизацией стресса.

Результаты таких исследований позволят не только «увидеть» особенности влияния цифровизации на когнитивную сферу школьников, но и наметить пути преодоления существующих негативных факторов такого влияния. Пока проведено лишь пилотное исследование методики, но исследования будут продолжены, в том числе и с применением автоматизированного варианта, который в настоящее время разрабатывается.

Список литературы

- Арина Г. А., Виноградова И. А. Новый психологический метод изучения функциональных психосоматических симптомов // Актуальные проблемы пограничной психиатрии: тез. докл. всесоюзн. конф. М.-Витебск: Всесоюзный Ордена Трудового Красного Знамени научно-исследовательский институт общей и судебной психиатрии им. В. П. Сербского, 1989. Ч. 1. 11 с.
- Артемьева Е. Ю. Основы психологии субъективной семантики. М.: Смысл, 1999. 349 с.
- Горбунова А. Ю. Роль цифровых технологий в когнитивном развитии дошкольника: постановка проблемы // Наука в мегаполисе. 2018. № 2 (6). С. 13.
- Елшанский С. П. Психосемантические аспекты нарушений структурирования внутреннего опыта у больных опийной наркоманией: дис. ... канд. псих. наук. М., 1999. 206 с.
- Елшанский С. П. Семантика внутреннего восприятия при зависимостях от психоактивных веществ (на модели опийной наркомании). М.: Научный мир, 2004. 348 с.
- Елшанский С. П. Семантика внутреннего восприятия при зависимостях от психоактивных веществ (на модели опийной наркомании): дис. ... д-ра псих. наук. М., 2005. 322 с.
- Елшанский С. П. Интрацептивные словари в норме и патологии // Психиатрия, психотерапия и клиническая психология. 2014. № 2 (16). С. 73–76.
- Краткий психологический словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. М.: Политиздат, 1985. 431 с.
- Микова Т. Е. Возможности и последствия применения смартфонов в обучающей деятельности // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2019. Т. 11. № 3 (45). С. 53–61.
- Особенности словаря интрацептивных ощущений у больных головными болями напряжения / А. Ш. Тхостов, В. Н. Григорьева, С. П. Елшанский, Н. М. Баландина, Е. А. Егорова // Боль. 2007. № 2 (15). С. 17–23.
- Петренко В. Ф. Введение в экспериментальную психосемантику: исследование форм репрезентации в обыденном сознании. М.: Изд-во МГУ, 1983. 176 с.
- Петренко В. Ф. Основы психосемантики. 2-е изд., доп. СПб.: Питер, 2005. 480 с.
- Психология: словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. М.: Политиздат, 1990. 380 с.
- Пудалов А. Д. Клиповое мышление – современный подход к познанию // Современные технологии и научно-технический прогресс. 2011. Т. 1. № 1. 36 с.
- Райнер П. Застывший взгляд: физиологическое воздействие телевидения на развитие детей. М.: Evedentis, 2003. 220 с.
- Рупчев Г. Е. Психологическая структура внутреннего телесного опыта при соматизации (на модели соматоформных расстройств): автореф... канд. псих. наук. М., 2001. 24 с.
- Способ диагностики нарушений системы эмоционально-когнитивной оценки телесных ощущений при хронических болевых синдромах и заболеваниях, сопровождающихся расстройством чувствительности: пат. на изобретение RU 2318543 C1, Рос. Федерация / Григорьева В. Н., Елшанский С. П., Тхостов А. Ш., Баймиева М. И., Егорова Е. А.; заяв. № 2006125940/14 от 17.07.2006.
- Тендрякова М. В. Старые и новые лики игры: игровая специфика виртуального пространства // Культурно-историческая психология. 2008. № 2. С. 60–68.
- Тхостов А. Ш. Интрацепция в структуре внутренней картины болезни: дис. ... д-ра псих. наук. М., 1991. 413 с.
- Тхостов А. Ш. Психология телесности. М.: Смысл, 2002. 287 с.
- Шмелев А. Г. Введение в экспериментальную психосемантику: теоретико-методологические основания и психодиагностические возможности. М.: Изд-во МГУ, 1983. 192 с.
- Шмелев А. Г., Похилько В. И., Козловская-Тельнова А. Ю. Практикум по экспериментальной психосемантике. М.: Изд-во МГУ, 1988. 156 с.

- Шпитцер М. Антимозг: цифровые технологии и мозг. М.: АСТ, 2014. 288 с.
- Miller G. A. Empirical methods of the study of semantics // *Semantics*. 1971. P. 569–585.
- Osgood Ch., Susi C. J., Tannenbaum P. H. The measurement of meaning. Urbana, 1957. 241 p.
- Osgood Ch. On the why's and therefore's of E, P, and A // *J. Pers. Soc. Psychol.* 1969. Vol. 32. P. 194–199.
- Osgood Ch. The psychology of thinking. N.Y.: Mouton Publishers, 1973. 77 p.
- Spitzer M. Cyberkrank! Wie das digitalisierte Leben unsere Gesundheit runiniert. Droemer, München, 2015. 432 S.
- Young K. S., Nabuco de Abreu C. Internet addiction: a Handbook and Guide to Evaluation and Treatment. 1st ed. New Jersey: Johan Wiley&Soons, 2011. 270 p.

