



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

Свидетельство о регистрации

ПИ № ФС 77-35570

от 04.03.2009

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

ISSN 2079-8717

от 27.05.2010

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

journals.uspu.ru

Материалы журнала размещаются на платформе

Российского индекса научного цитирования

(РИНЦ) Российской универсальной научной электронной библиотеки,
id=30801

Журнал включен в базу данных European Reference Index for the Humanities (ERIH PLUS), id 486677.

Включен в Объединенный каталог «Пресса России».

Подписку можно оформить в любом почтовом отделении России.

ИНДЕКС 81954

Включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные результаты диссертаций на соискание ученой степени доктора и кандидата наук, Решением Президиума Высшей аттестационной комиссии Министерства образования и науки РФ.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

доктор педагогических наук, профессор

А. П. УСОЛЬЦЕВ

главный редактор

кандидат филологических наук И. С. ПИРОЖКОВА

заведующий отделом перевода

кандидат педагогических наук, доцент, Министр общего и профессионального образования Свердловской области	Ю. И. БИКТУГАНОВ	(Екатеринбург, Россия)
доктор психологических наук, профессор	Н. Н. ВАСЯГИНА	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Л. В. ВОРОНИНА	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	А. Г. ГЕЙН	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Ю. Н. ГАЛАГУЗОВА	(Екатеринбург, Россия)
кандидат технических наук, доцент	Н. Н. ДАВЫДОВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	В. А. ДАЛИНГЕР	(Омск, Россия)
доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО	Э. Ф. ЗЕЕР	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Б. М. ИГОШЕВ	(Екатеринбург, Россия)
доктор наук	Г. Т. КЛИНКОВ	(Пловдив, Болгария)
доктор педагогических наук, профессор	Е. В. КОРОТАЕВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор филологических наук, профессор	М. Л. КУСОВА	(Екатеринбург, Россия)
кандидат педагогических наук	Ли Минь	(Чанчунь, Китай)
доктор педагогических наук, профессор	И. Г. ЛИПАТНИКОВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор психологических наук, профессор	С. А. МИНЮРОВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	М. А. МОСИНА	(Пермь, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Е. В. ОСПЕННИКОВА	(Пермь, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Н. С. ПУРЫШЕВА	(Москва, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Ф. Д. РАССКАЗОВ	(Сургут, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Н. Н. СЕРГЕЕВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	А. А. СИМОНОВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Б. Е. СТАРИЧЕНКО	(Екатеринбург, Россия)
доктор психологических наук, профессор	Э. Э. СЫМАНЮК	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Н. Г. ТАГИЛЬЦЕВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук	Л. ЦВЕТАНОВА- ЧУРУКОВА	(Благоевград, Болгария)
доктор наук, профессор	Цинь Хэ	(Чанчунь, Китай)
доктор педагогических наук, профессор	Т. Н. ШАМАЛО	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Е. А. ЮГОВА	(Екатеринбург, Россия)

Ural State Pedagogical University
**PEDAGOGICAL EDUCATION
IN RUSSIA**

2018. № 7

EDITORIAL BOARD:

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

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

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Minister of General and Professional Education of Sverdlovsk Oblast	YU. I. BIKTUGANOV	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Psychology, Professor	N. N. VASYAGINA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	L. V. VORONINA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	YU. N. GALAGUZOVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	A. G. GEIN	(Ekaterinburg, Russia)
Candidate of Technical Sciences, Associate Professor	N. N. DAVYDOVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	V. A. DALINGER	(Omsk, Russia)
Doctor of Psychology, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education	E. F. ZEER	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	B. M. IGOSHEV	(Ekaterinburg, Russia)
PhD	G. T. KLINKOV	(Plovdiv, Bulgaria)
Doctor of Pedagogy, Professor	E. V. KOROTAEVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Philology, Professor	M. L. KUSOVA	(Ekaterinburg, Russia)
Candidate of Pedagogy	LI MIHN	(Changchun, China)
Doctor of Pedagogy, Professor	I. G. LIPATNIKOVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Psychology, Professor	S. A. MINIUROVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	M. A. MOSINA	(Perm, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	E. V. OSPENNIKOVA	(Perm, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	N. S. PURYSHEVA	(Moscow, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	F. D. RASSKAZOV	(Surgut, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	N. N. SERGEEVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	A. A. SIMONOVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	B. E. STARICHENKO	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Psychology, Professor	E. E. SYMANIUK	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	N. G. TAGILTSEVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy	L. TSVETANOVA- CHURUKOVA	(Blagoevgrad, Bulgaria)
PhD, Professor	QIN HE	(Changchun, China)
Doctor of Pedagogy, Professor	T. N. SHAMALO	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	E. A. YUGOVA	(Ekaterinburg, Russia)

СОДЕРЖАНИЕ

СТРАТЕГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

- Ерофеева Е. В., Соколова О. Л., Скопова Л. В.**
Стратегия привлечения иностранцев для профессионального обучения в российских вузах с учетом процесса межкультурной адаптации 6
- Симбирцева Н. А., Битгер М. В.**
Современный музей как пространство реализации проектной деятельности 14

ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- Чжан Цин,**
Идеи К. Орфа в музыкально-ритмическом воспитании дошкольников в Китае 23

ШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- Пичугина Л. Н., Овсянникова О. А.**
Социальная адаптация подростков средствами искусства: теория и диагностика 29
- Днепров С. А., Демина А. Ю.**
Формирование нравственных ценностей младших школьников в межличностных отношениях на основе театрализации 35

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- Васягина Н. Н., Почтарева Е. Ю.**
Психологическая структура самодетерминации как личностно-профессиональной характеристики субъекта педагогической деятельности 43
- Коваленко М. П.**
Принятие смыслового вербального решения в условиях переводческого аудирования фрагмента дискурса 49
- Максимова Л. А., Тенихина А. С., Ермолаева Т. И.**
Формирование конфликтологической компетентности педагогов школьной службы примирения 58
- Мельникова М. Л., Филинков Д. А.**
Система жизненных смыслов студенческой молодежи разных национальностей в поликультурном образовательном пространстве 65

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- Ковалева А. Г., Анчугова О. В., Зарифуллина Д. П., Курманова Д. И., Ткачева М. В.**
Средства формирования иноязычной коммуникативной научно-исследовательской компетенции у магистров 72
- Кощеева Е. С., Матвеева Е. П.**
Развитие критического мышления у бакалавров с использованием информационных технологий 79
- Макеенкова Т. В., Малинкина Н. А.**
Здравствуйте! Давайте познакомимся: изучаем русский речевой этикет 88
- Лаврик Е. Ю.**
Методика развития иноязычной учебно-познавательной компетенции студентов туристического профиля 96
- Назаревич О. С.**
Особенности формирования психологической готовности студентов дефектологических специальностей к работе в условиях инклюзии 103
- Походзей Г. В., Гузикова В. В., Зеленина Л. Е.**
Международные научно-практические конференции на иностранных языках как способ формирования модели познавательной активности обучающихся 111

Максимов Н. В.

О результатах педагогического эксперимента по формированию ценностного отношения к противодействию экстремизму у курсантов войск Национальной гвардии Российской Федерации 119

РЕЦЕНЗИИ

Веснина Л. Е., Дзюба Е. В., Еремина С. А.

Педагогический диалог: актуальные проблемы изучения и преподавания языка в вузе и школе 127

Информация для авторов 131

СТРАТЕГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.141
ББК 4448.44

ГРНТИ 14.35.01

Код ВАК 13.00.08

Ерофеева Елена Владимировна,

кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой романских языков, Институт иностранных языков, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; доцент кафедры иностранных языков, Уральский государственный экономический университет; 620114, г. Екатеринбург, ул. 8 Марта, 62, к. 519; e-mail: e.v.erofeeva@yandex.ru.

Соколова Ольга Леонидовна,

кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков, Уральский государственный экономический университет; 620114, г. Екатеринбург, ул. 8 Марта, 62, к. 519; e-mail: olgalsokol@mail.ru.

Скопова Людмила Валентиновна,

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков, Уральский государственный экономический университет; 620114, г. Екатеринбург, ул. 8 Марта, 62, к. 519; e-mail: l-skopova@mail.ru.

СТРАТЕГИЯ ПРИВЛЕЧЕНИЯ ИНОСТРАНЦЕВ ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В РОССИЙСКИХ ВУЗАХ С УЧЕТОМ ПРОЦЕССА МЕЖКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: иностранные студенты; высшее профессиональное образование; культурный шок; межкультурная адаптация; стратегии привлечения.

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена актуальной теме привлечения иностранцев в российские вузы для получения высшего профессионального образования. Поставлена цель спроектировать и разработать стратегию, позволяющую вузу усилить привлекательность и результативность обучения в России. Исследуются механизмы проявления и негативного состояния культурного шока, факторы, влияющие на его уровень и продолжительность, проблемы межкультурной адаптации иностранных студентов с этнических, социально-психологических, учебно-профессиональных позиций. Рассматриваются особенности адаптации иностранцев к условиям пребывания в нашей стране, знакомство с культурными традициями с позиции теории социокультурной классификации различных стран мира. Изучаются объективные, объективно-субъективные и субъективные критерии, определяющие уровень адаптации иностранных студентов. Отмечаются критерии, характеризующие готовность к учебно-профессиональной деятельности в вузе. Авторы анализируют результаты проведенных с иностранными студентами собеседований и анкетирования. Особое внимание уделяется выявлению существующих социально-психологических проблем, мониторингу процесса адаптации обучающихся иностранцев, анализу их пожеланий и формулированию рекомендаций для работы административных структур и совершенствования организации и педагогического сопровождения учебного процесса. Делается вывод о необходимости учета сложностей процесса межкультурной адаптации для разработки стратегии увеличения иностранного контингента обучающихся в вузе. Предлагаются основные направления деятельности, состоящие из целенаправленного ряда мер психолого-педагогического сопровождения иностранных студентов и мероприятий административно-организационного характера.

Erofeeva Elena Vladimirovna,

Candidate of Philology, Associate Professor, Head of Romanic Languages Department, Institute of Foreign Languages, Ural State Pedagogical University; Associate Professor, Department of Foreign Languages, Ural State University of Economics, Russia, Ekaterinburg.

Sokolova Olga Leonidovna,

Candidate of Philology, Associate Professor, Head of Foreign Languages Department, Ural State University of Economics, Russia, Ekaterinbourg.

Skopova Ludmila Valentinovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department of Foreign Languages, Ural State University of Economics, Russia, Ekaterinburg.

A STRATEGY FOR ATTRACTING FOREIGNERS TO STUDY IN RUSSIAN UNIVERSITIES DURING CROSS-CULTURAL ADAPTATION

KEYWORDS: foreign students; higher professional education; culture shock; intercultural adaptation; attracting strategy.

ABSTRACT. The article is devoted to the topical problem of attracting foreigners to study in Russian universities of higher professional education. The aim is to plan and develop a strategy to enhance the attractiveness and effectiveness of higher education in Russia. The mechanisms and the negative consequences of the cultural shock, factors affecting its level and duration, problems of intercultural adaptation of foreign students from ethnic, socio-psychological, educational and professional viewpoints are explored. Peculiarities of adaptation of foreigners to the life in our country, acquaintance with the cultural traditions and sociocultural theories of classification of different countries of the world. Objective, subjective and objective-

subjective criteria that determine the level of adaptation of foreign students are examined. Criteria characterizing readiness to educational and professional activities at the University are given. The article analyzes the results of an interview and a questionnaire among foreign students. Special attention is given to identification of the existing socio-psychological problems, to monitoring the process of adaptation of foreign students, and to the analysis of their needs to work out recommendations for the administrative structures to improve the educational process. It is found that it's necessary to take into account the complexities of cross-cultural adaptation process to develop strategies to increase the number of foreign students at the Russian universities. The basic directions of psycho-pedagogical support of foreign students and administrative activities of an institutional nature are given.

Современная российская система высшего профессионального образования направлена на усиление интернационализации образования и расширение международного сотрудничества. По данным статистики в 2015–2016 уч. г. в различных российских вузах обучалось 200,7 тыс. иностранных студентов, к 2025 г. их число составит 264,6 тыс. человек, а в 2030 г. – 354 тыс. [11]. На сегодняшний день выбор иностранцами российских вузов не ограничивается столичными университетами. Повышается интерес к отдаленным регионам, учитывая экономичность средств, потраченных на образование и проживание, а также заинтересованность региональных вузов в приеме иностранцев и наличие соответствующих межвузовских договоренностей. В отличие от столичных вузов, имеющих солидный многолетний опыт по приему иностранных студентов, университеты отдаленных районов не так давно столкнулись с подобной ситуацией. В частности, вузы г. Екатеринбурга получили возможность принимать на обучение иностранцев только в послеперестроечный период. Значительное увеличение количества зарубежных студентов в уральских образовательных учреждениях наблюдается только в последнее десятилетие.

В настоящее время сложилась проблемная ситуация между потребностью в увеличении мобильности студентов и активизации привлечения иностранцев для получения высшего профессионального образования в России, с одной стороны, и с другой стороны – недостатками в разработке стратегии усиления привлекательности обучения в российских вузах, учитывающей специфику межкультурной адаптации, а также нехватку специалистов, владеющих поликультурной компетентностью.

Целью данного исследования является изучение проблем межкультурного взаимодействия и постановка задач по организации успешного процесса адаптации студентов к учебной профессионально ориентированной деятельности, что обуславливает успешность разработки стратегии привлечения иностранцев для получения высшего профессионального образования в российских вузах. Понятие «стратегия» рассмат-

ривается нами как общий план организованной деятельности, как средство достижения поставленной цели. Настоящая тема особенно актуальна сегодня, когда все большее количество людей едет за границу учиться и работать. Разработка стратегии повышения привлекательности для зарубежья обучения в высшей школе России требует решения множества вопросов. В этой связи целесообразно изучить целый ряд проблем: возникновение и преодоление у обучающихся иностранцев состояния культурного шока; возможность фасилитации процесса адаптации к новым условиям; мотивация в обучении; индивидуализация учебного процесса; способы создания полиязычной среды в вузе; активизация рекламной пропаганды; широкое применение информационных технологий в процессе обучения; разработка и реализация плановых мероприятий по педагогическому сопровождению адаптации иностранных студентов к учебно-информационному профессионально-образовательному процессу.

Психологические исследования доказывают, что человек, попавший в чуждую ему культурную среду, сталкивающийся с непонятными проявлениями иной культуры, начинает испытывать целый ряд негативных чувств: растерянность, напряжение, одиночество, тревогу, чувство собственной неполноценности и потерю чувства самоидентификации. Определяя подобное явление, американский антрополог К. Оберг ввел понятие «культурный шок», характеризуя его как состояние тревоги, которая появляется в результате потери всех привычных знаков и символов социального взаимодействия [16]. Говоря о культурном шоке, имеют в виду свойственные всем людям переживания и негативные ощущения, которые испытываются при смене привычной жизни и принятых в их социуме правил на новые условия [8]. Студенты, приезжающие обучаться в другие страны, остро испытывают симптомы данного явления.

Для осознания подобного состояния, возникающего у студентов-иностранцев, необходимо разобраться в механизмах этого явления. К. Оберг выделил следующие фазы культурного шока, которые проходят любой индивид, попадающий за пределы

родной культуры: восхищение (так называемый «медовый месяц»); кризис (культурный шок); выздоровление; адаптация (бикультуризм) [16]. В 1975 г. П. Адлер предложил пятиступенчатую модель, раскрывающую содержание понятия культурный шок: контакт (состояние эйфории); дезинтеграция (состояние депрессии); реинтеграция (отчуждение иной культуры); автономность (изучение языка и социокультурных реалий чужой страны); независимость (принятие чужой культуры) [12].

По мнению ученых, культурный шок имеет чаще всего негативные последствия, но следует обратить внимание и на его позитивную сторону в случаях, когда первоначальный дискомфорт приводит к принятию новых ценностей и моделей поведения и в результате положительно влияет на процесс саморазвития и личностного роста индивида. Исходя из этого, канадский психолог Дж. Берри предложил вместо термина «культурный шок» использовать понятие «стресс аккультурации», так как слово «шок» ассоциируется только с негативным опытом, а в результате межкультурного контакта может появиться и положительный опыт, выражающийся в оценке возникших проблем и в поиске способов их преодоления [13]. По мнению К. Хартмана, данный концепт позволяет лучше понять влияние различных культур на познание мира и людей [14]. Подобное суждение высказывается также российскими исследователями. Так, А. Ю. Питерова считает, что культурный шок, который имеет отрицательные последствия, связанные с потерей контроля над сложившейся ситуацией, может положительно повлиять на приобретение новых ценностей и моделей поведения, развивающих личность и ее самосознание [8].

Исследуя процессы адаптации индивида, столкнувшегося с новой социокультурной реальностью, Г. Триандис выделил понятие кривой, похожей на английскую букву U, которая представляет пять этапов: оптимизм, враждебность, депрессию (культурный шок), выздоровление (преодоление враждебности), завершённую адаптацию. Продолжая исследования, ученые пришли к выводу, что, возвращаясь к себе на родину, человек испытывает чувства, идентичные процессу приспособления, которое называют обратным или возвратным шоком. В этом случае человек снова приспосабливается к своей родной культуре, проходит период реадаптации, состоящий из фазы шока и, собственно, реадаптации. Таким образом, модель U преобразовалась в модель W [18].

Факторы, влияющие на межкультурную адаптацию, изучали зарубежные исследова-

тели: Дж. Берри, С. Бочнер, М. Беннет, С. Бохнар, К. Дэвид, Я. Ким, А. Фурнхарн, И. Торбьорн, К. Уорд, Ф. Ченг и С. Ченг и др. В отечественной науке вопросами межкультурной адаптации с позиций этнопсихологии занимались Н. М. Лебедева, А. Н. Татарко, Т. Г. Стефаненко, Ю. А. Гаюрова, В. П. Левкович, А. И. Новиков и др. Особенности адаптации иностранных студентов в российских вузах исследовали В. Б. Антонова, М. И. Витковская, И. А. Гребенникова, И. А. Пугачев, В. В. Емельянов, М. А. Иванова, Е. Д. Максимчук, Н. А. Титкова, И. В. Троцук, Н. Д. Шаглина, И. В. Ширяева, Т. П. Чернявская и др.

Адаптация рассматривается учеными как многоуровневое явление, различные аспекты которого представлены физиологической, психологической, социальной, биосоциальной, социокультурной и другими видами адаптации.

Межкультурная адаптация, по определению Т. Г. Стефаненко, представляет собой «сложный процесс, благодаря которому человек достигает соответствия (совместимости) с новой культурной средой, а также результат этого процесса» [10, с. 280]. Ученые выделяют внутреннюю сторону адаптации, которая выражается в положительных эмоциях по отношению к окружающим, чувстве удовлетворенности и полноты жизни; и ее внешнюю сторону, проявляющуюся в участии индивида в социально-культурной жизни нового сообщества. На уровень культурного шока и продолжительность межкультурной адаптации влияет ряд факторов, среди которых выделяют внутренние (индивидуальные) и внешние (групповые) особенности. К первой группе факторов относятся индивидуальные характеристики человека — возраст, пол, черты характера, а также обстоятельства жизненного опыта и его мотивы к адаптации. К внешним факторам относят культурную дистанцию, особенности культуры, условия страны пребывания и т.д. [1; 4; 5].

В предлагаемом исследовании мы сочли необходимым изучить процесс адаптации студентов из стран Африки, Юго-Восточной Азии и Южной Америки, национальные культуры, обычаи, образ жизни, нормы поведения и особенно язык, которые кардинально отличаются от русской культуры и российской действительности. Что касается представителей советских республик, значительных отличий в социально-культурном аспекте приезжих и отечественной молодежи не наблюдается, благодаря предыдущему многолетнему сосуществованию в рамках одной страны, гармоничному сочетанию национальных культур и одинаковым нормам и правилам поведе-

ния. Положительную роль играет знание русского языка этими студентами, а также особенностей нашей повседневной жизни и элементов национального культурного наследия. Студенты из европейских стран часто приезжают со знанием нескольких иностранных языков и владеют основами русского языка, заранее знакомятся с информацией о русской культуре и национальных традициях, быстрее налаживают контакты с сокурсниками и местным населением, лучше владеют навыками самообразования и самоконтроля – все это значительно облегчает процесс адаптации и успех обучения в российском вузе.

Особое влияние на преодоление культурного шока и процесс межкультурной адаптации индивида оказывает уровень сходства и различия между своей национальной культурой и новой страной пребывания. Сопоставив сходства и различия стран и культур, датский ученый Г. Хофстед разработал теорию социокультурной классификации различных стран мира, предложив следующие шкалы противоположностей: индивидуализм – коллективизм; малая – большая дистанция неравенства; слабое – сильное устранение неопределенности; женственность – мужественность; краткосрочность – долгосрочность понятия времени; имплицитность – эксплицитность речи; партикуляризм – универсализм; чувство стыда – понятие виновности; длинная – короткая культурная дистанция. Каждая страна мира может быть охарактеризована с использованием этих шкал. Соответственно данной классификации страны Африки, Юго-Восточной Азии и Южной Америки отличаются следующими характеристиками: коллективизмом для борьбы со всеобщими бедствиями и приоритетом общественных интересов над личными; большой дистанцией неравенства; слабым устранением неопределенности; мужественностью, так как мужское население должно быть доминирующим, самоуверенным, соперничающим и рациональным и не заниматься домашней работой. Понятие времени отличается длительностью и неторопливостью; в речи они больше тяготеют к имплицитности, то есть влиянию контекста на понимание сообщения; в общественных отношениях предпочитают партикуляризм, что приводит к доминированию местных законов, правил и процветанию коррупции. В социальной жизни важную роль играет чувство стыда и понятие чести; отличительной чертой взаимоотношений является короткая культурная дистанция.

Перечисленные специфические национальные черты культуры присущи представителям данных стран и должны быть учте-

ны при организации процесса обучения в российском вузе. Этнокультурный и этнопсихологический аспекты процесса обучения на неродном языке требуют учета национально-культурных особенностей студентов-иностранцев. Следовательно, преподавателям необходимо владение поликультурной компетенцией, определяемой как знания о социокультурных особенностях обучаемых иностранцев. Речь идет о знании особенностей образовательных систем, проблем социализации, социально-демографических, паралингвистических, невербальных средств и кинетических особенностей коммуникации.

В целом этапы адаптации иностранных студентов к новой языковой, социокультурной и учебной среде таковы: вхождение в студенческую среду; усвоение основных норм интернационального коллектива, выработка собственного стиля поведения; формирование устойчивого положительного отношения к будущей профессии, преодоление «языкового барьера», усиление чувства академического равноправия.

Анализ проблем возникновения культурного шока, его этапов, способов адаптации к новой культуре, отличительных особенностей национальной культуры африканских стран показал, что для выстраивания эффективной работы с иностранными студентами необходимо учесть негативное влияние стресса аккультурации с целью ослабления его действия и сокращения его продолжительности. Такого эффекта можно достичь, планомерно выстраивая свою концепцию взаимодействия со студентами-иностранцами и организацию педагогического сопровождения в университетском центре обучения иностранных студентов [4; 7].

Среди критериев, определяющих уровень адаптации иностранных студентов, исследователи различают следующие: объективные, связанные с учебной деятельностью и условиями проживания вдали от родной страны (другие формы обучения и контроля, новый коллектив, чуждая обстановка и т.п.); объективно-субъективные (слабые навыки самостоятельной работы и самоконтроля и т.д.) и субъективные (нежелание учиться, застенчивость и т.п.) [2, с. 37]. Поскольку целью приезда иностранцев в российские вузы является получение профессионального образования, важной задачей становится их социально-профессиональная адаптация. Уровень данной адаптации зависит от навыков и умений самообразования, а также от личной мотивации: успеваемости, желания усвоить профессиональные компетенции, стать компетентным специалистом в определенной сфере деятельности и т.д. По

мнению М. И. Витковской и И. В. Троцук, концептуальная модель готовности иностранных студентов к учебно-профессиональной деятельности в вузе включает следующие компоненты: мотивационный, когнитивный, операциональный, эмоционально-волевой и информационный [3].

Разработка стратегии по увеличению иностранного контингента студентов в вузе предполагает проведение исследования, целью которого является выявление существующих социально-психологических проблем, мониторинг процесса адаптации обучающихся иностранцев, анализ их пожеланий и формулирование рекомендаций для слаженной работы административных структур и совершенствования организации и педагогического сопровождения учебного процесса. Для данной работы были выбраны следующие методы научного исследования: собеседования с иностранными студентами, обучающимися в университете,

посещение практических занятий, анкетирование. Из 500 иностранцев, обучающихся в 2018 г. в Уральском государственном экономическом университете (УрГЭУ), в анкетировании приняли участие 30 студентов. На первом этапе проводились собеседования, которые проходили в неформальной обстановке и носили ознакомительный характер. Посещения практических занятий помогли поближе познакомиться с участниками анкетирования, узнать их коммуникативные возможности, их учебно-познавательную активность. Разработанная анкета имела целью проанализировать уровень адаптированности иностранных студентов по физиологическим, социальным и профессиональным критериям. Вопросы анкеты были сформулированы просто и составлены на французском языке, так как предназначались для представителей франкоговорящих стран (таблица 1).

Таблица 1

Проблемы процесса адаптации иностранных студентов

Какие трудности Вы испытали на Урале и в УрГЭУ ?	Доля в %
Суровые климатические условия	17%
Бытовые проблемы в общежитии	15%
Кризисное состояние потерянности и раздражения	100 %
Значительные различия между родной и русской культурой	76%
Новые нормы и правила поведения	63%
Привыкание к другой кухне и продуктам	22%
Уровень владения русским языком и другими языками	93%
Участие в культурной жизни университета	64%
Занятия в УрГЭУ и студенческая жизнь	48%
Выбор Вашей будущей профессиональной деятельности	81%
Усвоение специальных дисциплин	56%
Необходимость самостоятельной работы и самоконтроля	90%
Получение помощи от преподавателей и тьюторов	12%
Поддержка со стороны администрации университета	26%
Знакомство с культурными достопримечательностями региона	12%

Результаты исследования показали, что вначале своего пребывания в Екатеринбурге все опрошенные студенты в большей или меньшей степени испытали проявления культурного шока (100%), второй по значимости проблемой стало слабое владение русским языком, в результате чего испытывались значительные сложности в общении и случаи недопонимания информации (93%). Особые трудности в коммуникации испытывали студенты-франкофоны, не говорящие на других иностранных языках, так как в университетской среде доля российских студентов, изучающих французский язык, неуклонно сокращается. Многие студенты африканских стран посещали факультативно практические занятия по французскому языку, чтобы пообщаться с преподавателем и студентами на их родном

языке, познакомиться ближе с университетской системой обучения, наладить контакты, обсудить вопросы на профессиональную тематику. Проблемы бытового характера отметила незначительная часть студентов (15%), проживающих в общежитии, среди которых были, в основном, девушки, пожелавшие иметь больше комфорта. Климатические условия не представляли препятствий для иностранцев, ввиду наличия метро, развитой сети городского транспорта и близости расположения общежития, только 17% остались недовольны суровой зимой и недостатком солнечных дней. Особых проблем с питанием не было отмечено, так как в городской среде и в университете функционирует отлаженная система общественного питания, но 22% анкетированных испытывали ностальгию по национальной кухне.

В социально-культурном аспекте недовольных было немного, в основном, опрошенным понравилось знакомство с российской культурой: 88% заинтересовало посещение достопримечательностей, 69% положительно оценило участие в городских национальных празднествах, 82% высоко оценило университетские мероприятия. Тем не менее, основная доля иностранцев отметила значительную разницу в традициях родной культуры и российского культурного наследия (76%), большое расхождение в социальных нормах и правилах поведения, в нравах и обычаях (63%). Большинство анкетированных оценило помощь администрации (74%) и тьюторов (88%).

С позиции учебно-профессиональной деятельности мнения были неоднозначны, в зависимости от степени готовности индивидуально каждого студента с учетом объективно-субъективных и субъективных факторов. О проблемах, возникающих при необходимости самостоятельно организовать, выполнить и проконтролировать свою работу, высказалось 90%. Будущая профессиональная деятельность четко представляется и осознается только 19% опрошенных. Однако подавляющее большинство анкетированных иностранных студентов признало положительное влияние обучения за рубежом, в частности в России, на возможности успешного продвижения по профессиональной карьере в своей родной стране (98%).

Таким образом, учитывая перечисленные выше проблемы межкультурной адаптации, стратегия привлечения иностранцев для получения высшего профессионального образования в российских вузах состоит из целенаправленного ряда мер психолого-педагогического сопровождения и мероприятий административно-организационного характера (социальная, психологическая и межкультурная адаптация, межкультурное взаимодействие, социально-психологическая поддержка в процессе обучения, языковая адаптация, вовлечение в коммуникацию, мониторинг учебного процесса, научно-методическое сопровождение). Рассмотрим систему конкретных мер по основным стратегическим направлениям:

- Прежде всего, необходимо актуализировать университетский сайт и рекламные проспекты, снабдив их современной полной информацией на иностранных языках о системе, условиях, возможностях и правилах обучения в данном вузе. Вся необходимая информация должна находиться в простом доступе для всех желающих.

- Разработать рекомендации по оптимизации процесса профессионального обучения в условиях межкультурного взаимодействия с целью устранения противоречия между

уровнем готовности студентов-иностранцев к восприятию учебно-профессиональной информации и требованиями вуза.

- Развивать у преподавателей поликультурную компетенцию и на ее основе формировать поликультурную компетентность, то есть умение практически применять знания об этнопсихологических и этнокультурных особенностях обучаемых.

- Активизировать создание полиязычной среды в университете с целью расширения коммуникационных возможностей студентов-иностранцев, увеличивая количество лекций, практических занятий, различных семинаров и конференций, проводимых на иностранных языках.

- Организовать мероприятия, помогающие смягчению состояния культурного шока, сокращению фазы межкультурной адаптации, уменьшению негативного влияния столкновения культур, скорейшей адаптации к социально-культурным условиям и системе обучения в вузе.

- Повысить мотивацию к процессу обучения и приобретению профессиональных компетенций, используя различные встречи с предпринимателями и успешными специалистами, посещение предприятий, организацию практических семинаров.

- Использовать европейскую систему кредитов, позволяющую оценивать дисциплины, сданные студентами-иностранцами в России, и перезачитывать их в зарубежных вузах.

- Активно использовать интернет-ресурсы и работу в системе университетского «интранета» на Портале электронных образовательных ресурсов (ПЭОР), что позволяет преподавателю эффективно организовать индивидуализацию образовательного процесса и контролировать самостоятельную работу каждого студента, увидеть проблемы в усвоении материала и оперативно помочь обучаемому в их преодолении.

- Систематически проводить мониторинг состояния межкультурной адаптации иностранцев и успешности учебно-образовательного процесса с целью корректировки недостатков. Организовать педагогическое сопровождение процесса обучения.

- Привлекать иностранных студентов к участию в общественной жизни университета, знакомить с корпоративной культурой вуза, активизировать их участие в работе научных конференций различного уровня. Организовать систему тьюторства и постоянного научного руководства в написании научных статей и в подготовке выступлений с докладами.

В результате можно сделать вывод, что благодаря учету проблем межкультурной адаптации иностранцев, планомерной ра-

боте по созданию комфортного социально-психологического климата и организации педагогического сопровождения учебного процесса становится возможным разработка эффективной стратегии привлечения иностранных студентов для получения высшего профессионального образования в

России. Такой подход позволит выполнить социальный заказ на подготовку иностранных специалистов, обусловит вхождение страны в международное образовательное пространство и ускорит продвижение российских конкурентоспособных образовательных услуг на международный рынок.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антонова В. Б. Психологические особенности адаптации иностранных студентов к условиям жизни и обучения в Москве // Вестник ЦМО МГУ. – 1998. – № 1.
2. Витгенберг Е. В. Социально-психологические факторы адаптации к социальным и культурным изменениям. – СПб., 1995.
3. Витковская М. И., Троцук И. В. Адаптация иностранных студентов к условиям жизни и учебы в России (на примере РУДН) // Вестник РУДН. Серия : Социология. – 2004. – № 6–7. – С. 267–283.
4. Гребенникова И. А. Педагогическое сопровождение адаптации иностранных студентов в российском вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Биробиджан, 2010. – 23 с.
5. Емельянов В. В. Студенты об адаптации к вузовской жизни // Социс. – 2001. – № 9.
6. Иванова М. А., Титкова Н. А. Социально-психологическая адаптация иностранных студентов первого года обучения в вузе. – СПб., 1993.
7. Максимчук Е. Д. Применение программы социально-психологического сопровождения межкультурной адаптации иностранных студентов // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2016. – № 4. – С. 171–175.
8. Питерова Е. А. Культурный шок: особенности и пути преодоления [Электронный ресурс] // Электронный научный журнал «Наука. Общество. Государство». – 2014. – № 4 (8). – Режим доступа: http://cyberleninka.ru/article/n/kulturnyy-shok-osobennosti-i-puti-preodoleniya_esj.pnzgu.ru (дата обращения: 11.02.2018).
9. Путачев И. А. Этнокультурная адаптация иностранных учащихся к условиям жизни и обучения // Вестник РУДН. Серия : Русский и иностранные языки и методика их преподавания. – 2012. – № 4. – С. 19–26.
10. Соколова О. Л., Скопова Л. В. Возможности создания полиязычной среды в вузе (из опыта Уральского государственного экономического университета) // Международная конкурентоспособность университетов: опыт и перспективы создания полиязычной образовательной среды : мат-лы I Всеросс. науч.-практ. конф. с междунар. участием. – Екатеринбург, 2016. – С. 39–44.
11. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология : учеб. для вузов. – М. : Институт психологии РАН ; Академический проект, 1999. – 320 с.
12. Экспорт российских образовательных услуг: Статистический сборник. Выпуск 7 / Министерство образования и науки Российской Федерации. – М. : Центр социологических исследований, 2017. – С. 39.
13. Adler P. S. The transitional experience: An alternative view of culture shock // Journal of Humanistic Psychology. – 1975. – Vol. 15 (4). – P. 13–23.
14. Berry J. W. Fundamental psychological processes in intercultural relations. – Thousand Oaks, CA : Sage Publications, 2004.
15. Hartman K. B., Meyer T. et Hurley H. Antecedents and Outcomes of Culture Cushion // International Journal of Culture, Tourism and Hospitality Research. – 2013. – Vol. 7, 4. – P. 340–352.
16. Hofstede G. H., Hofstede G. J., Minkov M. Cultures and Organizations : Software of the Mind. – 3rd ed. – New York : McGraw-Hill, 2010.
17. Oberg K. Culture Shock: Adjustment to New-cultural Environments // Practical Anthropology. – 1960. – № 7. – P. 177–182.
18. Triandis H. C., Suh E. M. Cultural influences on personality [Electronic resource] // Annual Reviews of Psychology. – 2002. – P. 134–160. – Mode of access: [http://web.yonsei.ac.kr/suh/publication/Triandis%20&%20Suh%20\(2002\).pdf](http://web.yonsei.ac.kr/suh/publication/Triandis%20&%20Suh%20(2002).pdf) (date of access: 11.02.2018).

REFERENCES

1. Antonova V. B. Psikhologicheskie osobennosti adaptatsii inostrannykh studentov k usloviyam zhizni i obucheniya v Moskve // Vestnik TsMO MGU. – 1998. – № 1.
2. Vittenberg E. V. Sotsial'no-psikhologicheskie faktory adaptatsii k sotsial'nym i kul'turnym izmeneniyam. – SPb., 1995.
3. Vitkovskaya M. I., Trotsuk I. V. Adaptatsiya inostrannykh studentov k usloviyam zhizni i ucheby v Rossii (na primere RUDN) // Vestnik RUDN. Seriya : Sotsiologiya. – 2004. – № 6–7. – S. 267–283.
4. Grebennikova I. A. Pedagogicheskoe soprovozhdenie adaptatsii inostrannykh studentov v rossiyskom vuze : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – Birobidzhan, 2010. – 23 s.
5. Emel'yanov V. V. Studenty ob adaptatsii k vuzovskoy zhizni // Sotsis. – 2001. – № 9.
6. Ivanova M. A., Titkova N. A. Sotsial'no-psikhologicheskaya adaptatsiya inostrannykh studentov pervogo goda obucheniya v vuze. – SPb., 1993.
7. Maksimchuk E. D. Primenenie programmy sotsial'no-psikhologicheskogo soprovozhdeniya mezhkul'turnoy adaptatsii inostrannykh studentov // Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2016. – № 4. – S. 171–175.
8. Piterova E. A. Kul'turnyy shok: osobennosti i puti preodoleniya [Elektronnyy resurs] // Elektronnyy nauchnyy zhurnal «Наука. Obshchestvo. Gosudarstvo». – 2014. – № 4 (8). – Rezhim dostupa: http://cyberleninka.ru/article/n/kulturnyy-shok-osobennosti-i-puti-preodoleniya_esj.pnzgu.ru (data obrashcheniya: 11.02.2018).

9. Pugachev I. A. Etnokul'turnaya adaptatsiya inostrannykh uchashchikhsya k usloviyam zhizni i obucheniya // Vestnik RUDN. Seriya : Russkiy i inostrannyye yazyki i metodika ikh prepodavaniya. – 2012. – № 4. – S. 19–26.
10. Sokolova O. L., Skopova L. V. Vozmozhnosti sozdaniya poliyazychnoy sredy v vuze (iz opyta Ural'skogo gosudarstvennogo ekonomicheskogo universiteta) // Mezhdunarodnaya konkurentosposobnost' universitetov: opyt i perspektivy sozdaniya poliyazychnoy obrazovatel'noy sredy : mat-ly I Vseross. nauch.-prakt. konf. S mezhdunar. uchastiem. – Ekaterinburg, 2016. – S. 39–44.
11. Stefanenko T. G. Etnopsikhologiya : ucheb. dlya vuzov. – M. : Institut psikhologii RAN ; Akademicheskii proekt, 1999. – 320 s.
12. Eksport rossiyskikh obrazovatel'nykh uslug: Statisticheskiy sbornik. Vypusk 7 / Ministerstvo obrazovaniya i nauki Rossiyskoy Federatsii. – M. : Tsentr sotsiologicheskikh issledovaniy, 2017. – S. 39.
13. Adler P. S. The transitional experience: An alternative view of culture shock // Journal of Humanistic Psychology. – 1975. – Vol. 15 (4). – R. 13–23.
14. Berry J. W. Fundamental psychological processes in intercultural relations. – Thousand Oaks, CA : Sage Publications, 2004.
15. Hartman K. B., Meyer T. et Hurley H. Antecedents and Outcomes of Culture Cushion // International Journal of Culture, Tourism and Hospitality Research. – 2013. – Vol. 7, 4. – R. 340–352.
16. Hofstede G. H., Hofstede G. J., Minkov M. Cultures and Organizations : Software of the Mind. – 3rd ed. – New York : McGraw-Hill, 2010.
17. Oberg K. Culture Shock: Adjustment to New-cultural Environments // Practical Anthropology. – 1960. – № 7. – R. 177–182.
18. Triandis H. C., Suh E. M. Cultural influences on personality [Electronic resource] // Annual Reviews of Psychology. – 2002. – P. 134–160. – Mode of access: [http://web.yonsei.ac.kr/suh/publication/Triandis%20&%20Suh%20\(2002\).pdf](http://web.yonsei.ac.kr/suh/publication/Triandis%20&%20Suh%20(2002).pdf) (date of access: 11.02. 2018).

Симбирцева Наталья Алексеевна,

доктор культурологии, доцент, доцент кафедры художественного образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: Simbirtseva.nat@yandex.ru.

Биттер Маргарита Владимировна,

студентка, Институт филологии, культурологии и межкультурной коммуникации, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: xxxmarxxx@mail.ru.

СОВРЕМЕННЫЙ МУЗЕЙ КАК ПРОСТРАНСТВО РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: музеи; музейная педагогика; культурно-просветительская деятельность; культурно-досуговая деятельность; проектная деятельность; метод проектов; проектная деятельность; музейные маршруты.

АННОТАЦИЯ. Одним из приоритетных направлений современности является проектная деятельность, осуществляемая учреждениями культуры как вариант решения задач прикладной культурологии. Музей сегодня становится востребованной площадкой, реализующей проекты культурно-просветительской и культурно-досуговой направленности, что создает благоприятные условия для реализации разных видов деятельности и привлечения широких масс населения.

В настоящее время музей открыт для диалога с исторически значимыми ценностями и смыслами культуры, а также актуализирует опыт прошлого в контексте современности с помощью особых механизмов и форм взаимодействия с социумом. Игры, квесты, событийные мероприятия, музейные маршруты, авторские проекты, лектории и многое другое становятся неотъемлемой составляющей музейного пространства. Сотрудничество со специалистами разных профессиональных сфер (архитекторы, дизайнеры, арт-менеджеры, фотографы и др.) способствует созданию репрезентативного облика музея и делает его привлекательным для посетителей.