References

- Arina G. A., Vinogradova I. A. Novyi psikhologicheskii metod izucheniia funktsional'nykh psikhosomaticheskikh simptomov [A new psychological method for studying functional psychosomatic symptoms]. *Aktual'nye problemy pograničnoi psikhiiatrii. Tezisy dokladov Vsesoiuznoi konferentsii*. Moscow, Vitebsk, Vsesoyuznyj Ordena Trudovogo Krasnogo Znameni nauchno-issledovatel'skij institut obshchej i sudebnoj psikhiiatrii im. V. P. Serbskogo, 1989, part 1, 11 p. (In Russ.)
- Artem'eva E. Iu. Osnovy psikhologii sub'ektivnoi semantiki [Foundations of the psychology of subjective semantics]. Moscow, Smysl, 1999. 349 p. (In Russ.)
- Gorbunova A. Iu. Rol' tsifrovnykh tekhnologii v kognitivnom razvitii doshkol'nika: postanovka problemy [The role of digital technologies in the cognitive development of a preschooler: problem statement]. *Nauka v megapolise*, 2018, no. 2 (6), p. 13. (In Russ.)
- Elshanskii S. P. Psikhosemanticheskie aspekty narusheniia strukturirovaniia vnutrennego opyta u bol'nykh opiinoi narkomaniei [Psychosemantic aspects of structuring disorders of internal experience in patients with opium addiction]. Ph. D. thesis. Moscow, 1999. 206 p. (In Russ.)
- Elshanskii S. P. Semantika vnutrennego vospriiatiia pri zavisimostiakh ot psikhoaktivnykh veshchestv (na modeli opiinoi narkomanii) [Semantics of internal perception in addiction to psychoactive substances (on the model of opium addiction)]. Moscow, Nauchnyi mir, 2004. 348 p. (In Russ.)
- Elshanskii S. P. Semantika vnutrennego vospriiatiia pri zavisimostiakh ot psikhoaktivnykh veshchestv (na modeli opiinoi narkomanii) [Semantics of internal perception in addiction to psychoactive substances (on the model of opium addiction)]. Doctor's degree dissertation. Moscow, 2005. 322 p. (In Russ.)
- Elshanskii S. P. Intratseptivnye slovari v norme i patologii [Intrceptive dictionaries in health and disease]. *Psikhiiatriia, psikhoterapiia i klinicheskaia psikhologiiia*, 2014, no. 2 (16), pp. 73–76.
- Kratkii psikhologicheskii slovar' [Brief psychological dictionary]. Ed. A. V. Petrovskii, M. G. Iaroshevskii. Moscow, Politizdat, 1985. 431 p. (In Russ.)
- Mikova T. E. Vozmozhnosti i posledstviia primeneniia smartfonov v obuchaiushchei deiatel'nosti [Possibilities and consequences of using smartphones in educational activities]. *Sovremennaia vysshaia shkola: innovatsionnyi aspekt*, 2019, vol. 11, no. 3 (45), pp. 53–61. (In Russ.)
- Tkhostov A. Sh., Grigor'eva V. N., Elshanskii S. P., Balandina N. M., Egorova E. A. Osobennosti slovaria intratseptivnykh oshchushchenii u bol'nykh golovnymi boliami napriazheniia [Features of the dictionary of intrceptive sensations in patients with tension headaches]. *Pain*, 2007, no. 2 (15), pp. 17–23. (In Russ.)
- Petrenko V. F. Vvedenie v eksperimental'nuiu psikhosemantiku: issledovanie form reprezentatsii v obydennom soznanii [Introduction to experimental psychosemantics: a study of the forms of representation in everyday consciousness]. Moscow, MGU, 1983. 176 p. (In Russ.)
- Petrenko V. F. Osnovy psikhosemantiki [Basics of psychosemantics]. Saint Petersburg, Piter, 2005. 480 p. (In Russ.)
- Psikhologiiia. Slovar' [Psychology. A Dictionary]. Ed. A. V. Petrovskii, M. G. Iaroshevskii. Moscow, Politizdat, 1990. 380 p. (In Russ.)
- Pudalov A. D. Klipovoe myshlenie – sovremennyi podkhod k poznaniu [Clip thinking – a modern approach to cognition]. *Sovremennye tekhnologii i nauchno-tekhnicheskii progress*, 2011, vol. 1, no. 1, 36 p. (In Russ.)

Rainer P. Zastyvshii vzgliad: fiziologicheskoe vozdeistvie televideniia na razvitie detei [Frozen gaze: physiological impact of television on child development]. Moscow, Evedentis, 2003. 220 p. (In Russ.)

Rupchev G. E. Psikhologicheskaiia struktura vnutrennego telesnogo opyta pri somatizatsii (na modeli somatoformnykh rasstroistv) [Psychological structure of internal bodily experience during somatization (on the model of somatoform disorders)]. Abstract of Ph. D. thesis. Moscow, 2001. 24 p. (In Russ.)

Grigor'eva V. N., Elshanskii S. P., Tkhostov A. Sh., Baimieva M. I., Egorova E. A. Sposob diagnostiki narushenii sistemy emotsional'no-kognitivnoi otsenki telesnykh oshchushchenii pri khronicheskikh bolevykh sindromakh i zabolevaniiaakh, soprovozhdaushchikhsia rasstroistvom chuvstvitel'nosti [A method for diagnosing disorders of the system of emotional-cognitive assessment of bodily sensations in chronic pain syndromes and diseases accompanied by sensitivity disorders]. Patent RU 2318543 C1, 2006. (In Russ.)

Tendriakova M. V. Starye i novye liki igry: igrovaia spetsifika virtual'nogo prostranstva [Old and new faces of the game: the game specificity of virtual space]. *Kul'turno-istoricheskaiia psikhologiya*, 2008, no 2, pp. 60–68. (In Russ.)

Tkhostov A. Sh. Intratsepsiia v strukture vnutrennei kartiny bolezni [Intracception in the structure of the internal picture of the disease]. Doctor's degree dissertation. Moscow, 1991. 413 s. (In Russ.)

Tkhostov A. Sh. Psikhologiya telesnosti [The psychology of physicality]. Moscow, Smysl, 2002. 287 s. (In Russ.)

Shmelev A. G. Vvedenie v eksperimental'nuiu psikhosemantiku: teoretiko-metodologicheskie osnovaniia i psikhodiagnosticheskie vozmozhnosti [Introduction to experimental psychosemantics: theoretical and methodological foundations and psychodiagnostic possibilities]. Moscow, MGU, 1983. 192 s. (In Russ.)

Shmelev A. G., Pokhil'ko V. I., Kozlovskaiia-Tel'nova A. Iu. Praktikum po eksperimental'noi psikhosemantike [Workshop on experimental psychosemantics]. Moscow, MGU, 1988. 156 s. (In Russ.)

Shpittser M. Antimozg: tsifrovye tekhnologii i mozg [Anti-brain: digital technology and the brain]. Moscow, AST, 2014. 248 s. (In Russ.)

Miller G. A. Empirical methods of the study of semantics. *Semantics*, 1971, pp. 569–585.

Osgood Ch., Susi C. J., Tannenbaum P. H. The measurement of meaning. Urbana, 1957. 241 p.

Osgood Ch. On the why's and therefore's of E, P, and A. *J. Pers. Soc. Psychol.*, 1969, vol. 32, pp. 194–199.

Osgood Ch. The psychology of thinking. N.Y.: Mouton Publishers, 1973. 77 p.