Авторами разводятся понятия «культурно-просветительская» и «культурно-досуговая деятельность», которые часто употребляются как синонимы, и приводятся примеры органичного синтеза обоих видов деятельности в практике отечественных музеев, стремящихся максимально полно отвечать запросам и требованиям культуры XXI века. В качестве компонента реализации проектной деятельности, привлекающего внимание посетителей, становится интеракция, побуждающая к сотрудничеству, творческому взаимодействию и раскрытию личностного потенциала в процессе решения просветительских и досуговых задач.

Как пример включения молодежи в музейное пространство Екатеринбурга студентами-культурологами УрГПУ был разработан и реализован проект музейного маршрута «TopArt».

Simbirtseva Natalia Alekseevna,

Doctor of Cultural Studies, Associate Professor, Department of Art Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Bitter Margarita Vladimirovna,

Student, Institute of Philology, Culturology and Intercultural Communication, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

CONTEMPORARY MUSEUM AS A BASIS FOR PROJECT ACTIVITIES

KEYWORDS: modern museum; cultural, educational and cultural-recreational activities; project activity; project; museum route.

ABSTRACT. One of the current trends today is project activity, implemented in cultural institutions as a way of solution of tasks in applied cultural studies. Museum serves today as the basis for development of cultural-educational and cultural-leisure projects, which provides favourable conditions for different activities and audience attraction.

Today, museums are open for a dialogue with historically important values and meanings of cultures; they interpret the past experience with the help of certain mechanisms and forms of cooperation with the society. Games, quests, events, museum routes, author's projects, lectures and others become an inseparable part of museum activities. Cooperation with specialists in different spheres (architecture, design, art-management, photography, etc.) contributes to the positive image of museums and make them attractive to the audience.

The article explains the difference between the concepts of "cultural-educational activity" and "cultural-leisure activity", which are often used as synonyms. Besides it provides examples of synthesis of these activities in the work of Russian museums, which aim at fulfillment of the demands of the culture of the XXI century. Interaction is a component of project activity, which attracts the audience, cooperation and personal fulfillment when solving educational and leisure problems.

Students of Cultural Studies in Ural State Pedagogical University worked out the project "TopArt" to attract young people in Ekaterinburg museums.

В современном мире музей перестал восприниматься исключительно как храм вещественных ценностей, как

учреждение, специализирующееся на хранении и экспонировании культурных ценностей. Понимание особой значимости и

роли музея в эпоху информационной культуры пришло постепенно. Вместе со множеством культурных практик и событийных мероприятий стали складываться специфические коммуникативные тренды в области культуры. В частности, музеи все больше превращаются в многофункциональные образовательные центры культуры и искусства, осуществляющие разноплановую деятельность в сфере досуга, образования и просвещения, и становятся интересными для разновозрастных групп населения мегаполиса. Музей XXI века – это учреждение культуры, которое одновременно является и вместилищем социально-культурной памяти, и хранителем артефактов, и местом досуга и творческой самореализации. Распространенной и неотъемлемой практикой в работе музеев (независимо от профиля и вида) стало осуществление проектной деятельности, направленной на актуализацию и популяризацию культурного наследия. Помимо этого современные музеи осуществляют культурно-просветительскую, культурно-досуговую деятельность. Эти понятия близки по содержанию и зачастую употребляются как синонимы. Стоит отметить, что первая направлена на формирование, сохранение, распространение культурных ценностей и приобщение к ним различных слоев населения. Вторая – ориентирована на особым образом организованное освоение окружающего мира человеком в свободное от работы (вне рабочее, вне учебное) время. Важными критериями качества этого процесса, с одной стороны, становятся содержательная и предметная деятельность субъекта, а с другой – творческая активность личности, проявленная в постижении ценностей и смыслов культуры.

Современные музейные программы разрабатываются таким образом, чтобы одновременно было охвачено несколько функций, среди которых актуальными для посетителей являются:

– документирование (отражение фактов, событий и явлений с помощью предметов, которые экспонируются в музее);

– образование и воспитание (культурно-просветительская и культурно-образовательная деятельность, приобщение к ценностям культуры и искусства);

– информационно-коммуникативная деятельность (осмысление содержания музейного пространства, представленной в нем информации на субъект-субъектном и субъект-объектном уровнях);

– рекреация (ресурс для восполнения физических и духовных, интеллектуальных и эмоциональных, а также творческих сил

человека с помощью особых технологий, игр, мероприятий и т.п.).

Так как политика музея направлена на максимальный охват интересов и запросов общества, вероятность найти что-то значимое в процессе посещения данного типа учреждений культуры для каждого человека или группы людей возрастает. Главное, что привлекает внимание посетителей, – это предложение музея стать его частью, когда посетитель становится полноправным участником интерактивов. Они организуются музейными работниками и, как правило, получают освещение в средствах массовой коммуникации и являются востребованными и актуальными практиками. По словам Л. Солоницыной, «в современном мире музеи вышли за рамки обычного классического экспонирования музейных предметов. Музей сейчас довольно редко является просто площадкой для экспозиции: обычно есть еще образовательные программы, мастер-классы, кинопоказы, лектории. Современный музей – это многофункциональный культурный центр, где вокруг коллекции, вокруг того или иного направления, в котором музей специализируется, создаются дополнительные, необходимые сегодня активности» [15]. Сегодня музеи предлагают своим посетителям лекции, дискуссии, кинопоказы, выставки, мастер-классы, тренинги, воркшопы, семинары, курсы, ридинг-группы, конференции. Выходя за рамки только музейной деятельности, площадки музея дополняются кафе, ресторанами, сувенирными лавками и магазинными со специализированной литературой. Как отмечает З. Трегулова (генеральный директор Государственной Третьяковской галереи): «Музеи превращаются в очень важные места, где люди получают впечатления самого разного рода, но все они связаны с искусством, эстетическими переживаниями и ощущениями. Даже сувенирный магазин в современном музее должен выглядеть так, что просто невозможно пройти мимо него, и все в этом магазине должно нравиться» [8].

Когда в 2015 г. в Екатеринбурге открылся Ельцин-центр, кинорежиссер П. Лунгин отметил: «Раньше мы воспринимали музей как большой ангар, в который сваливают разные вещи, большие и маленькие, и пишут под ними таблички, объясняя, что это за вещь. Музей современный – это экскурсии-сенсации. Два часа жизни, похожие на фильм или спектакль. Человек должен быть увлечен, его должны куда-то вести, манить, что-то рассказывать новое и, испытав катарсис, он должен выйти взволнованным, наполненным, готовым к переосмыслению» [Цит. по: 18]. И в этих

словах раскрывается та концепция, которой сейчас стараются следовать музеи. Но не стоит забывать о том, что наравне с современными формами работы вполне гармонично существуют и традиционные. Это как некий баланс, позволяющий посетителю любого возраста чувствовать себя комфортно в музейном пространстве.

Формы работы музея с посетителями с каждым днем динамично развиваются. И современные музеи предлагают такой перечень, который будет способствовать привлечению посетителей. Самыми популярными и востребованными являются интегрированные, которые соотносятся как с традиционными, так и инновационными формами общения с посетителями. Одной из таких является проектная деятельность.

Само слово «проект» происходит от латинского «projectus», дословно «брошенный вперед», то есть реализация в будущем – главная цель деятельности вообще. По своему содержанию, наполнению и функциональной значимости проекты бывают очень разные. Это и открытие нового музея, музейного здания, и масштабная реэкспозиция, и отдельные акции, и выставки, и показы, и обед в залах музея, и реклама фотографий экспонатов на улицах города. Их основная задача – привлечь внимание посетителей теми средствами и способами, которые востребованы в культуре начала XXI века. К ним можно отнести и использование визуальных средств, и игровой компонент, и технологии музейной педагогики, а также деятельность в сфере инклюзивного образования. Особо стоит отметить привлекательность образа музея, создаваемую, во-первых, на внешнем уровне (уровне первичного восприятия посетителей), во-вторых, на уровне организации внутреннего пространства и, в-третьих, на уровне условий коммуникативного взаимодействия сотрудников музея и посетителей.

Как актуальная практика проектная деятельность музея подразумевает своеобразный язык общения, творческий подход в решении культурно-просветительских задач и в преобразовании существующей реальности, то есть в создании такой реальности, которая «выхватывает» посетителя из круговорота будничной суеты. Специфика осуществления такой деятельности напрямую зависит от характера мероприятия, которое организуется музеем. Это могут быть как традиционные проекты (например, организация выставок), так и инновационные, связанные с использованием новых технологий. Сам процесс реализации проектов требует больших затрат как творческих, так и финансовых, поэтому к исполнению привлекается большое количество людей раз-

ных профессий (спонсоры, кураторы, организаторы, музейные педагоги, аниматоры, ученые и исследователи и т.д.).

Сегодня при организации выставочных площадок и пространств экспонирования арт-объектов архитектор занимается планировкой здания, иногда и оформлением фасадом. Создавая «лицо» музея, он учитывает его специфику. То есть у посетителя не должно возникнуть диссонанса между внешним обликом и внутренним содержанием. Как пишет Е.С. Бакушкина, «создавая физическую оболочку для хранения и экспонирования коллекций, архитектор формирует особое музейное пространство, вовлекает посетителя в мир музея, воздействуя на людей только ему присущими средствами художественной выразительности: фактурами, текстурами материалов, освещением, формами и пропорциями пространства» [1].

Ярким примером работы архитектора над «лицом» музея является музей современного искусства «Гараж» в Москве. Над этим проектом работал голландец Рем Колхас. Команде предстояло переделать здание ресторана «Времена года», построенного в 1968 г., под современное музейное пространство. Колхас, оставив бетонную коробку, покрыл ее полупрозрачным поликарбонатом. Этот материал архитектором был выбран из-за его свойства: дает рассеянный мягкий свет, не пропускает губительный для многих предметов искусства ультрафиолет, недорогой, мало весит, легко монтируется и при необходимости заменяется. Используя два слоя поликарбоната, был достигнут эффект еще более интересного рассеивания света в пространстве музея. Также «Гараж» имеет стеклянный вестибюль, через который просматривается то, что находится внутри. Тут приняли участие еще и ландшафтные дизайнеры, которые сделали акцент на расположении музея в Парке Горького. «И через этот “портал”, намеренно установленный вровень с землей, парк проникает внутрь музея, а искусство выходит в парк – становится публичным, чего так хотели добиться авторы и основатели “Гаража”» [10]. В год открытия нового здания (2015 г.) в музее проходила выставка Эрика Булатова «Все в наш Гараж!», послужившая неким агитплакатом. Это масштабная инсталляция высотой девять с половиной метров. Работа Булатова совмещает в себе и текст, и изображение. Можно сказать, что это своего рода реклама музея современного искусства «Гараж», призывающая всех его посетить – «Все в наш Гараж!» [2]. Реализация этого проекта – результат слаженной работы архитекторов, ландшафтных дизайнеров, художни-

ков. Музей осуществляет культурно-просветительскую деятельность и предлагает своим гостям детские, семейные курсы и курсы для взрослых, которые направлены на развитие креативного и нестандартного мышления [9]. Также музеем разработана серия программ по развитию и обучению профессиональной аудитории. Помимо этого проводятся тренинги и интенсивы по кураторству, музейному администрированию и галерейному делу. На базе музея современного искусства «Гараж» осуществляется свою работу исследовательская инициатива, охватывающая обширный круг тем, сосредоточенных на истории и актуальном состоянии художественной практики. Все результаты исследований доступны на официальном сайте.

Интересным и привлекающим внимание посетителей является проект, который реализуется на базе Московского музея современного искусства (ММОМА), – проект-ретроспектива В. Айзенберга «*Migratio*». Это выставка, задача которой состоит в том, чтобы «показать контекст и развитие современного российского искусства за последние полвека через призму творчества одного из самых ярких российских художников, громко заявившего о себе в 1980-е годы и остающегося актуальным сегодня» [13]. Выставка познакомит зрителя с более чем 100 произведениями, которые создавались художником на протяжении 40 лет. Произведения группируются в инсталляции, но их всех объединяет общий сюжет. Данная выставка – это своего рода путешествие по творчеству В. Айзенберга. Увидеть биографию и судьбу автора произведений в сложности жизненных перипетий, сквозь призму значимых для него образов тоже является актуальной интерпретаторской практикой, в основе которой лежит особое чтение, привычное для человека XXI века, – скольжение по тому, что зримо очами. И посетителю представлена история творческого пути не на вербальном, а на визуальном уровне.

Помимо единичных выставок В. Айзенберг является автором проекта, который успешно существует уже не первый год. Это «Программа *Escape*», созданная в 1999 г. В нее входили несколько художников, реализующих совместные проекты, отличающиеся своей необычностью. Галерея «*Escape*» располагалась в квартире-студии – это возвращение к традициям «квартирников». Чаще всего художники работали в жанре перформанса, так как считали, что это есть искусство жизни. Большую роль здесь играли отношения между художником и его зрителем. Участники программы «*Escape*» старались донести до своего посетителя, что они являются реальными, а не иллюзорными

ми и недостижимыми. Также у «*Escape*» была своя уникальная особенность – постоянная смена форм своего социального функционирования [19]. К сожалению, на сегодняшний день, «*Escape*» уже никаких проектов не реализует.

В оформлении музея важную роль играет организация внутреннего пространства. Многие современные музеи большое внимание уделяют именно этому аспекту, чтобы создать такую площадку, на которой гармонично будут смотреться произведения искусства. Наиболее ярким примером является центр фотографии «Март» в Екатеринбурге. Организаторы большое внимание уделяют соответствию дизайна выставочного пространства экспозиционному содержанию. Перед открытием каждой новой выставки работники центра тщательно готовят музейное пространство. Из раза в раз перекрашиваются стены, чтобы подчеркнуть идею, которую несет новая экспозиция. Центр фотографии «Март» – пространство, разделенное на несколько зон, каждая из которых всегда имеет свой собственный дизайн, но при этом всегда есть связующие элементы. «Март» интересен в плане дизайнерских решений и оформления пространства, а также является образовательной площадкой. На базе центра организована фотошкола для детей и подростков. Большое внимание при обучении отводится именно практическим занятиям, которые дополняются теоретическим материалом. За время учебы в фотошколе юные фотографы познают все тонкости фотографирования, параллельно с этим каждый будет работать над своей собственной серией фотографий. Финалом становится выставка созданных работ.

Подготовка выставки – это реализация особого творческого проекта. Такого рода проекты сегодня очень популярны. Об этом свидетельствует, например, то, что в НИУ ВШЭ открыта школа дизайна, в рамках которой существует курс «Современный музейный дизайн». Совместно с Политехническим музеем, Благотворительным фондом В. Потанина и Школой культурологии НИУ ВШЭ была разработана специальная программа, по которой готовят музейных дизайнеров-профессионалов, способных создавать комплексные проекты по дизайну музея: по оформлению внутреннего пространства, стратегиям построения экспозиций, формированию опыта посетителя и работе с брендом музея [16].

Сотрудничество с художниками-дизайнерами для музеев является востребованной и продуктивной практикой: есть возможность работы с постоянными музейными экспозициями, временными выставками для организации графического сопро-

вождения музея. К примеру, каталоги, буклеты, афиши, музейные билеты, этикетки, сопроводительные тексты. То есть художники-дизайнеры способствуют созданию единого дизайнерского решения, которое становится визитной карточкой, отличительной особенностью каждого отдельного музея [15].

Освещение в работе музейного проектировщика также играет важную роль, именно поэтому музей «Огни Москвы» в рамках проекта «Копилка светлых идей» [6], который проходил в 2015 г., создал ресурсный центр световых решений. Каждый мог обратиться к кураторам за консультацией по световому дизайну. Это позволило научиться пользоваться инструментами для художника по свету, а также познакомиться со световыми решениями разных музеев мира. Свет может выполнять как эстетическую, так и прагматическую функции. Свет можно использовать как навигацию по музею, как акцент на отдельных экспонатах, а также как путеводитель по экспозициям музея.

Современные музеи большое внимание уделяют своим веб-сайтам, которые тоже являются визитной карточкой музея и реализуемых им направлений деятельности. Они должны быть удобны в навигации и информативны, оснащены обратной связью, отражать план мероприятий, ресурсы музея, удобными для восприятия и грамотно организованы для аудио-визуального восприятия. В ряде случаев создаются мобильные приложения, облегчающие знакомство и общение с музеями. Например, у музея современного искусства «ERARTA» помимо того, что имеется веб-сайт, есть еще и мобильное приложение с одноименным названием. Разработчиком является С. Матвеев. Приложение включает в себя информацию обо всех выставках, навигацию по зданию музея, а также здесь можно осуществить покупку билетов на любое мероприятие, проходящее в музее «ERARTA». Это очень удобно, быстро и доступно. И один из существенных критериев – приложение бесплатное.

На базе этого же музея реализован и активно функционирует ряд авторских проектов. Главная цель этих проектов – приблизить современное искусство к публике. Один из авторских – восемь тотальных инсталляций «U-Space». Это уникальные арт-пространства, каждое из которых имеет свою тему. На посещение одной инсталляции отводится 15 минут. За это время посетитель может окунуться в особый мир чувств и размышлений, а затем интерпретировать его для себя.

Помимо «U-Space» «ERARTA» реализует еще несколько авторских проектов. Среди

них «Изоанимация» – анимированные интерпретации картин, выполненные профессиональными аниматорами [4]. Это своего рода помощник в понимании произведений искусства, так как картина – это только один фрагмент, вплетенный в общую полноценную историю. Короткометражные анимационные фильмы развивают работы художников во времени, объясняя или обыгрывая их сюжеты. И самое привлекательное в этом проекте – любой желающий может предложить свой вариант развития сюжетов произведений из коллекции музея современного искусства «ERARTA».

Новаторский проект – «Изолитература»: опыт всеобщего произведения искусства» [7]. В его основе лежит создание эссе, которые сопровождают отдельные экспонаты в коллекциях музея. Произведения изолитературы расширяют и раскрывают внутренние смыслы выставленных произведений искусства. Это мифотворческий проект. Лучшие эссе в жанре изолитературы, написанные любым желающим, печатаются и размещаются в выставочных залах, а также включаются в каталоги, издаваемые «ERARTA». Вербализовать впечатление от увиденного с обозначением перспективы дальнейшей его публикации – интересно и ответственно одновременно для посетителя. Смысловая «палитра» становится оригинальной и безграничной: каждый прочитывает то, что видит; и каждый запечатлевает в слове то, что значимо и актуально для него.

Проект «Озвученные истории картин» – это аудиоинсталляции по мотивам произведений музейной коллекции [12]. Они оживляют полотна звуками, музыкой и шумами. Саундтрек к живописи дает возможность целиком услышать то развернутое повествование, из которого на картине запечатлен только фрагмент. Такая практика актуализирует совсем другой уровень рефлексии экспонатов посетителями, непривычный для традиционного музейного пространства. Аудиальная интерпретация произведений, предназначенных изначально для визуального восприятия, необычна и нова.

«Театр без актеров» [17] – авторский проект, который гармонично вписался в музейное пространство «ERARTA». Он представляет собой эксперимент музея в жанре мультимедиа. Актерами в этом театре выступают герои живописных произведений, которые могут «говорить». А все действие сопровождают музыка, звуковые и световые эффекты. Все это делает картины живыми. И в жанре мультимедиа уже поставлен спектакль «Отчего люди не летают?», который длится 30 минут. Герои полотен спорят о простых и вечных истинах, борются за свои

мечты и идеалы. Перевод статичных образов в динамику, «оживление» персонажей и т.д. отвечает запросам современности, то есть становится воплощением желаний и возможностей вступить, или быть вовлеченным в активный диалог с искусством.

Последние четыре авторских проекта музея современного искусства «ERARTA» направлены именно на помощь в интерпретации произведений искусства. Это объединение мыслей многих людей, способствующих в полной мере раскрыть смысл каждого произведения. Картины могут оживать, звучать, становиться частью целой истории, короткометражного фильма. И это уже не застывший арт-объект, а что-то большее, имеющее продолжение. Эти проекты являются результатом работы специалистов в разных областях, а также проявления активной позиции, творческих интенций посетителей музея и особой атмосферы общения с прекрасным. Помимо этого «ERARTA» ведет активную деятельность, которая направлена не только на знакомство своих посетителей с произведениями искусства, развлечения, но и на просвещение. Музей проводит выставки, экскурсии, театральные постановки, концерты, спектакли, фестивали, мастер-классы, лекции и квесты. Также «ERARTA» реализует свои проекты, которые направлены на приобщение публики к современному искусству. На базе музея проходят интерактивные занятия с творческими заданиями.

В Перми с 2009 г. активно осуществляет свою работу музей современного искусства «PERMM», открытый по инициативе М. Гельмана (коллекционер, галерист). Создание самого музея называют уникальным проектом. «PERMM» – энергичный и популярный центр просветительских и образовательных программ, музейной педагогики для посетителей любого возраста [11]. На базе музея реализуются несколько культурно-просветительских проектов, которые направлены на знакомство разновозрастной публики с современным искусством. Детский проект «Чердак» – это творческое пространство музея для семей с детьми от 1,5 до 12 лет. На занятиях не только знакомятся с произведениями искусства, выставками, но и создаются свои творческие работы. Это настоящая мастерская, где в жизнь воплощаются любые идеи, а время проходит не только интересно, но и с образовательной пользой.

Проект музея «PERMM», только уже для подростков, называется «За Партой». «Это серия встреч-занятий для детей от 12 до 18 лет, цель которых – познакомиться с культурой XX и XXI вв. и увидеть, что современное искусство – это совсем не страш-

но, а очень даже интересно!» [3]. Занятия проходят в разнообразных формах. Это и игровые экскурсии, и воркшопы, квесты, творческие мастерские, и даже встречи с художниками. Участники проекта сами выбирают для себя темы, которые будут интересны для общего обсуждения. Ребята учат работать с экспозицией, а также знакомят с музеем как площадкой для реализации разноплановых идей. В финале серии встреч подростки совместно со специалистами могут реализовать свои собственные проекты. А Кузнецова (волонтер музея современного искусства «PERMM»), например, отмечает, что участниками проекта «За партой» была открыта официальная выставка, которая представляла собой одну большую инсталляцию, состоящую из десятка маленьких [5].

Оба пермских проекта имеют группы в социальной сети «ВКонтакте», что позволяет вести учреждениям культуры активный диалог с заинтересованной в жизни музея аудиторией. Там можно найти полезную информацию как о прошедших мероприятиях, так и о предстоящих, фотоотчеты, видеоматериалы, оставлять комментарии и задавать волнующие вопросы. Учитывая современные тенденции, складывающиеся в нашем обществе, такая форма коммуникации очень удобна и востребована.

Опыт осуществления проектной деятельности музеями крайне важен для решения маркетинговых задач в области культуры и привлечении большего количества посетителей. Разрабатываются разнообразные программы, направленные на просвещение населения и досуг, запускаются механизмы, способствующие повышению интереса населения к посещению учреждений культуры этого типа, создается и тиражируется репрезентативный образ музея в информационной среде. В качестве альтернативы предлагаются и музейные маршруты для жителей, туристов и гостей города. В частности, нами был разработан проект такого маршрута – «ТопArt», суть которого состояла в том, чтобы участники познакомились с музейными площадками Екатеринбургa, смогли приобрести навыки общения с исторически значимым наследием культуры и актуальными практиками, проявили умения формулировать и запечатлеть собственное восприятие предлагаемого материала, подкрепляя теорией и дополнительной информацией, а также были способны в дальнейшем организовывать маршруты освоения музейных пространств в свое свободное время.

Разработка и реализация данного проекта осуществлялась в период с октября по декабрь 2017 г. в Екатеринбурге студента-

ми-культурологами четвертого курса Института филологии, культурологии и межкультурной коммуникации Уральского государственного педагогического университета. Для самих студентов организация проекта решала практические задачи: попробовать себя в роли кураторов и авторов заданий, оценить состоятельность подобных мероприятий в молодежной среде, провести анализ собственной деятельности.

Маршрут «TopArt» включал восемь разноплановых музейных площадок – исторические и художественные. В него вошли Фотографический музей «Дом Метенкова», Музей истории Екатеринбурга, Музей Невьянской иконы и Музей Миши Брусиловского (одна площадка), Художественный музей Эрнста Неизвестного, Екатеринбургский музей изобразительных искусств, Ural Vision Gallery, Музей Б. Н. Ельцина – «Ельцин-центр» и 4-я Уральская индустриальная биеннале современного искусства. Такой выбор позволил продемонстрировать многоплановость музейных пространств Екатеринбурга, удовлетворяющих разнообразные интересы посетителей.

В музейном маршруте «TopArt» приняли участие пять групп студентов Института математики, физики, информатики и технологий и Института общественных наук УрГПУ. В общей сложности в проекте приняли участие 96 студентов первого и второго курсов обучения. Был предложен перечень музейных площадок, и группа согласовывала и выбирала свою траекторию посещения. Каждый пункт музейного маршрута сопровождался заданием, которое необходимо было выполнить студентам после посещения музейной площадки. Были продуманы следующие критерии для анализа выполненных работ: первое знакомство с музеем, позитивное впечатление, творческий подход в решении просветительских задач, желание повторного посещения, запоминающиеся произведения. Задания разрабатывались в соответствии со спецификой музея и той выставки, которую посещали студенты.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бакушкина Е. С. Архитектура современных музейных зданий. Формирование смысловых моделей [Электронный ресурс] // Вестник КемГУКИ. – 2016. – № 34. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/architektura-sovremennyh-muzeynyh-zdaniy-formirovanie-smyslovyh-modeley> (дата обращения: 29.04.2017).
2. Выставка Эрика Булатова «Все в наш Гараж!». – Музей современного искусства «GARAGE» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://garagemca.org/ru/event/714> (дата обращения: 29.04.2017).
3. За Партой. Проект для подростков. – PERMM [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://permm.ru/#/page/education/proekt-dlya-podrostkov-za-partoj/> (дата обращения: 30.04.2017).
4. Изоанимация. – ERARTA [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.erarta.com/ru/museum/projects/detail/8aa774ed-061b-11e2-beae-8920284aa333/> (дата обращения: 30.04.2017).
5. Козаченко Д. У взрослых нет сил бороться: истории подростков, которые меняют мир к лучшему [Электронный ресурс] // Афиша Daily. – 2017. – 3 мая. – Режим доступа: <https://daily.afisha.ru/relationship/5331-u-vzroslyh-net-sil-borotsya-istorii-podrostkov-kotorye-menyayut-mir-k-luchshemu/> (дата об-

Многие из студентов отмечали, что это были первые посещения музеев в Екатеринбурге, которые оставили положительное впечатление. В большинстве проанализированных работ участниками указывалось, что им конкретно понравилось, запомнилось, а также, что они узнали нового на выставке, с чем впервые познакомились в процессе посещения музея, что привлекло их внимание в реализации и содержании проектов. Необходимо отметить, что к выполнению некоторых заданий многие студенты подходили творчески, оформляя свои работы фотографиями, эпиграфами, коллажами и т.д. Целесообразность данного проекта в студенческой среде очевидна: стихийно самоорганизовать культурно-досуговую деятельность сложно и не всегда получается особенно у тех, для кого пространство большого города становится новой жизненной реальией в силу ряда причин: информационная неосведомленность, плохое знание местности, досуговых мест, мотивация.

В целом, проектная деятельность как своеобразный язык общения, благодаря которому музей налаживает контакты с внешним миром, с партнерами, предполагает творческий подход в преобразовании существующей реальности. Деятельность самого музея перестает носить буднично-характер, и в то же время она ориентирована на организацию лично, социально значимых мероприятий, событий, проектов в сфере образования и воспитания. Общение и коммуникация, которыми сегодня наполняется пространство музея, способствуют пробуждению интереса общества к содержанию музейных экспозиций и внутреннего пространства музея. Проектная деятельность позволяет реализовывать учреждениям подобного типа образовательные и просветительские задачи. И в этом смысле она становится не просто актуальной и востребованной социокультурной практикой в условиях XXI века, но и удобной и перспективной формой активного взаимодействия и творчества посредством тех ресурсов, которыми обладает тот или иной музей.

ращения: 05.03.2017).

6. Копилка светлых идей, 2015 г. – Музей «Огни Москвы» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ognimos.ru/projects> (дата обращения: 29.04.2017).

7. Львов А. ИЗОЛИТЕРАТУРА: ОПЫТ ВСЕОБЩЕГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ ИСКУССТВА. – ERARTA [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.erarta.com/ru/museum/projects/detail/5a45ad6e-061d-11e2-beae-8920284aa333/> (дата обращения: 30.04.2017).

8. Музеи XXI века: между виртуальной реальностью и торговым центром [Электронный ресурс] // Strelka magazine. – 2016. – 18 февраля. – Режим доступа: <https://strelka.com/ru/magazine/2016/02/18/musei-discussion> (дата обращения: 11.02.2018).

9. Музей современного искусства «GARAGE» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://garagemca.org/ru> (дата обращения: 01.03.2017).

10. Музей современного искусства «Гараж» в Парке Горького в Москве [Электронный ресурс] // Arch: speech – интернет-издание об архитектуре, градостроительстве и дизайне. – Режим доступа: <http://archspeech.com/object/muzej-sovremennogo-iskusstva-garazh-v-parke-gorkogo-v-moskve> (дата обращения: 29.04.2017).

11. О музее. – PERMM [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://permm.ru/#/page/museum/about/> (дата обращения: 30.04.2017).

12. Озвученные истории картин. – ERARTA [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.erarta.com/ru/museum/projects/detail/c9a252c7-061e-11e2-beae-8920284aa333/> (дата обращения: 30.04.2017).

13. Проект-ретроспектива Валерия Айзенберга в Московском музее современного искусства [Электронный ресурс] // Новости музеев. Музеи России. – Режим доступа: <http://www.museum.ru/N64908> (дата обращения: 30.04.2017).

14. Семме Т. Дизайнеры СПбГУ готовятся к работе в музеях [Электронный ресурс] // Санкт-Петербургский университет. – 2012. – № 7. – Режим доступа: <http://journal.spbu.ru/?p=7127> (дата обращения: 29/04/2017).

15. Современный музей – это многофункциональный культурный центр [Электронный ресурс] // Lenta.ru. Культпросвет. – 2017. – 8 декабря. – Режим доступа: <https://lenta.ru/articles/2017/12/08/museums/> (дата обращения: 11.02.2018).

16. Современный музейный дизайн [Электронный ресурс] // НИУ ВШЭ. Факультет коммуникаций, медиа и дизайна. – Режим доступа: <http://design.hse.ru/museumdesign> (дата обращения: 29.04.2017).

17. Театр без актеров. – ERARTA [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.erarta.com/ru/museum/projects/detail/fec5213f-7cdb-11e2-817d-8920284aa333/> (дата обращения: 30.04.2017).

18. Филиппова Т. Современный музей как слом стандартов [Электронный ресурс] // Ельцин-центр. – 2016. – 5 февраля. – Режим доступа: <http://yeltsin.ru/news/sovremennyy-muzej-kak-slom-slom-standartov/> (дата обращения: 01.03.2017).

19. Escape Program [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://escapeprogram.ru/russian/index.html> (дата обращения: 06.07.2017).

REFERENCES

1. Bakushkina E. S. Arkhitektura sovremennykh muzeynykh zdaniy. Formirovanie smyslovykh modeley [Elektronnyy resurs] // Vestnik KemGUKI. – 2016. – № 34. – Rezhim dostupa: <http://cyberleninka.ru/article/n/arhitektura-sovremennykh-muzeynykh-zdaniy-formirovanie-smyslovykh-modeley> (data obrashcheniya: 29.04.2017).

2. Vystavka Erika Bulatova «Vse v nash Garazh!». – Muzey sovremennogo iskusstva «GARAGE» [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://garagemca.org/ru/event/714> (data obrashcheniya: 29.04.2017).

3. Za Partoy. Proekt dlya podrostkov. – PERMM [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <https://permm.ru/#/page/education/proekt-dlya-podrostkov-za-partoj/> (data obrashcheniya: 30.04.2017).

4. Izoanimatsiya. – ERARTA [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <https://www.erarta.com/ru/museum/projects/detail/8aa774ed-061b-11e2-beae-8920284aa333/> (data obrashcheniya: 30.04.2017).

5. Kozachenko D. U vzroslykh net sil borot'sya: istorii podrostkov, kotorye menyayut mir k luchshemu [Elektronnyy resurs] // Afisha Daily. – 2017. – 3 maya. – Rezhim dostupa: <https://daily.afisha.ru/relationship/5331-u-vzroslykh-net-sil-borotsya-istorii-podrostkov-kotorye-menyayut-mir-k-luchshemu/> (data obrashcheniya: 05.03.2017).

6. Kopilka svetlykh idey, 2015 g. – Muzey «Ogni Moskvy» [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://ognimos.ru/projects> (data obrashcheniya: 29.04.2017).

7. L'vov A. Izoliteratura: opyt vseobshchego proizvedeniya iskusstva. – ERARTA [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <https://www.erarta.com/ru/museum/projects/detail/5a45ad6e-061d-11e2-beae-8920284aa333/> (data obrashcheniya: 30.04.2017).

8. Muzei XXI veka: mezhdru virtual'noy real'nost'yu i trgovym tsentrom [Elektronnyy resurs] // Strelka magazine. – 2016. – 18 fevralya. – Rezhim dostupa: <https://strelka.com/ru/magazine/2016/02/18/musei-discussion> (data obrashcheniya: 11.02.2018).

9. Muzey sovremennogo iskusstva «GARAGE» [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://garagemca.org/ru> (data obrashcheniya: 01.03.2017).

10. Muzey sovremennogo iskusstva «Garazh» v Parke Gor'kogo v Moskve [Elektronnyy resurs] // Arch: speech – internet-izdanie ob arkhitekture, gradostroitel'stve i dizayne. – Rezhim dostupa: <http://archspeech.com/object/muzej-sovremennogo-iskusstva-garazh-v-parke-gorkogo-v-moskve> (data obrash-

cheniya: 29.04.2017).

11. O muzee. – PERMM [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <https://permm.ru/#/page/museum/about/> (data obrashcheniya: 30.04.2017).

12. Ozvuchennyye istorii kartin. – ERARTA [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <https://www.erarta.com/ru/museum/projects/detail/c9a252c7-061e-11e2-beae-8920284aa333/> (data obrashcheniya: 30.04.2017).

13. Proekt-retrospektiva Valeriya Ayzenberga v Moskovskom muzee sovremennogo iskusstva [Elektronnyy resurs] // Novosti muzeev. Muzei Rossii. – Rezhim dostupa: <http://www.museum.ru/N64908> (data obrashcheniya: 30.04.2017).

14. Semme T. Dizaynery SPbGU gotovyatsya k rabote v muzeyakh [Elektronnyy resurs] // Sankt-Peterburgskiy universitet. – 2012. – № 7. – Rezhim dostupa: <http://journal.spbu.ru/?p=7127> (data obrashcheniya: 29/04/2017).

15. Sovremennyy muzey – eto mnogofunktsional'nyy kul'turnyy tsentr [Elektronnyy resurs] // Lenta.ru. Kul'tprosvet. – 2017. – 8 dekabrya. – Rezhim dostupa: <https://lenta.ru/articles/2017/12/08/museums/> (data obrashcheniya: 11.02.2018).

16. Sovremennyy muzeynyy dizayn [Elektronnyy resurs] // NIU VShE. Fakul'tet kommunikatsiy, media i dizayna. – Rezhim dostupa: <http://design.hse.ru/museumdesign> (data obrashcheniya: 29.04.2017).

17. Teatr bez akterov. – ERARTA [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <https://www.erarta.com/ru/museum/projects/detail/fec5213f-7cdb-11e2-817d-8920284aa333/> (data obrashcheniya: 30.04.2017).

18. Filippova T. Sovremennyy muzey kak slom standartov [Elektronnyy resurs] // El'tsin-tsentr. – 2016. – 5 fevralya. – Rezhim dostupa: <http://yeltsin.ru/news/sovremennyy-muzey-kak-slom-slom-standartov/> (data obrashcheniya: 01.03.2017).

19. Escape Program [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://escapeprogram.ru/russian/index.html> (data obrashcheniya: 06.07.2017).

ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 37.036.5-053*465.00/07*(510)
ББК 4410.054.43

ГРНТИ 14.23.09

Код ВАК 13.00.02

Чжан Цин,

соискатель, институт музыкального и художественного образования, Уральский государственный педагогический университет»; 620075, г. Екатеринбург, ул. Карла Либкнехта, 9; e-mail: 413638594@qq.com.

ИДЕИ К. ОРФА В МУЗЫКАЛЬНО-РИТМИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ В КИТАЕ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: музыкальное воспитание; дошкольники; педагогические идеи; китайские народные инструменты; музыкальное искусство.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматриваются пути внедрения идей К. Орфа в музыкальное образование дошкольников Китая. Система воспитания К. Орфа является чрезвычайно популярной во многих странах мира. Она востребована в странах Западной Европы, России и Китая. В каждой стране имеют свои специфические особенности ее внедрения в музыкальное воспитание детей и юношества. В данной статье рассматриваются пути внедрения идей К. Орфа различными педагогами Китая в процесс музыкального воспитания дошкольников. В ней исследуются различные методы, направленные на ритмическое развитие дошкольников, на формирование у них мелодического слуха. Приводятся конкретные примеры ритмического воспитания и приемы формирования мелодического слуха, которые используют педагоги Китая в музыкальном воспитании детей. Цель статьи – раскрыть способы внедрения идей К. Орфа в систему музыкального воспитания дошкольников в Китае и представить авторскую программу «Ребенок в музыке». Данная программа базируется на идеях К. Орфа, стимулируя развитие музыкальных способностей дошкольников. Для развития ритмического чувства и мелодического слуха К. Орф вводит в свою систему музыкального воспитания определенный музыкальный инструментарий. Автор программы «Ребенок в музыке» представляет классификацию китайских музыкальных инструментов, сходных по звуковым и исполнительским возможностям с инструментами системы К. Орфа. Таким образом, музыкально-ритмическое воспитание, формирование мелодического слуха дошкольников реализуется в процессе инструментального музицирования с помощью этих китайских инструментов. При этом весь процесс организации ритмического и мелодического воспитания детей происходит в опоре на национальную инструментальную культуру.

Zhang Qing,

Degree Competitor, Institute of Musical and Art Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

C. ORFF'S IDEAS AND MUSICAL-RHYTHMIC EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN IN CHINA

KEYWORDS: musical education; preschoolers; pedagogical ideas; Chinese folk instruments; musical art.

ABSTRACT. The article considers the ways of introducing the ideas of C. Orff in the musical education of preschool children in China. The system of education of C. Orff is extremely popular in many countries of the world. It is in demand in Western Europe, Russia and China, but each country has its own specific features of its implementation in the musical education of children and young people. This article discusses the ways of introducing the ideas of C. Orff by various teachers in China in the musical education of preschool children. It analyzes various methods aimed at the rhythmic progress of preschool children and their ear for music development. Specific examples of rhythmic education and techniques of ear for music formation are given, which are used by teachers of China in the musical education of children. The purpose of the article is to reveal the ways of introducing the ideas of C. Orff into the system of music education of preschool children in China and to present the author's program "A Child in Music". This program is based on the ideas of C. Orff, contributing to the development of musical abilities of preschool children. For the development of sense of rhythm and an ear for music, C. Orff introduces a certain musical instrument into his system of musical education. The author of the program "A Child in Music" presents the classification of Chinese musical instruments, similar in sound and performing capabilities to the instruments of the C. Orff's system. Thus, the musical-rhythmic education and the development of an ear for music of preschool children is realized in the process of instrumental music-making with the help of these Chinese instruments. At the same time, the whole process of organizing the rhythmic and musical education of children is based on the national instrumental culture.

Введение. Система Карла Орфа возникла на основе переосмысления прогрессивных идей педагогической мысли начала XX в., открытий неевропейских музыкальных культур в области этномузыкознания, а также собственной педагогической практики и композиторского творчества.

Известно, что орф-система в условиях утраты детской и традиционной культур, особенно в больших городах, возвращает творчество детям и взрослым через активную деятельность: пение, танцы, сочинение различных текстов, считалок, закличек, дразнилок и т.д. Основу Орфовской системы составляет импровизационное музицирование, основанное на национальных музыкальных традициях.

Идеи К. Орфа нашли отражение и в работе российских авторов, которые раскрывают педагогические основы и историю системы воспитания К. Орфа [1], практику творческого музицирования детей [6], провозглашают обязательность системы музыкального развития ребенка [5], раскрывают творческие возможности ребенка в различных видах музыкальной деятельности [2], демонстрируют методические основы данной системы [3]. Автор данной статьи опубликовала в российском журнале исторические этапы внедрения педагогических идей К. Орфа в современную педагогику и методические принципы организации ансамблевого музицирования Китая [4; 7].

Результаты исследования. Идеи К. Орфа органично вписываются в систему музыкального воспитания детей в Китае, так как имеют сходные методические позиции в вопросах музыкального воспитания. В Китае, так же как и в русле идей К. Орфа, осуществляется приобщение всех без исключения детей, независимо от их способностей, к музыке, что содействует раскрытию, раскрепощению их индивидуальности и творческих сил, а самое главное, создает предпосылки к развитию их природной музыкальности, которая непосредственно раскрывается в ансамблевом музицировании [4]. Известно, что педагогика Орфа обладает универсальностью и может быть переведена, точнее, приспособлена к другим языкам и стремится аутентично воспроизвести данный стиль в его первоизданном варианте, со всеми деталями. И эта идея созвучна современным тенденциям китайской музыкальной педагогики. В Китае этнос представлен множеством диалектов, а система К. Орфа опирается на простые и архетипические образцы стиля каждого этноса, что упрощает понимание человека другой национальности посредством музыки.

Ритмическое воспитание и формирова-

ние мелодического слуха – два основных направления в музыкально-эстетическом развитии китайских дошкольных учреждений [4, с. 59]. Эти же направления обнаруживаются и в системе музыкального воспитания детей К. Орфа. Процесс ритмического и мелодического воспитания дошкольников организуется конкретными китайскими педагогами с опорой на национальную инструментальную культуру. Так, например, *Фан Си* [9, с. 98] (Пекин, телеведущий CCTV детской телепрограммы «*Ци цяо бан*») среди инструментов использует такие ударные, как бубен, тамбурин, треугольник, шейкер, колотушки, коробочки, трещотки наряду с национальными: *дабу*, подобный бубну орфовского набора. Эта разновидность бубна состоит из гнутой деревянной обечайки, на которую натянута кожаная перепонка, и имеет форму правильного круга. Некоторые *дабу* снабжены маленькими металлическими кольцами, укрепленными с внутренней стороны и вставленными в прорези обечайки маленькими латунными фигурными пластинками, напоминающими оркестровые тарелки, но в сильно уменьшенном виде. Среди основных приемов игры выделяются удары пальцами, мягкой частью ладони, большим пальцем, а также переменные удары малого и большого пальцев. *Баньгу* – односторонний барабан, в котором кожа натянута с одной стороны деревянной рамы. Детям очень удобно с ним обращаться, так как играют на нем двумя палочками, варьируя звучание изменением места удара. Из мелодических инструментов – ксилофон орфовского набора близок китайскому инструменту *чжу тонгцин*, игра на котором осуществляется ударами палочек по деревянным брускам. Разделив игру на четыре категории инструментов (удары деревянных инструментов, барабанов, *муюй*, *банцзы*; металлических или же тремоло на бубнах, погремущке, китайских тарелочках), дирижер управляет игрой той или иной группы исполнителей. Он показывает вступление и ритмический рисунок определенной группе простым движением рук (например, удар в ладоши – бубна или же удар тыльной стороной о другую ладонь – деревянный корпус, удар кулаком по ладошке – металлические) [10, с. 48]. Либо организует исполнительское внимание с помощью показа ритма палочками по нарисованным на доске графическим картинкам. Музицирование происходит либо под разнообразную ритмически четкую классическую музыку, либо без сопровождения. Причем, применяются просто удары без инструментов, с элементами динамических штрихов (громче, тише, крещендо, димину-

эндо). Динамика выделяется и при ритмических хлопках (например: громко – удар в ладоши, тихо – удар по обоим коленям). Помимо классической музыки используется и современная танцевальная, под которую в ритмической импровизации формы движения меняются или варьируются.

Идеи К. Орфа нашли отражение и в методике Чэнь Жун [11]. Во время пения мелодии (например, таких как в китайской песне «Думы тихой ночью» Гу Цзянь фэнь на стихи Ли Бо) ритмика стиха акцентируется хлопками и различными вариантами. В известном четверостишии детям предлагается игра на варьирование ударных слогов [12]. Ведь сама ритмика стиха предполагает как минимум два варианта воплощения его в мелодике. Например:

1 вариант:

4/4 X XXXX | XXXXX | XXXXX | XXXXX |

Чжуан цянь минюэ гуан

И си дишанг шуан

Дзю тоу ванмин юэ

Ди тоу сигу сянь

2 вариант:

4/4 X.X XXX | X.X XXX | X.X XXX | X.X XXX |

Чжуан.цянь минюэ гуан

И.си дишанг шуан

Дзю.тоу ванмин юэ

Ди.тоу сигу сянь

Возможны и другие варианты. В предлагаемых примерах сначала прочитывается текст, далее он пропеваётся с хлопками на каждое слово (1 вариант), а затем хлопок соответствует только первому слову, а далее текст проговаривается, без ударения (2 вариант). Возможны и другие комбинации.

Этот же педагог использует и другой ритмический прием с включением «звуков» тела: хлопки двух рук не в ладоши, а о колени, или же похлопывая своего соседа по плечам. Возможно включение движения рук и ног, когда дети стоят друг против друга, держась двумя руками, а ноги выдвигаются по очереди в виде фигур танца. В этом случае во время танца одновременно сменяются разные ноги у стоящих друг против друга ребят. Кроме стихов, педагогом используются различные песни, в том числе и китайские народные. В них еще возможны варианты ритмического аккомпанемента, такие, как например, в китайской народной песне «Глиняная куколка» «泥娃娃» [8, с. 217].

Хинь Хан [9] (Пекин, преподаватель Центральной пекинской консерватории) преподаёт хоровое дирижирование, методологию педагогики музыкального образования (по системам З. Кодая и К. Орфа) и сольфеджио. В его занятиях используются различные инструменты, в частности ударные. Это бубенцы на ленте из орф-набора. Внешне и по звучанию они похожи на

китайские ветряные колокольчики. Китайские *яогу* – это практически тот же инструмент, что и орфовский барабан, только его подвешивают на пояс. *Бяньчжун* схож с орфовским бар чаймс. Дети при игре на этих инструментах свободно двигаются по заданному направлению и поют песни. На своих занятиях Хинь Хан применяет разнообразные ритмические задания, например: на доске нарисованы четыре ноты, после того как преподаватель закроет одну из них, детям необходимо простучать ровный ритм с пропуском этой закрытой ноты. В итоге получают различные ритмические фигуры, в виде четверти и двух восьмых, двух восьмых и четверти. Как вариант, в заданиях могут закрываться две ноты и т.д.

Ли Янь Ий [9] (заместитель председателя профессионального комитета Орфа в Китайской Ассоциации музыкантов) в своей практике использует ритмические стихи с хлопками, шагами и прыжками, в виде разнообразных по характеру движений под музыку. Интересным заданием является передача ритмического рисунка хлопками стоящим людям по кругу. Сначала в одном темпе, а затем с ускорением. Следуя этому же принципу происходит и пение. Преподаватель исполняет одну ноту, а стоящие по кругу дети повторяют, не дожидаясь пока эта нота вернется к преподавателю. Таким образом, получается канон от различных звуков в таких песнях, как Танец народности Яо (瑶族舞曲) Пэн Сюйван, «Два маленьких слона» (两只小象) Ван Линг, «Одуванчик» (蒲公英) Джин Юэлинг [9, с. 267]. При игре на инструментах чаще других Ли Янь Ий применяет различные виды штабшпилей и блокфлейту. Он органично включает элементы сольмизации по методике З. Кодая, то есть движениями рук преподаватель по своей методике показывает, какие по высоте исполнять звуки. Сначала все играют унисон – на *чжэн*, *ди* или *сяо*, потом разделяются на две партии (правая и левая рука). Также им используются, как и у Фан Си, карточки с изображениями (стаккато-бубны, шуршание металлических или удары деревянных и металлических инструментов). При этом преподаватель задает ритм, указывая вступление на инструментах по различным карточкам. Интересным заданием является игра на инструментах по заранее распisanной партитуре, в виде рисунков – с различными ударами бубна (рисунк 1).

На основе этих трех элементов показывается момент вступления. При этом, по представленным рисункам можно играть любую музыку, как, например: народную песню провинции Шаньду «Мелодия горы Имон» или же военный марш «Я Солдат»

Юэ Лунь. Главным условием в выборе музыки является ритмическая и жанровая четкость и ясность [9, с. 17].



Рис. 1

Похожий принцип занятий, включающих ритмические задания, пение, игру на инструментах, движение, применяют и такие преподаватели, как Шанг Йонгна [9, с. 135] (преподаватель института искусств, из университета Хэнань, член ISME). Музыкальные занятия в доброжелательной атмосфере Шанг Йонгна проводит в виде непринужденной игры, где сочетаются задания, связанные с движением и привлечением музыкальных инструментов. Так, например, используются инструменты орфнабора – трещотки с бубенцами, погремушки, кастаньеты, треугольник, а также двухтональный блок, – которые расставлены по кругу. Дети вслед за воспитателем идут и извлекают из этих инструментов звуки: все движения ученики повторяют вместе с педагогом, в частности, сочетают удары по трещоткам с бубенцами, двухтональным блоком, привлекая и другие инструменты (рисунок 2).

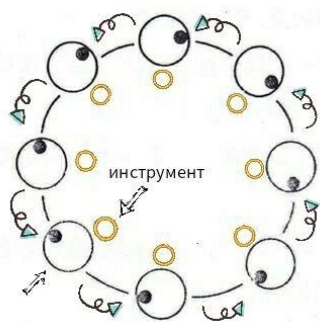


Рис. 2

Ритмические занятия позволяют на основе ритмо-блоков и различных игр сформировать у воспитанников быстроту реакции, воспроизводить различные ритмические последовательности как по рисункам, так и по нотам, научиться записывать графику ритма (и нотами); определять силь-

ные и слабые доли, подбирать ритмическое сопровождение к предлагаемой мелодии или пению, самостоятельно придумывать различные ритмические построения в простых музыкальных формах (период, двухчастная, трехчастная, рондо) или же продолжать ритмическую фразу, предложенную педагогом.

Мелодические задания вводятся постепенно после формирования основных ритмических представлений у детей. Благодаря мелодическим заданиям дети осваивают народные песни и пьесы на двух и трех звуках, постепенно включаются элементы нотной грамоты. Пяти- (пентатоника), шести- и семиступенные мелодические попевок с различными ритмическими вариантами последовательно включаются в занятия в виде специально отобранных песен или же сыгранных на освоенных детьми инструментах. Подобная воспитательная практика позволяет перейти от двух-, трехзвучных мелодий к пентатонным напевам, а затем включать и музыкальный материал из традиционной европейской классики. Так последовательно происходит освоение воспитанниками как национальной китайской народной музыки, преимущественно основанной на пентатонике, так и западноевропейской классической музыки, опирающейся на мажорно-минорную гармоническую систему.

Среди игровых заданий выделяются те, которые нацелены на воспитание звуковысотного слуха. Для этого преподаватель берет коробочку с металлическими пластинами, одна из которых звучит, как, например, нота «ми» первой октавы, а другая – нота «до» второй октавы. Он играет на них, а ученик с закрытыми глазами движением руки вверх или вниз, показывает, какой из звуков, высокий или низкий. Далее для усложнения добавляется еще один звук («соль» первой октавы). Так постепенно формируется звуковысотная дифференциация слуха и постепенно происходит знакомство ребенка с основами звучания различных звукорядов [13]. Еще одним возможным вариантом ритмического воспитания детского слуха является занятие, в котором дети сидят по кругу и перекладывают в ритме песни палочки бананы. Движение палочек по кругу от одного к другому участнику игры происходит в определенном ритмическом рисунке (на сильную или слабую долю, с различным пропуском долей). В это задание дети органично включают элементы импровизации. Для реализации этих задач требуется создание определенного состава музыкальных инструментов, включающих четыре группы различных музыкальных инструментов, описанных ниже.

Анализ возможностей использования идей К. Орфа педагогами Китая позволил

автору данной статьи создать и экспериментально апробировать в детских садах Китая программу «Ребенок в мире музыки». Апробация программы осуществлялась в двух дошкольных образовательных учреждениях Китайской Народной Республики – в городе Тэнчжоу: Государственных бюджетных дошкольных образовательных учреждениях «Тэнчжоу “Сяо Линг Тонг” детский сад», и «Тэнчжоу Центральный детский сад на улице Цзинхэ» с детьми старших дошкольных групп. Данная программа соединяет различные принципы музыкального воспитания системы К. Орфа и традиции китайской музыкальной педагогики: музицирование на ударных, струнных и духовых музыкальных инструментах. В связи с этим автор программы разработал классификацию китайских инструментов, аналогичных инструментам системы музыкального воспитания К. Орфа.

Для ритмического воспитания детей используется первая группа инструментов без определенной высоты звучания: погремушки, кастаньеты, треугольник, бубенцы, трещотки с бубенцами, двухтональный блок. Аналогом выступают следующие китайские инструменты: *китайские тарелочки, банцзы, сабаи, пайбань, муюй, баньгу, дяньгу, дабу, бацзяогу, тангу, яогу*, китайские ветряные колокольчики и им подобные колокольчики ветра «китайские монеты».

Вторая группа инструментов орф-набора – ударные, имеющие определенную высоту. Это гlockеншпиль, металлофоны, ксилофоны. Им подобны китайские *бяньчжун, юньло*.

К третьей группе, смычковым и щипковым инструментам из орф-набора, относят-

ся гитара, скрипка, контрабас. Они аналогичны китайским струнным – *чжэн, пипа, эрху, гаоху, чжунху, янцин*.

В четвертую группу входят орфовские духовые инструменты: труба, флейта, блокфлейты, а сравнительно близкими им являются китайские – *хулуси, сюань, пайсяо, сяо, ди, гуань, сона*. Перечисленные инструменты (кроме смычковых) не требуют усиленной подготовки, так как техническая легкость и их тембровая красочность стимулируют фантазию учащегося к импровизационности, причем само разнообразие не только интересно своим звучанием, но и привлекает детей своим необычным видом. Отсюда к ним просто неиссякаемый интерес.

В основе названной авторской программы был заложен китайский фольклор, связанный как с песенным, так и инструментальным искусством, использовались методы и приемы, заимствованные у других китайских педагогов. Внедрение данной программы показало успешность развития музыкально-ритмических способностей дошкольников, развития их мелодического слуха.

Заключение. Музыкальное развитие ребенка – проблема, которая актуальна в музыкальной педагогике во многих странах. Каждая система такого воспитания, имеющаяся в мире, вносит свои коррективы в направления этого сложного педагогического процесса. Данная статья, представляющая в наиболее обобщенном виде адаптацию идей К. Орфа в системе музыкального воспитания детей дошкольного возраста в Китае, будет интересна всем тем, кого интересуют способы адаптации известных систем музыкального воспитания, специфика преломления идей различных педагогов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баренбойм Л. А. Карл Орф и институт его имени // Искусство в школе. – 2005. – № 5. – С. 85–86.
2. Безбородова Л. А., Пустовойтова М. Б. Музыкально-ритмическое развитие дошкольников и младших школьников // Наука и школа. – 2012. – № 5. – С. 107–109.
3. Догаузер Е. В. Воспитательный потенциал педагогики Карла Орфа // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 7. – С. 144–149.
4. Слонимская Р. Н., Чжан Цин. Методические принципы организации ансамблевого музицирования в общеобразовательной школе Китая // Научное мнение. Педагогические, психологические и философские науки. – 2016. – № 10. – С. 137–141.
5. Тагильцева Н. Г. Общее музыкальное образование: системность или событийность // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 4. – С. 116–121.
6. Тютюнникова Т. Э. Видеть музыку и танцевать стихи... Творческое музицирование, импровизация и законы бытия. – 2-е изд. – М.: ЛИБРОКОМ, 2010. – 264 с.
7. Чжан Цин. Из истории внедрения педагогической системы Орфа в современном Китае // Европейский журнал социальных наук (European Social Science Journal). – 2015. – № 3. – С. 114–119.
8. 廖乃雄《把古诗诗词唱起来》.北京:中央音乐学院出版社,2009,77页(Ляо Наесюн. Музыкальное исполнение древней поэзии. – Пекин: Издательство центральной музыкальной консерватории, 2009. – 77 с.).
9. 陈琴《儿童音乐教育》南京:南京师范大学出版社,2013,240页(Цен Хе Цинь. Детское музыкальное образование. – Нанкин: Нанкинский педагогический университет, 2013. – 240 с.).
10. 李丽娜, 修海林, 尹爱青《奥尔夫音乐教育思想与实践》.上海:上海教育出版社,2002,302页(Ли Дана, Сю Хайлин, Инь Айцин. Музыкально-педагогическая методика Орфа. – Шанхай: Образование, 2002. – 302 с.).
11. 陈蓉《从听觉到视觉,运动觉—达尔克罗兹教学体系的内涵与意义》.上海:上海音乐学院,2008,69页(Чэнь Жун. От слуха к зрению, кинестезия – Коннотация и значение система Далькроза: магистерская диссертация. – Шанхай: Шанхайская консерватория, 2008. – 68 с.).

12. 陈蓉《跟我摇摆多元互动背景下的幼儿音乐课程（共六册）第一册》.上海:少年儿童出版社,2009,91页 (Чэнь Жун. Интерактивная многоэлементная программа музыкального обучения детей в массовке / Хлопайте со мной : в 6 т. – Шанхай : Малыши, 2009. – Т. 1. – 91 с.).

13. 管建华《民族音乐文化传承》.西安:陕西师范大学出版社, 2007, 50页 (Гуань Дяньхуа. Культурное наследие этнической музыки. – Сиань : Изд-во педагогического университета провинции Шэньси, 2007. – 50 с.).

REFERENCES

1. Barenboym L. A. Karl Orf i institut ego imeni // *Iskusstvo v shkole*. – 2005. – № 5. – S. 85–86.
2. Bezborodova L. A., Pustovoytova M. B. Muzykal'no-ritmicheskoe razvitie doshkol'nikov i mladshikh shkol'nikov // *Nauka i shkola*. – 2012. – № 5. – S. 107–109.
3. Dogauzer E. V. Vospitatel'nyy potentsial pedagogiki Karla Orfa // *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. – 2014. – № 7. – S. 144–149.
4. Slonimskaya R. N., Chzhan Tsin. Metodicheskie printsipy organizatsii ansamblevogo muzitsirovaniya v obshcheobrazovatel'noy shkole Kitaya // *Nauchnoe mnenie. Pedagogicheskie, psikhologicheskie i filosofskie nauki*. – 2016. – № 10. – S. 137–141.
5. Tagil'tseva N. G. Obsheche muzykal'noe obrazovanie: sistemnost' ili sobytiynost' // *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. – 2015. – № 4. – S. 116–121.
6. Tyutyunnikova T. E. Videt' muzyku i tantsevat' stikhi... *Tvorcheskoe muzitsirovanie, improvizatsiya i zakony bytiya*. – 2-e izd. – M. : LIBROKOM, 2010. – 264 s.
7. Chzhan Tsin. Iz istorii vnedreniya pedagogicheskoy sistemy Orfa v sovremennom Kitae // *Evropeyskiy zhurnal sotsial'nykh nauk (European Social Science Journal)*. – 2015. – № 3. – S. 114–119.
8. 廖乃雄《把古体诗词唱起来》.北京:中央音乐学院出版社, 2009, 77页 (Lyao Naesyun. Muzykal'noe ispolnenie drevney poezii. – Pekin : Izdatel'stvo tsentral'noy muzykal'noy konservatorii, 2009. – 77 s.).
9. 陈鹤琴《儿童音乐教育》南京:南京师范大学出版社, 2013,240页. (Tsen Khe Tsin'. *Detskoe muzykal'noe obrazovanie*. – Nankin : Nankinskiy pedagogicheskiy universitet, 2013. – 240 s.).
10. 李姐娜, 修海林, 尹爱青《奥尔夫音乐教育思想与实践》.上海:上海教育出版社, 2002, 302页 (Li Dana, Syu Khaylin', In' Aytsin. *Muzykal'no-pedagogicheskaya metodika Orfa*. – Shankhay : Obrazovanie, 2002. – 302 с.).
11. 陈蓉《从听觉到视觉, 运动觉—达尔克罗兹教学体系的内涵与意义》.上海:上海音乐学院, 2008, 69页 (Chen' Zhun. *Ot slukha k zreniyu, kinesteziya – Konnotatsiya i znachenie sistema Dal'kroza : magisterskaya dissertatsiya*. – Shankhay : Shankhayskaya konservatoriya, 2008. – 68 s.).
12. 陈蓉《跟我摇摆多元互动背景下的幼儿音乐课程（共六册）第一册》.上海:少年儿童出版社,2009,91页 (Chen' Zhun. *Interaktivnaya mnogoelementnaya programma muzykal'nogo obucheniya detey v massovke / Khlopajte so mnoy : v 6 t. – Shankhay : Malyshe, 2009. – Т. 1. – 91 с.*).
13. 管建华《民族音乐文化传承》.西安:陕西师范大学出版社, 2007, 50页 (Guan' Dyan'khua. *Kul'turnoe nasledie etnicheskoy muzyki*. – Sian' : Izd-vo pedagogicheskogo universiteta provintsii Shen'si, 2007. – 50 s.).

ШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ВОСПИТАНИЯ

УДК 37.036.5
ББК 4420.054.4

ГРНТИ 14.27.09

Код ВАК 13.00.05

Пичугина Людмила Николаевна,

кандидат педагогических наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет; 620075, г. Екатеринбург, ул. Карла Либкнехта, 9; e-mail: milli-pi@yandex.ru.

Овсянникова Оксана Александровна,

кандидат педагогических наук, доцент, Тюменский государственный университет; 625003, г. Тюмень, ул. Володарского, 6; e-mail: sergeiovsiannikov@yandex.ru.

СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВАМИ ИСКУССТВА: ТЕОРИЯ И ДИАГНОСТИКА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: социальная адаптация; искусство; подростки; эстетическое воспитание; эстетическая деятельность; восприятие искусства.

АННОТАЦИЯ. В статье обоснованы возможности социальной адаптации подростков средствами различных видов искусства на основе двух форм эстетической деятельности человека: восприятия искусства и создания художественно-творческого продукта. В связи с тем, что подростковый возраст является кризисным периодом, проблема социальной адаптации проявляется в этом возрасте особенно остро: подростки находятся в поиске самих себя, смысла жизни, испытывают острую потребность в самовыражении. С другой стороны, у подростков проявляются некоторые коммуникативные затруднения, они не всегда могут приспособиться к условиям социальной среды в школе, не владеют средствами и способами позитивного самовыражения. На основе анализа возрастных проблем социальной адаптации подростков определен ряд задач, которые необходимо решить преподавателю при работе с такими подростками: задача самопознания, самоутверждения и самовыражения. Все эти задачи возможно реализовать средствами искусства. Искусство в процессе его восприятия и создания художественно-творческого продукта способно помочь подросткам выразить свои чувства, настроения, оно благоприятствует развитию коммуникативных способностей. В целом искусство способствует развитию эмоционально-коммуникативной сферы человека. Восприятие произведений искусства учит подростков понимать и принимать «Другого» человека в искусстве и в жизни, создание художественного продукта позволяет развивать взаимодействие со сверстниками. Наиболее ценным является то, что искусство способствует расширению социального опыта подростков, знакомству с ценностями, правилами поведения и общения в различные исторические эпохи. Обозначенные задачи позволили сформулировать компоненты (критерии) социальной адаптации подростков средствами искусства – эмоционально-рефлексивный, аналитико-оценочный и творческо-действенный. Определены показатели обозначенных критериев, разработаны диагностические задания на основе восприятия произведений искусства и создания творческого продукта подростками.

Pichugina Lyudmila Nikolaevna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Ovsyannikova Oksana Aleksandrovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Tyumen State University, Tyumen, Russia.

SOCIAL ADAPTATION OF ADOLESCENTS BY MEANS OF ART: THEORY AND DIAGNOSIS

KEYWORDS: social adaptation; criteria and indicators; art; forms of aesthetic activity; the perception of art; the creation of an artistic and creative product.

ABSTRACT. The article substantiates the possibilities of social adaptation of teenagers by means of various types of art on the basis of two forms of aesthetic human activity: the perception of art and the creation of an artistic and creative product. Due to the fact that adolescence is a crisis period, the problem of social adaptation is manifested in this age is particularly acute: teenagers are in search for themselves, the meaning of life, and they have an urgent need for self-expression. On the other hand, adolescents have some communication difficulties, they cannot always adapt to the conditions of the social environment in the school, and do not know the means and ways of positive self-expression. Based on the analysis of age-related problems of teenagers' social adaptation, a number of problems have been identified that must be solved by the teacher when working with such adolescents: the problem of self-knowledge, self-affirmation and self-expression. All these problems can be solved by means of art. Art in the process of its perception and creation of an artistic and creative product can help teenagers to express their feelings; it favors the development of communicative abilities. In general, art contributes to the development of emotional and communicative sphere of a person. The perception of works of art teaches teenagers to understand and accept the

"Other" person in art and in life, while creation of an art product allows to develop interaction with peers. The most valuable thing is that art helps to expand the social experience of teenagers, and to get acquainted with the values, rules of behavior and communication in different historical periods. These tasks allowed to formulate the components (criteria) of teenagers' social adaptation by means of art - emotionally reflective, analytical and evaluative, and creative-efficient. The indicators of the allocated criteria are determined, diagnostic tasks are developed on the basis of the perception of works of art and the creation of an art product by teenagers.

Введение. Проблема социальной адаптации подростков рассматривается исследователями в различных аспектах, решение этой проблемы осуществляется современными учеными разными средствами. Е. В. Милькова, Т. В. Варова предлагают решать проблему социальной адаптации подростков в учреждениях дополнительного образования, которые могут обеспечить подросткам коммуникацию с другими детьми и включение их в различные виды деятельности [10]. О. А. Кожемякина считает, что решение данной проблемы наиболее целесообразно через включение подростков в культурно-досуговую деятельность. По мнению автора, знание технологий, методов и форм культурно-досуговой деятельности влияет на эффективность социальной адаптации подростков [9]. В. С. Грабельникова изучала социальную адаптацию подростков средствами физкультурно-спортивной деятельности на примере школьной спортивной секции [5]. Диагностические аспекты социального воспитания детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья являлись предметом исследования Л. А. Казаковой [8]. А. В. Ящук анализировала Калифорнийский опыт социальной адаптации детей и подростков с девиантным поведением [18]. Несмотря на глубокий интерес исследователей к обозначенной проблеме, остаются аспекты, недостаточно раскрытые в работах ученых, например, разработка диагностического инструментария социальной адаптации подростков различными средствами, в том числе и средствами искусства.

Социальная адаптация обеспечивает приспособление человека к сложившейся социальной среде за счет умения анализировать текущие социальные ситуации, осознания своих возможностей в сложившейся социальной обстановке, умения удерживать свое поведение в соответствии с главными целями деятельности. Адаптация проявляется в отказе индивида от прежних образцов и ценностей и полное принятие новых.

У современных подростков также возникает множество проблем, связанных с адаптацией. У человека, вступающего в самостоятельную жизнь, обычно есть две основные проблемы: как определить свое место в окружающей жизни и как найти

смысл жизни. Социальная адаптация личности отдельных подростков происходит очень трудно: они постоянно задумываются о своем месте в жизни, о цели своего существования, о смысле своего бытия на этой земле. Причем мало кто из взрослых может помочь подростку в решении данных проблем. Е. В. Милькова, Т. В. Варова отмечают, что социальная адаптация подростков включает знание ими норм, принятых в данном обществе, выполнение существующих правил, умение приспосабливаться к условиям социальной среды [10]. Познать эти нормы, примеры их выполнения, способы приспособления к условиям социальной среды подростку как раз и может помочь искусство. По словам Л. С. Выготского, являя собой «...важнейшее средоточие всех биологических и социальных процессов личности в обществе», есть некий «способ уравнивания человека с миром в самые критические и ответственные минуты жизни» [4, с. 33], искусство как некий ценностный критерий осуществляет отбор всего «должного» и «не должного», что происходит в жизни каждого человека, предлагая свои решения, свои выходы из той или иной ситуации, пути развития, оказывает первостепенное значение в социальной адаптации личности подростка.

В настоящей статье будут представлены критерии и показатели социальной адаптации подростков средствами искусства, а также содержание диагностических заданий для школьников.

Изложение основного материала статьи. Несмотря на модернизацию современной системы образования, возникают трудности в решении проблем социальной адаптации подростков средствами искусства в педагогическом процессе, который ориентирован в большей степени на обучение, а не на воспитание. Недостаточно развивая и поддерживая художественные дисциплины, ориентируясь на развитие когнитивной сферы школьника, образовательная система теряет эмоциональную, творческую составляющую, развитие которой невозможно без художественно-эстетической направленности. Это приводит к тому, что в большинстве образовательных школ учеба не становится для школьников деятельностью, формирующей личность, адаптирующей ее к социуму.

Возникает *противоречие* между потребностью общества видеть в своих рядах мыслящих, творческих, активных, всесторонне развитых социализированных личностей, с одной стороны, и узостью образовательной политики, выражающейся в позиции сокращения предметов гуманитарного цикла – с другой.

Современные ученые в области психологии и педагогики все больше ориентируются на использование искусства в процессе обучения и воспитания школьников.

На важную роль искусства в воспитании и обучении детей с проблемами в развитии, в том числе социального характера, указывали представители зарубежной специальной педагогики прошлого: Э. Сеген, Ж. Демор, О. Декроли, а также отечественные психологи и врачи: Л. С. Выготский, А. И. Граборов и др. [14].

Ученые (Л. С. Брусиловский, В. Е. Рожнова, З. Матейнова, В. И. Петрушин и др.) утверждают, что занятия искусством помогают детям выражать свои мысли, чувства, настроения в процессе творчества, то есть происходит тренировка их эмоциональной сферы. Кроме того, искусство используется как терапевтический фактор, например, музыка применяется как лечебно-коррекционное средство, обеспечивающее гармонизацию состояния человека: снятие напряжения, утомления, повышение эмоционального тонуса [2].

Выделяют несколько направлений использования искусства в профилактической работе с детьми:

- *психофизиологическое* (связанное с коррекцией психосоматических нарушений);
- *психотерапевтическое* (связанное с воздействием на духовную и эмоциональную сферы);
- *психологическое* (выполняющее катарсическую, регулятивную, коммуникативную функции);
- *социально-педагогическое* (связанное с развитием эстетических потребностей, расширением общего и художественно-эстетического кругозора, с активизацией потенциальных возможностей ребенка в практической художественной деятельности и творчестве) [1].

В данном исследовании мы опираемся на социально-педагогическое направление использования искусства в социальной адаптации подростков.

По мнению М. С. Кагана, основными видами искусства, обеспечивающими художественно-эстетическое понимание мира, являются литература, музыка и живопись. Они, с одной стороны, воздействуют на главные сферы психики ребенка (мысли, чувства, представления), а с другой – ребе-

нок владеет тремя способами освоения мира (познанием, осмыслением и преобразованием), обусловленными такими процессами, как мышление, переживание, воображение [6].

Э. Сурно, известный работами в области эстетического воспитания, отмечает, что искусство является важным средством воспитания, влияет на нравственность ребенка, а также формирует его мышление, воображение, эмоции и чувства [17].

О положительном влиянии искусства на развитие ребенка с проблемами указывал Л. С. Выготский, отмечая особую роль художественной деятельности как в развитии психических функций, так и в активизации творческих проявлений детей с проблемами в разных видах искусства (музыке, живописи, художественном слове, театре).

Отечественные специалисты в области художественной, музыкальной педагогики, Н. А. Ветлугина, Т. С. Комарова, Н. И. Сакулина и другие, утверждают, что процесс восприятия искусства детьми представляет собой сложную психическую деятельность, сочетающую познавательные и эмоциональные моменты. Художественная деятельность детей обеспечивает их сенсорное развитие, способность различать цвет, форму, звуки, подводит его к более глубокому восприятию богатства красок, линий и их сочетаний, обеспечивает понимание языка различных видов искусства [3; 7; 15]. Н. Г. Тагильцева, М. Н. Курлапов в своей работе отмечают, что диагностика посредством искусства позволяет замерять различные социальные навыки у школьников. В их статье представлена «диагностическая процедура, способствующая выявлению сформированности коммуникативных навыков у младших школьников, посещающих скрипичный ансамбль» [16, с. 68].

Все эти ученые утверждают развивающую, воспитывающую, терапевтическую, а также диагностическую роль искусства, вместе с тем в настоящее время существует необходимость в создании диагностического инструментария по изучению социальной адаптации подростков средствами искусства.

Социальная адаптация в рамках данной работы относительно детей подросткового возраста рассматривается как умение анализировать и давать аргументированную оценку событиям и явлениям, умение выдвигать способы решения различных, в том числе социальных проблем, испытывать чувство эмпатии к героям произведения искусства, соотносить «Я-концепцию» с социальными установками.

Процесс социальной адаптации рассматривается на трех уровнях:

- общество (макросреда) – адаптация личности и социальных слоев к особенностям социально-экономического, политического, духовного и культурного развития общества;

- социальная группа (микросреда) – адаптация человека или, наоборот, нестыковка интересов человека с социальной группой (производственный коллектив, семья, учебный коллектив и пр.);

- сам индивид (внутриличностная адаптация) – стремление достичь гармонии, сбалансированности внутренней позиции и ее самооценки с позиции других индивидуумов [14].

В рамках данного исследования нас будет интересовать, прежде всего, внутриличностная адаптация подростков, так как ранее уже упоминалось, что у школьников в этом возрасте существует возрастная проблема самоопределения, самоутверждения и самовыражения в различных его проявлениях. Исходя из обозначенных возрастных особенностей, можно определить ряд задач социальной адаптации подростков:

- понимание себя (самопознание);
- нахождение смысла жизни (самоутверждение);
- возможность реализовать себя в определенной сфере (самовыражение).

Все эти задачи возможно решить средствами искусства. Одна из важных функций искусства – коммуникативная. Искусство позволяет понять «Другого» человека в искусстве и понять самого себя, оно помогает найти смысл жизни через анализ произведений искусства, а также самореализоваться в процессе творческой деятельности. Эмоциональная отзывчивость, способность понять чувства других и умение выразить свои чувства необходимы каждому человеку для общения и адаптации в окружающем мире.

Исходя из обозначенных задач, можно выделить компоненты социальной адаптации подростков средствами искусства: эмоционально-рефлексивный, соответствующий решению задачи самопознания; аналитико-оценочный, соотносящийся с задачей самоутверждения; и творчески-действенный, отражающий задачу самовыражения подростков. Эти компоненты и будут являться критериями социальной адаптации подростков средствами искусства. Данные критерии конкретизируются следующими показателями: эмоционально-рефлексивный, аналитико-оценочный, творчески-действенный критерии.

Эмоционально-рефлексивный критерий конкретизируется показателями «сопереживание герою произведения искусства, способностью понять его чувства» и «понимание своих чувств при восприятии ис-

кусства и умение их выразить». Для выявления первого показателя «сопереживание герою произведения искусства, способностью понять его чувства» было разработано диагностическое задание:

- подросткам предлагается для восприятия музыкальное произведение (соответствующее восприятию детей подросткового возраста, на выбор преподавателя), им необходимо написать эссе, в котором важно отразить, какие чувства, по их мнению, испытывает герой музыкального произведения; также написать, сопереживает ли он данному герою, почему.

Для выявления второго показателя «понимание своих чувств при восприятии произведения искусства и умение их выразить» разработано следующее диагностическое задание:

- подростки воспринимают произведение изобразительного искусства (пейзаж) и пишут мини-сочинение о том, что они чувствовали при восприятии данного пейзажа, почему.

Аналитико-оценочный критерий конкретизируется показателями «умение находить смысл, основную идею произведения искусства» и «умение оценивать красоту произведения искусства». Для выявления первого показателя «умение находить смысл, основную идею произведения искусства» было разработано диагностическое задание:

- подростки воспринимают фрагмент фильма (или театральной постановки), а затем в письменном виде отражают, какой смысл, какую идею, по их мнению, заложил автор в данном фильме.

Для выявления второго показателя «умение оценивать красоту произведения искусства» разработано следующее диагностическое задание:

на основе восприятия репродукции картины подростки оценивают:

- Понравилась ли им картина или нет? Почему?

- Какие средства выразительности использовал художник для передачи основного смысла, настроения картины?

- В чем проявилась красота данного произведения искусства?

Творчески-действенный критерий конкретизируется показателями «самовыражение при восприятии произведения искусства» и «самовыражение при создании художественно-творческого продукта».

Для диагностики первого показателя «самовыражение при восприятии произведения искусства» разработано следующее задание:

- задание по фототерапии – восприятие двух фото картин (различных по эмоциональному содержанию и сюжету) и ответы на вопросы:

– Какая фото картина вам ближе? Почему?

– Что бы вы изменили во второй фото картине?

– Выразите свои чувства при восприятии одной и второй фото картины.

Для выявления второго показателя «самовыражение при создании художественно-творческого продукта» разработано творческое задание:

Задание по фототерапии – создание фотоколлажа из собственных фотографий или фото, найденных в Интернете, на тему «Красота в жизни и в искусстве». Необходимо оформить презентацию и дать устные пояснения, почему они выбрали именно эти фотографии, аргументировать, почему на данную тему получился такой фоторепортаж.

В целом для проведения диагностических мероприятий предусмотрено применение следующих методов: метод рефлексивного эссе, метод мини-сочинения, анализ фрагмента фильма, беседа, метод творческих заданий (создание фотоколлажа и презентации). Кроме того, в основе диагностики лежат две формы эстетической деятельности человека: восприятие искусства и создание художественного продукта (А. Н. Леонтьев, Д. А. Леонтьев) [11].

Апробация диагностики социальной адаптации подростков средствами искусства проходила на базе МАОУ СОШ № 32 г. Екатеринбурга, где магистранты осуществляли диагностические мероприятия в ходе прохождения практики, а также в МАОУ гимназии № 16 г. Тюмени в процессе преддипломной практики студентов-бакалавров направления подготовки «Педагогическое образование», профиль «Музыкальное образование». Результаты проведенного исследования в данных учебных заведениях подтвердили целесообразность и эффективность разработанного диагностического инструментария, который позволил выявить определенные проблемы в социальной адаптации подростков (в понимании своих чувств при восприятии искусства и в умении их выразить; в самовыражении при создании художественно-творческого продукта; в умении находить смысл, основную идею произведения искусства). С целью

преодоления выявленных проблем у подростков был разработан ряд творческих заданий в процессе восприятия искусства и создания творческого продукта, а также использованы имеющиеся диагностические задания в качестве развивающих. Итоговая диагностика показала положительную динамику социальной адаптации подростков средствами искусства: школьники научились понимать героя произведения искусства и самих себя в искусстве, получили опыт самовыражения в процессе создания творческого продукта (видеоклипа, фотоколлажа и др.), научились творчески общаться с автором или героем произведения искусства, а также со сверстниками в процессе обсуждения искусства.

Заключение. На основе анализа психолого-педагогической, искусствоведческой литературы были выделены компоненты социальной адаптации подростков средствами искусства: эмоционально-рефлексивный, аналитико-оценочный, творческо-действенный. Данные компоненты явились критериями социальной адаптации подростков средствами искусства. Для проведения исследования определены показатели и разработаны диагностические задания для подростков на основе двух форм эстетической деятельности: восприятия искусства и создания художественно-творческого продукта. Проведенное исследование подтвердило эффективность и целесообразность разработанного диагностического инструментария и позволило сделать выводы о том, что искусство, являясь фактором художественного развития, оказывает влияние на эмоционально-коммуникативную сферу личности. Познавая «Другого» человека в искусстве на основе его восприятия, подростки учатся его понимать и принимать, а также понимать самих себя. Участие подростков в художественной деятельности расширяет их социальный опыт, учит адекватному взаимодействию и общению, обеспечивает профилактику, коррекцию дезадаптации. Занятия искусством помогают подросткам выражать свои мысли, чувства, настроения в процессе творчества, способствуют утверждению социальной значимости личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании : учеб. для вузов / Е. А. Медведева, И. Ю. Левченко, Л. Н. Комиссарова, Т. А. Добровольская. – М. : Академия, 2011.
2. Артпедагогика и арттерапия в специальном и инклюзивном образовании : учеб. для СПО / под ред. Е. А. Медведевой. – 2-е изд. испр. и доп. – М. : Юрайт, 2018.
3. Ветлугина Н. А. Художественное творчество и ребенок. – М., 1974.
4. Выготский Л. С. Психология искусства. – М. : Искусство, 1968.
5. Грабельникова В. С. Социальная адаптация «трудных» подростков средствами физкультурно-спортивной деятельности // Физическая культура и спорт Верхневолжья. – 2013. – № 6. – С. 69–71.
6. Каган М. С. Философия культуры. – СПб., 1996.
7. Комарова Т. С. Дети в мире творчества. – М., 1995.