Spitzer M. Cyberkrank! Wie das digitalisierte Leben unsere Gesundheit runiniert. Droemer, München, 2015, 432 S.

Young K. S., Nabuco de Abreu C. Internet Addiction: A Handbook and Guide to Evaluation and Treatment. New Jersey: Johan Wiley&Soons, 2011. 270 p.

УДК 159.97:616.8

UDC 159.97:616.8

DOI: 10.24411/2712-827X-2020-10310

Шмыков Валерий Иванович

Кандидат психологических наук, доцент,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
Россия, 614990, Пермь, ул. Сибирская, д. 24,
тел: +7 (342) 2801234, e-mail: Shmykov_va@pspu.ru

Shmykhov Valeriy Ivanovich

Ph.D (Psychology), Perm State Humanitarian Pedagogical University,
Perm, Russia

КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ – ПРОБЛЕМЫ ИЛИ ПЕРСПЕКТИВЫ?**CLINICAL PSYCHOLOGY: PROBLEMS OR PERSPECTIVES?****Аннотация**

Междисциплинарная отрасль знания – клиническая психология – сформирована на «стыке» медицины и психологии. Клинический психолог не имеет полномочий применять психиатрическую терминологию в научно-исследовательской и практической деятельности. В деятельности при оказании помощи пациентам с нервно-психическими и психосоматическими расстройствами руководствуется императивами деонтологии и психологическими регистр-синдромами. Статья структурно включает логически связанные части: междисциплинарность, профессиональную компетентность, этико-деонтологические нормы, дефиниции клинической психологии. Приведено соотношение патопсихологических и психопатологических синдромов. Психопатология – раздел психиатрии. Психопатологические синдромы (некоторые типы): галлюцинаторно-бредовый (клиника эндогенных заболеваний – шизофрения, например), органического поражения мозга (клиника экзогенных заболеваний – травма мозга, например), патология личности (клиника расстройств личности – психопатии, например), аффективные (клиника неврозов, психозов – посттравматический синдром, например). Патопсихология – раздел клинической психологии. Рассмотрено их соотношение синдромов – патопсихологические регистр-синдромы (некоторые типы): диссоциативный, органический, личностно-аномальный, психогенной дезорганизации психической деятельности и др. Каждый из этих регистр-синдромов включает ряд симптомов. Например, патопсихологический диссоциативный регистр включает патогномоничные симптомы: распад мыслительных процессов, диссоциацию личностно-мотивационной и операционно-процессуальной сферы мышления (нецеленаправленность мышления), эмоционально-выхолащенное резонерство, ригидный схематизм, символизм, искажение обобщения, актуализацию латентных признаков явлений.

Abstract

Interdisciplinary branch of knowledge – clinical psychology, is formed at the “junction” of medicine and psychology. Clinical psychologist does not have authority to apply psychiatric terminology in research and practice. In activities to assist patients with neuropsychiatric and psychosomatic diseases, he is guided by the norms of deontology, register of syndromes. The article structurally includes logically related parts: interdisciplinarity, professional competence, ethical and deontological norms, definitions of clinical psychology. The ratio of pathopsychological and psychopathological syndromes is given. Psychopathology is a branch of psychiatry. Psychopathological syndromes (some types): hallucinatory-delusional (clinic of endogenous diseases – schizophrenia, for example), organic brain damage (clinic of exogenous diseases – brain trauma, for example), personality pathology (clinic of personality disorders – psychopathies, for

example), affective (clinic of neuroses, psychosis – post-traumatic syndrome, for example). Pathopsychology is a section of clinical psychology. Their ratio of syndromes – pathopsychological register-syndromes (some types) is considered: dissociative, organic, personality-abnormal, psychogenic disorganization of mental activity, etc. Each of these register syndromes includes a number of symptoms. For example, the pathopsychological dissociative register includes pathognomonic symptoms: the disintegration of thought processes, dissociation of the personal-motivational and operational-procedural spheres of thinking (non-purposefulness of thinking), emotionally emasculated resonance, rigid schematism, symbolism, distortion of generalization, actualization of latent signs of phenomena.

Ключевые слова: междисциплинарный подход, профессиональная компетентность, этико-деонтологические нормы, дефиниции клинической психологии, патопсихологические регистра-синдромы.

Keywords: interdisciplinary approach, professional competence, ethical and deontological standards, definitions of Clinical Psychology, register syndrome.

Введение

Анализ факторов – объект, предмет, значение клинической психологии

В научных публикациях на тему места, значения и предмета клинической психологии отмечаются различные и разнонаправленные векторы анализа:

1. Проблемы и задачи профессиональной подготовки клинических психологов [Алёхин 2011: 45]. Отмечены следующие факторы:

- снижение психического здоровья населения (в том числе детей и подростков)

2. Нарушения адаптации и социальные стрессы [Там же: 125]

Отмеченные факторы:

- девиантность поведения;

- вовлеченность малолетних в противоправную деятельность;

- запоздалость формирования форм поведения в ответ на стремительно меняющиеся социальные условия

3. Разнонаправленность развития общества и психологии [Анцупов и др. 2007: 9–15; 2011]

Отмеченные факторы:

- потребности общества не находят отображения в психологических исследованиях (предмет исследований не соответствует социальным процессам)

4. Противоречивость данных о распространении непсихотических расстройств в социальных условиях, преобладание формализованных критериев расстройств [Вертячих 2010: 3–5]

Отмечены факторы: – необходимость медико-психологических исследований;

- выявление индивидуально-психологических факторов риска расстройств

5. Несвоевременность профилактических мероприятий [Войнова 2009: 4–5].

Отмечены факторы:

- необходимость раннего психологического изучения нарушений здоровья;

- выявление риска развития нарушений является условием своевременного проведения психокоррекционных и профилактических мероприятий

Следующим фактором в анализе является наличие различного рода статистических данных о месте и роли собственно самой психологии в современных условиях. Обратимся к не менее разноречивым показателям в исследованиях центров изучения общественного мнения.

1. Эффективность работы психолога – превентивные мероприятия детского насилия [Эффективность работы психолога эл. р.]

– 76 % опрошенных, по данным Всероссийского центра изучения общественного мнения (ВЦИОМ), утверждают, что психологи должны и могут предотвратить противоправные действия в школах;

– 61 % респондентов эффективность психологов в школах оценивает положительно, а 58 % опрошенных считают, что психологи в школе бесполезны;

– большинство признают важность превентивной работы с подростками, особенно с «группой риска», предрасположенных к девиантным формам поведения.

2. Популярность и престижность профессии психолога [ВЦИОМ эл. р.]

– по оценкам родителей, в последние годы становится более привлекательной профессия педагога (10 % в 2017 г. – 4 % в 2012 г.):

– непопулярной, по данным ВЦИОМ, оказались профессии специалиста нефтегазовой промышленности и психолога;

В комментариях к представленным данным указывается, что востребованность профессии определяется в настоящее время быстро меняющейся динамикой, связана с возможностью самореализации и соответствия запросам рынка труда.

3. Психологическая поддержка и помощь психологами [Психологическая поддержка и психологи эл.р.]

Фонд общественного мнения (ФОМ) провел изучение: у кого люди в кризисной ситуации получают помощь и поддержку и как население относится к психологам.

– 24 % опрошенных полагают возможным обращение к психологу, соответственно 71 % помощь психологов для себя исключают (не нуждаются);

– на вопрос к кому обращаются за помощью, респонденты указали: 2 % к психологу, 32 % к близким друзьям или родственникам;

– на проверочный (повторяющийся) вопрос исключают или допускают респонденты возможность обратиться к психологу (или психотерапевту), ответы распределились следующим образом: допускаю – 24 %, исключаю – 71 %;

– на уточняющий вопрос, почему респонденты исключают возможность обращения за помощью к психологам, ответы распределились так: не доверяю – 9 %, это дорого и стоит денег – 6 %, бесполезно и бессмысленно – 5 %, нет хороших специалистов – 4 %, и (особенно отмечаем такой вариант ответов) 3 % ответили, что ОНИ ПСИХИЧЕСКИ ЗДОРОВЫЕ ЛЮДИ (и что в помощи психологов не нуждаются).

Автору статьи представляется важным проанализировать особенности клинической психологии в выделенных аспектах междисциплинарности, профессиональной компетентности, этико-деонтологических норм, дефиниций клинической психологии.

Основная часть

Междисциплинарность

Клиническая (медицинская) психология – междисциплинарная отрасль знания, научная и практическая область деятельности. Как специальность, клиническая психология, сформировалась на «стыке» медицины и психологии. Поэтому некоторые публикации в ошибочном обосновании междисциплинарных научных основ, практической значимости и объекта исследования раскрывают проблемы присущие той или иной отдельной составляющей, в зависимости от субъективного представления или от приверженности исследователя – одностороннее описание либо с позиции медицины, либо общей психологии.

С другой стороны, клиническая психология не предполагает и иной крайности – формального смешения базовых основ медицины и основ общей психологии. Клиническая психология является междисциплинарным (содержательным) единством возможностей обозначенных научных направлений – изучением патологии в специфическом

(междисциплинарно комплексном) решении задач помощи человеку, поражённому недугом. В описании диагностических результатов обследования лиц с психическими расстройствами психолог совместно с представителями медицины (психиатрами, невропатологами) рассматривает структуру изменённых недугом психических функций. Специфичность междисциплинарного решения позволяет на качественно ином уровне решать задачи здравоохранения, образования, социальной помощи человеку.

Профессиональная компетентность

Клинический психолог не имеет полномочий применять психиатрическую терминологию в научно-исследовательской и практической деятельности – он может проводить психологическое исследование и обследование только в соответствии с профессиональными компетенциями, только на основе полномочных характеристик деятельности и исключительно с применением психологической терминологии [Приказ Минобрнауки России № 1181, гл. IV].

В главе IV «ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВЫПУСКНИКОВ, ОСВОИВШИХ ПРОГРАММУ СПЕЦИАЛИТЕТА» однозначно определена психологическая компетентность:

- «диагностика психических функций, состояний, свойств и структуры личности и интеллекта <....> и других психологических феноменов с использованием соответствующих методов клинико-психологического и экспериментально-психологического исследования».

Этико-деонтологические нормы

Клинический психолог в деятельности при оказании помощи пациентам с нервно-психическими и психосоматическими расстройствами обязан руководствоваться нормами деонтологии. В нарушение этико-деонтологических норм в интернет-ресурсах имеются многочисленные «психологические» публикации, неизвестного авторства, в которых применяются нозологические названия психических болезней, существуют псевдонаучные лжепсихологические «исследования» с перечислением синдромов и симптомов расстройств у населения. Подобные, якобы «образовательные» интернет программы, ничего кроме негативных последствий не имеют.

Регламентирующие положения образовательного стандарта в подготовке клинического психолога (и также в изучении курса «клиническая психология» при подготовке педагога-психолога) требуют проводить подготовку к обследованию пациента в соответствии с нормами деонтологии и обязывают нести ответственность [Приказ Минобрнауки России от 12.09.2016 № 1181, гл. V].

В главе V «ТРЕБОВАНИЯ К РЕЗУЛЬТАТАМ ОСВОЕНИЯ ПРОГРАММЫ СПЕЦИАЛИТЕТА» при подготовке психолога обозначены следующие требования:

- «готовность <...> нести социальную и этическую ответственность за принятые решения (ОК–6)»;

- «... проводить психодиагностическое обследование пациента в соответствии с <...> этико-деонтологическими нормами с учетом нозологических <...> и индивидуально-психологических характеристик (ПК–3)»

Нарушения деонтологических норм безразлично не только падению престижа, но и самой «судьбе» психологии. Печальным примером тому служит сложная судьба и неоднозначное отношение населения к психиатрии – зарождение «антипсихиатрии» [Власова 2006: 77–166], появление в обществе нарицательного значения психиатрии и психиатрических терминов [Каннабих 2019: 169].

В настоящее время Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ) отмечает, что при осуществлении помощи лицам с психическими расстройствами наблюдается нарушение принципов этики, которые широко распространены и приводят к дискриминации пациентов.

Подобное явление дискриминации препятствует обращению людей за помощью, может приводить к жестокому обращению, неприятию лечения и лишает помощи и поддержки [ВОЗ эл. р.] Недооценка проблем деонтологии в образовательной среде (подготовке специалистов) неминуемо приводит к обострению социальных отношений, неблагополучию в организации помощи населению. Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ) регистрирует нарастание нарушений прав человека в отношении лиц, имеющих психические отклонения. ВОЗ регулярно отображает важные аспекты психического здоровья и психических расстройств – акцент ставится на термины сохранения психического здоровья (а не на преобладании психиатрической терминологии).