8. Казакова Л. А. Диагностика результатов социального воспитания детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья: аспекты социальной адаптации // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2010. – № 4. – С. 77–90.
9. Кожемякина О. А. Социальная адаптация подростков средствами культурно-досуговой деятельности // Мир науки, культуры, образования. – 2011. – № 1. – С. 271–273.
10. Милькова Е. В., Варова Т. И. Социальная адаптация подростков в учреждениях дополнительного образования детей // Мир науки, культуры, образования. – 2010. – № 6–2. – С. 185–191.
11. Овсянникова О. А., Тагильцева Н. Г. Формирование толерантного отношения старших дошкольников к сверстникам средствами искусства [Электронный ресурс] : монография. – М. : Флинта : Наука, 2017. – Режим доступа: <https://e.lanbook.com/book/96676>http://globalf5.com/Knigi/Nauka-Obrazovanie/Psihologiya-i-pedagogika/Obschpaya-pedagogika/Formirovanie-tolerantnogo-otnosheniya_172840 (дата обращения: 12.05.2018).
12. Петрушин В. И. Музыкальная психология. – М. : ВЛАДОС, 1997.
13. Социальная работа : учеб. пособие / под ред. Н. Ф. Басова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Дашков и К, 2011.
14. Скрыбина О. А., Матанцева Т. Н. Арт-терапия как метод психолого-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья – обучающихся высших учебных заведений [Электронный ресурс] // Концепт. – 2016. – Т. 28. – С. 109–111. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2016/56486.htm> (дата обращения: 13.05.2018).
15. Сакулина Н. П., Комарова Т. С. Изобразительная деятельность в детском саду. – М. : Просвещение, 1973.
16. Тагильцева Н. Г., Курлапов М. Н. Диагностика развитости коммуникативных навыков младших школьников – участников скрипичного ансамбля // Педагогическое образование в России. – 2017. – № 3. – С. 68–75.
17. Харсеева Н. В., Цветкова И. В. Искусство как средство коррекционно-развивающей помощи детям с нарушениями в развитии [Электронный ресурс] // Теория и практика общественного развития. – 2011. – № 5. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/iskusstvo-kak-sredstvo-korreksionno-razvivayuschey-pomoschi-detyam-s-narusheniyami-v-razviti-i-1> (дата обращения: 13.05.2018).
18. Ящук А. В. Социальная адаптация детей и подростков с девиантным поведением: Калифорнийский опыт // Философия образования. – 2006. – № 3. – С. 70–74.

REFERENCES

1. Artpedagogika i artterapiya v spetsial'nom obrazovanii : ucheb. dlya vuzov / E. A. Medvedeva, I. Yu. Levchenko, L. N. Komissarova, T. A. Dobrovolskaya. – М. : Akademiya, 2011.
2. Artpedagogika i artterapiya v spetsial'nom i inklyuzivnom obrazovanii : ucheb. dlya SPO / pod red. E. A. Medvedevoy. – 2-e izd. ispr. i dop. – М. : Yurayt, 2018.
3. Vetlugina N. A. Khudozhestvennoe tvorchestvo i rebenok. – М., 1974.
4. Vygotskiy L. S. Psikhologiya iskusstva. – М. : Iskusstvo, 1968.
5. Grabel'nikova V. S. Sotsial'naya adaptatsiya «trudnykh» podrostkov sredstvami fizkul'turno-sportivnoy deyatel'nosti // Fizicheskaya kul'tura i sport Verkhnevolzh'ya. – 2013. – № 6. – С. 69–71.
6. Kagan M. S. Filosofiya kul'tury. – SPb., 1996.
7. Komarova T. S. Deti v mire tvorchestva. – М., 1995.
8. Kazakova L. A. Diagnostika rezul'tatov sotsial'nogo vospitaniya detey i podrostkov s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya: aspekty sotsial'noy adaptatsii // Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. – 2010. – № 4. – С. 77–90.
9. Kozhemyakina O. A. Sotsial'naya adaptatsiya podrostkov sredstvami kul'turno-dosugovoy deyatel'nosti // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. – 2011. – № 1. – С. 271–273.
10. Mil'kova E. V., Varova T. I. Sotsial'naya adaptatsiya podrostkov v uchrezhdeniyakh dopolnitel'nogo obrazovaniya detey // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. – 2010. – № 6–2. – С. 185–191.
11. Ovsyannikova O. A., Tagil'tseva N. G. Formirovanie tolerantnogo otnosheniya starshikh doshkol'nikov k sverstnikam sredstvami iskusstva [Elektronnyy resurs] : monografiya. – М. : Flinta : Nauka, 2017. – Rezhim dostupa: <https://e.lanbook.com/book/96676>http://globalf5.com/Knigi/Nauka-Obrazovanie/Psihologiya-i-pedagogika/Obschpaya-pedagogika/Formirovanie-tolerantnogo-otnosheniya_172840 (data obrashcheniya: 12.05.2018).
12. Petrushin V. I. Muzykal'naya psikhologiya. – М. : VLADOS, 1997.
13. Sotsial'naya rabota : ucheb. posobie / pod red. N. F. Basova. – 2-e izd., pererab. i dop. – М. : Dashkov i K, 2011.
14. Skryabina O. A., Matantseva T. N. Art-terapiya kak metod psikhologo-pedagogicheskoy pomoshchi detyam s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya – obuchayushchikhsya vysshikh uchebnykh zavedeniy [Elektronnyy resurs] // Kontsept. – 2016. – Т. 28. – С. 109–111. – Rezhim dostupa: <http://e-koncept.ru/2016/56486.htm> (data obrashcheniya: 13.05.2018).
15. Sakulina N. P., Komarova T. S. Izobrazitel'naya deyatel'nost' v detskom sadu. – М. : Prosveshchenie, 1973.
16. Tagil'tseva N. G., Kurlapov M. N. Diagnostika razvitosti kommunikativnykh navykov mladshikh shkol'nikov – uchastnikov skripichnogo ansamblya // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2017. – № 3. – С. 68–75.
17. Kharseeva N. V., Tsvetkova I. V. Iskusstvo kak sredstvo korrektsionno-razvivayushchey pomoshchi detyam s narusheniyami v razviti-i [Elektronnyy resurs] // Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya. – 2011. – № 5. – Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/n/iskusstvo-kak-sredstvo-korreksionno-razvivayuschey-pomoschi-detyam-s-narusheniyami-v-razviti-i-1> (data obrashcheniya: 13.05.2018).
18. Yashchuk A. V. Sotsial'naya adaptatsiya detey i podrostkov s deviantnym povedeniem: Kaliforniyskiy opyt // Filosofiya obrazovaniya. – 2006. – № 3. – С. 70–74.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

УДК 37.036.5-053*465.07.11"
ББК 4420.054.45

ГРНТИ 14.25.07

Код ВАК 13.00.01

Днепров Сергей Антонович,

доктор педагогических наук, профессор, Российский государственный профессионально-педагогический университет; 620012, г. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11; e-mail: dneprovsergey@gmail.com.

Демина Ангелина Юрьевна,

учитель, МАОУ СОШ № 1 с углубленным изучением отдельных предметов им. Б. С. Суворова; 624091, г. Верхняя Пышма, ул. Красноармейская, 6; e-mail: shc1-vp@yandex.ru.

ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЯХ НА ОСНОВЕ ТЕАТРАЛИЗАЦИИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: младшие школьники; нравственные ценности; межличностные отношения; театрализация.

АННОТАЦИЯ. В статье рассмотрены основы усвоения нравственных ценностей младшими школьниками в противоречивом взаимодействии процессов ассоциации (приобщения к ценностям) и диссоциации (отторжения от ценностей) при помощи приоритетной реализации общепедагогического принципа театрализации. Отечественные педагоги К. Д. Ушинский и К. Н. Вентцель считали важным фактором свободу личности в нравственном воспитании, но не свободу от нравственных ценностей. Будучи президентом РАО академик Н. Д. Никандров считал самым важным в образовании – формирование ценностей, отражающих отношения человека к миру и к себе. Однако в современной школе возросло количество проявлений агрессивного поведения во взаимоотношениях между обучающимися и конфликтов с применением холодного и огнестрельного оружия. Не погашают агрессию школьников и переключение на квестовые игры: пейнтбол, лазертаг, страйкбол, фаертаг, хардбол. Один из возможных эффективных способов борьбы с проявлениями агрессии, как показывает отечественный и мировой опыт, – это участие в театральных постановках, способствующих снижению уровня агрессии путем донесения нравственных ценностей до сознания ребенка, играющего роль в спектакле или будучи зрителем. Закон РФ «Об образовании» рекомендует изучение учебных дисциплин (модулей) об основах духовно-нравственной культуры народов РФ, о нравственных принципах и о культурных и исторических традициях мировых религий.

Усвоение учащимися знаний о мировых религиях при изучении в начальной школе учебной дисциплины «Основы религиозных культур и светской этики» обеспечит развитие личности путем интеграции в национальную и мировую культуру.

Dneprov Sergej Antonovich,

Doctor of Pedagogy, Professor, Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Demina Angelina Jurevna,

Teacher, School №1 with Profound Study of Specific Subjects named after B. S. Suvorov, Verkhnyaya Pyshma, Russia.

FORMATION OF MORAL VALUES OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN IN INTERPERSONAL RELATIONS BASED ON THEATRICALIZATION

KEYWORDS: younger schoolchildren; moral values; interpersonal relationships; theatricalization.

ABSTRACT: The article discusses the bases of acquaintance with moral values by younger schoolchildren in the contradictory interaction of the processes of association (acceptance of values) and dissociation (rejection of values) with the help of priority realization of the general pedagogical principle of theatricalization. Domestic educators K. D. Ushinsky and K. N. Wentzel considered freedom of the individual in moral education to be very important, but it is not freedom from moral values. Being President of the Russian Academy of Education, Academician N.D. Nikandrov believed that a person's attitude to the world and to himself was extremely important in education.

However, in modern school, aggressive behavior is more and more frequent in the relationships between students and many conflicts end with the use of firearms. Quests and games like paintball, laser tag, airsoft, fire-fighting, hardball do not eliminate aggression of schoolchildren. One of the possible effective ways to combat the manifestations of schoolchildren's aggression, as the national and world experience shows, is the participation of children in theatrical productions, which help to reduce the level of aggression by conveying moral values to the consciousness of the child playing a role in the spectacle or as a viewer. The Russia Federation Law "On Education" recommends the study of educational disciplines (modules) on the foundations of the spiritual and moral culture of the Russian peoples, on moral principles and on the cultural and historical traditions of world religions.

Acquaintance with the world religions, studying the academic discipline "The Basics of Religious Cultures and Secular Ethics" in elementary school will ensure the development of the personality through integration into national and world culture.

Младший школьный возраст является одним из наиболее значительных этапов детства. На этом сензитивном этапе онтогенеза имеются пока нереализованные возможности для разностороннего развития ребенка и для формирования его межличностных отношений. Интересы и потребности общения со сверстниками должны выступать как коммуникативная основа мотивации для усвоения нравственных ценностей и моральных норм, необходимых для воспитания личности.

На процесс воспитания влияют противоречивые тенденции современной общественной и школьной жизни: **ассоциация** (приобщение), которая развивается благодаря совместным усилиям педагогов, родителей и обучающихся. Она обеспечивает привлечение младших школьников к нравственным ценностям – к добру, милосердию, альтруизму, чувству долга, восприятию и принятию прав и обязанностей, позитивному отношению к дисциплине и негативному – к анархии, эгоизму. К сожалению, этой тенденции активно противостоит спонтанно развивающаяся **диссоциация** (отвращение, отторжение от ценностей), вызывающая отчуждение, равнодушие, озлобленность, жестокость.

На разных этапах общественного развития процессы диссоциации могут некоторое время главенствовать над процессами ассоциации, но исторически процессы ассоциации возобладают над процессами диссоциации. Общественное мнение педагогов активно для обсуждения ассоциативных тенденций, а вокруг диссоциации возникают дискуссии в связи с проявлениями разных форм агрессии между обучающимися и учителями. В воспитании необходимо изменить противоречивое традиционное взаимодействие между этими процессами в пользу ассоциации, реализовав на практике педагогический принцип, который бы эффективно и комплексно отражал в себе как ассоциативные, так и диссоциативные процессы в воспитании, но взаимодействие между ними направлял в сторону ассоциации.

Действенный способ изменения соотношения между диссоциацией и ассоциацией в пользу последней находим в формуле Вильяма Шекспира «Весь мир – театр, а люди в нем актеры» [29, с. 28], указывающей на существенные возможности ныне недостаточно реализованного «принципа театрализации, необходимого для полноценного становления личности обучающихся» [6, с. 150]. Еще в конце XIX в. К. Н. Вентцель в своей работе о нравственном воспитании утверждал, что лишь в условиях свободы личностного развития и

творчества возможно полноценное нравственное воспитание человека. Он доказал, что индивидуальное творчество как «высшая духовная способность» и свобода личности в воспитании человека неразрывно связаны и должны быть подчинены общим законам развития общества [4, с. 11].

По словам академика РАО Н. Д. Никандрова, воспитание человека – это «всегда воспитание ценностей, воспитание отношения человека к миру, к себе, к другим, к Богу» [20, с. 4]. Поэтому формирование нравственных основ личности необходимо начинать как можно раньше – еще в дошкольном или, в крайнем случае, в самом начале младшего школьного возраста. Однако это не всегда удается воплотить на практике, так как современная школьная жизнь максимально регламентирована и поэтому для свободы личностного развития младшего школьника почти нет пространства. Методологической основой для исключения из правил регламентации свободного развития личности в современной школе является театрализация, которая основывается на образно-эмоциональной сфере, игровых принципах сцены, а направленность на педагогическое творчество, творческий индивидуальный стиль педагогической деятельности, личностно ориентированный подход определяют успешность и психолого-педагогическую эффективность в обучении младших школьников [5, с. 7]. В соответствии с принципом театрализации предпочтение отдается ее наиболее эффективным видам: драматизации [16], интерпретации [21] и коммуникации [8, с. 44].

До начала младшего школьного возраста вряд ли можно объективно измерить результаты изменений воспитанности, которые происходят в традиционных системах «родители – дети» и «педагог – обучающиеся», так как дети еще не в состоянии рефлексировать свое поведение.

Современные политические, экономические, этногенетические процессы в обществе, активно воздействующие на воспитание подростков и старших школьников, весьма опосредованно влияют на воспитание младших школьников. Поэтому очень важно, что 87 статья в Законе РФ «Об Образовании в Российской Федерации» гласит: «В целях формирования и развития личности в соответствии с семейными и общественными духовно-нравственными и социокультурными ценностями в основные образовательные программы могут быть включены, в том числе на основании требований соответствующих федеральных государственных образовательных стандартов

(ФГОС), учебные предметы, курсы, дисциплины (модули), направленные на получение обучающимися знаний об основах духовно-нравственной культуры народов РФ, о нравственных принципах, об исторических и культурных традициях мировых религий» [9], а ФГОСы рекомендуют «формирование первоначальных представлений о светской этике, о традиционных религиях», чтобы обучающиеся понимали «значения нравственности, веры и религии в жизни человека и общества» [27, с. 14]. Средством реализации должна также стать театрализация, которая является особым способом трансляции культуры, своеобразным инструментом передачи от поколения к поколению культурного наследия, обеспечив интеграцию развивающейся личности в национальную культуру, как часть мировой культуры.

К. Д. Ушинский считал, что отечественная педагогическая наука должна строиться с учетом национальных особенностей народа и обязательно отображать специфику национальной культуры и воспитания. «А воспитание, как почва, из которой вырастали новые поколения России, сменяя одно другим. Ее можно удобрить, улучшить, приноровившись к ней же самой, к ее требованиям, силам, недостаткам, но пересоздать ее невозможно», – писал К. Д. Ушинский [25, с. 205].

Свободный (а не навязанный родителями на основе своей принадлежности к конкретной религиозной конфессии) выбор одного из шести предлагаемых модулей (Основы православной культуры, Основы исламской культуры, Основы иудейской культуры, Основы буддийской культуры, Основы мировых религиозных культур, Основы светской этики) дисциплины «Основы религиозных культур и светской этики» обуславливает необходимость освоения обучающимися знаний о мировых религиях в системе обязательного начального образования. Это происходит не в форме заочного религиозной конфессии, а в виде приобщения к важной части мировой культуры. Таким образом, развивается духовно-нравственный потенциал современной российской светской школы и ее воспитательные функции, что активизирует процессы модернизации и развития всей системы образования в новых социальных условиях [17]. Свобода выбора любого из модулей дисциплины «Основы религиозных культур и светской этики» гармонизирует процесс формирования мировоззрения личности младших школьников, а схожие темы во всех модулях показывают общее в культуре и общественной жизни народов России. Поэтому в светском государстве преподавание модуля «Основы светской этики», который

выбирает большинство четвероклассников (40–47%) [22], должно осуществляться с научно обоснованных методологических и теоретических позиций и иметь культурологический характер. Религиозная точка зрения не должна навязываться обучающимся, чтобы они не потеряли своей национальной принадлежности и самобытности. С этой целью четвероклассники разных религиозных конфессий и национальностей изучают этот модуль всем классом, так как в общеобразовательной школе наиболее эффективной моделью освоения учащимися знаний о религии в учебно-воспитательной деятельности является изучение культуры всех народов России как части культуры этноса, нации [17].

Театрализация обеспечивает высокий уровень вовлеченности обучающихся всего класса не только в учебную, но и внеурочную деятельность и способствует повышению качества учебного процесса, происходит совершенствование творческих способностей, активизируется интеллектуальное развитие, что дает возможность детям с интересом получать новые знания. «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях» [26, с. 23].

Преобладающая в театрализации игровая деятельность побуждает интерес младших школьников к изучению не только дисциплины «Основы религиозных культур и светской этики», но и гуманитарных и естественно-научных дисциплин, в особенности «Русского языка», «Литературного чтения», «Окружающего мира». Младший школьник, участвующий в подготовке театральной постановки или играющий роль в спектакле, вынужден обратиться к углубленному изучению этих школьных дисциплин. Так обеспечивается высокий уровень закрепления изученного материала, тем самым учащиеся приобщаются как к национальной, так и к мировой культуре, без которой исполнение самой простой роли невозможно. Развитие свободной, активной личности, пробуждение ее творческого потенциала и составляет одно из главных предназначений театра для детей [14, с. 4]. Вне театрализации в реальной практике школьного образования не всегда происходит адекватное развитие способностей обучающихся и гармоничные взаимоотношения со сверстниками.

Все больше становится детей с девиантным, и – даже – делинквентным поведением, которое они проявляют во взаимоотношениях между сверстниками. «Девиантное поведение» – термин, который может применяться к «отклоняющемуся» поведению младших школьников только в возрасте 7–9

лет, когда обучающиеся переживают процесс формирования произвольного поведения и начинают понимать и контролировать свое поведение [11]. До начала этого возраста может проявляться незрелость, невротические реакции и нарушение психического развития, так как «специфика психологического механизма агрессивного поведения 7–9 лет обусловлена не только проявлениями их психофизиологической незрелости, выражающейся в сниженных регулятивных и адаптивных способностях, но и проявлениями повышенной чувствительности к характеру отношений, складывающихся в деятельности» [10, с. 30] и «девиантное поведение – это устойчивое поведение личности, отклоняющееся от социальных норм» [10, с. 31], и «может носить характер социальной и школьной дезадаптации, а это нарушение взаимоотношений со сверстниками, агрессивное поведение» [10, с. 37], нацеленное на оскорбление или причинение вреда другому.

Психологи и педагоги всего мира на протяжении многих лет ведут поиск причин агрессии среди детей: Д. Доллард (1932), С. Фишбах (1964), Т. В. Драгунова (1967), А. Басс (1971), Н. Д. Левитов (1972), Т. Г. Румянцева (1975), А. А. Реан (1976), В. В. Ковалев (1979), А. А. Рояк (1988), К. Хоментаскас (1989), О. А. Карабанова (1990), М. М. Либлинг (1990), Г. В. Бурменская (1991), А. В. Запорожец (1991), В. А. Ситаров (1991), Г. Аммон (1994), Л. Н. Винокуров (1994), Ю. М. Антонян (1995), В. И. Гарбузов (1995), Л. М. Семенюк (1996), С. Л. Соловьева (1996), И. А. Фурманов (1996), А. И. Захаров (1998), С. Н. Ениколопов (1999), Е. Фромм (1999), А. Бандура (2000), Н. В. Вострокнутов (2000), Н. Ф. Талызина (2000), Л. Берковиц (2001), Е. И. Бережкова (2003), И. А. Горьковская (2003), В. В. Лебединский (2003), Г. П. Ярмоленко (2004), Г. Э. Бреслав (2005), Т. В. Слотина (2008), П. А. Ковалев (2010), А. К. Осницкий (2010) и др.

К сожалению, стали учащаться случаи агрессивного поведения обучающихся, а в нижеперечисленных школах и гимназиях произошли конфликты с применением холодного и огнестрельного оружия:

№ 129, г. Красноярск, 31.01.2013;

№ 263, г. Москва, 3.02.2014;

с. Бютейдах (Саха, Якутия), 14.05.2014;

«Томь», г. Томск, 4.12.2014;

№ 6, г. Томск, 20.03.2015;

№ 39, г. Санкт-Петербург, 14.04.2015;

№ 1, г. Нижнекамск, 11.02.2017;

№ 1, г. Высокоск (Подмосковье), 28.11.2017;

№ 1, г. Ивантеевка Московской области 05.09.2017;

№ 2, г. Усинск (Республика Коми),

12.05.2017;

№ 34, г. Саратов, 13.10.2017;

№ 36, г. Комсомольск-на-Амуре, 22.12.2017;

№ 127, г. Пермь, 15.01.2018;

№ 5, п. Сосновый бор (Бурятия), 19.01.2018;

п. Смольное Челябинской области, 17.01.2018;

№ 15, г. Шадринск Курганской области, 21.03.2018;

№ 17, г. Кисловодск Ставропольского края, 5.03.2018;

№ 1, г. Стерлитамак (Башкирия), 18.04.18 и др. [24].

Один из возможных результативных и наиболее эффективных способов профилактики проявлений агрессии младших школьников – это участие детей в театральные постановках, режиссерских и сюжетно-ролевых играх под руководством и при активном участии педагога, «привлечение членов семей к организации праздников, спектаклей для детей» [1, с. 133] в качестве организатора, ведущего и даже – действующего персонажа.

Для формирования духовно-нравственных ценностей важно, что театрализация развивает у детей способность чувствовать и понимать других, а переключение на игровую деятельность дает возможность находить выход из конфликтных ситуаций со сверстниками. Известный исследователь детской игры Д. Б. Эльконин заметил, что в игре интеллект направляется за эмоционально-действенным переживанием, в том числе в сфере межличностных отношений, а подражание в игре взрослым связано с работой воображения. Ребенок не копирует взрослых, он сопоставляет впечатления, полученные из окружающего мира, с личным опытом [30, с. 11–37]. При помощи упражнений и игр «Мешочек для криков», «Обывалки», «Листок гнева» [23, с. 255] становится возможным развитие разных форм произвольности у детей: сначала при помощи воспроизведения наглядных образцов правильного поведения, а затем – самостоятельного оценивания своих действий и поступков. Это составит основу для усвоения нравственных ценностей и активизации процесса ассоциации (приобщения), а процесс диссоциации (отвращение, отторжение от ценностей) будет проигнорирован. В итоге дети учатся ограничивать свою агрессивность в конфликтных ситуациях, у них развивается осознанность поведения и ускоряется формирование произвольного (сознательно управляемого) поведения [28].

В рамках театрализации игра способна существенно снизить уровень агрессии уже в детском возрасте, но квестовые игры [18],

и в особенности – пейнтбол [13, с. 96–99], а также – лазертаг, страйкбол, фаертаг, хардбол [19, с. 83–85] не только не погашают агрессию школьников, но и способны значительно повысить ее. По мнению А. Бандуры, играющие перенимают характеры персонажей, а за крайние формы проявления агрессии в игре положены бонусы (в виде «новой жизни», друзей, авто и т.д.) [2, с. 43]. Это существенно снижает «болевого порог» агрессии и способно перевести игру из виртуального мира в мир реальный.

Театрализация и театральная деятельность – самый краткий путь донесения нравственных ценностей до сознания ребенка, так как во время спектаклей происходит «проигрывание» и «закрепление» в витAGENном опыте многих историй из реальной жизни и проявление агрессии значительно уменьшается.

Выводы:

1. Для полноценной реализации принципа театрализации [6, с. 150] следует учесть, что изменяется ведущая деятельность: от главенства игровой деятельности в жизни дошкольников – к соответствующей роли учебной деятельности у младших школьников. Однако для сохранения и расширения возможностей творческой самореализации обучающихся во внеучебной деятельности крайне важно сохранить и усилить их педагогически целесообразные возможности участия в игровой деятельности при условии соблюдения принципа театрализации образования.

2. Младшие школьники, многие из которых (если не все без исключения) охотно проявляют способность к творческому воображению, органично сочетающему абстрактное и конкретное. Дети обладают относительно высокой художественно-образной выразительностью, «живым» воображением, эмоциональной чувствительностью и восприимчивостью, открывающей новые возможности для развития учебного познания и эмоциональной памяти, так необходимой для формирования устойчивых нравственных ценностей [12, с. 288, с. 290, с. 323].

3. Способности к театральной деятельности зарождаются в детском возрасте и развиваются в разных видах театрально-игровой деятельности: драматизации, интерпретации и коммуникации. Этому способствуют и специальные занятия с детьми, направленные на развитие интонации, мимики, жестов и походки. Таким образом, у детей формируется дифференцированное и этически обоснованное ценностное отношение к добру и злу через «проживание в спектакле».

4. Театральная игра как сложное духовное новообразование, формирование кото-

рого происходит под влиянием эмоций, рациональных и иррациональных факторов в процессе демонстрации этических норм, обусловленных содержанием пьесы, обеспечивает свободное погружение зрителя в восприятие и усвоение ценностей через осмысление ситуации нравственного выбора. Создается эталонный образец для множества положительных поступков, и существенно расширяется кругозор ребенка, что неизбежно сказывается на сознательном выборе правильного поведения. Миссия учителей состоит в том, чтобы помочь ученикам сделать правильный нравственный выбор. Для этого необходимо использовать различные методы развития творческих способностей у детей, которые активно развиваются и – главное, творчески реализуются в процессе подготовки к школьным театральным постановкам.

5. Игровая деятельность влияет на повышение интереса к изучению практически всех дисциплин, в особенности «Русского языка», «Литературного чтения», «Окружающего мира» и «Основы религиозных культур и светской этики».

6. «Игра выполняет в нравственном формировании ребенка особую и очень важную функцию» [3, с. 338]. Общение со сверстниками в процессе игры ценно и значимо в детском возрасте, поскольку содержит неисчерпаемые ресурсы для обеспечения самоопределения и самореализации личности в сложном и противоречивом процессе формирования произвольного (саморегулирующегося) поведения у младших школьников [28]. «У ребенка появляется способность к произвольному, то есть к сознательно управляемому поведению, которое становится возможным в результате возникновения опять таки новых, специфически человеческих функциональных систем: способности сознательно ставить цели и образовывать намерения» [3, с. 317]. У младших школьников – это главное условие и важный промежуточный результат решения сложнейших задач педагогической деятельности – развитие личности и индивидуальности. Театрализация существенно ускоряет становление произвольного поведения, обуславливающего динамику личностного развития ребенка [3, с. 204].

7. Отражение нравственных категорий в традиционном нерелигиозном содержании образования составляет основу одного из 6 модулей «Основы светской этики» дисциплины «Основы религиозных культур и светской этики». Театрализация, призванная усовершенствовать изучение, усвоение и закрепление духовно-нравственных ценностей через спектакли, в которых может участвовать одновремен-

но весь коллектив класса.

8. В ходе проведения театрализованных игр «как средства, позволяющего ребенку гораздо более интенсивно и успешно овладевать различными ролями» [3, с. 109], развивается творческая активность и коммуникативная функция речи, и вследствие – игровая инициатива, заметно уменьшается число возникающих конфликтных ситуаций. Даже доброе отношение к отрицательному персонажу не только «перевоспитывает» сказочных героев, но и показывает образец доброжелательных межличностных отношений и взаимодействий между школьниками.

9. Каждый возраст, предоставляя ребенку новые возможности, пробуждая новые желания и потребности, отличается особой формой общения, но для формирования духовно-нравственных ценностей при помощи театрализации как важного принципа развития коммуникативно-творческих способностей личности образовательный процесс необходимо выстраивать на базе взаимодействия с другими педагогическими принципами:

а) *гуманистической ориентированности* воспитательного процесса, направленного на развитие личности ребенка;

б) *коллективизма*, в соответствии с которым в образовательной организации, реализующей принцип театрализации, в процессе подготовки и проведения театральной постановки создаются отношения ответственной зависимости, характерные для коллектива; так как «на протяжении младшего школьного возраста формируются коллективные отношения. Мнение детского коллектива становятся постепенно основными мотивами поведения школьника» [3, с. 203]. Благодаря театрализации младшие школьники начинают осознавать характер самых разных отношений между собой и окружающими, осваивают новые социальные роли: не только школьника, но и члена детского коллектива;

в) *проектной направленности совместной коллективной деятельности*, реализуемой путем создания равных условий для развития каждого и «мониторинг возможностей и способностей обучающихся» [27, с. 27];

г) *доступности*, подразумевающего, что содержание спектакля понятно всем без

исключения школьникам начальных классов и предполагающего доступное для понимания донесение нравственных ценностей до каждого зрителя, так как «они часто подражают своему герою в воображаемой ситуации, через игру» [3, с. 252];

д) *толерантности*, так как обучающиеся в игровой форме осваивают не только позитивные взаимодействия, но и знакомятся с негативными или амбивалентными межличностными и межнациональными отношениями через призму усваиваемых духовно-нравственных ценностей, которые наглядно отражают преимущества гуманистических отношений, так как «возраст 6–11 лет оказывается наиболее сензитивным для развития эмоциональной отзывчивости, в совокупности с другими внутриличностными механизмами, определяющей гуманную направленность личности» [15, с. 6].

10. Дети получают опыт личной ответственности за общее дело, которым является подготовка и проведение театральных постановок. При этом они живо интересуются и стараются разобраться в противоречивых общественных явлениях, мотивах поведения сверстников, учатся давать нравственные оценки поступкам своих одноклассников, а свои эмоциональные переживания они воплощают на сцене во время выступлений. Таким образом, театрализация способствует формированию у младших школьников благоприятных межличностных отношений.

11. Благодаря театрализации у школьников-актеров и школьников-зрителей начинают во многом совпадать взгляды на жизнь, так как ровесников волнует один и тот же круг проблем. Обсуждая сюжет до и после постановки в школьном театре, «проигрывая» его во время спектакля, школьники существенно обогащают свое мышление и речь. «Виртуальное» пространство игры, нахождение в котором за счет очень высокого уровня интерактивности, создаваемого театрализацией, для младших школьников на время становится гораздо важнее, чем типичные события повседневной жизни. «У обучаемых появляется возможность выразить свои творческие способности в игре, что вызывает стремление не только к изучению смежных предметов, но и к выходу далеко за пределами учебных планов и программ» [7, с. 20].

ЛИТЕРАТУРА

1. Амелькина А. И., Шалагинова К. С. Опыт разработки и осуществления психологического сопровождения семей агрессивных младших школьников // Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л. Н. Толстого (г. Тула). – 2013. – № 3 (7). – С. 128–136.
2. Бандура А., Уолтерс Р. Подростковая агрессия. Изучение влияния воспитания и семейных отношений. – М. : Эксмо пресс, 2000. – 512 с.
3. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – СПб. : Питер, 2008. – С. 398.
4. Вентцель К. М. Основные задачи нравственного воспитания. – М. : Типо-литография В. Рихтер, 1896.

5. Голубева Т. В. Подготовка учителя начальных классов к использованию приемов театрализации в обучении школьников : дис. ... канд. пед. наук. – Калининград, 2002.
6. Днепров С. А., Демина А. Ю. Педагогические возможности реализации принципа театрализации в формировании нравственных ценностей младших школьников // Педагогическое образование в России. – 2018. – № 1. – С. 146–151.
7. Днепров С. А., Каткова А. Л. Педагогические возможности виртуального пространства компьютерной игры // Педагогическое образование в России. – 2009. – № 3. – С. 16–24.
8. Ежов П. Ю. Формирование игровой культуры у детей младшего школьного возраста интерактивными средствами театрализации : дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2014.
9. Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012. № 273-ФЗ. Ст. 87.
10. Змановская Е. В., Рыбников В. Ю. Девиантное поведение личности и группы : учеб. пособие. Стандарт третьего поколения. – СПб. : Питер, 2010. – 352 с.
11. Йокубаускайте И. К. Психологические особенности агрессивного поведения детей 7–9 лет с задержкой психического развития : дис. ... канд. псих. наук. – Н. Новгород, 2006.
12. Коломинский Я. П., Панько Е. А., Игумнов С. А. Психическое развитие детей в норме и патологии: психологическая диагностика, профилактика и коррекция. – СПб. : Питер, 2004.
13. Королёв О. Пейнтбол – вчера и сегодня // Калашников (Оружие, боеприпасы, снаряжение). – 2008. – № 6.
14. Коханая О. Е. Социокультурные функции детского и молодежного театра : дис. ... д-ра культурологии. – М., 2009.
15. Курносова С. А. Воспитание эмоциональной отзывчивости у младших школьников : дис. ... д-ра пед. наук. – Ярославль, 2013.
16. Макарова Н. Я. Театрализация в формировании толерантного поведения будущих педагогов : дис. ... канд. пед. наук. – М., 2003.
17. Метлик И. В. Интеграция знаний о религии в учебно-воспитательной деятельности светской школы : дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2005.
18. Милющенко В. Квесты: эволюция жанра [Электронный ресурс] // Лучшие компьютерные игры. – 2005. – № 4 (41). – Режим доступа: <http://www.lki.ru/text>.
19. Мухтаров Е. И., Григораш И. В. Разработка имитаторов стрельбы и поражения FIRETAG : сб. докладов LXV регион. студ. науч. конф. (3–8 апр. 2017 г., г. Новосибирск). – Новосибирск : СГУГиТ. – 368 с.
20. Никандров Н. Д. Духовные ценности и воспитание в современной России // Педагогика. – 2008. – № 9. – С. 3–12.
21. Никонова Н. И. Театрализация как средство интерпретации эпических произведений в 5–8 классах : дис. ... канд. пед. наук. – Якутск, 2009.
22. Письмо Министерства образования и науки РФ от 21 июля 2017 г. № 08-1407 «О направлении информации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.garant.ru>.
23. Пичугина Н. О., Ассаулова С. В., Айдашева Г. А. Дошкольная педагогика. – Ростов н/Д : Феникс, 2004. – 384 с.
24. Российская газета [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.RG.ru>.
25. Ушинский К. Д. О нравственном элементе в русском воспитании / сост. П. А. Лебедев. – М., 1998. – 543 с.
26. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. Том 1. – М. ; Ленинград : Академия педагогических наук, 1950. – 776 с.
27. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования второго поколения : утвержден приказом Минобрнауки России от 6 октября 2009 г. № 373. – С. 28.
28. Филимонова О. Г. Условия формирования произвольности поведения младшего школьника : дис. ... канд. псих. наук. – М., 1999.
29. Шекспир Уильям. Как вам это понравится [Электронный ресурс] // Шекспир У. Полное собрание сочинений : в 8 т. / под ред. А. А. Смирнова. – М. – Л. : Academia, 1937. – Т. 1. – С. 239–360, с. 288. – Режим доступа: http://rus-shake.ru/translations/As_You_Like_It/Floria/part.
30. Эльконин Д. Б. Основные вопросы теории детской игры // Психология и педагогика игры дошкольника. – М., 1966. – С. 11–37.

REFERENCES

1. Amel'kina A. I., Shalaginova K. S. Opyt razrabotki i osushchestvleniya psikhologicheskogo so-provozhdeniya semey agressivnykh mladshikh shkol'nikov // Gumanitarnye vedomosti TGPU im. L. N. Tolstogo (g. Tula). – 2013. – № 3 (7). – S. 128–136.
2. Bandura A., Uolters R. Podrostkovaya agressiya. Izuchenie vliyaniya vospitaniya i semeynykh otnosheniy. – M. : Eksmo press, 2000. – 512 s.
3. Bozhovich L. I. Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste. – SPb. : Piter, 2008. – С. 398.
4. Venttsel' K. M. Osnovnye zadachi npravstvennogo vospitaniya. – M. : Tipo-litografiya V. Rikhter, 1896.
5. Golubeva T. V. Podgotovka uchitelya nachal'nykh klassov k ispol'zovaniyu priemov teatralizatsii v obuchenii shkol'nikov : dis. ... kand. pед. nauk. – Kaliningrad, 2002.
6. Dneprov S. A., Demina A. Yu. Pedagogicheskie vozmozhnosti realizatsii printsipa teatralizatsii v formirovani npravstvennykh tsennostey mladshikh shkol'nikov // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2018. – № 1. – S. 146–151.
7. Dneprov S. A., Katkova A. L. Pedagogicheskie vozmozhnosti virtual'nogo prostranstva komp'yuternoy igry // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2009. – № 3. – S. 16–24.
8. Ezhov P. Yu. Formirovanie igrovoy kul'tury u detey mladshego shkol'nogo vozrasta interaktivnymi sredstvami teatralizatsii : dis. ... kand. pед. nauk. – SPb., 2014.

9. Federal'nyy Zakon «Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii» ot 29.12.2012. № 273-FZ. St. 87.
10. Zmanovskaya E. V., Rybnikov V. Yu. Deviantnoe povedenie lichnosti i gruppy : ucheb. posobie. Standart tret'ego pokoleniya. – SPb. : Piter, 2010. – 352 s.
11. Yokubauskayte I. K. Psikhologicheskie osobennosti agressivnogo povedeniya detey 7–9 let s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya : dis. ... kand. psikh. nauk. – N. Novgorod, 2006.
12. Kolominskiy Ya. P., Pan'ko E. A., Igumnov S. A. Psikhicheskoe razvitie detey v norme i patologii: psikhologicheskaya diagnostika, profilaktika i korrektsiya. – SPb. : Piter, 2004.
13. Korolev O. Peyntbol – vchera i segodnya // Kalashnikov (Oruzhie, boepripasy, snaryazhenie). – 2008. – № 6.
14. Kokhanaya O. E. Sotsiokul'turnye funktsii detskogo i molodezhnogo teatra : dis. ... d-ra kul'turologii. – M, 2009.
15. Kurnosova S. A. Vospitanie emotsional'noy otzyvchivosti u mladshikh shkol'nikov : dis. ... d-ra ped. nauk. – Yaroslavl', 2013.
16. Makarova N. Ya. Teatralizatsiya v formirovanii tolerantnogo povedeniya budushchikh pedagogov : dis. ... kand. ped. nauk. – M., 2003.
17. Metlik I. V. Integratsiya znaniy o religii v uchebno-vospitatel'noy deyatel'nosti svetskoy shkoly : dis. ... d-ra ped. nauk. – M, 2005.
18. Milyushchenko V. Kvesty: evolyutsiya zhanra [Elektronnyy resurs] // Luchshie komp'yuternye igry. – 2005. – № 4 (41). – Rezhim dostupa: <http://www.lki.ru/text>.
19. Mukhtarov E. I., Grigorash I. V. Razrabotka imitatorov strel'by i porazheniya FIRETAG : sb. dokladov LXV region. stud. nauch. konf. (3–8 apr. 2017 g., g. Novosibirsk). – Novosibirsk : SGUGiT. – 368 s.
20. Nikandrov N. D. Dukhovnye tsennosti i vospitanie v sovremennoy Rossii // Pedagogika. – 2008. – № 9. – S. 3–12.
21. Nikonova N. I. Teatralizatsiya kak sredstvo interpretatsii epicheskikh proizvedeniy v 5–8 klassakh : dis. ... kand. ped. nauk. – Yakutsk, 2009.
22. Pis'mo Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 21 iyulya 2017 g. № 08-1407 «O napravlenii informatsii» [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.garant.ru>.
23. Pichugina N. O., Assaulova S. V., Aydasheva G. A. Doshkol'naya pedagogika. – Rostov n/D : Feniks, 2004. – 384 s.
24. Rossiyskaya gazeta [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.RG.ru>.
25. Ushinskiy K. D. O npravstvennom elemente v russkom vospitanii / sost. P. A. Lebedev. – M., 1998. – 543 s.
26. Ushinskiy K. D. Chelovek kak predmet vospitaniya. Opyt pedagogicheskoy antropologii. Tom 1. – M. ; Leningrad : Akademiya pedagogicheskikh nauk, 1950. – 776 s.
27. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart nachal'nogo obshchego obrazovaniya vtorogo pokoleniya : utverzhden prikazom Minobrnauki Rossii ot 6 oktyabrya 2009 g. № 373. – S. 28.
28. Filimonova O. G. Usloviya formirovaniya proizvol'nosti povedeniya mladshego shkol'nika : dis. ... kand. psikh. nauk. – M, 1999.
29. Shekspir Uil'yam. Kak vam eto ponravitsya [Elektronnyy resurs] // Shekspir U. Polnoe sobranie sochineniy : v 8 t. / pod red. A. A. Smirnova. – M. – L. : Academia, 1937. – T. 1. – S. 239–360, s. 288. – Rezhim dostupa: http://rus-shake.ru/translations/As_You_Like_It/Floria/part.
30. El'konin D. B. Osnovnye voprosy teorii detskoy igry // Psikhologiya i pedagogika igry doshkol'nika. – M., 1966. – S. 11–37.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ВОСПИТАНИЯ

УДК 37.015.3:159.947.5
ББК Ю969

ГРНТИ 15.81.21

Код ВАК 19.00.07

Васягина Наталия Николаевна,

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

Почтарева Елена Юрьевна,

преподаватель кафедры психолого-педагогического образования, Академия профессионального образования; 620026, г. Екатеринбург, ул. Бажова, 193; e-mail: sshsa@mail.ru.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА САМОДЕТЕРМИНАЦИИ КАК ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ХАРАКТЕРИСТИКИ СУБЪЕКТА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: самодетерминация; субъекты педагогической деятельности; педагогическая деятельность; базовые психологические потребности; автономная мотивация; субъектная активность; рефлексия; осознанность.