Констатируется, что должен применяться подход, повышающий приоритет психического здоровья на всех уровнях оказанию помощи населению [ВОЗ эл. р.]. Кроме того, ВОЗ отмечает недостаточную подготовку квалифицированных психологов и социальных работников как одно из основных препятствий в обеспечении помощи населению.

Дефиниции клинической психологии

Психологи в силу разных причин склонны в научной и практической деятельности применять психиатрические наименования в обозначении психической аномалии, даже в тех случаях, когда не имеется расстройств. В решении проблем минимизации применения психиатрической терминологии в клинической психологии приняты и разработаны так называемые патопсихологические регистр-синдромы. Они представлены в соотношении психиатрических и клинико-психологических дефиниций, что способствует взаимопониманию психологов и психиатров. Способствует некоторому уменьшению оппозиции родителей в отношении к психологу в дошкольном и школьном образовательном учреждении.

В практике подготовки клинических психологов приходится сталкиваться с проблемами определения клиническим психологом (педагогом-психологом) структуры дефекта психической функции при каком-либо расстройстве. Психолог, по неведомым побудительным причинам, выходит за пределы своей компетенции и склонен к постановке психиатрического (психопатологического – синдромологического, нозологического) диагноза. Психопатология – раздел психиатрии, а патопсихология – раздел клинической психологии. Этот постулат легко «заучивается», но с трудом выполняется. Опыт отечественной патопсихологии имеет солидный опыт разработки (хотя и не окончательный) патопсихологических симптомокомплексов.

Приведём пример такого соотношения.

Психопатологические синдромы (некоторые типы): галлюцинаторно-бредовый (клиника эндогенных заболеваний – шизофрения, в частности), органического поражения мозга (клиника экзогенных заболеваний – травма мозга, в частности), патология личности (клиника расстройств личности – психопатии, в частности), аффективные (клиника неврозов, психозов – посттравматический синдром, в частности). Психопатология – раздел психиатрии.

Далее рассмотрим их соотношение – патопсихологические регистр-синдромы (некоторые типы): диссоциативный, органический, личностно-аномальный, психогенной дезорганизации психической деятельности и др. [Блейхер, Крук, Боков 2002: 34].

Каждый из этих регистр-синдромов включает ряд симптомов. Патопсихология – раздел клинической психологии. Например, патопсихологический диссоциативный регистр

включает патогномичные симптомы: распад мыслительных процессов, диссоциацию личностно-мотивационной и операционно-процессуальной сферы мышления (нецеленаправленность мышления), эмоционально-выхолащенное резонерство, ригидный схематизм, символизм, искажение обобщения, актуализацию латентных признаков явлений [Зейгарник 1986: 140].

Заключение

Применение патопсихологических регистр-синдромов способствует сохранению самостоятельной роли клинического психолога в лечебном и диагностическом процессе, не «вторгаясь» в пределы компетенции психиатрии и не используя «нарицательную» терминологию. Междисциплинарное (патопсихологическое) клинико-психологическое (взаимодополняющее, комплексное совместно с психиатром) решение проблем диагностики, лечения, реабилитации позволяет на качественно ином уровне решать задачи здравоохранения, профилактики и социально-реабилитационной помощи человеку.

Список литературы

Алехин А. Н., Вертячих Н. Н. Клинико-психологический анализ нарушений адаптации в социально-стрессовых условиях // В мире научных открытий. 2010. № 1. С. 125–129.

Анцупов А. Н. Актуальные проблемы клинической психологии в условиях инновационных преобразований общества и задачи профессиональной подготовки специалистов [Электронный ресурс] // Вестник Герценовского университета. 2011. С. 45–52. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnye-problemy-klinicheskoy-psihologii-v-usloviyah-innovatsionnyh-preobrazovaniy-obschestva-i-zadachi-professionalnoy-podgotovki> (дата обращения: 21.09.2020).

Блейхер В. М., Крук М. В., Боков С. Н. Клиническая патопсихология: руководство для врачей и клинических психологов. М.: Модек, 2002. 512 с.

Вертячих Н. Н. Клинико-психологические формы нарушений адаптации в социально-стрессовых условиях: автореф. дис... канд. псих. наук. СПб., 2010. 17 с.

Власова О. А. Антипсихиатрия: становление и развитие. М.: Изд-во РГСУ, 2006. 221 с.

Войнова Е. Ю. Психогенные факторы нарушения здоровья у старших дошкольников: дис... канд. псих. наук. СПб., 2009. 177 с.

ВЦИОМ: россияне считают профессию психолога непрестижной [Электронный ресурс]. URL: <https://psy.su/feed/6018/> (дата обращения: 21.09.2020).

Десять фактов о психическом здоровье [Электронный ресурс]. URL: <https://planet-today.ru/stati/zdorove/item/4625-desyat-faktov-o-psihicheskom-zdorove> (дата обращения: 29.02.2020).

Зейгарник Б. Ф. Патопсихология. М.: Издательство Московского университета, 1986. 288 с.

Каннабих Ю. В. История психиатрии. М.: Юрайт, 2019. 384 с.

Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по специальности 37.05.01 Клиническая психология (уровень специалитета) [Электронный ресурс]: Приказ Минобрнауки России от 12.09.2016 № 1181. URL: <http://docs.cntd.ru/document/420377096> (дата обращения: 12.10.2020).

Проблемы психологических исследований: указатель 1050 докторских диссертаций. 1935–2007 гг. [Электронный ресурс] / А. Я. Анцупов, С. Л. Кандыбович, В. М. Крук, Г. Н. Тимченко, А. Н. Харитонов М.: Этика, 2007. 232 с. URL: <https://bookree.org/reader?file=1353390&pg=1> (дата обращения: 21.09.2020).

Психическое здоровье [Электронный ресурс] / ВОЗ. URL: <https://www.who.int/ru/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response> (дата обращения: 29.02.2020).

Психологическая поддержка и психологи [Электронный ресурс]. URL: <https://fom.ru/Obraz-zhizni/14183> (дата обращения: 21.09.2020).

Эффективность работы психолога [Электронный ресурс]. URL: <https://www.infox.ru/news/251/183813-vciom-85-rossian-vystupaut-za-sohranenie-stavki-psihologa-v-skolah> (дата обращения: 21.09.2020).