АННОТАЦИЯ. Идея самодетерминации, обращенная к созидательно-творческому началу личности, в современном образовании становится одной из основополагающих в аспекте изучения интегративных, смыслообразующих характеристик субъекта педагогической деятельности. Актуальность исследования самодетерминации в контексте педагогической деятельности связана с необходимостью поиска, изучения и внедрения психолого-педагогических инструментов личностно-профессионального развития педагога в условиях субъект-субъектной парадигмы образования. Целью статьи является концептуализация конструкта самодетерминации как ценностно-смыслового побудительного основания гуманистической личностно ориентированной педагогической деятельности.

Анализ психологической структуры самодетерминации субъекта педагогической деятельности выполнен на основе современных представлений экзистенциально-гуманистического и субъектно-деятельностного подходов. Самодетерминация рассматривается как ценностно-профессиональный ресурс педагога, определяющий продуктивность реализации педагогической деятельности в пространстве выбора аутентичной и социально заданной профессиональной активности, автономной и контролируемой мотивации.

Обосновывается компонентная структура самодетерминации субъекта педагогической деятельности как совокупность интенциональных, инструментально-деятельностных, мотивационных, регуляторных, рефлексивных, ценностно-смысловых, эмоционально-волевых характеристик. Подчеркивается интернальная природа психологического содержания самодетерминации, связанная, в первую очередь, с процессами осознания и рефлексии ценностно-смысловых оснований образования и личностно-смысловых характеристик субъекта педагогической деятельности. Авторы приходят к выводу, что самодетерминация в условиях актуальных задач образования выступает как цель и предмет педагогической деятельности, обуславливая личностно-профессиональное развитие педагога, его продуктивность, интегрированность, осознанность и психологическую готовность к самоосуществлению, с одной стороны, а с другой – умение «вписать» собственную личность в заданные условия деятельности.

Vasyagina Nataliya Nikolaevna,

Doctor of Psychology, Professor, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Pochtareva Elena Yurievna,

Senior Lecturer, Department of Psychological and Pedagogical Education, Academy of Professional Education, Ekaterinburg, Russia.

PSYCHOLOGICAL STRUCTURE OF SELF-DETERMINATION AS PERSONAL AND PROFESSIONAL CHARACTERISTIC OF PEDAGOGICAL ACTIVITY PARTICIPANT

KEYWORDS: self-determination; agent of pedagogical activity; basic psychological needs; autonomous motivation; agent activity; reflection; awareness.

ABSTRACT. The idea of self-determination, focused on the creative nature of an individual becomes one of the fundamental in modern education in the aspect of studying the integrative, meaning-forming characteristics of a participant of pedagogical activity. The relevance of the study of self-determination in the context of pedagogical activity is related to the need of search for, study and introduction of psychological and pedagogical tools for the personal and professional development of a teacher in the context of the agent-to-agent education paradigm.

The aim of the article is conceptualization of the construct of self-determination as a value-meaningful in-

centive foundation of humanistic personal-oriented pedagogical activity.

The analysis of the psychological structure of self-determination of pedagogical activity participant is based on modern interpretation of existential-humanistic and agent-activity approaches.

Self-determination is regarded as a teacher's value-professional resource that determines the productivity of pedagogical activity in the space of choice of authentic and socially defined professional activity, autonomous and controlled motivation.

The component structure of self-determination of pedagogical activity participant as a set of intentional, instrumental-activity, motivational, regulatory, reflexive, value-semantic and emotional-volitional characteristics is substantiated.

The article emphasizes the intrinsic nature of the psychological content of self-determination, associated primarily with the processes of awareness and reflection of the value-meaningful bases of education and personal characteristics of pedagogical activity participant.

The authors come to the conclusion that self-determination in the context of current problems of education is the goal and subject of pedagogical activity, determining, on the one hand, the personal and professional development of a teacher, their productivity, integration, awareness and psychological readiness for self-realization, and on the other - the ability to «include» their own personality in the prescribed conditions of activity.

Современные тенденции образования связаны, прежде всего, с воплощением субъектности личности. Характерными чертами такого образования выступают вариативность, дифференциация, креативность, проектирование, элективность, индивидуализация, интеграция, непрерывность. Аксиологические ориентиры, обращенные к созидательно-творческому началу личности, актуализируют идеи субъект-субъектного подхода в образовании, полагающего переход от формирования личности по заранее заданной модели к созданию условий для осуществления процессов саморазвития, самоорганизации, саморегуляции личности.

Контекст педагогической деятельности в пространстве гуманистических ценностей раскрывается в развитии субъектного опыта личности, стимулировании самовыражения, творческих способностей, познавательной инициативы, инициативы выбора и ответственности на основе диалога, фасилитации, сотрудничества, в которых утверждается приоритет самоутверждения личности, а развитие учебно-познавательных характеристик выступает как средство, а не цель образования [2; 3; 7; 14].

В представлениях субъект-субъектного образования ценность развития и саморазвития обучающегося неотделима от ценности развития и саморазвития педагога [6]. Педагогическая деятельность, таким образом, предстает как профессиональная активность, направленная на развитие личностного самоопределения субъектов образования [11], определяя одним из ключевых концептов образования феномен самодетерминации, обуславливающего вариативность личности, исходя из собственных стремлений, интересов, потребностей, ценностей и смыслов в многообразии внутренних и внешних факторов и условий жизнедеятельности.

Личностно-ориентированная направленность современного образования выявляет основное противоречие педагогической деятельности между функционально-

ролевой нацеленностью на внешне подтверждаемый результат деятельности и внутренней устремленностью педагога к самоактуализации в пространстве образования [6; 12; 16]. В связи с этим психолого-педагогический аспект изучения самодетерминации задает релевантный задачам образования ракурс рассмотрения педагогической деятельности, в котором субъектность педагога выступает как ценностно-смысловая детерминанта педагогической деятельности.

Самодетерминация как сложное многомерное образование актуализирует субъектную представленность педагога в процессах личностного, социального, образовательного, профессионального взаимодействия, отражая то, насколько личность способна позволить себе быть уникальной, интегрируя субъективные начала своего развития, и в то же время реализуя требования социума к педагогической деятельности.

Наиболее обоснованными, определяющими концептуальные ориентиры психологии к изучению самодетерминации, современными подходами являются:

- мотивационный подход к исследованию самодетерминации Э. Деси, Р. Райана, в котором понятие самодетерминации личности рассматривается как способность выбора внутренне обусловленной активности, направленной на интеграцию с социальной средой, и саморегуляции как способу реализации активности на основе удовлетворения базовых потребностей личности в автономии, компетентности и связанности со значимыми людьми [18; 21];

- концепция Д. А. Леонтьева о самодетерминации как саморегулируемой активности зрелой личности, которая осуществляется при слиянии свободы как формы активности и ответственности как формы регуляции на основе рефлексивного сознания, обусловленного ценностным, смысловым, духовным содержанием личностного потенциала субъекта [5; 9; 10].

В представленных подходах, а также исследованиях других авторов подчеркивается вероятностный характер феноменологического содержания самодетерминации (Э. Деси, Р. Райан, К. Шелдон, Д. А. Леонтьев, Е. Н. Осин, Т. О. Гордеева, О. В. Дергачева, Е. Р. Калитеевская и др.). В связи с этим встает вопрос определения содержания и структурной организации самодетерминации субъекта педагогической деятельности.

Самодетерминацию закономерно рассматривать как способность к реализации психологических потребностей в автономии, компетентности, связанности в определенном виде деятельности, соответствующую направленности самого субъекта, его интересам и возможностям, а также условиям, предоставленным социумом и культурой.

Психологическим критерием самодетерминированного поведения является гибкость во взаимодействии субъекта с внешней и внутренней средой, которая обусловлена автономной мотивацией, определяющей эффективное функционирование, личностный рост, продуктивность деятельности, психологическое благополучие личности на основании процессов осознанности и рефлексии [13; 17; 19].

Наиболее продуктивным способом развития автономной мотивации Э. Деси, Р. Райан определяют процессы интернализации. Обосновывая модель постепенной динамики развития самодетерминированности регуляторных процессов личности, авторы рассматривают интернализацию мотивации, ценностей и соответствующего переживания контроля и регуляции поведения и деятельности как движение через процессы интроекции, идентификации и интеграции от дезадаптации к адаптации, от контролируемой мотивации к автономной мотивации и самодетерминации личности, утверждая, таким образом, континуальный, а не уровеньный характер психологического содержания самодетерминации [18; 21; 22].

С этих позиций эмпирическим индикатором самодетерминации выступает категория удовлетворенности, не выраженности, а именно удовлетворенности базовых потребностей в автономии, компетентности и связанности [18; 19; 22], которую мы определяем как основополагающий параметр самодетерминации, обуславливающий возможности образования к созданию личностно ориентированной среды, развивающей мотивационно-смысловые и эмоционально-ценностные характеристики субъектов образовательного процесса.

Применительно к субъектным основаниям педагогической деятельности категория удовлетворенности рассмотрена в исследовании В. Н. Гордиенко. Автор изучает

личностно-профессиональный рост педагога в гуманистическом аспекте взаимоотношения человека и трудовой деятельности, выявляя взаимосвязь удовлетворенности профессиональной деятельностью и самореализации педагога [4].

Учитывая изложенное, в определении структурно-содержательных особенностей самодетерминации субъекта педагогической деятельности мы отошли от традиционных представлений о строении психологических конструкторов как совокупности аффективных, когнитивных и поведенческих компонентов. В предложенной нами модели содержания и структурной организации самодетерминации педагога акцентируется интегративная целостность мотивационно-волевых, эмоционально-ценностных, регуляторно-деятельностных, рефлексивно-смысловых, инструментально-стилевых характеристик, раскрывающих структурно-содержательную специфику каждого компонента, и в то же время, определяющих динамическую совокупность взаимосвязей структурно-компонентного состава самодетерминации субъекта педагогической деятельности.

В соответствии с обозначенными подходами мы выделили четыре компонента: интенциональный, мотивационно-деятельностный, социально-аффективный и ценностно-рефлексивный, которые дают возможность дифференцировать изучаемый феномен в контексте педагогической деятельности и подобные ему (например, самоактуализация, самореализация, саморазвитие педагога и др.).

Интенциональный компонент определяет имманентно обусловленную устремленность субъекта педагогической деятельности к гармоничному сосуществованию с внутренним и внешним миром посредством осознания вариативности взаимодействия, определяющего как актуализированные возможности субъекта, так и субъективные источники потенциальных возможностей развития:

- осознание способности быть источником движения, переживание аутентичности как соответствия жизни собственным представлениям;

- специфичное отношение к своему внутреннему миру, своей субъективности и субъектности как ценности;

- чувствительность к субъективным и объективным потребностям внутренних и внешних изменений, возможностям развития;

- склонность опираться на внутренние, субъектные критерии выбора;

- стремление к осуществлению психологически автономного поведения, связанного с «активной, познающей, открытой вызовам природой индивидов» [20, с. 21].

Мотивационно-деятельностный компонент представляет собой инструментально-стилевые характеристики саморегуляции субъекта педагогической деятельности в совокупности мотивационных, управленческих и созидательно-продуктивных образований, обеспечивающих функциональную реализацию педагога в профессиональной деятельности:

- способность к авторскому проектированию деятельности, к управлению своим развитием, продуктивной самоорганизации деятельности;

- умение гибко сочетать привычные и новые виды деятельности, компетентность во времени на основе ценностей саморазвития;

- потребность «оживлять» профессиональные смыслы своим собственным отношением, наполнять их «чувственной тканью» личного опыта, осознавать, что эти смыслы и ценности стали «внутренне своими» [8];

- деятельностное отношение к профессии, осознание себя самостоятельной, инициативной личностью, творчество как «усиление себя» [15, с. 164].

Социально-аффективный компонент интегрирует социально обусловленные и личностно значимые способы взаимодействия, определяющие активное-действенное состояние профессиональных и межличностных контактов, направленных на конструктивное преобразование проблемных ситуаций, разрешение противоречий взаимоотношений, вызывающих взаимную стимуляцию участников и сопровождающихся генерацией развивающих способов осуществления педагогической деятельности:

- потребность воплощать себя в педагогическом взаимодействии, интернальный характер понимания обусловленности собственных действий и результатов педагогического взаимодействия;

- включенность в субъект-субъектные отношения, эмоционально-ценностное отношение к другому как источнику активности;

- удовлетворенность обстоятельствами повседневной деятельности, личностными характеристиками, с помощью которых педагог уверенно справляется с трудными ситуациями, гибко реагирует на постоянно изменяющиеся условия деятельности, конструктивно взаимодействует с окружающими.

Интегративный ценностно-рефлексивный компонент характеризует смысловую определенность интеграции личностных и профессиональных ценностей, обуславливающих многообразие детерминационных процессов развития субъекта педагогической деятельности. Ценностно-

рефлексивный компонент обеспечивает содержательно-смысловое единство интенционального, операционально-деятельностного, социально-аффективного компонентов, определяющих активно-преобразующий характер педагогической деятельности:

- стремление к общей осмысленности жизнедеятельности, смысловая определенность деятельности, осознание своей деятельности как ценной и субъективно значимой;

- конструирование личностно-смыслового пространства деятельности, осознание места и роли в нем профессионально-педагогических ценностей и смыслов;

- рефлексия субъектного опыта педагогического взаимодействия в интеграции личностных и профессиональных ценностей.

Таким образом, обоснование психологической структуры позволяет рассматривать самодетерминацию субъекта педагогической деятельности как многомерное образование в интеграции интенционального, мотивационно-деятельностного, социально-аффективного, ценностно-рефлексивного компонентов, динамическая совокупность взаимосвязей которых определяет самостоятельное и ответственное поведение педагога, что, соответственно, ведет к результатам, всесторонне охватывающим профессионально-педагогическую деятельность, определяющим «уникальную комбинацию индивидуальной специфики реализации профессиональной активности и профессионально-личностного развития субъекта» [3, с. 143].

Самодетерминация в условиях субъект-субъектной парадигмы образования является неотъемлемой характеристикой личностно-профессионального развития педагога как осуществления индивидуальности педагога, в которой проявляются его субъектные характеристики, направленные на воплощение личностно-профессионального потенциала через различные виды активности, в системе которых ведущую роль играет самодетерминация, при которой педагог выстраивает связи в соответствии с логикой своего внутреннего мира, когда внутренние источники деятельности преобладают над внешней детерминацией, обуславливая ведущую роль ценностно-смысловых оснований деятельности [14].

В профессионально-педагогической сфере самодетерминация находит свое воплощение в актуализации личностно-профессиональных значимых качеств, знаний, умений, навыков педагога, направленных на «системный способ вовлечения детей в сущностные обсуждения» [1, с. 117] экзистенциальных, ценностных, смысловых оснований «глобальных задач, требующих интеллектуального напряжения, воображе-

ния, бесстрашия и бескорыстия» [1, с. 119].

В этом случае самодетерминация выступает как условие эффективной педагогической деятельности, вследствие того что содержание образования превращается из цели обучения в педагогическое средство, а целью образования как раз и становится развитие субъектности обучающегося и педагога, что, в свою очередь, является условием развития адаптивных возможностей и фактором успешной социализации, то есть в нашем понимании – способности к самодетерминации в самом широком смысле этого понятия.

Личностно-профессиональные особенности педагога раскрываются в процессах становления осознанности и рефлексии, прежде всего, личностно-смысловой реальности образования.

Определяя направление и содержание педагогической деятельности, самодетер-

минация интегрирует ценности и смыслы, научные знания и практические навыки, характеристики саморегуляции и взаимодействия, которые способствуют взаимным изменениям субъектов образовательного процесса, их социальному и личностному становлению и развитию.

Самодетерминация раскрывает творческий потенциал субъекта педагогической деятельности, продуктивное начало как способность, возможность, потребность создания чего-либо нового, так или иначе «вразрез» общепринятым ожидаемым способам действия, как реализацию активной позиции по отношению к действительности в изучении, преодолении и развитии реальности, способности понимать события своей жизни такими, какие они есть, осознании собственного опыта, своих трудностей и подлинных возможностей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бренифье О. Как отвечать на детские вопросы // Образование и наука. – 2016. – № 2 (131). – Т. 19. – № 5. – С. 111–120.
2. Буданов В. Г. Стратегические альтернативы современному образованию // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия : Социальные науки. – 2014. – № 1 (33). – С. 129–134.
3. Васягина Н. Н. Профессионально-личностная направленность педагогических работников как психологическое условие эффективности профессиональной деятельности в условиях внедрения профессиональных стандартов // Гуманитарные науки. – 2017. – № 1 (37). – С. 142–151.
4. Гордиенко В. Н. Удовлетворенность профессиональной деятельностью как психологический критерий личностно-профессионального развития учителя : дис. ... канд. психол. наук. – Иркутск, 2004. – 150 с.
5. Калитеевская Е. Р. Смысл, адаптация и самодетерминация у подростков / Е. Р. Калитеевской, Д. А. Леонтьев, Е. Н. Осин, И. И. Бородкина // Вопросы психологии. – 2007. – № 2. – С. 68–79.
6. Кожевникова М. Н. Субъектность ученика и автономия учителя: образовательно-философский анализ // Человек и образование. – 2015. – № 1 (42). – С. 63–67.
7. Левитан К. М. К проблеме понимания интерпретации педагогической реальности в современном образовательном дискурсе // Педагогическое образование в России. – 2017. – № 7. – С. 38–44.
8. Леонтьев А. Н. Лекции по общей психологии / под ред. Д. А. Леонтьева, Е. Е. Соколовой. – М. : Смысл, 2000. – 508 с.
9. Леонтьев Д. А. Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности // Психологический журнал. – 2000. – № 2 (131). – Т. 21. – № 1. – С. 15–25.
10. Леонтьев Д. А., Калитеевская Е. Р., Осин Е. Н. Личностный потенциал при переходе от детства к взрослости и становление самодетерминации // Личностный потенциал: структура и диагностика / под ред. Д. А. Леонтьева. – М. : Смысл, 2013. – С. 611–641.
11. Митина Л. М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования. – М. ; СПб. : Нестор-История, 2014. – 376 с.
12. Осин Е. Н. Категория отчуждения в психологии образования: история и перспективы // Культурно-историческая психология. – 2015. – Т. 11. – № 4. – С. 79–88.
13. Осин Е. Н. Профессиональная мотивация сотрудников российских предприятий: диагностика и связи с благополучием и успешностью деятельности / Е. Н. Осин, А. А. Горбунова, Т. О. Гордеева, Т. Ю. Иванова, Н. В. Кошелева, Е. Ю. Овчинникова // Организационная психология. – 2017. – Т. 7. – № 4. – С. 21–49.
14. Почтарева Е. Ю. Самодетерминация педагога и ценностнообразующие контексты педагогической деятельности // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия : Педагогика и психология. – 2016. – № 4. – С. 90–95.
15. Роджерс Н. Творчество как усиление себя // Вопросы психологии. – 1990. – № 1. – С. 164–168.
16. Усольцев А. П. Бюрократизм как индикатор системных противоречий системы образования // Образование и наука. – 2018. – Т. 20. – № 3. – С. 9–32.
17. Deci E. L., Ryan R. M. Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health // Canadian Psychology. – 2008. – Vol. 49. – № 3. – P. 182–185.
18. Ryan R. M., Deci E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being // American psychologist. – 2000. – Vol. 55. – № 1. – P. 68–78.
19. Ryan R. M., Deci E. L. Self-determination theory and the role of basic psychological needs in personality and the organization of behavior // Handbook of Personality: Theory and Research / ed. by O. P. John, R. W. Robins, L. A. Pervin. – N.Y. : The Guilford Press, 2008. – P. 654–678.
20. Ryan R. M. Agency and organization: intrinsic motivation, autonomy, and the self in psychological development // Nebraska symposium on motivation. Vol. 40: Developmental perspectives on motivation. – Lincoln

(NB) : University of Nebraska Press, 1993. – P. 1–56.

21. Vansteenkiste M., Ryan R. M. On psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle // *Journal of Psychotherapy Integration*. – 2013. – № 23. – P. 263–280.

22. Weinstein N., Przybylski A. K., Ryan R. M. The integrative process: New research and future directions // *Current Directions in Psychological Science*. – 2013. – № 22. – P. 69–74.

REFERENCES

1. Brenif'e O. Kak otvechat' na detskie voprosy // *Obrazovanie i nauka*. – 2016. – № 2 (131). – Т. 19. – № 5. – S. 111–120.

2. Budanov V. G. Strategicheskie al'ternativy sovremennomu obrazovaniyu // *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N. I. Lobachevskogo. Seriya : Sotsial'nye nauki*. – 2014. – № 1 (33). – S. 129–134.

3. Vasyagina N. N. Professional'no-lichnostnaya napravlennost' pedagogicheskikh rabotnikov kak psikhologicheskoe uslovie effektivnosti professional'noy deyatel'nosti v usloviyakh vnedreniya professional'nykh standartov // *Gumanitarnye nauki*. – 2017. – № 1 (37). – S. 142–151.

4. Gordienko V. N. Udovletvorennost' professional'noy deyatel'nost'yu kak psikhologicheskij kriterij lichnostno-professional'nogo razvitiya uchitelya : dis. ... kand. psihol. nauk. – Irkutsk, 2004. – 150 s.

5. Kaliteevskaya E. R. Smysl, adaptatsiya i samodeterminatsiya u podrostkov / E. R. Kaliteevskoy, D. A. Leont'ev, E. N. Osin, I. I. Borodkina // *Voprosy psikhologii*. – 2007. – № 2. – S. 68–79.

6. Kozhevnikova M. N. Sub"ektnost' uchenika i avtonomiya uchitelya: obrazovatel'no-filosofskiy analiz // *Chelovek i obrazovanie*. – 2015. – № 1 (42). – S. 63–67.

7. Levitan K. M. K probleme ponimaniya interpretatsii pedagogicheskoy real'nosti v sovremennom obrazovatel'nom diskurse // *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. – 2017. – № 7. – S. 38–44.

8. Leont'ev A. N. Lektsii po obshchey psikhologii / pod red. D. A. Leont'eva, E. E. Sokolovoy. – M. : Smysl, 2000. – 508 s.

9. Leont'ev D. A. Psikhologiya svobody: k postanovke problemy samodeterminatsii lichnosti // *Psikhologicheskiy zhurnal*. – 2000. – № 2 (131). – Т. 21. – № 1. – S. 15–25.

10. Leont'ev D. A., Kaliteevskaya E. R., Osin E. N. Lichnostnyy potentsial pri perekhode ot detstva k vzroslosti i stanovlenie samodeterminatsii // *Lichnostnyy potentsial: struktura i diagnostika* / pod red. D. A. Leont'eva. – M. : Smysl, 2013. – S. 611–641.

11. Mitina L. M. Psikhologiya lichnostno-professional'nogo razvitiya sub"ektov obrazovaniya. – M. ; SPb. : Nestor-Istoriya, 2014. – 376 s.

12. Osin E. N. Kategoriya otchuzhdeniya v psikhologii obrazovaniya: istoriya i perspektivy // *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya*. – 2015. – Т. 11. – № 4. – S. 79–88.

13. Osin E. N. Professional'naya motivatsiya sotrudnikov rossiyskikh predpriyatij: diagnostika i svyazi s blagopoluchiem i uspehnost'yu deyatel'nosti / E. N. Osin, A. A. Gorbunova, T. O. Gordeeva, T. Yu. Ivanova, N. V. Kosheleva, E. Yu. Ovchinnikova // *Organizatsionnaya psikhologiya*. – 2017. – Т. 7. – № 4. – S. 21–49.

14. Pochtareva E. Yu. Samodeterminatsiya pedagoga i tsennostnoobrazuyushchie konteksty pedagogicheskoy deyatel'nosti // *Vektor nauki Tol'yattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya : Pedagogika i psikhologiya*. – 2016. – № 4. – S. 90–95.

15. Rodzhers N. Tvorchestvo kak usilenie sebya // *Voprosy psikhologii*. – 1990. – № 1. – S. 164–168.

16. Usol'tsev A. P. Byurokratizm kak indikator sistemnykh protivorechiy sistemy obrazovaniya // *Obrazovanie i nauka*. – 2018. – Т. 20. – № 3. – S. 9–32.

17. Deci E. L., Ryan R. M. Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health // *Canadian Psychology*. – 2008. – Vol. 49. – № 3. – P. 182–185.

18. Ryan R. M., Deci E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being // *American psychologist*. – 2000. – Vol. 55. – № 1. – P. 68–78.

19. Ryan R. M., Deci E. L. Self-determination theory and the role of basic psychological needs in personality and the organization of behavior // *Handbook of Personality: Theory and Research* / ed. by O. P. John, R. W. Robins, L. A. Pervin. – N.Y. : The Guilford Press, 2008. – P. 654–678.

20. Ryan R. M. Agency and organization: intrinsic motivation, autonomy, and the self in psychological development // *Nebraska symposium on motivation. Vol. 40: Developmental perspectives on motivation*. – Lincoln (NB) : University of Nebraska Press, 1993. – P. 1–56.

21. Vansteenkiste M., Ryan R. M. On psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle // *Journal of Psychotherapy Integration*. – 2013. – № 23. – P. 263–280.

22. Weinstein N., Przybylski A. K., Ryan R. M. The integrative process: New research and future directions // *Current Directions in Psychological Science*. – 2013. – № 22. – P. 69–74.

УДК 378.016:811.1'25
ББК Ш12/18-9-8

ГРНТИ 14.35.09

Код ВАК 13.00.02; 13.00.08

Коваленко Марина Петровна,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра иностранных языков, лингвистики и перевода, Гуманитарный факультет, Пермский национальный исследовательский политехнический университет; 614990, г. Пермь, Комсомольский пр-т, 29; e-mail: kovalenkomarin@yandex.ru.

ПРИНЯТИЕ СМЫСЛОВОГО ВЕРБАЛЬНОГО РЕШЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ПЕРЕВОДЧЕСКОГО АУДИРОВАНИЯ ФРАГМЕНТА ДИСКУРСА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: переводы; обучение переводу; переводческая деятельность; речедетельностные единицы; переводческое аудирование; смысловое вербальное решение; этапы смыслового решения; мыслительные операции; умозаключения; референциальные матрицы; тема-рематическое единство; дискурс.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается процесс переводческого аудирования в устном последовательном одностороннем переводе как высоко интеллектуальная речевая деятельность, обладающая специфическими характеристиками и отличающаяся от аудирования «для себя». Автором определяются цель-задача переводческого аудирования как извлечение, осмысление и структурирование мыслей исходного текста, а также цель-результат как понимание переводчиком смыслового развития текста как фрагмента дискурса. Подробно раскрывается первый компонент речедетельностной единицы устного последовательного одностороннего перевода – смысловое вербальное решение, совершаемое на основе умозаключающей деятельности и представляющее собой мыслительно-поисковый акт, результатом которого становится смысловое новообразование. Анализируются части, этапы принятия смыслового решения в условиях переводческого аудирования: этап ориентации в условиях переводческой ситуации, этап принятия смыслового вербального решения и этап его реализации. Автором раскрываются способы восприятия, осмысления, понимания и фиксации предметного и смыслового содержания текста в виде референциальной матрицы, тема-рематических единств, структуры тема-рематического развития, программы свернутого смыслового содержания текста как фрагмента дискурса. Демонстрация данных способов извлечения смыслового содержания сопровождается примерами с использованием аутентичных, завершенных по смыслу фрагментов дискурса, содержание которых фиксируется в виде матриц ключевых слов, структур тема-рематического развития, а также смыслокомплексов. Предлагаются формулировки заданий к упражнениям, направленным на формирование умения и способности будущего переводчика осуществлять смысловые решения разного уровня в процессе аудирования завершённого по смыслу фрагмента дискурса. В заключение обозначаются факторы, обуславливающие процесс принятия смыслового решения в условиях переводческого аудирования.

Kovalenko Marina Petrovna,

Candidate of Pedagogy, Associate, Department of Foreign Languages, Linguistics and Translation, Humanities Faculty, Perm National Research Polytechnic University, Perm, Russia.

DECISION MAKING IN THE PROCESS OF ORAL TRANSLATION

KEYWORDS: translations; learning to translate; translation activities; reactionary units; translation listening; a semantic verbal decision; stages of the semantic solution; mental operations; inferences; referential matrix; theme and rheme unity; discourse.

ABSTRACT. The article analyzes audition as a highly intellectual speech activity in the process of consecutive one-way interpretation. This activity differs from the audition 'for oneself' in a number of specific features. The author considers that the purpose of interpreter's audition lays in the extraction, comprehension and structuring of the original text, which results in the interpreter's understanding of its theme and rheme unity. The paper reveals the first component of consecutive one-way interpretation speech unit, i.e. a semantic verbal decision, which is made through reasoning. This represents the cognitive and research activity that leads to a new semantic formation. The paper analyzes the stages of decision making in the process of interpreter's audition of the original text. These include the stages of orientation in the interpreting situation, as well as making a semantic verbal decision and its implementation. The author suggests the methods of perceiving, comprehending, understanding and recording the subject and semantic content of the text in the form of a referential matrix, theme and rheme unity and the actual division of the text structure, as well as the reduced semantic content program of the sounding text as a piece of discourse. The demonstration of these methods of semantic content extraction is accompanied by the examples of using authentic pieces of discourse that are semantically complete. Their content is recorded in the form of keywords matrices, actual division of the text structures and semantic complexes. The research includes the examples of exercises aimed at the development of skills and abilities of a future interpreter who is able of making semantic decisions of various levels in the process of auditing a semantically complete piece of discourse. In conclusion the author indicates a set of factors that stipulate a semantic decision in the process of interpreter's audition of a text.

Устная переводческая деятельность начинается с аудирования в последовательном одностороннем устном переводе. Однако проблема переводческого аудирования является недостаточно исследованной в связи с тем, что в методике перевода не рассматривались такие важные вопросы, как степень полноты и глубины осмысления и понимания информации исходного текста-высказывания, мыслительная активность переводчика и ее связь с формированием программы смыслового содержания звучащего текста как фрагмента дискурса, формирование внутренней программы свернутого смыслового содержания как основы для порождения текста перевода в последующем говорении переводчика.

Устный последовательный односторонний перевод (УПОП) представляет собой сложную комплексную вторичную билингвальную речевую деятельность (И. А. Зимняя, В. М. Комиссаров, Т. С. Серова, Е. А. Рудкая, Е. В. Аликина). Как и любая другая деятельность, УПОП имеет свою специфическую единицу. В связи с тем что в осуществлении УПОП как сложной по структуре речевой деятельности участвуют несколько видов речевой деятельности, такие как аудирование, думание, чтение, письмо-фиксация и говорение, единицей УПОП становится сложное слагаемое из смыслового вербального решения на основе умозаключающей деятельности и речевого коммуникативного поступка с текстом-высказыванием [12, с. 6]. При этом важно отметить, что каждый компонент становится сложным структурным целым [там же].

Предметом данной статьи является первый компонент единицы УПОП – **смысловое вербальное решение**, принимаемое переводчиком в процессе осуществления переводческого аудирования. Переводческое аудирование как начальный и важный этап для всего процесса устного перевода представляет собой устную рецептивную **речемыслительную** деятельность, «направленную на восприятие, понимание и осмысление исходной информации с одновременным процессом формирования программы последующего текста-высказывания» [15, с. 106]. Оно имеет ряд существенных отличий от аудирования «для себя». Это проявляется в том, что переводчик воспринимает и осмысливает информацию для удовлетворения информационных потребностей других людей, и это требует от него полного и глубинного понимания исходного текста-высказывания в условиях ограниченного времени. Психологические и психолингвистические особенности осуществления процесса переводче-

ского аудирования выражаются, прежде всего, в тесной взаимосвязи языка, мышления и речи [2; 3; 4; 9].

Цель-задача устного переводчика на данном этапе заключается в понимании и извлечении мыслей исходного текста и их структурировании в виде программы внутреннего свернутого смыслового содержания текста как фрагмента дискурса, а целью-результатом устной рецептивной переводческой деятельности становится понимание разной степени полноты и глубины переводчиком смыслового развертывания текста.

В психологии термин «понимание» трактуется как активный внутриличностный процесс (Л. П. Добраев, В. В. Знаков, А. А. Брудный) и имеет несколько значений: человеческая способность постигать содержание чего-либо; самостоятельный когнитивный процесс постижения смысла и его особый результат – выявленный смысл. В. В. Знаков [5] выделяет разные аспекты понимания: как процедуру осмысления логической структуры текста, как конструирование способов категоризации опыта (инвариантных и индивидуальных), как трансформацию поверхностной структуры предложения в глубинную репрезентацию, имеющую смысловой характер.

Достижение понимания в устном последовательном одностороннем переводе как цели возможно лишь при осуществлении переводчиком активной внутренней мыслительной деятельности [8], в процессе которой он обращается к понятиям, суждениям, умозаключениям, принимая при этом **смысловое вербальное решение** (И. А. Зимняя, Т. С. Серова), являющееся центральным звеном мыслительной деятельности и важным условием успешного думания, осмысления и понимания в переводческом аудировании [4; 18, с. 111].

В связи с этим актуальным становится вопрос о нахождении и разработке методических решений по формированию у будущих устных переводчиков навыков и развитию умений и способности думать, осмысливать и понимать информацию в ограниченный интервал времени, то есть умений принимать разного рода **смысловые вербальные решения** с целью формирования внутренней программы смыслокомплексов, выступающих основой для последующего текста-высказывания в условиях переводческого говорения.

Понятие «решение» в общем представлении интерпретируется как ответ, вывод, заключение, окончательное суждение по какому-либо вопросу или проблеме [10]. Важно отметить, что под решением следует понимать не только результат выбора, но и сам процесс, и способ выполнения действия.

Так, в математике решением называется определенная последовательность действий с целью получения результата – неизвестного элемента алгебраического выражения.

С позиций философии и психологии решение рассматривается как волевое действие или волевой акт, в результате которого появляются психические новообразования в виде новых целей, оценок, мотивов, установок, смыслов (Л. С. Выготский, А. Р. Лурия, Д. Н. Узнадзе), а также форми-

руются стратегии и последовательности действий для достижения цели. При этом основу решения составляют избирательные мыслительно-поисковые акты и преобразования субъективных смыслов [11], в результате которых у индивида появляются смысловые новообразования [19].

В процессе принятия смыслового решения выделяются следующие этапы: этап ориентации в условиях и поиска данных, этап принятия решения и этап его реализации (рисунок 1).

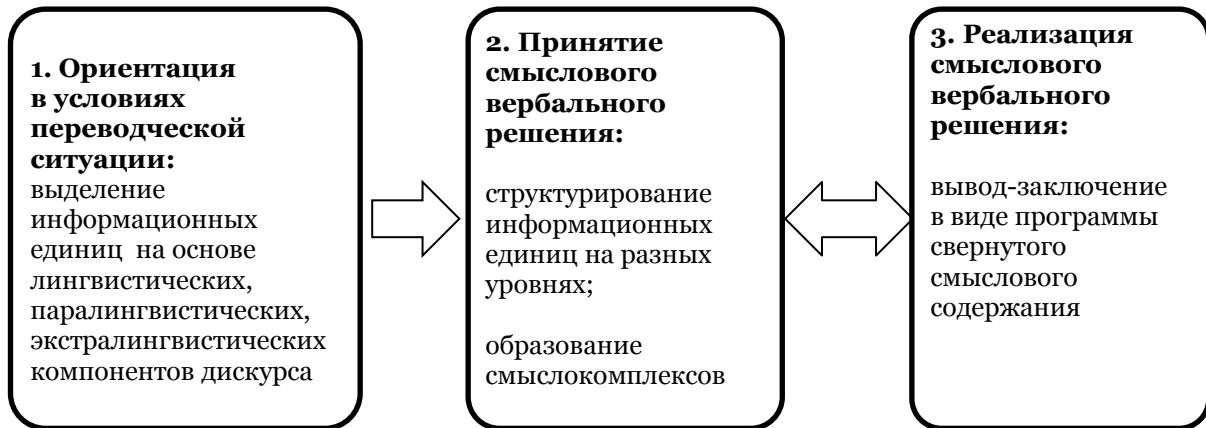


Рис. 1. Этапы принятия смыслового решения

При этом важно подчеркнуть, что «в рамках каждой части интеллектуального смыслового вербального решения переводчик-реципиент совершает активную умозаключающую деятельность, и, что особенно важно, все части как этапы, мыслительные операции, умозаключения в процессе аудирования совершаются только в момент самого звучания и не могут быть продолжены, повторены, так как вслед за одним фрагментом высказывания в ситуации УПОП после совершенного переводчиком порождения вторичного репродуктивного текста-перевода следуют другие фрагменты звучащих текстов» [18, с. 114].

Учитывая то, что любое решение строится на базе некоторой исходной информации, можно предположить, что для переводчика на этапе ориентации в переводческой ситуации такую информационную основу будут составлять все компоненты переводческой ситуации: субъекты взаимодействия, тема/проблема коммуникативного взаимодействия, коммуникативные намерения и ожидания субъектов [18]. При этом основное внимание переводчика будет направлено на информационные единицы звучащего текста как фрагмента дискурса, паралингвистические и экстралингвистические его компоненты, иначе говоря, на те информационные ресурсы, на основе которых устный переводчик выпол-

няет умозаключающую деятельность, необходимую для понимания и передачи мыслей говорящего субъекта слушающему.

В связи с тем что начало процессу решения задает цель, определяющая в дальнейшем направления и параметры поиска решения, будущему переводчику как равноправному субъекту коммуникативной переводческой ситуации важно понимать цель взаимодействия участников коммуникации, их коммуникативные намерения.

В рассматриваемой сложной структуре целеполагания переводческого аудирования как первого компонента речевой деятельности единицы УПОП выделяются цель-задача и цель-результат [17, с. 107] аудирования. Цель-задача заключается в том, что переводчик воспринимает на слух звучащий фрагмент, осмысливает и понимает информационные единицы, осуществляет внутреннее смысловое программирование, воспринимая наряду с аудированием все сопровождающие говорение презентационные материалы и невербальное поведение говорящего, а в завершение этого процесса переводчик достигает цель-результат аудирования как сформированную, свернутую, зафиксированную смысловую программу или программу смыслового содержания в виде одного или нескольких смыслокомплексов.

В рамках учебного процесса данная цель-задача может быть получена извне в

виде сформулированной преподавателем инструкции к заданию [7], для того чтобы в дальнейшем переводчик сам мог ориентироваться в условиях выполнения переводческой деятельности уже в контексте новой переводческой ситуации. Так, например, задание по выполнению устного перевода фрагмента доклада Михаэля Копатца на Мюнхенском форуме «Устойчивое развитие общества», посвященном проблемам защиты окружающей среды [20], может быть сформулировано следующим образом: «По-

смотрите и прослушайте видеотрегмент выступления немецкого ученого-эколога, доктора Михаэля Копатца, зафиксируйте и сообщите информацию: тема/проблема доклада, ключевые слова, информационные единицы звучащего текста, отражающие тему доклада, информация, представленная на слайде».