References

- Alekhin A. N., Vertiachikh N. N. Kliniko-psikhologicheskii analiz narushenii adaptatsii v sotsial'no-stressovykh usloviyakh [Clinical and psychological analysis of adaptation disorders in socially stressful conditions]. V mire nauchnykh otkrytii, 2010, no. 1, pp. 125–129. (In Russ.)
- Antsupov A. N. Aktual'nye problemy klinicheskoi psikhologii v usloviyakh innovatsionnykh preobrazovaniy obshchestva i zadachi professional'noi podgotovki spetsialistov [Actual problems of clinical psychology in the context of innovative transformations of society and the tasks of professional training of specialists]. Vestnik Gertsenovskogo universiteta, 2011, pp. 45–52, available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnye-problemy-klinicheskoy-psihologii-v-usloviyah-innovatsionnyh-preobrazovaniy-obshchestva-i-zadachi-professionalnoy-podgotovki> (accessed: 21 September 2020). (In Russ.)
- Bleikher V. M., Kruk M. V., Bokov S. N. Klinicheskaya patopsikhologiya: rukovodstvo dlia vrachei i klinicheskikh psikhologov [Clinical pathopsychology: a guide for physicians and clinical psychologists]. Moscow, Modek, 2002, 512 p. (In Russ.)
- Vertiachikh N. N. Kliniko-psikhologicheskie formy narushenii adaptatsii v sotsial'no-stressovykh usloviyakh [Clinical and psychological forms of adaptation disorders in socially stressful conditions]. Abstract of Ph. D. thesis. Saint Petersburg, 2010, 17 p. (In Russ.)
- Vlasova O. A. Antipsikhiatriia: stanovlenie i razvitie [Antipsychiatry: formation and development]. Moscow, Izdatel'stvo RGSU, 2006. 221 p. (In Russ.)
- Voinova E. Iu. Psikhogennyye faktory narusheniia zdorov'ia u starshikh doshkol'nikov [Psychogenic factors of health disorders in older preschoolers]. Ph. D. thesis. Saint Petersburg, 2009. 177 c.
- VTsIOM: rossiane schitaiut professiiu psikhologa neprestizhnoi [VTsIOM: Russians consider the profession of a psychologist not prestigious], available at: <https://psy.su/feed/6018/> (accessed: 21 September 2020). (In Russ.)
- Desiat' faktov o psikhicheskom zdorov'e [Ten facts about mental health], available at: <https://planet-today.ru/stati/zdorove/item/4625-desyat-faktov-o-psihicheskom-zdorove> (accessed: 29 September 2020).
- Zeigarnik B. F. Patopsikhologiya [Pathopsychology]. Moscow, Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 1986, 288 p. (In Russ.)
- Kannabikh Iu. V. Istoriia psikhiatrii a [History of psychiatry]. Moscow, Iurait, 2019, 384 p. (In Russ.)
- Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniia po spetsial'nosti 37.05.01 Klinicheskaya psikhologiya (uroven' spetsialiteta) [On the approval of the federal state educational standard for higher education in the specialty 37.05.01 Clinical psychology (specialist level)]. Prikaz Minobrnauki Rossii ot 12.09.2016 no. 1181, available at: <http://docs.cntd.ru/document/420377096> (accessed: 12 October 2020). (In Russ.)
- Antsupov A. Ia., Kandybovich S. L., Kruk V. M., Timchenko G. N., Kharitonov A. N. Problemy psikhologicheskikh issledovaniy: ukazatel' 1050 doktorskikh dissertatsii. 1935–2007 gg. [Problems of Psychological Research: An Index of 1050 Doctoral Theses. 1935–2007]. Moscow, Etika, 2007, 232 p., available at: <https://bookree.org/reader?file=1353390&pg=1> (accessed: 21 September 2020). (In Russ.)
- Psikhicheskoe zdorov'e [Mental health], available at: <https://www.who.int/ru/news-room/factsheets/detail/mental-health-strengthening-our-response> (accessed: 29 February 2020). (In Russ.)
- Psikhologicheskaya podderzhka i psikhologi [Psychological support and psychologists], available at: <https://fom.ru/Obraz-zhizni/14183> (accessed: 21 September 2020). (In Russ.)
- Effektivnost' raboty psikhologa [The effectiveness of the psychologist], available at: <https://www.infox.ru/news/251/183813-vciom-85-rossian-vystupaut-za-sohranenie-stavki-psihologa-v-skolah> (accessed: 21 September 2020). (In Russ.)

РЕЦЕНЗИИ

УДК 378

UDC 378

DOI: 10.24411/2712-827X-2020-10311

Безукладников Константин Эдуардович

Доктор педагогических наук, профессор,

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,

Россия, 614990, г. Пермь, ул. Сибирская, 24,

тел.: +7(342) 2386329, e-mail: konstantin.besukladnikov@gmail.com

Bezukladnikov Konstantin Eduardovich

Grand Ph.D. (Education), Perm State Humanitarian Pedagogical University,

Perm, Russia

РЕЦЕНЗИЯ НА МОНОГРАФИЮ

**КРЫЛОВА ЭДУАРДА ГЕННАДЬЕВИЧА «ИНТЕГРАТИВНОЕ
БИЛИНГВАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ И
ИНЖЕНЕРНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ»³**

REVIEW ON THE MONOGRAPH OF KRYLOV EDUARD GENNADIEVICH "INTEGRATIVE BILINGUAL TRAINING FOR A FOREIGN LANGUAGE AND ENGINEERING DISCIPLINES AT A TECHNICAL UNIVERSITY

Аннотация

В рецензии дается высокая оценка монографии Э. Г. Крылова «Интегративное билингвальное обучение иностранному языку и инженерным дисциплинам в техническом вузе», посвященной проблемам разработки концепции интегративного обучения иностранному языку и инженерным дисциплинам. В монографии представлен инновационный подход к решению задач модернизации образовательного процесса. Рецензируемая монография органично вписывается в мировые тенденции политики ведущих образовательных систем, в том числе и системы международного бакалавриата, направленных на поликультурное обучение, развитие и формирование полилингвальной, поликультурной личности студента в контексте уровневого и непрерывного образования. В рецензируемой монографии заложены глубокие концептуальные основы интегративного билингвального обучения иностранному языку и инженерным дисциплинам в техническом вузе на теоретическом и практическом уровнях. Системно и научно описан инновационный образовательный процесс, определен его категориально-понятийный аппарат. Актуальность, новизна, теоретическая и практическая значимость монографии делают возможным её использование не только в научном, но и прикладном аспектах.

Abstract

The review highly appreciates the monograph by E. G. Krylov "Integrative bilingual teaching of a foreign language and engineering disciplines in a technical university", dedicated to the problems of developing the concept of integrative teaching of a foreign language and engineering disciplines. The monograph presents an innovative approach to solving the problems of modernizing the educational process.

³ Крылов Э.Г. Интегративное билингвальное обучение иностранному языку и инженерным дисциплинам в техническом вузе: монография. Ижевск : Изд-во ИжГТУ имени М. Т. Калашникова, 2018. 376 с.

The monograph under review organically fits into the global policy trends of leading educational systems, including the international baccalaureate system, aimed at multicultural education, the development and formation of a multilingual, multicultural student personality in the context of level and continuous education. The monograph under review contains deep conceptual foundations of integrative bilingual teaching of a foreign language and engineering disciplines at a technical university at the theoretical and practical levels. The innovative educational process is systematically and scientifically described, its categorical and conceptual apparatus is determined. The relevance, novelty, theoretical and practical significance of the monograph make it possible to use it not only in the scientific but also in the applied aspects.

Ключевые слова: монография, иностранный язык, педагогика высшей школы, образовательный процесс, модернизация, поликультурное обучение.

Keywords: monograph, foreign language, pedagogy of higher education, educational process, modernization, multicultural education.

Монография «Интегративное билингвальное обучение иностранному языку и инженерным дисциплинам в техническом вузе» автора Э. Г. Крылова посвящена одной из актуальных проблем в педагогике высшей школы: концепции и методике интегративного обучения иностранному языку и инженерным дисциплинам. На фоне стремительных перемен, происходящих сегодня во всех сферах жизни нашего общества, исключительно важное значение для достижения социально значимых положительных результатов приобретает задача кардинальной модернизации образовательного процесса. Рецензируемое исследование органично вписывается в мировые тенденции политики ведущих образовательных систем (в частности, системы Международного Бакалавриата), направленных на поликультурное обучение, развитие и формирование полилингвальной, поликультурной личности студента в контексте уровневого и непрерывного образования. Оно также отвечает требованиям нашего государства, предъявляемым к учреждениям высшего образования. Одним из критериев эффективности вуза является наличие иностранных студентов, а, следовательно, и создание условий обеспечения организации учебного процесса не только на русском, но и на иностранном языке.

Интегративное билингвальное обучение иностранному языку и инженерным дисциплинам в техническом вузе представляет большую сложность для студентов и преподавателей из-за отсутствия концептуальных основ, методики вышеуказанной деятельности, дидактических материалов и специально подготовленных кадров. Эта проблема остро встает уже на начальном этапе обучения иноязычному профессионально ориентированному общению, поэтому исследование Э. Г. Крылова открывает новое направление в лингводидактике и методике преподавания иностранных языков и является чрезвычайно перспективным.

В рецензируемой монографии заложены глубокие концептуальные основы интегративного билингвального обучения иностранному языку и инженерным дисциплинам в техническом вузе на теоретическом и практическом уровнях. Системно и научно описан инновационный образовательный процесс, определен его категориально-понятийный аппарат. Особо следует отметить разработанную автором процессуально-функциональную модель интегративного билингвального обучения, которая может быть использована для организации образовательного процесса, направленного на профессионально ориентированное овладение иностранным языком во взаимосвязи с обучением любой инженерной дисциплине.

Проведенный в монографии анализ отечественного и зарубежного вузовского опыта билингвального обучения инженерным дисциплинам позволил автору выявить

организационно-педагогические условия для осуществления эффективного интегративного билингвального образовательного процесса в российском техническом вузе.

На основе выявления и глубокого анализа составляющих практической инженерной деятельности и их отражения в сфере профессиональной коммуникации в рецензируемой монографии разработаны модель и структура иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности выпускника технического вуза, которые являются принципиально новыми для методики преподавания иностранных языков. В исследовании Э. Г. Крылова получило глубокое научное обоснование значение интеграции для когнитивной и коммуникативной составляющих учебной деятельности в целях поддержания и развития мотивации и в ее структуре коммуникативного интереса к поиску профессионально значимой информации, к осуществлению профессионально обусловленного иноязычного речевого общения.

В исследовании выявлена системообразующая единица обучения, инвариантная для различных образовательных программ - проблемная комплексная когнитивно-лингвистическая задача. Автор приходит к справедливому выводу о том, что в образовательном процессе, построенном на решении задач такого типа, происходит развитие системы взаимосвязанных когнитивных и коммуникативно-речевых знаний, навыков и умений. Создаются условия для совершенствования всех видов речевой деятельности при многократном повторении лексических форм. Входящих в профессиональный лексикон выпускника.

Автором разработана оптимальная структура лексикона-тезауруса инженерной дисциплины как эффективного способа фиксации понятий, взятых вместе с системой их отношений. Определены методы, приемы его формирования. На их основе созданы двуязычные (русско-английские) учебные словари-тезаурусы по инженерным дисциплинам. Для билингвального интегративного образовательного процесса на разных уровнях вузовской подготовки (бакалавриат, магистратура, специалитет) созданы дидактические комплексы, включающие учебные и контрольные материалы различного типа. В исследовании Э. Г. Крылова впервые предложены и практически опробованы количественные критерии контроля и оценки сформированности иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности выпускников. Значимым является тот факт, что содержание интегративного билингвального обучения характеризуется свойством вариативности и определяется с учетом уровня подготовки и образовательной программы, в рамках которой оно реализуется.

В работе представлена методика интегративного билингвального обучения студентов бакалавриата, магистратуры и специалитета по дисциплинам «деловой иностранный язык», «теоретическая механика», «теория машин и механизмов». Основные положения методики сохраняют значимость и эффективно используются при обучении и иностранных студентов в российском техническом вузе. В монографии Э. Г. Крылова нашло отражение экспериментально-опытное интегративное билингвальное обучение на различных уровнях вузовской подготовки. Следует отметить тщательный характер его проведения и разнообразие используемых статистических методов, а также наглядность в презентации материалов, доказывающих эффективность методики. Монография Э. Г. Крылова «Интегративное билингвальное обучение иностранному языку и инженерным дисциплинам в техническом вузе» представляет несомненный интерес как в теоретическом, так и в практическом плане для научных работников, а также вузовских преподавателей иностранного языка и инженерных дисциплин, может быть эффективно использована в системе повышения квалификации и переподготовки работников высшей школы.