Выполнение в устной или письменной форме представленного выше задания предполагает выделение переводчиком следующей информации (рисунок 2):

Доклад доктора Михаэля Копатца "Ökoroutine – Damit wir tun, was wir für richtig halten"	
Мероприятие:	Мюнхенский форум «Устойчивое развитие общества» 9 февраля 2017 года
Докладчик:	доктор Михаэль Копатц и участники форума
Социальный статус:	Немецкий ученый-эколог, доцент Вуппертальского института климата, окружающей среды и энергии (Германия)
Тема/проблема:	Решение проблем охраны окружающей среды
Ключевые слова:	Программа, парковки, сокращение, велосипедные дорожки, зеленые насаждения, автомобили, город, магазин, транспортное средство, качество жизни, загрязнение воздуха, изменение сознания
Информационные единицы:	Programm – Parkplätzreduzierung; Parkplätze – Fahrradspuren; Parkplätze – Grünanlagen; Autoroutine – Strukturen; Autoroutine – Stadt; Parkplätzen – ein interessanter Ansatz; Parkplatz – Lebensqualität
Информация слайдов:	Слайд 1. Улица, заполненная машинами, и подпись «Сокращение парковочных мест, 2–3% в год» Слайды 2, 3, 4. Несколько парных фотографий улиц городов с парковками до и после их реконструкции

Рис. 2. Выделение информационных единиц дискурса как объекта переводческого аудирования (на примере аудирования доклада М. Копатца)

**Der Vortrag von Dr. Michael Kopatz
"Ökoroutine - Damit wir tun, was wir für richtig halten"**

Was ich noch vorschlage ist ein Programm, Parkplätze zu reduzieren. Ich habe gehört in München gibt es zarte Pflänzchen dafür, äh Parkplätze abzubauen, zum Beispiel für Fahrradspuren, oder äh um Grünanlagen zu schaffen.

Das ist **wichtig**, weil wenn man mit dem Auto... Wir haben jetzt Autoroutine. Wir haben Strukturen geschaffen für Autoroutine. Und wenn ich mit dem Auto bis in die Stadt, bis in das Geschäft fahren, dann denkt keiner danach, darüber nach, mit einem anderen Verkehrsmittel zu fahren. Wenn es aber **schwieriger** wird, dann sind die Menschen bereit, ihre Routinen zu verändern. Und das geht. Und wie gesagt, die Menschen bekommen etwas dafür zurück, das **schafft** wieder **Lebensqualität** in die Städte.

Klar, ich weiß, die Menschen regen sich **tierisch** auf, wenn ein Parkplatz abgebaut wird, aber, wenn man das **langsam** macht, **jedes Jahr** (науза)**ein Prozent** der Parkplätze abbaut, dann verändert man damit Strukturen

und das führt auch eine mentale Veränderung herbei. Und ich glaube, dass... äh dass das ein **sinnvoller** Ansatz ist, um die **Blechverschmutzung** in den Städten zu reduzieren.

Этап **принятия смыслового решения**, являясь центральным и распространяющимся на все уровни процесса переработки информации, представляет собой процесс, направленный на трансформацию, смысловое преобразование выделенных на первом этапе данных. Данный этап включает несколько фаз, предполагающих разделение проблемы на несколько промежуточных задач, постановку целей, формирование иерархических структур и их трансформацию на различных уровнях в связи с возникающими новыми промежуточными условиями, постановку новых целей и задач.

В процессе принятия смыслового решения как акта смыслообразования, смыслокомплексирования, в рамках переводческого аудирования звучащего текста переводчик проходит следующие подэтапы:

– выделение и сопоставление тематических единств или информационных единиц;

– формирование иерархической структуры информационных единиц;

– выведение на основании выделенных информационных единиц одного или нескольких суждений.

Для осуществления смыслового решения как процесса осмысления хода развертывания мысли автором текста Т. А. Ковалева считает важным добавить еще один как завершающий на втором этапе подэтап «принятия логики развертывания суждения – информационных единиц в принимаемом смысловом решении соответственно виду умозаключения, а именно от общего суждения к частным и от частных к общему и по аналогии» [6, с. 27].

Вслед за Т. А. Ковалевой считаем важным отметить, что процесс принятия смыслового решения носит рекурсивный характер [6, с. 28], выражающийся в том, что по мере поступления новой информации меняются цели, задачи и объекты аудирования, переосмысливается предшествующая информация, претерпевают изменения выделенные структуры смыслового содержания.

Процесс принятия смыслового решения как продуктивный процесс, в результате которого появляются «психические новообразования» [2] в виде новых смыслов, может рассматриваться как последовательность действий, в основе которых лежат мыслительно-поисковые акты или мыслительные операции, и прежде всего, это операции выделения, выбора, анализа, синтеза, сравнения и обобщения. При этом различным подэтапам принятия смыслового решения соответствуют определенного типа операции. Так, например, выделение тематических единств или информационных единиц осуществляется на основе выполнения операций выбора, сравнения, выделения и синтеза; логическое выстраивание информационных единиц предполагает осуществление операций анализа, сравнения, структурирования и обобщения, а принятие ряда суждений или общего вывода – операций синтеза и обобщения. Основываясь на теории Н. И. Жинкина, Т. С. Серова и Л. П. Раскопина, можно утверждать, что переводчик-реципиент «доходит до смысла текста, оперируя понятиями, суждениями, совершая операции мышления, делая умозаключения, и этот процесс представляет собой комплекс смысловых решений» [13, с. 48].

При этом следует обратить внимание на то, что этапы принятия решения и его реализации подвергаются на протяжении всего процесса осмысления и понимания информации их взаимовлиянию, интеграции и подчиняются процессу принятия решения

как центральному на всех уровнях переработки информации в системе волевых актов формирования последовательности действий, ведущих к достижению цели-задачи.

Важно отметить, что процесс восприятия, осмысления и понимания текста-высказывания может осуществляться и фиксироваться различными способами, в зависимости от того, относительно чего принимается смысловое решение и на каком уровне – навыковом, умеческом – осуществляется решение, какие способности будущего переводчика при этом должны развиваться.

Так, выявление, осмысление, понимание и фиксация смыслового содержания текста может осуществляться следующими способами: 1) в виде референциальной матрицы; 2) в виде тема-рематических единств; 3) в виде структур тема-рематического развития, а также 4) в виде смыслокомплексов.

Референциальная матрица представляет собой «выявленную и обозначенную группу повторяющихся ключевых слов-референтов, обусловленную тематическим содержанием и связанную с явлениями ко-референтности как тождества референтов ряда фрагментов текстов [16, с. 5]. В процессе аудирования по мере поступления следующей порции информации переводчик выделяет, осмысливает и фиксирует локальные ключевые слова, «ансамбль лексем» [3] конкретного текста как фрагмента дискурса. Так, например, в результате аудирования первых двух фрагментов доклада М. Копатца можно выявить и зафиксировать следующие референциальные матрицы:

1 фрагмент: *ein Programm – Parkplätze reduzieren – Fahrradspuren – Grünanlagen*

2 фрагмент: *Auto – Autoroutine – Strukturen – bis in die Stadt fahren – bis in das Geschäft fahren*

Комплекс упражнений на этапе формирования навыка по осмыслению и пониманию информации на основе выделения и фиксации референциальной матрицы может содержать задания на аудирование малых, завершенных по смыслу фрагментов, с опорой на предлагаемую цепочку ключевых слов, а также на самостоятельное выделение и фиксацию их будущим переводчиком. При этом каждое упражнение предусматривает передачу информации, выраженной данными ключевыми словами.

В качестве **второго способа** осмысления, понимания и фиксации смыслового содержания может быть рассмотрено выявление и фиксация субъектно-предикатных или **тема-рематических единств** (Л. С. Выготский, Н. И. Жинкин, Г. В. Колшанский, Л. П. Добраев) как слагаемого из «данного, известного» и «нового, неизвестного».

Так, тема-рематические единства и их структуры лежат в основе предлагаемой Е. В. Аликиной программы осуществления переводческой семантографии как оперативной и смыслоструктурирующей фиксации содержания сообщения в условиях устного последовательного перевода. По мнению автора, синхронизация аудирования и письма-фиксации является необходимым условием полного и глубокого понимания устного сообщения [1]. При этом фиксации в аудируемом фрагменте подвергается поле предикации или ряд рем к заявленному как теме субъекту, что позволяет выстроить программу свернутого смыслового содержания и использовать ее для следующего за аудированием порождения текста-перевода.

В качестве примера в анализируемом нами тексте можно выявить и зафиксировать некоторые тема-рематические или информационные единицы:

- Parkplätzereduzierung – Fahrradspuren*
- Parkplätzereduzierung – Grünanlagen*
- Parkplätzereduzierung – wichtig sein*
- Parkplätzereduzierung – Lebensqualität schaffen*
- Parkplätzereduzierung – tierische Aufregung der Menschen*
- Parkplätzereduzierung – langsam*
- Parkplätzereduzierung – 1% jedes Jahr*
- Parkplätzereduzierung – Strukturveränderung*
- Parkplätzereduzierung – mentale Veränderung*
- Parkplätzereduzierung – ein sinnvoller Ansatz*
- Parkplätzereduzierung – Reduzierung von Blechverschmutzung*
- die Autoroutine – Strukturen schaffen*
- die Autoroutine – Fahrt in die Stadt*
- die Autoroutine – Fahrt in das Geschäft*
- die Autoroutine – kein anderes Verkehrsmittel fahren*
- die Autofahrt – schwierig werden*
- die Menschen in der Autoroutine – Bereitschaft zur Routineveränderung*

В процессе выполнения упражнений по выделению и фиксации субъектно-предикатных единств переводчик выделяет и объединяет два слова или словосочетания в информационную единицу, например «Parkplätzereduzierung» и «Lebensqualität schaffen», осуществляя, таким образом, переход от внешней формы к внутренней смысловой, от единиц языка и речи к понятиям. На данном примере, выстраивая суждение о том, что «сокращение парковочных мест» и «качество жизни» связаны между собой, одно является условием для обеспечения другого.

Третий способ выявления, осмысления, понимания и фиксации смыслового содержания текста может быть представлен в виде **структур тема-рематического развития**. Переводчик-реципиент воспринимает, осмысливает и сохраняет для порождения текста перевода как коммуникативную основу все предикации.

Для формирования навыка по осмыслению, пониманию и фиксации структур тема-рематического развития необходимо выполнять структурно-композиционные упражнения, направленные на восприятие, осмысление и выделение иерархии предикатов и построение схем тема-рематического развития [1; 14]. Данные упражнения содержат задачу на выделение темы сообщения или нескольких тем, а также предикатных слов и словосочетаний к данной теме (рис. 3).

Так, во взятом нами в качестве примера фрагменте видно, что первый и третий абзацы являются монотемными, а второй абзац – политемный, и в нем заявлены три темы. Во всем фрагменте можно выделить две основные темы: «*Parkplätzereduzierung*» и «*die Autoroutine*», к каждой из которых может быть выделено несколько рем. Так, по теме «*Parkplätzereduzierung*» можно выделить следующую информацию: 1) для оборудования велосипедных дорожек; 2) для зеленых насаждений; 3) очень важно; 4) возвращение комфорта в городскую жизнь; 5) сильное возмущение людей; 6) постепенное сокращение; 7) ежегодное сокращение на 1%; 8) изменение городской инфраструктуры; 9) изменение сознания людей; 10) иметь смысл; 11) сокращение выбросов вредных веществ автотранспортом.

Четвертый способ выявления, осмысления, понимания и фиксации смыслового содержания текста может быть представлен в виде отдельных **смысловых комплексов**. Данный способ соотносится с заключительным этапом принятия решения – **этапом его реализации**. Продуктом этапа реализации становится общее вывод-заклучение на основе всей понятой информации в виде устной или письменно зафиксированной **программы свернутого смыслового содержания** звучащего текста как фрагмента дискурса. Данная программа выступает для переводчика основой для последующего текста-высказывания на языке перевода.

На этапе реализации смыслового вербального решения аудирующий переводчик совершает одно или несколько видов умозаключений, дедуктивные или индуктивные, реже по аналогии.

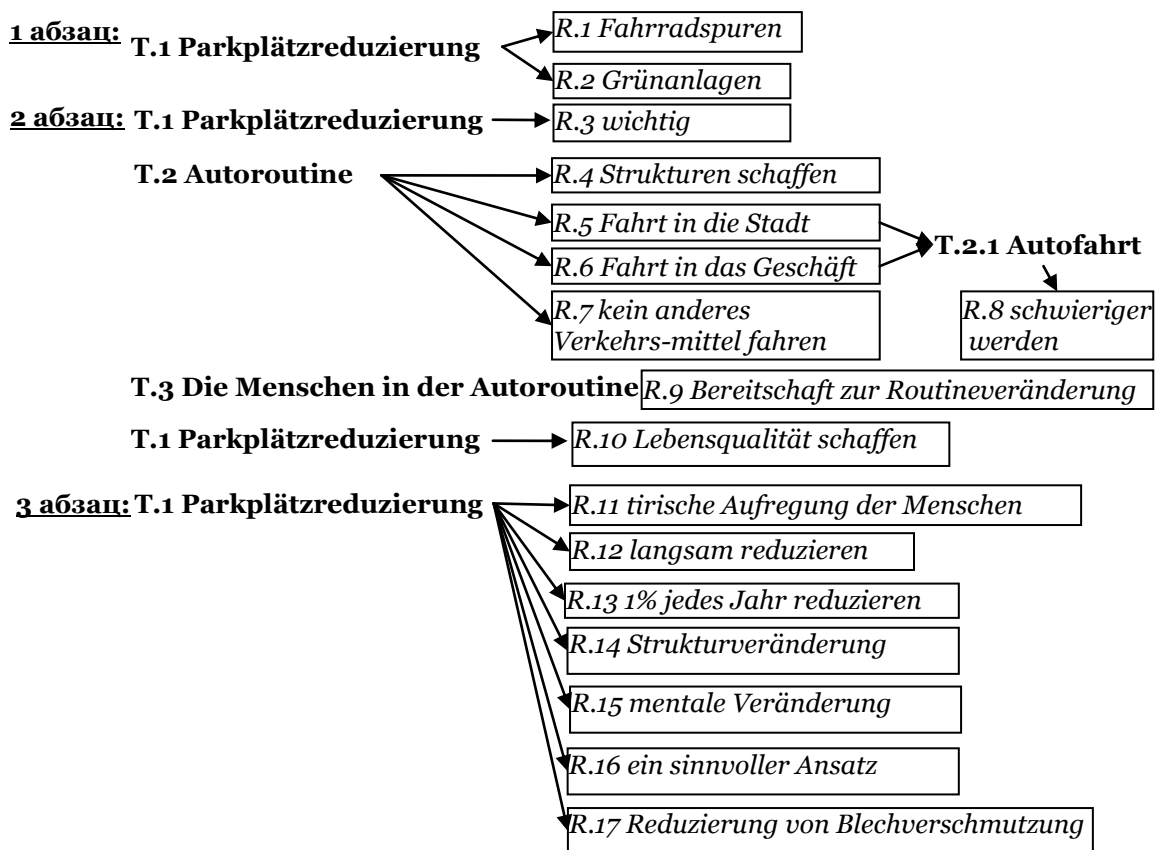


Рис. 3. Структура тема-рематического развития смыслового содержания фрагмента текста на примере доклада М. Копатца

Слушая и осмысливая текст, фрагмент дискурса, переводчик должен обнаружить, выделить и сохранить схему временной развертки, актуализирующую поле предикации как коммуникативную целостность, позволяющую использовать письмо-фиксацию тема-рематического развития основной мысли, в которой определяется главный субъект как тема и

главный предикат как рема. Так, если переводчик слушает исходный текст выступления на немецком языке, чтобы перевести его на русский язык, то после прослушивания по смыслу завершенного фрагмента (1–3 абзацы) он может зафиксировать процесс свертывания главной мысли в виде конкретной структуры – смыслокомплекса (рисунок 4).

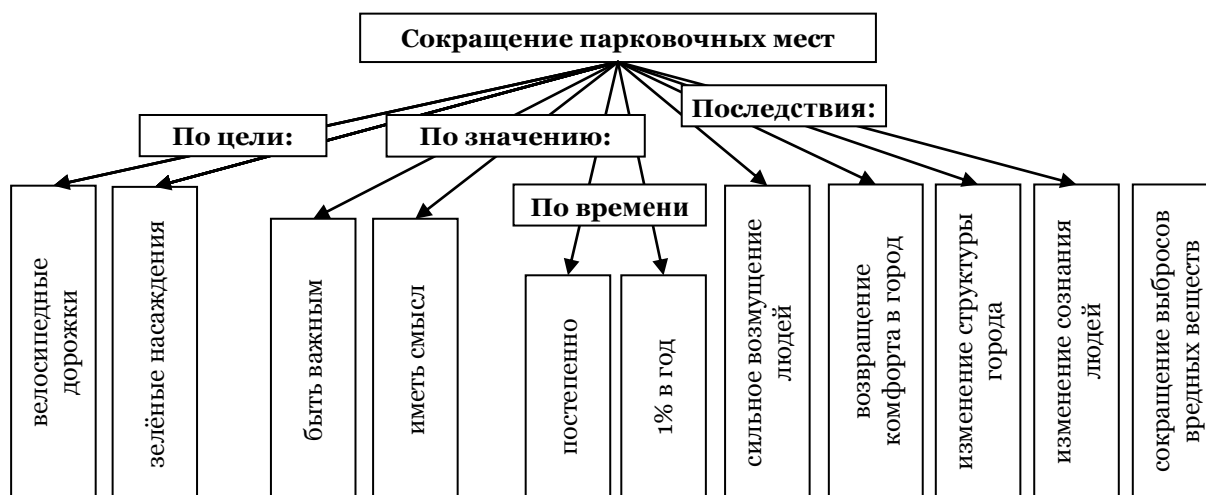


Рис. 4. Программа свернутого смыслового содержания фрагмента текста-высказывания

Следует отметить, что процесс принятия смыслового решения зависит от ряда факторов: наличие прошлого опыта и информационно-формационной основы, сформированности тезауруса, понятийного словаря переводчика-реципиента, степени владения переводчиком умениями различных видов аудирования, паралингвистических и экстралингвистических особенностей переводческого аудирования.

Таким образом, полное и глубинное понимание информации на этапе переводческого аудирования является обязательным условием для успешной переводческой деятельности в целом. Высокоинтеллектуальная деятельность переводчика возможна лишь тогда, когда сформированы навыки, умения и способность думать, осмысливать и понимать информацию в ограниченный период времени, в порядке ее поступления, иначе говоря, навыки и умения принимать разного типа и на разных уровнях смысло-

вые вербальные решения как способность выявлять, осознавать и учитывать связи между понятиями, суждениями текста как фрагмента дискурса.

При этом важным качеством переводчика является его способность выделения, осмысления и устной или письменной фиксации смыслового содержания посредством ключевых слов, тематических единств и их структур, смыслокомплексов, вместе которые образуют свернутую внутреннюю смысловую программу как основу для построения последующего репродуктивного текста-высказывания на языке перевода. Формирование такой способности у будущего переводчика предполагает интенсивную практику в многократном аудировании многочисленных фрагментов переводческого дискурса с учетом всех его лингвистических, паралингвистических и экстралингвистических составляющих.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аликина Е. В. Педагогический потенциал переводческой семантографии при обучении переводу // Вестник ПНИПУ «Проблемы языкознания и педагогики». – 2013. – № 8 (50). – С. 17–22.
2. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. / под ред. А. М. Матюшкина. – М., 1983. – Т. 3 : Проблемы развития психики. – 369 с.
3. Жинкин Н. И. Психолингвистика : Избранные труды. – М. : Лабиринт, 2009. – 288 с.
4. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. – М. : Просвещение, 1985. – 160 с.
5. Знаков В. В. Основные направления исследования понимания в зарубежной психологии // Вопросы психологии. – 1986. – № 3. – С. 163–170.
6. Ковалева Т. А. Решение коммуникативно-познавательных задач при обучении профессионально-ориентированному иноязычному информативному чтению будущих учителей : дис. ... канд. пед. наук. – Пермь, 2005. – 248 с.
7. Коваленко М. П., Руцкая Е. А. Familienunternehmen Deutschlands. Интенсивный курс обучения восприятию и пониманию звучащей немецкой речи : учеб. пособие. – Пермь : Изд-во Перм. гос. тех. ун-та, 2011. – 70 с.
8. Коваленко М. П., Руцкая Е. А. Формирование мыслительной активности в условиях переводческого аудирования // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2017. – № 6 (72). – Ч. 3. – С. 195–199.
9. Новиков А. И. Текст и его смысловые доминанты / под ред. Н. В. Васильевой, Н. М. Нестеровой, Н. П. Пешковой. – М. : Ин-т языкознания РАН, 2007. – 224 с.
10. Ожегов С. И. Словарь русского языка. – М., 1972. – 846 с.
11. Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах / ред.-сост. Л. А. Карпенко ; под общ. ред. А. В. Петровского. – М. : ПЕР СЭ, 2005.
12. Серова Т. С. Психология перевода как сложного вида иноязычной речевой деятельности. – Пермь : ПГТУ, 2001. – 211 с.
13. Серова Т. С., Раскопина Л. П. Обучение гибкому иноязычному профессионально-ориентированному чтению в условиях деловой межкультурной коммуникации. – Пермь : Изд-во Перм. гос. техн. ун-та, 2009.
14. Серова Т. С., Руцкая Е. А. Дидактический комплекс упражнений по формированию речевых информационно-направленных навыков аудирования в устном последовательном одностороннем переводе // Язык и культура : науч. период. журн. / Том. гос. ун-т. – 2011. – № 4. – С. 106–117.
15. Серова Т. С., Руцкая Е. А. Обучение переводческому аудированию на начальном этапе профессиональной подготовки // Язык и культура : научный периодический журнал. – 2012. – № 4. – С. 105–114.
16. Серова Т. С., Червенко Ю. Ю. Обучение поисково-референтному чтению иноязычных источников в сети интернет // Проблемы языкознания и педагогики. Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. – 2014. – № 9. – С. 3–12.
17. Серова Т. С. Коммуникативная речевая единица письменного технического перевода // Язык и культура. – 2010. – № 2 (10). – С. 106–112.
18. Серова Т. С., Коваленко М. П. Переводческое аудирование в речедетельностной единице устного последовательного одностороннего перевода // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 5. – С. 110–120.
19. Тихомиров О. К. Психология мышления : учеб. пособие. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 272 с.
20. Der Vortrag von Dr. Michael Kopatz. Ökoroutine – Damit wir tun, was wir für richtig halten [Electronic resource]. – Mode of access: // www.youtube.com/watch?v=BT0Cx5I4VcM (date of access: 23.05.2018).

R E F E R E N C E S

1. Alikina E. V. Pedagogicheskiy potentsial perevodcheskoy semantografii pri obuchenii perevodu // Vestnik PNIPU «Problemy yazykoznaniya i pedagogiki». – 2013. – № 8 (50). – S. 17–22.
2. Vygotskiy L. S. Sobranie sochineniy : v 6 t. / pod red. A. M. Matyushkina. – M., 1983. – T. 3 : Problemy razvitiya psikhiki. – 369 s.
3. Zhinkin N. I. Psikholingvistika : Izbrannyye trudy. – M. : Labirint, 2009. – 288 s.
4. Zimnyaya I. A. Psikhologicheskie aspekty obucheniya govoreniyu na inostrannom yazyke. – M. : Prosveshchenie, 1985. – 160 s.
5. Znakov V. V. Osnovnye napravleniya issledovaniya ponimaniya v zarubezhnoy psikhologii // Voprosy psikhologii. – 1986. – № 3. – S. 163–170.
6. Kovaleva T. A. Reshenie kommunikativno-poznavatel'nykh zadach pri obuchenii professional'no-orientirovannomu inoyazychnomu informativnomu chteniyu budushchikh uchiteley : dis. ... kand. ped. nauk. – Perm', 2005. – 248 s.
7. Kovalenko M. P., Rutsкая E. A. Familienunternehmen Deutschlands. Intensivnyy kurs obucheniya vospriyatiyu i ponimaniyu zvuchashchey nemetskoj rechi : ucheb. posobie. – Perm' : Izd-vo Perm. gos. tekhn. un-ta, 2011. – 70 s.
8. Kovalenko M. P., Rutsкая E. A. Formirovanie myslitel'noj aktivnosti v usloviyakh perevodcheskogo audirovaniya // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. – 2017. – № 6 (72). – Ch. 3. – S. 195–199.
9. Novikov A. I. Tekst i ego smyslovye dominanty / pod red. N. V. Vasil'evoy, N. M. Nesterovoy, N. P. Peshkovoy. – M. : In-t yazykoznaniya RAN, 2007. – 224 s.
10. Ozhegov S. I. Slovar' russkogo yazyka. – M., 1972. – 846 s.
11. Psikhologicheskiy leksikon. Entsiklopedicheskiy slovar' v shesti tomakh / red.-sost. L. A. Karpenko ; pod obshch. red. A. V. Petrovskogo. – M. : PER SE, 2005.
12. Serova T. S. Psikhologiya perevoda kak slozhnogo vida inoyazychnoy rechevoj deyatel'nosti. – Perm' : PGU, 2001. – 211 s.
13. Serova T. S., Raskopina L. P. Obuchenie gibkomu inoyazychnomu professional'no-orientirovannomu chteniyu v usloviyakh delovoy mezhkul'turnoy kommunikatsii. – Perm' : Izd-vo Perm. gos. tekhn. un-ta, 2009.
14. Serova T. S., Rutsкая E. A. Didakticheskiy kompleks uprazhneniy po formirovaniyu rechevykh informatsionno-napravlennykh navykov audirovaniya v ustnom posledovatel'nom odnostoronnem perevode // Yazyk i kul'tura : nauch. period. zhurn. / Tom. gos. un-t. – 2011. – № 4. – S. 106–117.
15. Serova T. S., Rutsкая E. A. Obuchenie perevodcheskomu audirovaniyu na nachal'nom etape professional'noy podgotovki // Yazyk i kul'tura : nauchnyy periodicheskiy zhurnal. – 2012. – № 4. – S. 105–114.
16. Serova T. S., Chervenko Yu. Yu. Obuchenie poiskovo-referentnomu chteniyu inoyazychnykh istochnikov v seti internet // Problemy yazykoznaniya i pedagogiki. Vestnik Permskogo natsional'nogo issledovatel'skogo politekhnicheskogo universiteta. – 2014. – № 9. – S. 3–12.
17. Serova T. S. Kommunikativnaya rechevaya edinita pis'mennogo tekhnicheskogo perevoda // Yazyk i kul'tura. – 2010. – № 2 (10). – S. 106–112.
18. Serova T. S., Kovalenko M. P. Perevodcheskoe audirovanie v rechedeyatel'nostnoy edinitse ustnogo posledovatel'nogo odnostoronnego perevoda // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2015. – № 5. – S. 110–120.
19. Tikhomirov O. K. Psikhologiya myshleniya : ucheb. posobie. – M. : Izd-vo Mosk. un-ta, 1984. – 272 s.
20. Der Vortrag von Dr. Michael Kopatz. Ökoroutine – Damit wir tun, was wir für richtig halten [Electronic resource]. – Mode of access: //www.youtube.com/watch?v=BToCx5I4VcM (date of access: 23.05.2018).

Максимова Людмила Александровна,

кандидат психологических наук, Директор института психологии, заведующий кафедрой социальной психологии, конфликтологии и управления, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: ast_uspu@mail.ru.

Тенихина Анастасия Сергеевна,

аспирант 2 курса ФПКВК, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: ast_uspu@mail.ru.

Ермолаева Татьяна Игоревна,

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

**ФОРМИРОВАНИЕ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
ПЕДАГОГОВ ШКОЛЬНОЙ СЛУЖБЫ ПРИМИРЕНИЯ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: педагогические конфликты; профессиональная компетентность; педагоги; конфликтологическая компетентность; школьная служба примирения; конфликтные ситуации; урегулирование конфликтов.

АННОТАЦИЯ. Данная статья посвящена проблеме формирования конфликтологической компетентности педагогов, привлекаемых для работы в школьной службе примирения. Авторы статьи актуализирует задачу разрешения педагогических конфликтов на основе внедрения в практику образовательных организаций школьных служб примирения, рассматривают конфликтологическую компетентность педагога как необходимое условие эффективности деятельности педагога в школьной службе примирения. В статье раскрывается понятие «компетентность», авторы статьи проводят анализ подходов определению конфликтологической компетенции различных авторов. Авторами разработана процессная модель формирования конфликтологической компетентности, включающая теоретические и методологические основания, этапы, методы и формы, а также психолого-педагогические условия. Результаты эмпирического исследования позволяют сделать вывод об основных направлениях и содержании работы по подготовке педагогов к работе в школьной службе примирения. Данная статья ценна тем, что предлагаемая авторами процессная модель формирования конфликтологической компетентности педагогов успешно прошла апробацию, что подтверждается математико-статистическими данными, и может быть рекомендована к использованию в деятельности школьных служб примирения.

Maksimova Liudmila Aleksandrovna,

Candidate of Psychology, Director, Institute of Psychology, Head of Department of Social Psychology, Conflictology and Management, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Tenikhina Anastasia Sergeevna,

Post-graduate Student, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Ermolayeva Tatiana Igorevna,

Master's Degree Student, Institute of Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**CONFLICT RESOLUTION COMPETENCE FORMATION OF SCHOOL TEACHERS INVOLVED IN CONFLICT
MANAGEMENT**

KEYWORDS: pedagogical conflicts; professional competence; teachers; conflictological competence; school reconciliation service; conflict situations; Conflict resolution.

ABSTRACT. The article discusses the problem of conflict resolution competence formation of teachers working in the school resolution management centre. The article argues the importance of introduction of school conflict management centres into school practice to successfully resolve different conflicts; it also analyzes conflict resolution competence of a teacher as a necessary condition for an employee of the conflict management centre. The article defines the concept "competence" and analyzes different approaches to interpretation of conflict resolution competence worked out by different specialists. The authors of the article worked out a process model of conflict resolution competence formation which includes theoretical and methodological bases, stages, methods and forms, as well as description psychological and pedagogical conditions. The results of empirical research help to make the conclusion about the main directions of teachers' training in the field of conflict resolution. The article provides the process model of conflict resolution competence formation, which was successfully implemented and tested; it could be used in school conflict resolution management centres.

Актуальность

Конфликт в рамках современной конфликтологической парадигмы рассматривается как объективное явление

социального взаимодействия, так как представляет собой форму предельного обострения естественных противоречий, характерных для общества. Не является

исключением и сфера образования. Объективная причина возникновения конфликтов в школе связана, прежде всего, с конфликтогенной природой самого педагогического процесса, движущими силами которого являются противоречия. Педагогический процесс – это динамический, развивающийся и открытый процесс, основанный на взаимодействии большого количества людей, наделенных различными взглядами, представлениями, относящимися к разным возрастным категориям. Этим обусловлена неизбежность возникновения конфликтных ситуаций. Если их нельзя избежать, значит, ими необходимо управлять, научиться их позитивно использовать, превращать в источник развития образовательной системы.

Большой вклад в изучение понятия педагогических конфликтов внесла И. А. Курочкина. Автор рассматривает педагогический конфликт как возникающую в результате межличностного и профессионального взаимодействия участников учебно-воспитательного процесса форму проявления обострившихся субъектно-субъектных противоречий, вызывающих чаще всего у них отрицательный эмоциональный фон общения и предполагающую конструктивный перевод столкновения сторон конфликта в заинтересованное устранение его причин.

Важность создания школьных служб примирения и развития восстановительного подхода отмечается в статье 45 Закона «Об образовании в РФ», где говорится, что в целях защиты прав учащихся в образовательных организациях должны быть созданы комиссии по урегулированию споров между участниками образовательных отношений. Это дает административную поддержку процессу развития служб примирения в России.

Школьная служба примирения – инновационная технология образовательной системы, активно развивающаяся во всех регионах России. Целью такой службы является возможность формировать и развивать в школьном сообществе способности к взаимопониманию, к мирному разрешению споров и конфликтных ситуаций и закрепление этого как культурной традиции. Для того чтобы рассмотреть специфику деятельности педагога в школьной службе примирения, необходимо изучить основные задачи службы.

Для осуществления работы школьной службы примирения необходима команда взрослых и школьников разных классов. Наиболее важную роль в данной службе играет педагог-медиатор, который курирует данный процесс. Медиаторами могут быть педагоги, прошедшие специальную подго-

товку по медиации и готовые осуществлять систематическую поддержку и развитие службы примирения.

Методология и организация исследования

По мнению Р. Корсини, компетентность «степень овладения нужными умениями и навыками» [26]. В данном случае акцентируется внимание на освоенных субъектом способах выполнения действия, то есть выработке модели поведения в конфликте. Но так как задача статьи заключается в наиболее полном освещении конфликтологической компетентности, то и понятие компетентности должно быть рассмотрено более подробно.

В психологическом словаре компетентность трактуется как «психосоциальное качество, означающее уверенность и силу, исходящие от чувства собственной полезности и успешности, которое дает человеку осознание своей способности эффективно взаимодействовать с окружением».

На основании проведенного анализа моделей конфликтологической компетентности мы самостоятельно разработали процессную модель формирования конфликтологической компетентности педагогов, которая, как и любая другая формализованная структура, системна и содержит в себе компоненты, взаимосвязанные между собой.

На основании представленной выше структуры конфликтологической компетентности авторами разработана процессная модель, включающая следующие этапы:

1. Целевой.
2. Диагностический.
3. Формирующий.
4. Результирующий.
5. Итоговый.

Первый этап – целевой – представляет собой совокупность взаимосвязанных задач, направленных на выбор содержания, форм, методов и средств формирования компетентности. На данном этапе для успешного формирования конфликтологической компетентности необходим подбор средств, форм, методов изложения теоретического материала, а также методов формирования практических навыков.

На диагностическом этапе предполагается проведение первичной диагностики уровня конфликтологической компетентности педагогов. Для проведения данного этапа мы используем следующие методики: диагностика конфликтологической готовности Н. В. Самсоновой, диагностика стратегий поведения в конфликте К. Томаса; методика измерения импульсивности В. А. Лосенкова; экспертная оценка.

Третий этап – формирующий – является основным этапом в процессе формирования конфликтологической компетентно-

сти. На данном этапе происходит усвоение теоретических знаний о феномене конфликта и усвоение практических умений и навыков разрешения, предупреждения и профилактики конфликта.

Четвертый этап модели представляет собой результирующий блок (проведение вторичной диагностики), который отражает уровень сформированной конфликтологической компетентности личности. Данный блок является показателем успешности составленной программы формирования конфликтологической компетентности. Реализация каждого этапа выводит личность на новый уровень сформированности конфликтологической компетентности.

На пятом – итоговом – этапе проходит подведение итогов процесса формирования конфликтологической компетентности, изучаются достоинства и недостатки программы.

Для формирования конфликтологической компетентности педагогов были использованы пассивные и активные методы обучения.

Методы пассивного обучения – это методы, при использовании которых роль обучаемых сводится к пассивному восприятию информации. Для передачи информации используются фильмы, лекции, наглядные пособия, печатные материалы или какие-либо сочетания этих средств. Из пассивных методов нами будет использован метод лекции.

Метод дискуссий имеет направленность на выявление разносторонних характеристик проблем конфликтного взаимодействия с разных точек зрения.

Второй из активных методов – игра. Игру можно рассматривать как механизм и конструкцию для разрешения конфликтов. В ходе игры участники приобретают навыки построения отношений с другими людьми, учатся отстаивать свое мнение, искать выход из конфликтной ситуации.

Третьим методом является беседа. Данный метод незаменим в том отношении, что он позволяет, с одной стороны, включить личность в процесс самодиагностики и через его самооценку определить те причины, которые влияют на проявление конфликтности, а с другой – повлиять на такую самооценку и тем самым увидеть, как она меняется.

Четвертый метод – «мозговой штурм». Мозговой штурм – это метод группового коллективного продуцирования новых идей. Он используется в самых разных областях – от решения научно-технических, управленческих, творческих задач до поиска вариантов поведения в сложных социальных или личных ситуациях.

Пятый метод – тренинг. Тренинг – метод активного обучения, направленный на раз-

витие знаний, умений и навыков и социальных установок. Тренинг достаточно часто используется, если желаемый результат – это не только получение новой теоретической информации, но и применение полученных знаний в практической деятельности.

Результаты исследования

Анализ данных первичного диагностического исследования у экспериментальной и контрольной группы показал, что у 3% респондентов экспериментальной и 3% контрольной группы был выявлен нулевой уровень конфликтологической готовности, что говорит о возможном наличии у человека конфликтофобии. 47% экспериментальной и 33% контрольной группы имеют ситуативный уровень конфликтологической подготовки, что говорит о низком уровне знаний о конфликтах, их сущности, причинах возникновения и последствиях. У 30% педагогов экспериментальной и 40% контрольной группы был выявлен грамотный (средний) уровень, что свидетельствует о наличии небольшого, но системного арсенала знаний о конфликтах и представлений об их причинах и последствиях. 13% респондентов экспериментальной и 17% контрольной группы имеют образованный (высокий) уровень конфликтологической подготовки. У 3% как в экспериментальной, так и в контрольной группе педагогов выявлен творческий (высший) уровень конфликтологической подготовки.

На втором диагностическом этапе мы получили следующие результаты: доминирующей стратегией педагогов в конфликтном взаимодействии является компромисс, 27% в экспериментальной и 30% в контрольной группе; 23% экспериментальной и 20% контрольной группы педагогов прибегают к стратегии сотрудничества; 20% респондентов экспериментальной и 17% контрольной группы избирают стратегию приспособления; стратегию конкуренции в конфликтной ситуации избирают 20% педагогов экспериментальной группы и 17% контрольной группы; стратегию избегания выбирают 10% экспериментальной и 17% контрольной группы педагогов.

В ходе следующего диагностического этапа было выявлено, что низким уровнем импульсивности обладают 23% педагогов экспериментальной группы и 20% – контрольной группы, что свидетельствует о целенаправленности личности, наличии четких ценностных ориентаций, проявлении настойчивости в достижении поставленных целей; средний уровень импульсивности преобладает у 50% респондентов экспериментальной и такое же количество контрольной группы педагогов; высоким уровнем импульсивности обладают 27% экспе-

риментальной и 30% контрольной группы педагогов, что свидетельствует о недостаточном самоконтроле личности в общении и деятельности. Импульсивные люди часто имеют неопределенные жизненные планы, у них нет устойчивых интересов.

Четвертым этапом стала экспертная оценка. В ходе анализа данных первичной диагностики были получены следующие результаты: у 30% педагогов экспериментальной группы и 27% контрольной группы, по мнению эксперта, наблюдается нулевой уровень конфликтологической готовности; у 33% экспериментальной и 40% контрольной группы наблюдается ситуативный уровень. Наличие грамотного уровня конфликтологической компетентности эксперт выявил у 27% в экспериментальной и 23% в контрольной группе. Образованный уровень конфликтологической компетентности в экспериментальной и контрольной группе имеют по 10% педагогов. Самый высший уровень – творческий, по мнению эксперта, не имеет ни один педагог из экспериментальной и контрольной группы.

Целью формирующего этапа стало формирование конфликтологической компетентности педагогов. В соответствии с компонентами конфликтологической компетентности авторами предложены следующие направления формирующей работы с педагогами:

1. Формирование мотивационного компонента конфликтологической компетентности.
2. Обучение личности теоретическим знаниям о конфликте, причинах его возникновения, видах, способах разрешения, содержании восстановительного подхода и т.п.
3. Овладение комплексом навыков в преодолении и разрешении конфликтной ситуации в рамках школьных служб примирения, бесконфликтного поведения и др.
4. Успешная реализация личности педагога в поведении и деятельности, развитие умения взаимодействовать с коллегами, учениками, родителями, использование восстановительного подхода при разрешении педагогических конфликтов.

Продолжительность проведения формирующего этапа – три месяца.

Завершающим этапом эмпирического исследования был анализ результатов внедрения процессной модели формирования конфликтологической компетентности. Мы провели повторную диагностику в экспериментальной и контрольной группе, провели сравнительный анализ результатов до и после проведения программы. Для подтверждения достоверности полученных нами результатов был использован критерий Вилкоксона. Т-критерий Вилкоксона –

статистический критерий, применяемый для сопоставления показателей, измеренных в двух разных условиях на одной и той же группе выборок и позволяющий установить не только направленность изменений, но и их выраженность. С его помощью можно определить, является ли сдвиг показателей в каком-то одном направлении более интенсивным, чем в другом. Все вычисления были выполнены в программе STATISTICA 6.1RU. Статистический анализ данных показал, что в экспериментальной группе Т эмпирическое меньше табличного Т критического или равно ему, это наблюдается по большинству диагностических показателей, что доказывает статистическое различие до и после проведения воздействия. Статистически достоверных различий в результатах контрольной группы до и после проведения формирующего этапа не наблюдается.

Анализ результатов итоговой диагностики показал следующие изменения в структуре конфликтологической компетентности педагогов:

В экспериментальной группе мы выявили следующие существенно изменившиеся результаты: 43% респондентов имеют образованный (высокий) уровень конфликтологической подготовки (до проведения программы – 13%); у 27% педагогов был выявлен творческий (высший) уровень конфликтологической подготовки (до проведения программы лишь 7% имели высший уровень конфликтологической компетентности). У 13% – грамотный (средний) уровень (до проведения программы – 30%); 17% педагогов имеют ситуативный (низкий) уровень (до проведения программы – 47%); ни у одного педагога не выявлен нулевой (низший) уровень конфликтологической компетентности, однако до программы нулевой уровень имели 3% педагогов.