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА.....	9
Царева Н. А., Пылаева Л. Д., Пылаев М. Е. МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД В ПОДГОТОВКЕ МАГИСТРОВ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	9
Комарова Ю. А. О МОДЕРНИЗАЦИИ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: ТРАДИЦИОННАЯ И ИННОВАЦИОННАЯ ПАРАДИГМЫ.....	18
Латышева Л. П., Скорнякова А. Ю., Черемных Е. Л. О ПРИМЕНЕНИИ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ В ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА	26
Скрипова Ю. Ю., Шабалина О. В. ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ФОРМИРУЮЩЕГО ОЦЕНИВАНИЯ В КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ	36
Костина Е. А., Соболева Ж. С. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ СУЩНОСТИ И СТРУКТУРЫ ПОНЯТИЙ «ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ», «ТЕХНОЛОГИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА», «ТЕХНОЛОГИЧНОСТЬ», «КРИТЕРИИ ТЕХНОЛОГИЧНОСТИ» В РАМКАХ ВУЗОВСКОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	49
Караваева В. Г., Андросова С. В. ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ДИСТАНЦИОННОМ ФОРМАТЕ НА БАЗЕ ПЛАТФОРМЫ MOODLE: ЛЕКСИКА	57
Щелокова А. А. ВЛИЯНИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО СИНКРЕТИЗМА НА ФОРМИРОВАНИЕ КОНСТРУКТИВНОЙ ОШИБКИ В РЕЧИ ИНОСТРАНЦА	72
Старкова Е. В., Любимова А. С. ОБОСНОВАНИЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДОВ САМОКОНТРОЛЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ТЕХНИКЕ ВЫПОЛНЕНИЯ ПРИСЕДАНИЯ СО ШТАНГОЙ НА ПЛЕЧАХ	82
ПСИХОЛОГИЯ.....	93
Елшанский С. П. ПСИХОСЕМАНТИЧЕСКАЯ МЕТОДИКА ДЛЯ ОПРЕДЕЛЕНИЯ УРОВНЯ ВОВЛЕЧЕННОСТИ ШКОЛЬНИКА В ЦИФРОВИЗАЦИЮ	93
Шмыков В. И. КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ – ПРОБЛЕМЫ ИЛИ ПЕРСПЕКТИВЫ?	102
РЕЦЕНЗИИ.....	109
Безукладников К. Э. РЕЦЕНЗИЯ НА МОНОГРАФИЮ КРЫЛОВА ЭДУАРДА ГЕННАДЬЕВИЧА «ИНТЕГРАТИВНОЕ БИЛИНГВАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ И ИНЖЕНЕРНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ»	109

CONTENTS

PEDAGOGY	9
Tsareva N. A., Pylaeva L. D., Pylaev M. E. INTERDISCIPLINARY APPROACH IN TRAINING MASTERS OF MUSIC AND PEDAGOGICAL EDUCATION	9
Komarova Yu. A. ON THE MODERNIZATION OF TEACHER TRAINING IN THE HIGHER EDUCATION SYSTEM: TRADITIONAL AND INNOVATIVE PARADIGM	18
Latysheva L P., Skornyakova A. Y., Cheremnykh E. L. ON THE APPLICATION OF INTERACTIVE METHODS IN DISTANCE TEACHING OF MATHEMATICS TO PEDAGOGICAL UNIVERSITY STUDENTS.....	26
Skripova Yu. Yu., Shabalina O. V. FEATURES OF THE USE OF FORMATIVE ASSESSMENT IN THE CORRECTIONAL AND DEVELOPMENTAL ACTIVITIES OF A PRIMARY SCHOOL TEACHER	36
Kostina E. A., Soboleva Zh. S. THEORETICAL UNDERSTANDING OF THE ESSENCE AND STRUCTURE OF THE CONCEPTS OF "PEDAGOGICAL TECHNOLOGY", "TECHNOLOGIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS", "TECHNOLOGY", "CRITERIA OF TECHNOLOGY" IN THE FRAMEWORK OF UNIVERSITY FOREIGN LANGUAGE EDUCATION	49
Karavaeva V. G., Androsova S. V. FOREIGN LANGUAGE TEACHING PATTERNS IN DISTANT FORMAT USING MOODLE PLATFORM: LEXICAL SKILLS	57
Schelokova A. A. INFLUENCE OF LINGUISTIC SYNCRETISM FOR FORMATION OF A CONSTRUCTIVE ERROR IN THE SPEECH OF A FOREIGNER	72
Starkova E. V., Lyubimova A. S. JUSTIFICATION OF THE USE OF SELF-CONTROL METHODS IN TEACHING THE TECHNIQUE OF PERFORMING SQUATS WITH A BARBELL ON THE SHOULDERS.....	82
PSYCHOLOGY.....	93
Elshansky S. P. PSYCHOSEMANTIC METHOD FOR DETERMINING THE LEVEL OF STUDENT INVOLVEMENT IN DIGITALIZATION	93
Shmykhov V. I. CLINICAL PSYCHOLOGY: PROBLEMS OR PERSPECTIVES?	102
REVIEWS	109
Bezukladnikov K. E. REVIEW ON THE MONOGRAPH OF KRYLOV EDUARD GENNADIEVICH "INTEGRATIVE BILINGUAL TRAINING FOR A FOREIGN LANGUAGE AND ENGINEERING DISCIPLINES AT A TECHNICAL UNIVERSITY	109

Электронное издание

**ГУМАНИТАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ.
ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ**

Электронный научный рецензируемый журнал

2020. № 3

Ответственный редактор выпуска
Шустова Светлана Викторовна

Ответственный секретарь выпуска
Мазурова Елена Викторовна

Публикуется в авторской редакции

Компьютерная вёрстка выполнена
внештатным сотрудником Л. Н. Голубцовой

Дата размещения на сайте 02.12.2020

Объём 3,3 Мб

Адрес издателя: 614990, г. Пермь, ул. Сибирская, д. 24

Редакционно-издательский отдел
Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета
614990, г. Пермь, ул. Пушкина, д. 44, оф. 115
тел. (342) 215–18–52 (доб. 394)
e-mail: rio@pspu.ru