В контрольной группе значительных изменений результатов не наблюдалось. Отметим, 47% респондентов имеют грамотный (средний) уровень конфликтологической подготовки (до проведения программ – 40%); у 37% педагогов был выявлен ситуативный (низкий) уровень конфликтологической подготовки (до проведения программы – 33%); у 10% – образованный (высокий) уровень (до проведения программы – 17%); 3% педагогов имеют творческий (высший) уровень (до проведения программы – 7%); нулевой (низший) уровень остался прежним – 3% педагогов.

После проведения программы существенно изменилась конфликтологическая подготовка личности в экспериментальной группе. На 30% увеличилось число людей с образованным уровнем, на 20% – с творче-

ским. Снизилось количество людей с грамотным уровнем на 17%, а также на 30% педагогов с ситуативным уровнем. С нулевым, низким уровнем педагогов выявлено не было.

Вторым этапом вторичной диагностики являлось проведение методики стратегии поведения в конфликте К. Томаса. Доминирующей стратегией педагогов в конфликтном взаимодействии является сотрудничество – 47% (до проведения программы к стратегии сотрудничества прибегали лишь 23% педагогов). Стратегию компромисса избирают 30% педагогов (до программы – 27%). Стратегию конкуренции применяют 9% педагогов (до программы количество было 20% человек). 7% применяют стратегию приспособления (до программы количество респондентов было существенно выше – 20%). К стратегии избегания прибегают 7% (до проведения программы – 10%).

В контрольной группе значительных изменений результатов не наблюдалось. Отметим, что 40% педагогов прибегают к стратегии компромисса (до программы – 30%). Стратегию сотрудничества избирают 17% педагогов (до программы – 29%). Не изменились показатели стратегии конкуренции: до и после программы – 17% (5 человек) педагогов. Стратегию избегания применяют 13% (4 человека) (до программы – 17%), стратегию приспособления – 13% (4 человека) (до программы – 17%).

После проведения программы существенно изменилась стратегия поведения в конфликте педагогов в экспериментальной группе. На 24% увеличилось число людей, прибегающих к стратегии сотрудничества, что говорит о том, что в конфликтном взаимодействии человек преследует не только свои цели, а желает конструктивно и без ущерба для сторон разрешить противоречие и найти взаимоприемлемое решение для каждой из сторон. На 3% увеличилось количество педагогов, избирающих стратегию компромисса. Снизилось количество людей, избирающих стратегию конкуренции, на 11%, а также на 13% – педагогов, выбирающих стратегию приспособления. Снизилось количество педагогов, выбирающих стратегию избегания – 3%. В контрольной группе появились небольшие изменения: увеличилось число педагогов, избирающих стратегию компромисс – 10% (3 человека).

В ходе третьего вторичного диагностического этапа в экспериментальной группе мы получили следующие результаты: низким уровнем импульсивности обладает 53% педагогов, что свидетельствует о целенаправленности личности, наличии четких ценностных ориентаций, проявлении настойчивости в достижении поставленных

целей (до программы – 23%); средний уровень импульсивности преобладает у 30% (9 человек) педагогов (до программы – 50%); высоким уровнем импульсивности обладают 17% (5 человек) педагогов, что свидетельствует о недостаточном самоконтроле личности в общении и деятельности (до программы – 27%).

В контрольной группе значительных изменений результатов не наблюдалось: низким уровнем импульсивности обладают 23% педагогов (до программы – 20%); средний уровень импульсивности преобладает у 44% педагогов (до программы – 50%); высоким уровнем импульсивности обладает 33%, после программы 30%.

После проведения программы существенно изменился уровень импульсивности педагогов в экспериментальной группе. На 30% увеличилось число педагогов, имеющих низкий уровень импульсивности, что говорит о способности человека контролировать свое поведение в конфликте, что позволяет эффективно взаимодействовать в конфликте. На 10% снизилось число педагогов, имеющих высокий уровень импульсивности, и на 20% – педагогов со средним уровнем импульсивности.

Заключаяющим этапом вторичной диагностики являлось проведение экспертного метода. В результате мы получили следующие данные: у 10% педагогов экспериментальной группы, по мнению эксперта, наблюдается нулевой уровень конфликтологической готовности (до проведения программы – 30%). Ситуативный уровень подготовки конфликтологической компетентности был выявлен у 13% педагогов (до проведения программы – 33%). Наличие грамотного уровня конфликтологической компетентности эксперт выявил у 40% педагогов (до программы данный уровень наблюдался у 27% педагогов). Образованный уровень конфликтологической компетентности имеют 27% педагогов (до программы 10%). Самый высший уровень – творческий, по мнению эксперта, имеет 10% педагогов (до проведения программы творческого уровня конфликтологической компетентности не было выявлено ни у одного педагога).

В контрольной группе значительных изменений результатов не наблюдалось: у 30% педагогов выявлен нулевой уровень конфликтологической готовности (до программы – 27%). Ситуативный уровень имеют 33% педагогов (до проведения программы – 40%). Грамотный уровень конфликтологической готовности педагогов эксперт выявил у 30% педагогов (до проведения программы – 23%). Образованный уровень был выявлен у 7% (до проведения программы – 10%). Творческий уровень конфликто-

логической подготовки в контрольной группе не был выявлен экспертом ни до, ни после проведения программы.

Выводы

Таким образом, внедрение в деятельность по подготовке педагогов к работе в школьных службах примирения процессной модели формирования конфликтологической компетентности педагогов позволило повысить их конфликтологическую компетентность, а в частности, педагоги, овладели знаниями в области педагогической конфликтологии и восстановительной медиации, сформировали умения и навыки в области разрешения, преодоления и профилактики педагогических конфликтов, научились конструктивно взаимодействовать с оппонентами, проводить переговоры с конфликтующими сторонами, переводить

конфликт в социально-позитивное русло. Таким образом, мы видим, что цель, поставленная авторами перед началом экспериментальной работы, достигнута.

При условии, что если работа, направленная на формирование конфликтологической компетентности педагогов, будет реализовываться системно как в рамках повышения квалификации педагогов, так и в процессе вузовского обучения, то возможно в будущем это будет способствовать снижению риска возникновения конфликтов в образовательном социуме на всех уровнях межличностного взаимодействия. На наш взгляд, данная работа имеет большой потенциал в плане будущих исследований, в частности, в области совершенствования содержания и методов формирующей работы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баныкина С. В. Конфликтологическая подготовка педагога как условие укрепления взаимосвязи школы и семьи // Образование в школе: опыт, проблемы, инновации / под ред. Ю. В. Васильева. – М. : ИПК и ПРНО МО, 2001. – С. 42–47.
2. Васильев Н. Н. Тренинг преодоления конфликтов. – СПб. : Питер, 2000. – 250 с.
3. Гатанова Н. Психологические аспекты разрешения учителями конфликтов с учениками // Психология учителя. – М., 2003. – 51 с.
4. Георгян А. Р. Психолого-педагогические условия профилактики и конструктивного разрешения конфликтных ситуаций в системе отношений «учитель – ученик» : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Владикавказ, 2008. – 23 с.
5. Журавлев В. И. Основы педагогической конфликтологии. – М. : Наука, 2002. – 366 с.
6. Козырев Г. И. Конфликтология. Конфликты в социально-педагогическом процессе // Социально-гуманитарное издание. – 2000. – № 2.
7. Кновалов А. Ю. Школьная служба примирения и восстановительная культура взаимоотношений : практ. руководство / под общ. ред. Л. М. Карнозовой. – М. : Судебно-правовая реформа, 2012. – 256 с.
8. Корсини Р. Психологическая энциклопедия / под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха. – СПб. : Питер, 2006. – 1096 с.
9. Кузина А. А. Воспитание конфликтологической компетентности старшеклассников : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2007.
10. Курочкина И. А. Педагогическая конфликтология : учеб. пособие. – Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф. пед. ун-та, 2013. – 229 с.
11. Пашкова О. В. Конфликтологическая компетентность // Ярославский психологический вестник. – 2002. – Вып. 9.
12. Рыбакова М. М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе. – М. : Просвещение, 1991. – 127 с.
13. Рыбина Е. В. К вопросу о структурных характеристиках конфликтной компетентности // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. – 2006. – Т. 12. – № 1.
14. Самсонова Н. В. Методологические основы конфликтологической подготовки будущего педагога // Педагогические проблемы становления субъективности школьника, студента, педагога в системе непрерывного образования. – Волгоград, 2002. – С. 62–68.
15. Хасан Б. И. Психотехника конфликта и конфликтная компетентность. – Красноярск : Фонд ментал. здоровья, 1996. – 157 с.
16. Щербакова О. И. Конфликтологическая культура личности специалиста: контекстный подход. – М. : МГТУ им. М. А. Шолохова, 2010. – 132 с.

REFERENCES

1. Banykina S. V. Konfliktologicheskaya podgotovka pedagoga kak uslovie ukrepleniya vzaimosvyazi shkoly i sem'i // Obrazovanie v shkole: opyt, problemy, innovatsii / pod red. Yu. V. Vasil'eva. – M. : IPK i PRNO MO, 2001. – S. 42–47.
2. Vasil'ev N. N. Trening preodoleniya konfliktov. – SPb. : Piter, 2000. – 250 s.
3. Gatanova N. Psikhologicheskie aspekty razresheniya uchitelyami konfliktov s uchenikami // Psikhologiya uchitelya. – M., 2003. – 51 s.
4. Georgyan A. R. Psikhologo-pedagogicheskie usloviya profilaktiki i konstruktivnogo razresheniya konfliktnykh situatsiy v sisteme otnosheniy «uchitel' – uchenik» : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – Vladikavkaz, 2008. – 23 s.
5. Zhuravlev V. I. Osnovy pedagogicheskoy konfliktologii. – M. : Nauka, 2002. – 366 s.
6. Kozyrev G. I. Konfliktologiya. Konflikty v sotsial'no-pedagogicheskom protsesse // Sotsial'no-gumanitarnoe izdanie. – 2000. – № 2.

7. Konovalov A. Yu. Shkol'naya sluzhba primireniya i vosstanovitel'naya kul'tura vzaimootnosheniy : prakt. rukovodstvo / pod obshch. red. L. M. Karnozovoy. – M. : Sudebno-pravovaya reforma, 2012. – 256 s.
8. Korsini R. Psikhologicheskaya entsiklopediya / pod red. R. Korsini, A. Auerbakha. – SPb. : Piter, 2006. – 1096 s.
9. Kuzina A. A. Vospitanie konfliktologicheskoy kompetentnosti starsheklassnikov : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – M., 2007.
10. Kurochkina I. A. Pedagogicheskaya konfliktologiya : ucheb. posobie. – Ekaterinburg : Izd-vo Ros. gos. prof. ped. un-ta, 2013. – 229 s.
11. Pashkova O. V. Konfliktologicheskaya kompetentnost' // Yaroslavskiy psikhologicheskii vestnik. – 2002. – Vyp. 9.
12. Rybakova M. M. Konflikt i vzaimodeystvie v pedagogicheskom protsesse. – M. : Prosveshchenie, 1991. – 127 s.
13. Rybina E. V. K voprosu o strukturnykh kharakteristikakh konfliktnoy kompetentnosti // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N. A. Nekrasova. – 2006. – T. 12. – № 1.
14. Samsonova N. V. Metodologicheskie osnovy konfliktologicheskoy podgotovki budushchego pedagoga // Pedagogicheskie problemy stanovleniya sub"ektivnosti shkol'nika, studenta, pedagoga v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya. – Volgograd, 2002. – S. 62–68.
15. Khasan B. I. Psikhotehnika konflikta i konfliktnaya kompetentnost'. – Krasnoyarsk : Fond mental. zdorov'ya, 1996. – 157 s.
16. Shcherbakova O. I. Konfliktologicheskaya kul'tura lichnosti spetsialista: kontekstnyy podkhod. – M. : MGGU im. M. A. Sholokhova, 2010. – 132 s.

УДК 316.752-057.87
ББК 4448.043

ГРНТИ 14.35.05

БАК 19.00.01

Мельникова Маргарита Леонидовна,

кандидат психологических наук, доцент, кафедра общей психологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: melis_rft@rambler.ru.

Филинков Даниил Алексеевич,

студент Института психологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: filinok5@ya.ru.

**СИСТЕМА ЖИЗНЕННЫХ СМЫСЛОВ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ
РАЗНЫХ НАЦИОНАЛЬНОСТЕЙ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: поликультурное образовательное пространство; система жизненных смыслов; модели смыслообразующей активности: студенты.

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена исследованию особенностей системы жизненных смыслов и смысложизненных ориентаций студенческой молодежи разных национальностей в условиях поликультурного образовательного пространства. Под поликультурным пространством понимается социально-культурная среда, отражающая специфические характеристики эмоционально-когнитивных, ментальных, ценностно-смысловых особенностей людей разных национальностей, включенных в процесс взаимодействия и межкультурной коммуникации. Одним из основополагающих компонентов является система жизненных смыслов, которая связана с понятиями целей, ценностей, временной перспективы и определяет общую активность и направленность субъекта. В результате анализа были установлены общие преобладающие составляющие системы жизненных смыслов, смысложизненных ориентаций и временной перспективы у студентов трех групп: «Цели»; недостаточно выраженные составляющие: «Лocus контроля-Я», «Результат», «Фаталистическое настоящее», «Негативное прошлое». В работе показано, что китайская группа студентов отличается по многим ценностным категориям от русской и польской групп студентов. Русская и польская группы студентов наиболее близки в своих ценностных предпочтениях, что обусловлено сходными культурно-историческими аспектами. У группы китайских студентов категория гедонистических ценностей относится к разряду ведущих жизненных смыслов. У русской группы студентов в качестве вариативного аспекта выступают ценности самореализации. У польской группы студентов – коммуникативные ценности. В процессе трансляции культурных смыслов вектором смыслообразующей активности у китайской группы студентов выступает «направленность на осмысление жизни» (во всех ее проявлениях); у русской группы студентов «направленность на себя»; у польской группы студентов «направленность на мир».

Melnikova Margarita Leonidovna,

Candidate of Psychology, Associate Professor, Department of General Psychology, Institute of Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Filinkov Daniil Alekseevich,

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

**THE SYSTEM OF LIFE MEANINGS OF STUDENTS OF DIFFERENT NATIONALITIES
IN MULTICULTURAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT**

KEYWORDS: multicultural educational space; system of vital meanings; models of meaning-creating activity: students.

ABSTRACT. The article studies the features of the system of life meanings and life orientations of students of different nationalities in the conditions of multicultural educational space. Under the multicultural space we understand social and cultural environment, reflecting the specific characteristics of emotional and cognitive, mental, value and meaningful features of people of different nationalities, participating in the process of interaction and intercultural communication. One of the fundamental components is the system of life meanings, which is associated with the concepts of goals, values, time perspective and determines the overall activity and direction of a person. As a result of the analysis, the prevailing components of the system of life meanings, life orientations and time perspective of students of three groups were established: "Goals"; less expressed components: "Locus of I-control", "Result", "Fatalistic present", "Negative past". The paper shows that the Chinese group of students differs in many value categories from the Russian and Polish groups of students. Russian and Polish groups of students are the closest in their value preferences, which is due to similar cultural and historical aspects. The group of Chinese students has the category of hedonistic values that belongs to the category of leading life meanings. The Russian group of students has the values of self-realization. The Polish group of students has communicative values. In the process of expressing of cultural meanings, the vector of meaning-forming activity of the Chinese group of students is "focus on understanding life" (in all its manifestations); for the Russian group of students it is the "focus on themselves"; for the Polish group of students it is the "focus on the world".

Современное мировое сообщество характеризуется повышенным интересом к процессу межкультурной коммуникации, что обусловлено интенсивными миграционными процессами и международными контактами. При этом встает вопрос релевантности поликультурного пространства к запросам и потребностям студенческой молодежи разных национальностей, обучающихся в российских вузах, и возможности раскрытия своего потенциала через призму межкультурной коммуникации [6; 15; 20]. Это становится возможным посредством взаимопроникновения культурных элементов, сохранения национального своеобразия и готовности субъектов образования к обмену культурными ценностями, посредством трансляции культурных смыслов.

Под поликультурным пространством понимается социально-культурная среда, отражающая специфические характеристики эмоционально-когнитивных, ментальных, ценностно-смысловых особенностей людей разных национальностей, включенных в процесс взаимодействия и межкультурной коммуникации. Одним из основополагающих компонентов, на наш взгляд, является система жизненных смыслов, которая связана с понятиями целей, ценностей, временной перспективы и определяет общую активность и направленность субъекта.

В психологии при изучении системы жизненных смыслов в центре внимания исследователей находятся такие аспекты, как: экспликация понятий; характеристика и механизмы формирования смысловой сферы и смысловых образований; системы жизненных смыслов в общей структуре личности и межличностного взаимодействия [1; 2; 9; 10; 11; 12; 13]. К настоящему времени в психологии накоплена богатая эмпирическая база исследований, где определены виды и формы смысложизненных ориентаций; проанализирован компонентный состав, описаны функции данного явления. Показано, что в период юности смысловая сфера характеризуется осознанием собственных ценностно-смысловых аспектов, проявлением индивидуальных смысловых ориентаций, приобретением чувства самодостаточности, переходящей в сверхценность, проявлением усвоенных культурных образцов [4; 5; 7; 8; 18; 19; 21].

Цель данной работы заключается в описании системы жизненных смыслов и смысложизненных ориентаций студенческой молодежи разных национальностей (русской, польской и китайской), относительно модели смыслообразующей активности: «направленность на осмысление

жизни», «направленность на мир», «направленность на себя» [4; 5; 7; 21].

В исследовании принимали участие 119 студентов в возрасте 20–25 лет (в каждой группе 2/3 студентов женского пола). Из них 30% испытуемых (36 человек) – китайские студенты, родом из Китая, временно обучающиеся в УрГПУ, 40% – русские студенты, проходящие обучение в УрГПУ (48 человек), 30% (35 человек) – польские студенты гуманитарных направлений Высшей государственной профессиональной школы им. Ст. Пигоня (г. Кросно). Группа польских студентов включена в процесс сетевого взаимодействия с УрГПУ. Все студенты говорят на русском языке.

Для решения поставленных задач нами были использованы методики: «Исследование системы жизненных смыслов» Ю. Котлякова (в методике низкие значения признака соответствуют высокой выраженности смысла в системе ценностей); «Смысложизненные ориентации» Д. А. Леонтьева; «Опросник временной перспективы» Ф. Зимбардо [9; 12; 13; 16; 22]. Сравнение средних значений показателей в трех выборах проводилось по U-критерий Манна-Уитни и T-критерий Стьюдента.

Теоретико-методологическим обоснованием работы выступают положения отечественной психологии о системной организации психики (Б. Г. Ананьев, Б. Ф. Ломов), единстве сознания и деятельности (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн), положения субъектного подхода в рассмотрении психики и сознания человека как субъекта познания и действия, как субъекта жизни (К. А. Абульханова, А. В. Брушлинский, С. Л. Рубинштейн); положения концептуальной модели смыслообразующей активности, возникающей на основе расхождения между значимостью цели и возможностью ее достижения (Б. С. Алишев, А. А. Волочков, А. Ю. Калугин, Н. Р. Салихова, Р. Х. Шакуров, Е. Б. Фанталова) [2; 4; 5; 7; 10; 14; 17; 21].

В таблице 1 представлена описательная статистика системы жизненных смыслов в трех группах студентов (шкалы ранжированы от наибольшей значимости к наименьшей). Здесь наглядно представлено, что у трех групп студентов все категории имеют статус нейтральных жизненных смыслов, поскольку попадают под диапазон от 10 до 17 баллов. Не отмечается ни одной категории игнорируемых жизненных смыслов (18–24 балла). При этом у группы китайских студентов категория гедонистических ценностей относится к разряду ведущих жизненных смыслов ($M=7,05$). Опираясь на идеи смыслообразующей активности, возника-

ющей на основе расхождения между значимостью цели и возможностью ее достижения [4; 7; 18; 21], можно говорить о высокой степени потребности китайских студентов в получении удовольствия как ценностно-смысловой направленности на чувственное познание мира, реализацию до-

ступных возможностей, которые создаются жизнью и деятельностью человека. В данном случае обнаруживается онтологическая значимость жизни как таковой, потребность в ценностной значимости себя и других людей во всем многообразии эмоциональных и поведенческих проявлений.

Таблица 1

Описательная статистика системы жизненных смыслов в трех группах студентов

Группа китайских студентов	М	Группа русских студентов	М	Группа польских студентов	М
Гедонистические	7,05	Самореализации	11,2	Коммуникативные	10,54
Статусные	12,66	Семейные	11,43	Самореализации	12,05
Экзистенциальные	12,69	Экзистенциальные	12,54	Экзистенциальные	12,31
Семейные	14,33	Гедонистические	12,85	Гедонистические	12,37
Когнитивные	14,66	Коммуникативные	13,85	Семейные	12,71
Самореализации	14,77	Альтруистические	14,52	Альтруистические	14,74
Альтруистические	15,55	Статусные	14,93	Когнитивные	16,37
Коммуникативные	16,27	Когнитивные	16,6	Статусные	16,65

В таблице 2 представлена описательная статистика смысловых ориентаций

в трех группах студентов (шкалы ранжированы от меньшего значения к большему).

Таблица 2

Описательная статистика смысловых ориентаций в трех группах студентов

Группа китайских студентов	М	Группа русских студентов	М	Группа польских студентов	М
Локус контроля-Я	22,19	Локус контроля-Я	19,27	Локус контроля-Я	18,28
Результат	24,52	Результат	23,0	Результат	22,17
Локус контроля-жизнь	28,16	Процесс	27,75	Процесс	26,4
Процесс	29,25	Локус контроля-жизнь	28,1	Локус контроля-жизнь	26,85
Цели	30,8	Цели	28,33	Цели	28,02

В таблице 2 можно увидеть, что у трех групп студентов наблюдаются наименьшие значения категорий «Локус контроля-Я» и «Результат»; наибольшее значение выраженности имеет категория «Цели». Однако у китайской группы студентов значения всех категорий превышают значения категорий русской и польской групп студентов.

В таблице 3 представлена описательная статистика временной перспективы в трех группах студентов (шкалы ранжированы от меньшего значения к большему).

Как следует из представленных данных в таблице 3 у всех трех групп студентов категория «Фаталистическое настоящее» имеет

наименьшую выраженность. Наибольшую выраженность значений у китайской группы студентов имеет категория «Гедонистическое настоящее» (М=3,76), у русской группы студентов «Позитивное прошлое» (М=3,59), у польской – также «Позитивное прошлое» (М=3,42). Поскольку временная перспектива, как некая точка видения своей жизни позволяет придать смысл и связанность своего прошлого, настоящего, будущего, то можно предположить, что у китайской группы студентов определяющим в видении временной перспективы является гедонистическое настоящее, что отличает их от группы русских и польских студентов.

Таблица 3

**Описательная статистика временной перспективы
в трех группах студентов**

Группа китайских студентов	М	Группа русских студентов	М	Группа польских студентов	М
Фаталистическое настоящее	3,04	Фаталистическое настоящее	2,72	Фаталистическое настоящее	2,96
Негативное прошлое	3,06	Негативное прошлое	3,1	Негативное прошлое	3,12
Будущее	3,46	Будущее	3,41	Гедонистическое настоящее	3,3
Позитивное прошлое	3,55	Гедонистическое настоящее	3,49	Будущее	3,37
Гедонистическое настоящее	3,76	Позитивное прошлое	3,59	Позитивное прошлое	3,42

В таблицах 4, 5, 6 представлены данные достоверности различий между группами студентов в исследовании системы жизнен-

ных смыслов, смысложизненных ориентаций и временной перспективы.

Таблица 4

**Достоверность различий между китайской и русской группами студентов
(U-критерий Манна-Уитни)**

Показатель	Сумма рангов китайской группы студентов	Сумма рангов русской группы студентов	U	Z	p-level	Z-adjusted
Гедонистические ценности	829,000	2741,000	163	-6,33618	0,000000	-6,35762
Статусные ценности	1267,000	2303,000	601	-2,37720	0,017445	-2,38384

(Т-критерий Стьюдента)

Показатель	Среднее китайской группы студентов	Среднее русской группы студентов	t-критерий	Уровень значимости
Самореализации	14,778	11,208	4,692	0,000
Коммуникативные	16,278	13,854	3,008	0,003
Семейные	14,333	11,438	3,343	0,001
Когнитивные	14,667	16,604	-2,168	0,033

Из таблицы 4 можно заключить, что китайская группа студентов, в отличие от русской группы, имеет наибольшую выраженность по ценностным категориям: гедонистическим, статусным и когнитивным ценностям. У русской группы студентов наибольшую выраженность имеют ценности: самореализации, коммуникативные и семейные.

В сравнительном анализе достоверных различий между польской и русской группами можно отметить, что у польской груп-

пы студентов наблюдается наибольшее значение по шкале «Коммуникативные ценности» (таблица 5).

Из таблицы 6 можно заключить, что китайская группа, в отличие от польской группы студентов, имеет наибольшую выраженность по ценностным категориям: гедонистические, статусные, locus контроля-Я и гедонистическое настоящее. У польской группы студентов наибольшую выраженность имеют ценности самореализации и коммуникативные ценности.

Таблица 5

Достоверность различий между польской и русской группами студентов (Т-критерий Стьюдента)

Показатель	Среднее польской группы студентов	Среднее русской группы студентов	t-критерий	Уровень значимости
Коммуникативные	10,54286	13,85417	-4,00159	0,000138

Таблица 6

Достоверность различий между китайской и польской группами студентов (Т-критерий Стьюдента)

Показатель	Среднее китайской группы студентов	Среднее польской группы студентов	t-критерий	Уровень значимости
Гедонистические	7,05556	12,37143	-7,10189	0,000000
Самореализация	14,77778	12,05714	3,62404	0,000550
Статусные	12,66667	16,65714	-4,34700	0,000047
Коммуникативные	16,27778	10,54286	7,40777	0,000000
ЛК-Я	22,19444	18,28571	3,86437	0,000249
Гедонистическое настоящее	3,76455	3,30273	3,94685	0,000188

Как следует из представленных данных, китайская группа студентов отличается по многим ценностным категориям как от русской группы студентов, так и от польской. Русская и польская группы студентов наиболее близки в своих ценностных предпочтениях, что обусловлено сходными культурно-историческими аспектами. Общество определяет форму включения общественных ценностей в механизм деятельности и поведения личности как ступень перехода ценностей общества в систему смысло-жизненных ориентаций субъекта [1; 2].

Анализируя вариативные составляющие системы жизненных смыслов, смысло-жизненных ориентаций и временной перспективы у студентов трех групп, можно выделить преобладающие значения: 1) у группы китайских студентов – гедонистические ценности; 2) у группы русских студентов – ценности самореализации; 3) у группы польских студентов – коммуникативные ценности. На этом основании можно говорить о том, что у китайской группы студентов вектором смыслообразующей активности может выступать «направленность на осмысление жизни» (во всех ее проявлениях); у русской группы студентов «направленность на себя»; у польской группы студентов «направленность на мир».

На основании полученных данных можно заключить:

1. Общими преобладающими составляющими системы жизненных смыслов,

смысло-жизненных ориентаций и временной перспективы у студентов трех групп являются: «Цели». Недостаточно выраженные составляющие: «Лocus контроля-Я», «Результат», «Фаталистическое настоящее», «Негативное прошлое».

2. В качестве различий между тремя группами студенческой молодежи можно выделить:

а) у студентов китайской группы доминируют гедонистические смыслы;

б) у русской группы студентов – смыслы самореализации;

в) у польской группы – коммуникативные смыслы.

3. Китайская группа студентов отличается по многим ценностным категориям от русской и польской групп студентов. Русская и польская группы студентов наиболее близки в своих ценностных предпочтениях, что обусловлено сходными культурно-историческими аспектами. Общество определяет форму включения общественных ценностей в механизм деятельности и поведения личности как ступень перехода ценностей общества в систему смысло-жизненных ориентаций субъекта.

4. У группы китайских студентов категория гедонистических ценностей относится к разряду ведущих жизненных смыслов, что говорит о высокой степени потребности китайских студентов в получении удовольствия как ценностно-смысловой направленности на чувственное познание мира,

реализацию доступных возможностей, которые создаются жизнью и деятельностью человека. В данном случае обнаруживается онтологическая значимость жизни как таковой, потребность в ценностной значимости себя и других людей во всем многообразии эмоциональных и поведенческих проявлений.

5. У русской группы студентов в качестве вариативного аспекта выступают ценности самореализации, что предполагает высокую степень потребности студентов в самопознании, саморазвитии, возможности воздействовать на самого себя в плане организации адаптивного и сверхадаптивного поведения и деятельности. В условиях самореализации могут возникать новые смыслы, новые способы поведения, новые условия жизни, что неизбежно приведет к процессам конструирования собственного жизненного мира.

6. У польской группы студентов в качестве вариативного аспекта выступают коммуникативные ценности как маркер внутренней потребности в общественной или публичной коммуникации, в социальном взаимодействии, принятии определенной ролевой по-

зиции, решения сложных коммуникативных задач, свободных дискуссий, высказывание идей о свободе мысли, слова, действия.

7. В процессе трансляции культурных смыслов вектором смыслообразующей активности у китайской группы студентов выступает «направленность на осмысление жизни» (во всех ее проявлениях); у русской группы студентов – «направленность на себя»; у польской группы студентов – «направленность на мир».

Перспективами исследования могут выступать:

1. Разработка концептуальной модели поликультурного пространства как инвариантной, неоднородной среды для развития, саморазвития и раскрытия потенциала студентов разных национальностей, включенных в процесс взаимодействия и межкультурной коммуникации.

2. Изучение роли смыслообразующей активности «направленность на осмысление жизни», «направленность на себя»; «направленность на мир» в формате профессионального и личностного развития студентов, включенных в условия поликультурного пространства.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева В. Г. Ценностные ориентации как фактор жизнедеятельности и развития личности // Психологический журнал. – 1984. – Т. 5. – № 5. – С. 63–70.
2. Анцыферова Л. И. Психология формирования и развития личности // Человек в системе наук. – М., 1989. – С. 426–433.
3. Братусь Б. С. Аномальная личность. – М., 1988. – С. 94.
4. Волочков А. А. Активность субъекта бытия: Интегративный подход. – Пермь, 2007.
5. Волочков А. А., Ермоленко Е. Г. Ценностная направленность личности как выражение смыслообразующей активности // Психологический журнал. – 2004. – № 2. – С. 17–27.
6. Длужневская Д. А. Поликультурное пространство как основа построения содержания образования в начальной школе // Молодой ученый. – 2015. – № 5. – С. 454–456.
7. Калугин А. Ю. Смыслообразующая активность и ее проявление в структуре ценностно-смысловой сферы личности // Психологические проблемы смысла жизни и акме: Электронный сборник мат-лов XXI симпозиума / под ред. Г. А. Вайзер, Н. В. Кисельниковой, Т. А. Поповой – М.: Психологический институт РАО, 2016.
8. Куриленко Ю. А. Смысловая сфера как структурный элемент личности // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2014. – № 2 (57). – С. 20–23.
9. Котляков В. Ю. Методика «Система жизненных смыслов» // Вестник КемГУ. – 2013. – Т. 1. – № 2 (542).
10. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – 2-е изд. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
11. Леонтьев Д. А. Психология смысла / Психология смысла: природа, структура и динамика смысловой реальности. – М.: Смысл, 1999. – 486 с.
12. Леонтьев Д. А., Калашников М. О., Калашникова О. Э. Факторная структура теста смысложизненных ориентации // Психологический журнал. – 1993. – Т. 24. – № 1. – С. 150–155.
13. Леонтьев Д. А. Тест смысложизненных ориентации (СЖО). – 2-е изд. – М.: Смысл, 2000. – 18 с.
14. Ломов Б. Ф. Личность как продукт и субъект общественных отношений // Психология личности в социалистическом обществе: Активность и развитие личности. – М., 1989. – С. 6–23.
15. Макусев О. Н., Маркова Н. Г. О проблемах воспитания молодежи в поликультурном образовательном пространстве // Нижнекамский муниципальный институт. – 2013. – Т. 16. – № 12. – С. 376–379.
16. Митина О. В., Сырцова А. Опросник по временной перспективе Ф. Зимбардо (ZTPPI): Результаты психометрического анализа русскоязычной версии // Вестник московского ун-та. Психология – 2008. – Сер. 14. – № 4.
17. Рубинштейн С. Л. Человек и мир. – М.: Наука, 1997. – С. 64–65.
18. Салихова Н. Р. К проблеме динамических аспектов функционирования личностных ценностей // Ученые записки Казанского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2008. – Т. 150. – Книга 3. – С. 64–82.
19. Сержантов В. Ф. Человек, его природа и смысл бытия. – М., 1990. – 360 с.
20. Суровцова Е. И. Поликультурная среда образовательной организации как феномен современной духовной жизни общества // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 7. – С. 162–164.

21. Шакуров Р. Х. Психология смыслов: теория преодоления // Вопросы психологии. – 2003. – № 5. – С. 18–33.
22. Zimbardo P. G., Boyd J. N. Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric // Journal of Personality and Social Psychology. – 1999. – № 77.

R E F E R E N C E S

1. Alekseeva V. G. Tsennostnye orientatsii kak faktor zhiznedeyatel'nosti i razvitiya lichnosti // Psikhologicheskiy zhurnal. – 1984. – Т. 5. – № 5. – С. 63–70.
2. Antsyferova L. I. Psikhologiya formirovaniya i razvitiya lichnosti // Chelovek v sisteme nauk. – М., 1989. – С. 426–433.
3. Bratus' B. S. Anomal'naya lichnost'. – М., 1988. – С. 94.
4. Volochkov A. A. Aktivnost' sub'ekta bytiya: Integrativnyy podkhod. – Perm', 2007.
5. Volochkov A. A., Ermolenko E. G. Tsennostnaya napravlenost' lichnosti kak vyrazhenie smysloobrazuyushchey aktivnosti // Psikhologicheskiy zhurnal. – 2004. – № 2. – С. 17–27.
6. Dluzhnevskaya D. A. Polikul'turnoe prostranstvo kak osnova postroeniya sodержaniya obrazovaniya v nachal'noy shkole // Molodoy uchenyy. – 2015. – № 5. – С. 454–456.
7. Kalugin A. Yu. Smysloobrazuyushchaya aktivnost' i ee proyavlenie v strukture tsennostno-smyslovoy sfery lichnosti // Psikhologicheskie problemy smysla zhizni i akme : Elektronnyy sbornik mat-lov XXI simpoziuma / pod red. G. A. Vayzer, N. V. Kisel'nikovoy, T. A. Popovoy – М. : Psikhologicheskiy institut RAO, 2016.
8. Kurilenko Yu. A. Smyslovaya sfera kak strukturnyy element lichnosti // Psikhopedagogika v pravookhranitel'nykh organakh. – 2014. – № 2 (57). – С. 20–23.
9. Kotlyakov V. Yu. Metodika «Sistema zhizennykh smyslov» // Vestnik KemGU. – 2013. – Т. 1. – № 2 (542).
10. Leont'ev A. N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. – 2-e izd. – М. : Politizdat, 1977. – 304 s.
11. Leont'ev D. A. Psikhologiya smysla / Psikhologiya smysla: priroda, struktura i dinamika smyslovoy real'nosti. – М. : Smysl, 1999. – 486 s.
12. Leont'ev D. A., Kalashnikov M. O., Kalashnikova O. E. Faktornaya struktura testa smyslozhiznennykh orientatsii // Psikhologicheskiy zhurnal. – 1993. – Т. 24. – № 1. – С. 150–155.
13. Leont'ev D. A. Test smyslozhiznennykh orientatsii (SZhO). – 2-e izd. – М. : Smysl, 2000. – 18 s.
14. Lomov B. F. Lichnost' kak produkt i sub'ekt obshchestvennykh otnosheniy // Psikhologiya lichnosti v sotsialisticheskoy obshchestve: Aktivnost' i razvitie lichnosti. – М., 1989. – С. 6–23.
15. Makusev O. N., Markova N. G. O problemakh vospitaniya molodezhi v polikul'turnom obrazovatel'nom prostranstve // Nizhnekamskiy munitsipal'nyy institut. – 2013. – Т. 16. – № 12. – С. 376–379.
16. Mitina O. V., Syrsova A. Oprosnik po vremennoy perspektive F. Zimbardo (ZTPI): Rezul'taty psikhometricheskogo analiza russkoyazychnoy versii // Vestnik moskovskogo un-ta. Psikhologiya – 2008. – Ser. 14. – № 4.
17. Rubinshteyn S. L. Chelovek i mir. – М. : Nauka, 1997. – С. 64–65.
18. Salikhova N. R. K probleme dinamicheskikh aspektov funktsionirovaniya lichnostnykh tsennostey // Uchenye zapiski Kazanskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya : Gumanitarnye nauki. – 2008. – Т. 150. – Kniga 3. – С. 64–82.
19. Serzhantov V. F. Chelovek, ego priroda i smysl bytiya. – М., 1990. – 360 s.
20. Surovtsova E. I. Polikul'turnaya sreda obrazovatel'noy organizatsii kak fenomen sovremennoy dukhovnoy zhizni obshchestva // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2014. – № 7. – С. 162–164.
21. Shakurov R. Kh. Psikhologiya smyslov: teoriya preodoleniya // Voprosy psikhologii. – 2003. – № 5. – С. 18–33.
22. Zimbardo P. G., Boyd J. N. Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric // Journal of Personality and Social Psychology. – 1999. – № 77.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА

УДК 378.016:811.1
ББК Ш12/18-9

ГРНТИ 14.35.09

Код ВАК 13.00.02

Ковалева Александра Георгиевна,

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков и перевода, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620000, г. Екатеринбург, пр-т Ленина, 51; e-mail: kovalka73@mail.ru.

Анчугова Ольга Вячеславовна,

старший преподаватель кафедры иностранных языков и перевода, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620000, г. Екатеринбург, пр-т Ленина, 51; e-mail: leleka-eka@mail.ru.

Зарифуллина Дарья Павловна,

старший преподаватель кафедры иностранных языков и перевода, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620000, г. Екатеринбург, пр-т Ленина, 51; e-mail: dashyta_gr@mail.ru.

Курманова Диляра Ильшатовна,

старший преподаватель кафедры иностранных языков и перевода, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620000, г. Екатеринбург, пр-т Ленина, 51; e-mail: dilechka93@mail.ru.

Ткачева Марина Викторовна,

старший преподаватель кафедры иностранных языков и перевода, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620000, г. Екатеринбург, пр-т Ленина, 51; e-mail: tkachevamv@mail.ru.

**СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ
НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У МАГИСТРОВ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: foreign languages; Master's program; foreign language competence; communicative competence research competence; educational and methodical complexes; method of teaching foreign languages.

АННОТАЦИЯ. Современные условия международного взаимодействия в различных сферах требуют знания иностранного языка от выпускников вузов. Компетенции в сфере международной коммуникации необходимы и студентам, и магистрам для обсуждения результатов научно-исследовательской работы. Статья рассматривает актуальность формирования иноязычной коммуникативной научно-исследовательской компетенции у магистров. В статье дается определение данной компетенции, рассматривается процесс обучения магистров иностранному языку для научно-исследовательской работы и методика организации процесса обучения. Иноязычная коммуникативная научно-исследовательская компетенция рассматривается авторами как многокомпонентная, которая объединяет иноязычную, коммуникативную, образовательную, межкультурную, профессионально-научную компетенции и компетенцию научного общения. Авторы статьи определяют иноязычную коммуникативную научно-исследовательскую компетенцию как способность и готовность осуществлять иноязычное общение с учетом основных лингвистических особенностей иностранного языка для получения новых профессиональных знаний от отечественных и зарубежных исследователей, их обобщения и критического оценивания, выявления перспективных направлений для разработки программы и этапов исследований, обсуждения результатов исследований с учеными из разных стран, решая основные задачи профессиональной деятельности. Авторы делятся опытом использования учебно-методического комплекса English for Academics для формирования иноязычной коммуникативной научно-исследовательской компетенции у магистров. Различные разделы учебника направлены на формирование каждого компонента иноязычной коммуникативной научно-исследовательской компетенции. Неоспоримым достоинством является и тот факт, что учебно-методический комплекс направлен на развитие всех видов речевой деятельности. Организация учебного материала в учебном пособии для студентов позволяет преподавателю самостоятельно выстраивать работу в зависимости от уровня владения иностранным языком, требований к результатам обучения. В статье представлено подробное описание всех разделов учебно-методического комплекса, содержание которых способствует формированию и развитию каждого компонента иноязычной коммуникативной научно-исследовательской компетенции. Авторы дают практические советы по организации процесса обучения иностранному языку для научно-исследовательской работы магистров с использованием учебно-методического комплекса English for Academics.

Kovaleva Alexandra Georgievna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department of Foreign Languages and Translation, Ural Federal University, Ekaterinburg, Russia.

Anchugova Olga Vyacheslavovna,

Senior Lecturer, Department of Foreign Languages and Translation, Ural Federal University, University, Ekaterinburg, Russia.

Zarifullina Darya Pavlovna,

Senior Lecturer, Department of Foreign Languages and Translation, Ural Federal University, University, Ekaterinburg, Russia.

Kurmanova Dilyara Ilshatovna,

Senior Lecturer, Department of Foreign Languages and Translation, Ural Federal University, University, Ekaterinburg, Russia.

Tkacheva Marina Viktorovna,

Senior Lecturer, Department of Foreign Languages and Translation, Ural Federal University, University, Ekaterinburg, Russia.

**AIDS OF FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE
SCIENCE-RESEARCH COMPETENCE OF MASTER DEGREE STUDENTS**

KEYWORDS: teaching Master Degree students a foreign language, foreign language communicative science-research competence, educational methodology course English for Academics.

ABSTRACT. The contemporary conditions of international cooperation in different spheres make it important for the graduates to have knowledge of a foreign language. Both Bachelor and Master Degree students should have competences in the sphere of international cooperation to be able to discuss the results of science-research work. The article studies the relevance of formation of foreign language communicative science-research competence of Master Degree students. In this article the competence is defined, the process of teaching Master Degree students a foreign language for the science-research work and the methodology of educational process organization are studied. The foreign communicative science-research competence is defined by the authors as multicomponent, that combines the foreign, communicative, educational, intercultural, vocational and science competences with the competence of academic and scientific communication. The article defines the foreign science-research competence as the ability and readiness for the intercultural communication taking into account the main linguistic features of a foreign language in order to obtain new vocational knowledge from the indigenous and foreign researchers, to summarize it, to make the critical assessment, to define its promising directions for the development of the program and research phases, and to discuss the research results with the scholars from different countries by solving the main vocational objectives. The authors share their experience of using the educational methodology course English for Academics for the formation foreign language communicative science-research competence of Master Degree students. Different sections of the educational methodology course are intended for the formation of each component of the foreign language communicative science-research competence. The educational methodology course is designed for the development of all the types of speech activity that is an undoubtable advantage of the course. The educational material in the course book for students is structured in such a way that the teacher can individually organize work according to the level of English language knowledge and the requirements to the results of the study. The article gives a detailed description of all the sections of this course. The course promotes the formation and development of each component of the foreign language communicative science-research competence. The authors of the article give practical suggestion on organizing the educational process of teaching a foreign language for the science-research work of Master Degree students using the educational methodology course English for Academics.

Введение

В современных условиях активного международного взаимодействия специалистов в различных областях производства, бизнеса и науки невозможно представить профессионала, который не обладает необходимыми знаниями в области коммуникации в своей профессиональной сфере на иностранном языке, принимая участие в различных международных мероприятиях, конференциях, форумах, выставках, симпозиумах. В связи с этим в Уральском федеральном университете разработана программа для магистров по дисциплине «Иностранный язык для научно-исследовательской работы». Это обусловлено, с одной стороны, тем, что магистры, особенно те, которые планируют и далее заниматься научными исследованиями, могут получать актуальную информацию в сфере своих научных интересов, в основном, на иностранном языке. С другой стороны, любому ученому в современных условиях необходимо быть представленным на

международном уровне, реализовывать научно-исследовательские проекты в международной команде, представлять результаты своих исследований на научных конференциях. Данная деятельность предполагает написание тезисов, научных статей, рецензий, грантов, отчетов и т.д. на иностранном языке. Таким образом, обучение иностранному языку для научных целей приобретает особенную актуальность для реализации магистерских программ в современных условиях.

Основной целью данного исследования является определение компетенций, необходимых для осуществления научной коммуникации в профессиональной области на иностранном языке, методы и средства формирования и развития данных компетенций. Объектом данного исследования является процесс формирования иноязычных компетенций, необходимых для научной деятельности. Методика формирования и развития иноязычной компетенции для научно-исследовательской работы является

предметом исследования. Для достижения целей исследования были применены следующие методы научного исследования: анализ научных исследований Российских и зарубежных ученых, систематизация полученных данных, анализ учебных материалов, необходимых для организации учебного процесса, внедрение результатов исследований в педагогическую практику и анализ результатов обучения.

Результаты исследования

Обучение иностранному языку для научно-исследовательской работы предусматривает не только изучение научной литературы в области профессионального направления подготовки, но и демонстрацию результатов исследований на иностранном языке на различных мероприятиях в различных странах с различными культурами. Данная деятельность требует определенных знаний в профессиональной, научной, коммуникативной и культурной сферах. Данные условия определяют целью обучения иностранному языку для научно-исследовательской работы формирование иноязычной коммуникативной научно-исследовательской компетенции. Формирование данной компетенции предполагает формирование иноязычной, коммуникативной [2], образовательной [15], межкультурной [1], профессионально-научной [14] компетенций и компетенции научного общения [3]. Данные компетенции позволяют определить иноязычную коммуникативную научно-исследовательскую компетенцию (ИКНИК) как многокомпонентную [6]. ИКНИК представляет собой способность и готовность осуществлять иноязычное общение с учетом основных лингвистических особенностей иностранного языка для получения новых профессиональных знаний от отечественных и зарубежных исследователей, их обобщения и критического оценивания, выявления перспективных направлений для разработки программы и этапов исследований, обсуждения результатов исследований с учеными из разных стран, решая основные задачи профессиональной деятельности.

Большое количество исследований (В. А. Звягинцев, И. А. Зимняя, Л. В. Щерба и др.) и нормативные документы, включающие государственные стандарты [10] и материалы Совета Европы «Ключевые компетенции для Европы» [11], подтверждают необходимость формирования вышеперечисленных компонентов ИКНИК.

Многокомпонентность ИКНИК определяет особые требования к учебно-методическому комплексу для формирования и развития каждого компонента.

Описание учебно-методического комплекса для формирования и развития ИКНИК

Британский Совет [8] совместно с издательством Cambridge University Press [7] разработали учебно-методический комплекс English for Academics [12], который позволяет развить навыки, необходимые для эффективного участия в международном образовательном диалоге. Данный учебно-методический комплекс соответствует уровню B1 и выше в соответствии с Общеввропейской шкалой языковой компетенции [9]. Тематика учебно-методического комплекса помогает овладеть необходимыми знаниями, лексикой и коммуникативными навыками для эффективной интеграции в международное научно-образовательное пространство, а также для укрепления позиции российских университетов в международных рейтингах [8].

Учебно-методический комплекс English for Academics включает два учебных пособия для обучающихся, книгу для учителя и аудиокompлект. Первое учебное пособие дает возможность почувствовать себя полноценным участником различных международных научных мероприятий в разных странах мира. Второе учебное пособие дает представление об особенностях организации научных мероприятий. Тематика учебных пособий активно формирует компоненты межкультурной, обучающей и научно-исследовательской компетенций, а также компетенции научного общения в составе ИКНИК.

Первое учебное пособие включает в себя четыре модуля: Reading (Чтение), Listening (Аудирование), Speaking (Устная речь), Writing (Письменная речь). Каждая тема содержит задания разнопланового характера, способствующие дальнейшему развитию навыков чтения, устной, письменной речи и аудирования. Данные задания формируют и развивают иноязычную компетенцию в составе ИКНИК. Практические задания способствуют творческой и когнитивной деятельности обучающихся и имеют коммуникативную основу. Таким образом, содержание учебных пособий способствует формированию и развитию каждого компонента ИКНИК.

Неоспоримым достоинством учебного пособия является и наличие списка наиболее используемой лексики для каждого раздела учебного пособия (Academic vocabulary). Данный раздел позволяет обучающимся и преподавателю контролировать развитие необходимого минимального словарного запаса в сфере научно-исследовательской работы. Подчеркивая достоинства, необходимо упомянуть и модульную струк-

туру, которая построена на сочетании теоретического материала и практических заданий каждого тематического раздела, что дает возможность для методических маневров в группах с различным уровнем владения иностранным языком.

Модуль Reading знакомит обучающихся с такими темами, как международные научные конференции, программы и материалы конференций, научные и корпоративные мероприятия, исследовательская работа, темы исследований, содержание научных статей, популярные научные статьи, отчеты о научно-исследовательской работе, международное сотрудничество в различных исследовательских программах.

Перед каждой темой формулируются цели, такие как подробное изучение программ конференций, понимание незнакомых слов из контекста, умение выделять основную информацию, находить сходства и различия между стилями текстов, разбирать структуру популярных научных статей, выбирать информацию из текстов и представлять ее в виде таблиц, схем и графиков.

Тематические разделы модуля состоят из введения в тему (Lead-in), где обучающиеся могут высказать свою точку зрения по различным вопросам предлагаемой темы. Различные виды чтения (Reading focus) представлены самыми разнообразными текстами и заданиями к ним, что дает полное и точное понимание тематического материала. Задания на отработку тематической лексики (Vocabulary focus) направлены на закрепление новой лексики по теме, а также содержат грамматические рекомендации. Дополнительные задания (Follow-up) предлагают обучающимся практику использования интернет ресурсов.

Модуль Listening дает возможность развить умения аудирования. Посещение конференции, решение проблем, связанных с прибытием, регистрацией, размещением, поиском нужного места проведения мероприятий и т.д. – темы модуля. Цели данного модуля: понимание содержания прослушиваемого текста, опираясь на данную лексику и фразы, извлечение детальной информации, догадка о значении незнакомых слов в тексте аудирования, определение ударения и ритма в разговорном английском, узнавание ключевых слов высказываний.

Модуль Speaking дает возможность принять участие в обсуждении различных тем, таких как установление социальных контактов, навыки проведения презентаций. В первой теме обучающиеся учатся приветствовать собеседника, представлять себя и других в формальных и неформальных ситуациях, начинать и поддерживать беседу, проявлять интерес к новостям и вы-

сказывать свое отношение к ним, принимать или отказываться от приглашения на мероприятия, благодарить людей, извиняться и прощаться. Изучив вторую тему, обучающиеся научатся определять критерии успешной презентации, ознакомятся со структурой презентации, с правилами проведения и оформления презентации, с устойчивыми выражениями.

Данный модуль предусматривает задания на развитие умения вести диалоги, дискуссии с несколькими партнерами. При организации парной работы обучающимся предлагается прослушать ситуативные диалоги, а также даются задания на ролевые игры для создания различных ситуаций общения. В парной работе обучающиеся обсуждают и оценивают презентации друг друга. Кроме того, в модуле представлены наиболее употребительные разговорные и официальные фразы и выражения, которые собраны в отдельные таблицы.

Модуль Writing знакомит с вопросами деловой переписки, с правилами написания рекомендательных писем, электронных писем, писем-предложений, сопроводительных писем, резюме, аннотаций и предложений о предоставлении гранта и описания визуальных данных. Цели данного модуля: овладеть навыками написания делового письма, уметь различать типы деловых писем, уметь правильно составлять резюме, аннотации статей, уметь писать просьбы о предоставлении грантов, а также уметь анализировать визуальные данные, используя различные диаграммы.

Вторая книга учебно-методического комплекса English for Academics включает в себя три модуля: организация и участие в научных мероприятиях “Organising and participating in academic events”, правила написания научных статей “Writing for publication” и преподавание и изучение на английском языке “Teaching and learning in English”. В конце пособия, так же как и в первой книге, представлен словарь активной лексики Academic vocabulary.

Каждая тема модуля состоит из следующих разделов: введение (Lead-in), аудирование (Listening), чтение (Reading), языковые особенности (Language focus), устная речь (Speaking), письменная речь (Writing), дополнительные задания (Follow-up). Задания каждого раздела предполагают взаимосвязанное развитие умений чтения, аудирования, говорения и письма, что формирует иноязычную коммуникативную компетенцию в ИКНИК. Особое внимание уделяется расширению словарного запаса обучающихся. Неоднократное использование введенных и закреплённых слов и устойчивых выражений в последующих тематических

разделах обеспечивает повторяемость лексики, необходимую для овладения активным словарем. Предусмотрена также и работа над грамматикой. Грамматический материал закрепляется в коммуникативно-направленных заданиях. Имеются грамматические комментарии, позволяющие обучающемуся подробно изучить языковой материал. Аудирование предваряется установочной информацией и заданиями, что облегчает восприятие текста. В каждом разделе имеются задания, требующие от обучающихся участия в обсуждении определенной проблемы с учетом тематики модуля. Каждый модуль заканчивается разделом *Module wrapping-up*. В этом разделе представлена возможность оценить и обсудить свои успехи в освоении темы.

Представленное описание модулей, тематических разделов и практических заданий учебно-методического комплекса *English for Academics* свидетельствует о возможности использования комплекса для формирования и развития компонентов ИКНИК.

Методические особенности использования УМК English for Academics

Учебно-методический комплекс *English for Academics*, разработанный специально для овладения навыками академического английского языка, направлен на развитие всех необходимых при изучении иностранного языка видов речевой деятельности – аудирования, говорения, чтения и письма. Как отмечают создатели данного УМК, частую участниками процесса коммуникации на английском языке являются не носители данного языка. Как правило, это происходит на международных конференциях, в деловой переписке, когда исследователи обсуждают вопросы, относящиеся к сфере их профессиональной деятельности [13]. Таким образом, данное пособие позволяет улучшить все виды речевой деятельности посредством изучения академических аспектов в английском языке.

Прежде чем приступить к работе с данным учебно-методическим комплексом, необходимо провести входное тестирование, которое определит, какие именно виды речевой деятельности требуют наиболее пристального внимания. Результаты тестирования позволят преподавателю уделять больше внимания, например, развитию навыков чтения или аудирования в одних группах и навыкам говорения и письма в других.

Для организации работы с УМК можно использовать и другой подход, который учитывает общий уровень владения иностранным языком. Тематики юнитов в каждом модуле совпадают, что позволяет пре-

подавателю в зависимости от уровня студентов в группе выбирать, на какую языковую компетенцию стоит обратить особое внимание. Так, например, если преподаватель работает со студентами с высоким уровнем владения английским языком, то можно более подробно изучать определенную тему через модуль «Аудирование» или «Говорение». Данные модули дают студентам возможность оказаться в роли участников научного сообщества и в устной форме обсуждать специализированные темы друг с другом и преподавателем, прослушивать аудиоматериал, представленный в пособии к упражнениям и сопоставлять это с прослушиванием докладов на научных конференциях и т.д. Помимо этого, в пособии предложены ролевые игры для отработки навыков говорения и умения взаимодействовать на академическом английском языке в различных ситуациях в различных странах.

Если преподаватель работает со студентами с более низким уровнем английского языка, то вначале работа может быть организована в модуле «Чтение», чтобы студенты, предварительно ознакомившись с лексикой и грамматическими особенностями в тексте, смогли увереннее чувствовать себя при выполнении устных заданий или при прослушивании аудиоотрывков. Только после усвоения из текста необходимой лексики и выражений, относящихся к сфере академического английского, студенты смогут применять их при построении устных ответов, выделять их из аудиопотока и использовать в письменных работах, например, при составлении аннотации к самостоятельно написанным статьям или научным проектам. Также в модуле «Письмо» студентам предлагается написать ряд научных работ и их составляющих, а также рекомендательные письма, резюме, сводное резюме и прочее, что позволяет получать необходимые знания в области научных публикаций и тренировать навыки письменной речи.

К методическим достоинствам данного комплекса можно отнести модульный подход [9]. Материал УМК может быть использован в качестве полного курса обучения, а также преподаватель может начать с любого модуля или тематического раздела, в зависимости от требований обучающихся, их уровня владения языком и целей обучения.

Достоинством УМК является и возможность проблемного обучения [10]. Задания на поиск информации в тексте и других источниках позволяет студентам больше опираться на собственные языковые ресурсы при решении проблем, выявлении сути вопроса, принятии решений и т.д. Многие за-

дания включают в себя работу в группе, основанную на социально-конструктивистском принципе, который предполагает совместную работу. Иными словами, большое количество заданий фокусируют внимание на процессе поиска информации и новых решений, а не на конечном результате.

Необходимо подчеркнуть, что помимо заданий на работу в группе, в УМК представлены задания для организации самостоятельной работы, благодаря чему магистры учатся независимо и уверенно использовать английский язык в научно-исследовательской работе. Помимо этого, работа основана на изучении материала для достижения определенных целей, которые формулируются в начале каждого тематического раздела, причем каждый может определить собственные результаты для достижения. Данное положение имеет положительное влияние на мотивацию магистров, так как у каждого есть возможность иметь ситуацию успеха с определенной периодичностью.

Выводы

В современных условиях международных взаимодействий ученым необходимо обладать определенными компетенциями для осуществления научно-исследовательской работы. Данные компетенции могут быть определены как компоненты иноязычной коммуникативной научно-исследовательской компетенции. Иноязычная коммуникативная научно-исследовательская компетенция определена нами как готовность осуществлять иноязычное общение с учетом основных лингвистических особен-

ностей иностранного языка для получения новых профессиональных знаний от отечественных и зарубежных исследователей, их обобщения и критического оценивания, выявления перспективных направлений для разработки программы и этапов исследований, обсуждения результатов исследований с учеными из разных стран, решая основные задачи профессиональной деятельности.

Для формирования и развития всех компонентов иноязычной коммуникативной научно-исследовательской компетенции необходим учебно-методический комплекс, который удовлетворяет следующие требования: развитие четырех видов речевой деятельности, формирование опыта межкультурного взаимодействия в условиях научно-исследовательской работы для магистров с различным уровнем языковой подготовки.

Учебно-методический комплекс English for Academics отвечает вышеперечисленным требованиям, способствует формированию и развитию компонентов иноязычной коммуникативной научно-исследовательской компетенции. Результаты анкетирования магистров показывают рост удовлетворенности и предложенными учебно-методическими материалами, и дисциплиной «Иностранный язык для научно-исследовательской работы» в целом. Таким образом, учебно-методический комплекс English for Academics может эффективно использоваться для обучения магистров иностранному языку для научно-исследовательской работы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Артемьева О. А., Мильруд Р. П. Методология организации профессиональной подготовки специалиста на основе межкультурной коммуникации. – Тамбов : Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2005. – 160 с.
2. Гейхман Л. К. Интерактивное обучение общению (общепедагогический подход) : дис. ... д-ра пед. наук. – Екатеринбург, 2003.
3. Дуденкова Т. А. Формальное и неформальное в научной коммуникации // Философия. Культурология. Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия : Социальные науки. – 2010. – № 3 (19). – С. 128–134.
4. Ковалева А. Г. Обучение иностранному языку студентов радиотехнических направлений подготовки на основе мультимедийных трансформаций : дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2017.
5. Ковалева А. Г., Перевалова Т. А., Зарифуллина Д. П. Проблемное обучение и информационно-коммуникационные технологии в развитии познавательной активности студентов // Научный Вестник Воронежского государственного архитектурно-строительного университета. Серия : Современные лингвистические и методико-дидактические исследования. – 2017. – № 4 (36), декабрь. – С. 95–107.
6. Ковалева А. Г., Дымова Е. Е., Курманова Д. И. Компетентностная модель студента для научно-исследовательской деятельности на иностранном языке в вузе // Научный Вестник Воронежского государственного архитектурно-строительного университета. Серия : Современные лингвистические и методико-дидактические исследования. – 2017. – № 3 (35), октябрь. – С. 98–108.
7. Официальный сайт Cambridge University Press [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.cambridge.org/> (дата обращения: 19.06.2018).
8. Официальный сайт Британского Совета в России [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.britishcouncil.ru/> (дата обращения: 19.06.2018).
9. Официальный сайт центра международных экзаменов Cambridge [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.cambridgeenglish.org.ru/exams-and-tests/cefr/> (дата обращения: 19.06.2018).
10. Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/> (дата обращения: 19.06.2018).
11. Совет Европы: Симпозиум по теме «Ключевые компетенции для Европы»: Док. DECS / SC / Sec.

(96) 43. – Берн, 1996.

12. Bolitho Rod English for Academics [Electronic resource]. – Mode of access: <https://www.britishcouncil.ru/en/programmes/education/english-higher> (date of access: 19.06.2018).

13. Cambridge English [Electronic resource]. – Mode of access: <https://www.cambridge.org/elt/english-for-academics> (date of access: 19.06.2018).

14. Sondergaard T. F., Andersen J., Hjørland B. Documents and the communication on scientific and scholarly information – revising and updating the UNISIST model. [E.v.] // *Journal of Documentation*. – 2003. – Vol. 59. – № 3. – P. 278–320.

15. Thomas A. Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns // *Kulturvergleichende Psychologie. Eine Einführung*, – 2011. – Göttingen Hogrefe. – P. 337–424.

REFERENCES

1. Artem'eva O. A., Mil'rud R. P. Metodologiya organizatsii professional'noy podgotovki spetsialista na osnove mezhkul'turnoy kommunikatsii. – Tambov : Izd-vo Tamb. gos. tekhn. un-ta, 2005. – 160 s.

2. Geykhman L. K. Interaktivnoe obuchenie obshcheniyu (obshchepedagogicheskiy podkhod) : dis. ... d-ra ped. nauk. – Ekaterinburg, 2003.

3. Dudenkova T. A. Formal'noe i neformal'noe v nauchnoy kommunikatsii // *Filosofiya. Kul'turologiya. Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N. I. Lobachevskogo. Seriya : Sotsial'nye nauki*. – 2010. – № 3 (19). – S. 128–134.

4. Kovaleva A. G. Obuchenie inostrannomu yazyku studentov radiotekhnicheskikh napravleniy podgotovki na osnove mul'timediynykh transformatsiy : dis. ... kand. ped. nauk. – Ekaterinburg, 2017.

5. Kovaleva A. G., Perevalova T. A., Zarifullina D. P. Problemnoe obuchenie i informatsionno-kommunikatsionnye tekhnologii v razvitii poznavatel'noy aktivnosti studentov // *Nauchnyy Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo arkhitekturno-stroitel'nogo universiteta. Seriya : Sovremennye lingvisticheskie i metodiko-didakticheskie issledovaniya*. – 2017. – № 4 (36), dekabr'. – S. 95–107.

6. Kovaleva A. G., Dymova E. E., Kurmanova D. I. Kompetentnostnaya model' studenta dlya nauchno-issledovatel'skoy deyatel'nosti na inostrannom yazyke v vuze // *Nauchnyy Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo arkhitekturno-stroitel'nogo universiteta. Seriya : Sovremennye lingvisticheskie i metodiko-didakticheskie issledovaniya*. – 2017. – № 3 (35), oktyabr'. – S. 98–108.

7. Ofitsial'nyy sayt Cambridge University Press [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.cambridge.org/> (data obrashcheniya: 19.06.2018).

8. Ofitsial'nyy sayt Britanskogo Soveta v Rossii [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <https://www.britishcouncil.ru/> (data obrashcheniya: 19.06.2018).

9. Ofitsial'nyy sayt tsentra mezhdunarodnykh ekzamenov Cambridge [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.cambridgeenglish.org.ru/exams-and-tests/cefr/> (data obrashcheniya: 19.06.2018).

10. Portal Federal'nykh gosudarstvennykh obrazovatel'nykh standartov vysshego obrazovaniya [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://fgosvo.ru/> (data obrashcheniya: 19.06.2018).

11. Sovet Evropy: Simpozium po teme «Klyuchevye kompetentsii dlya Evropy»: Dok. DECS / SC / Sec. (96) 43. – Bern, 1996.

12. Bolitho Rod English for Academics [Electronic resource]. – Mode of access: <https://www.britishcouncil.ru/en/programmes/education/english-higher> (date of access: 19.06.2018).

13. Cambridge English [Electronic resource]. – Mode of access: <https://www.cambridge.org/elt/english-for-academics> (date of access: 19.06.2018).

14. Sondergaard T. F., Andersen J., Hjørland B. Documents and the communication on scientific and scholarly information – revising and updating the UNISIST model. [E.v.] // *Journal of Documentation*. – 2003. – Vol. 59. – № 3. – P. 278–320.

15. Thomas A. Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns // *Kulturvergleichende Psychologie. Eine Einführung*, – 2011. – Göttingen Hogrefe. – P. 337–424.

УДК 378.147.33
ББК 4448.026

ГРНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.02

Кошечева Елена Сергеевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры физики и математического моделирования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: kohe@mail.ru.

Матвеева Елена Петровна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры информационно-коммуникационных технологий в образовании, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: melena1207@yandex.ru.

РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У БАКАЛАВРОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: критическое мышление; информационные технологии; бакалавриат; компьютерные модели; клиповое мышление.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматриваются вопросы развития критического мышления у бакалавров, обучающихся в педагогическом вузе. В технологии развития критического мышления значительное место отводится визуальным формам организации учебного материала, которые предлагается реализовать с использованием информационных технологий (в том числе, web 2.0) как на лекционных занятиях, так и на практических и лабораторных с использованием компьютерного моделирования. Обучающимся предлагается использовать информационные технологии для проведения анализа, интерпретации изученной информации и представления заключения по предлагаемой ситуации. Анализируется опыт изложения учебного материала на основе цифрового контента. Предлагаются направления создания связи между критическим осознанием теоретической информации и результатами практической деятельности, самостоятельным формулированием выводов, с опорой на освоенные знания и навыки. Показано, что в результате такого обучения обучаемые осознают логику поиска новых субъективных знаний через критическое отношение к информации, в том числе теоретической и связанной с ней практической деятельностью. Немаловажно то, что они чувствуют себя главными действующими лицами на занятии и получают удовольствие от самого процесса исследования. Представленная организация обучения студентов обосновывается результатами исследований психологов в области развития критического мышления у обучаемых, опытом работы преподавателей разных стран, использующих информационные технологии.

Koshcheeva Elena Sergeevna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department of Physics and Mathematical Modeling, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Matveeva Elena Petrovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department of Information and Communication Technologies in Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

THE DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING OF BACHELOR STUDENTS WITH THE USE OF INFORMATION TECHNOLOGY

KEYWORDS: critical thinking; Information Technology; bachelor's degree; computer models; clip-on thinking.

ABSTRACT. The article deals with the development of critical thinking of Bachelor students studying in a pedagogical university. In the technology of development of critical thinking a significant place is given to the visual forms of organization of educational material, which is proposed to be implemented using information technology (including web 2.0) as a lecture, and practical and laboratory classes with the use of computer modeling. Students are invited to use information technology for analysis, interpretation of the information studied and provide an opinion on the proposed situation. The experience of presentation of educational material on the basis of digital content is analyzed. The directions for creating a link between a critical understanding of theoretical information and the results of practical activities, independent formulation of conclusions based on the knowledge and skills are offered. It is shown that as a result of this training the students are aware of the logic of search for new knowledge through a critical attitude to information, including theoretical information, and practical activities related to it. It is also important that they feel the main actors in the classroom and enjoy the process of research. The presented organization of training of students is justified by the results of research of psychologists in the field of development of critical thinking in students, the experience of teachers from different countries using information technology.

Учебно-воспитательный процесс в вузе ориентирован, прежде всего, на профессиональное развитие личности: человек, умеющий рассуждать, обладает орудием приобретения информации, которое всегда необходимо, которое невозмож-

но забыть и которое не может устареть. Стратегическим направлением интенсификации учебного процесса становится отказ от установки на повышение объема предлагаемой информации за счет создания психолого-педагогических условий активиза-

ции мыслительного процесса обучающихся. Эта мысль прослеживается во всех последних законодательных актах российского образования. Так, в Стратегии инновационного развития РФ на период до 2020 г. акцент делается на обучение студенческой молодежи навыкам критического мышления, необходимых для осуществления качественной профессиональной деятельности и личностной реализации в социуме [12].

В рамках основных категорий универсальных компетенций, общих для всех областей образования, категория «Системное и критическое мышление» занимает первую позицию в ФГОС ВО 3++, что выводит проблему формирования навыков критического мышления в высшей школе на одно из первых мест.

О критическом мышлении писали такие известные психологи, как Ж. Пиаже, Дж. Брунер, Дж. А. Браус, Д. Вуд, Л. С. Выготский, С. И. Заир-Бек, Е. Н. Волков. Начиная с Д. Халперн, К. Поппера, Д. Клустера, Э. Глейзера, термин «критическое мышление» получил свое развитие во многих современных исследованиях. Под критическим мышлением исследователь Ю. Р. Варлакова [5] понимает оценочную деятельность субъекта познания, которая направлена на усвоение знаний и проявляется в рефлексии и восприятии этих знаний, Н. Ю. Туласынова – сложное интегративное качество личности [14]. Г. В. Сорина считает, что критическое мышление не зависит от знаний формальной логики и ориентируется на анализ «естественных» рассуждений, как форма практической логики [10].

Опыт формирования критического мышления у обучающихся Ли Ватанабэ-Крокетт в электронной статье описал в виде «12 сильных стратегий для эффективного обучения навыкам критического мышления». Автор рассматривает термин «critical thinking» как самостоятельное мышление, способность формулировать собственные мысли и выводы независимо от внешнего влияния, как способность анализировать и понимать связи между идеями. Ли Ватанабэ-Крокетт формулирует 12 стратегий обучения навыкам критического мышления в виде советов преподавателям, таких как:

Начните с вопроса, “Begin with Question” (вопросы вдохновляют на поиск знаний и решение проблем).

Создайте информационный фонд, “Great a Foundation” (необходимый обзор информации).

Используйте коллегиальные группы “Utilize Peer Groups” (использование коммуникации между студентами).

Сосредоточьтесь на решении одной

проблемы, “Problem-Solving” (позволяет высказывать каждым множество возможных подходов решения для организации анализа и синтеза знаний).

Представьте идею в виде эскиза, “Speaking With Sketch” (визуализация идей в виде рисунков) и т.д. [18].

Критическому мышлению в целом свойственна практическая ориентация. В силу этого оно может быть проинтерпретировано как форма практической логики, рассмотренной внутри и в зависимости от контекста рассуждения и индивидуальных особенностей рассуждающего субъекта [10].

Вопросы обучения критическому мышлению выходят на новый уровень в связи с изменением самого мышления современных студентов.

В своей работе [15] нейропсихолог А. В. Цветков, рассматривая проблемы обучения с позиций законов работы мозга, описывает положительные и отрицательные качества «клипового мышления», характерного для современной молодежи. «Главный плюс “клипового” типа обработки информации – способность работать с большими, даже огромными объемами данных» [15, с. 79]. Однако, отмечает автор, к недостаткам относится «низкая критичность к выводам. На вопрос “почему?” этот тип мышления отвечает “потому!” и в анализ проблемы не погружается» [15, с. 80]. Для нас важен вывод о том, что «клиповое мышление» у старшекурсников проявляется в способности отбрасывать из структуры деятельности более простые операции и концентрироваться на сложных, но эффективных и экономичных. Преподавателям необходимо учитывать особенности развития мышления студентов при выборе методов обучения и способов подачи содержания изучаемой дисциплины.

Отметим, что критическое мышление проявляется в анализе, конструировании рассуждений и в освоении знаний вне зависимости от профессиональной сферы деятельности, но является основой профессионализма.

Для нас существенно определение известного популяризатора Е. Н. Волкова «критическое мышление – это наилучшее и последовательнейшее научно-инженерное мышление» [4], в котором заложен глубокий смысл движения от теоретической критики к практической критике (инженерные испытания).

Мы разделяем мнение авторов и подробнее остановимся на развитии критического мышления у бакалавров, обучающихся по профилю «Физика». Предлагаем направления создания связи между критическим осознанием теоретической ин-

формации и результатами практической деятельности, самостоятельным формулированием выводов, с опорой на освоенные знания и навыки.

Все исследователи единодушны в том, что критическое мышление не формируется стихийно, а требует целенаправленного обучения использованию мыслительных операций высокого порядка.

М. Эвенс, А. Вербург и Я. Элен (*Marie Evens, An Verburgh, Jan Elen*) [17] показали результаты исследования развития критического мышления у бакалавров академического и прикладного направлений. Студенты академического бакалавриата на первом году обучения показывают более медленный рост критического мышления, чем студенты прикладного бакалавриата. В течение следующих лет первые продолжают развивать свое критическое мышление, вторые – не улучшают показатели, что приводит к более высокому общему росту показателей развития у студентов академического бакалавриата. Н. Н. Старостина в статье [11] анализирует сформированность критического мышления студентов в комплексе образовательных уровней «техникум – бакалавриат – магистратура». Автор получила результаты диагностики, которые указывают на среднюю степень развития критического мышления у студентов-магистрантов, на среднюю близкую к низкому уровню у студентов-бакалавров и на низкую у студентов колледжа. И. В. Боязитова, В. В. Белоус, С. В. Ромащенко на основе проведенного исследования [3] студентов I и IV курсов вуза делают вывод, свидетельствующий о недостаточном уровне развития навыков критического мышления у студентов I курса. «В общей сложности, у студентов IV курса развитие навыков КрМ в пределе средних приемлемых (55%) и низких неприемлемых значений (35%). Высокий уровень развития навыков КрМ диагностирован только у 10% респондентов» [3, с. 195].

Перед изучением дисциплин «Электротехника и электроника», «Схемотехническое моделирование», «Технологии web 2.0 в работе учителя», «Wiki-технологии» были протестированы студенты IV курса с целью определения имеющегося уровня критического мышления при помощи теста «Опросник на измерение критического мышления (ОКМ)» (Пермь). Показатель «комфортности» в значении «независимость от других», как и «скептицизм» в средних значениях шкалы («здоровый скептицизм») продемонстрировало около 64% опрошиваемых по каждому показателю. Оба показателя в выбранных значениях совпали примерно у 38% опро-

шенных студентов, что в целом подтверждает результаты выше приведенных исследований и позволяет сделать вывод о необходимости развития критического мышления у этой группы студентов.

В процессе обучения техническим дисциплинам возникает необходимость проведения анализа физических явлений, использование операций абстрагирования и обобщения, сравнения и аналогии. Овладение умением оценивать достоверность естественнонаучной информации тесно связано с умением анализировать поступающую информацию и делать адекватные выводы.

С определения проблемы начинается процесс исследования, она стимулирует процесс мышления. Проблема возникает, когда есть необходимость, потребность в чем-либо, противоречие между тем, что мы хотели сделать, и нашими возможностями, наличием тех или иных средств. Формулировка проблемы является результатом осознания проблемной ситуации. Кибернетик с мировым именем Уильям Росс Эшби [16] обращал внимание на то, что, когда мы сможем сформулировать проблему с полной четкостью, мы будем недалеко от ее решения.

Информация, с которой студенты знакомятся на лекции, является результатом решения каких-либо проблем, определенного научного поиска, она является основой для последующей деятельности на практических и лабораторных занятиях. Лекция выполняет организующую роль в образовательном процессе вуза, определяет направления дальнейшего самостоятельного изучения проблем.

К сожалению, на лекции невозможно повторить и создать такие условия, чтобы студенты шаг за шагом повторили творческий процесс обретения нового знания. Однако сама способность к решению проблем, к обучению, умению вести научный и практический поиск в решении конкретных задач может развиваться в русле лекционных форм. Когда студенты наблюдают за тем, как преподаватель решает проблемы, работает с текстом, оформляет и обобщает информацию, они приобретают больше, чем при простом записывании.

При изучении трехфазных цепей переменного тока студенты вовлекаются в проблемную ситуацию, в основе которой может лежать их жизненный опыт, так как эти системы широко распространены в окружающей нас действительности. После изложения теоретического материала, с определением основных понятий, с доказательством основных соотношений и подтверждением их результатами анализа схемотехнической модели, лектор просит студентов спрогнозировать работу системы при другом режи-

ме нагрузки. А именно: в наших домах подключение электроснабжения соответствует соединению «звезда с нулевым проводом», но нагрузка в фазах не может быть равномерной благодаря разным потребностям жильцов, как изменится напряжение на нагрузке в каждой фазе и какие будут изменения при обрыве одной фазы, «нулевого» провода.

Выслушав рассуждения и предположения студентов, мы демонстрируем результат на схематической модели.

Формы визуального отображения помогают объективировать процесс познания, сделать его зримым. Параллельно с визуализацией результатов различных режимов нагрузки происходит их теоретическое обоснование и построение векторных диаграмм. Студенты учатся умению анализировать сложившуюся ситуацию, действовать в ситуации неопределенности, решать проблему в группе, формулировать и обосновывать гипотезы, а также рассматривать альтернативные решения, получают возможность «проработать» материал, тем самым, присвоив его, сформировать умение работы с информацией: выделение основных моментов лекции, установление между ними связи. Для лектора такие ситуации являются своеобразной обратной связью, диагностикой степени понимания материала студентами.

Использование проблемного вопроса и визуализации материала способствуют развитию у студентов таких сторон критического мышления, как умение выделять основные блоки в предоставляемой информации; одновременно рассматривать разнообразные взгляды на проблему; излагать сущность проблемы и делать выводы в письменной форме, фиксировать фрагменты информационного сообщения в оптимальной форме. Они являются эффективным инструментом для развития мышления студентов, формирования у них исследовательской культуры, развития умений вести диалог и критически осмысливать учебный материал.

Проведенный анализ работ таких авторов, как С. А. Бешенкова, Б. А. Глинский, Е. А. Ракитина, показал, что развитие умений анализировать и оценивать возможно при использовании в процессе обучения моделированию.

Моделирование физических объектов и явлений, как один из основных методов познания, широко используется при изучении технических дисциплин в вузе. В настоящее время наравне с натурным физическим экспериментом большое распространение получили и компьютерные модели физических объектов и явлений.

Предлагаем *обобщенный план деятельности* обучаемых при работе с компьютерными моделями:

1. Актуализация знаний и умений:

- определяет основное содержание демонстрируемого физического объекта или явления;

- выделяет существенные признаки исследуемого физического объекта или явления;

- изучает взаимосвязи между физическим объектом или явлением и его компьютерной моделью;

- устанавливает количественные и качественные соотношения изучаемой модели физического явления с другими физическими явлениями или моделями, изученными ранее.

2. Анализ исследуемой компьютерной модели:

- формулирует цель создания (демонстрации) исследуемой компьютерной модели;

- уточняет, какой из аспектов изучаемого объекта (внешний вид, структура или поведение) представляет в данном случае интерес;

- определяет границы применения компьютерной модели при заданных условиях, делает предположение о возможном учете дополнительных условий;

- выявляет и оценивает причины погрешностей, неточности, присутствующие в компьютерной модели.

3. Обобщение, систематизация и проверка адекватности модели:

- объясняет практическое использование компьютерной модели;

- применяет полученные на основе компьютерной модели знания для объяснения явлений реального мира или теоретического материала;

- определяет значение и место компьютерной модели в изучаемой теории;

- осуществляет проверку адекватности компьютерной модели.

Успешность построения моделей во многом зависит от уровня сформированности образного и критического мышления обучаемых:

низкий – обучаемый испытывает затруднения при определении мыслительных операций: анализа, синтеза, сравнения и обобщения исследуемой компьютерной модели; применяет мыслительные операции в практической деятельности с помощью преподавателя; проявляет затруднения в самостоятельном осуществлении проверки адекватности компьютерной модели; затрудняется аргументировать выполнение отдельных действий;

средний – обучаемый дает определения мыслительных операций; проявляет самостоятельность при осуществлении последо-

вательного выполнения некоторых действий, входящих в данную мыслительную операцию; применяет мыслительные операции в практической деятельности при помощи наводящих вопросов; осуществляет проверку адекватности компьютерной модели с помощью преподавателя, аргументирует выполнение отдельных действий;

высокий – обучаемый дает определение изучаемых мыслительных операций; осуществляет последовательное выполнение всех действий, входящих в данную мыслительную операцию; самостоятельно применяет мыслительные операции в практической деятельности; самостоятельно осуществляет проверку адекватности компьютерной модели и аргументирует выполнение всех действий.

В технологии развития критического мышления у студентов большое место отводится *визуальным формам организации* учебного материала. При использовании программы Microcomputer Circuit Analysis Program (MicroCap) в процессе обучения существенно расширяются возможности преподавателя и обучаемого: по систематизации материала, выбора начальных условий и индивидуального хода решения задачи, оценивания своих действий, корректировки полученного результата решения, самостоятельного получения объективно новых знаний и постановки обучаемым новых целей обучения, формулировании выводов по результатам исследования.

Американскими педагогами Дж. Стил, К. Мередитом и Ч. Темплом [13] предложены и разработаны следующие технологические этапы развития критического мышления обучаемых: вызов, осмысление содержания, рефлексия.

На стадии *вызова* студентам демонстрируется графическое представление признаков резонанса в параллельном колебательном контуре при изменении емкости конденсатора (минимальное значение силы тока в неразветвленной цепи, равенство токов, протекающих через катушку индуктивности и конденсатор), выполненные в табличном редакторе. И аналогичные признаки резонанса, выполненные в AC-Analysis в MicroCap при изменении частоты входного сигнала. Предлагаемый материал направлен на актуализацию у обучаемых уже имеющихся знаний о колебательном контуре, активизацию их деятельности по анализу представленной информации и формулированию выводов.

На стадии *осмысления* при изложении нового материала обучаемым предлагается визуальное представление работы параллельного колебательного контура при изменении частоты входного сигнала. Препо-

даватель обращает внимание на форму графиков зависимости силы тока через реактивные элементы от частоты входного сигнала и соответствие ранее наблюдаемым признакам резонанса.

На стадии *рефлексии* предлагаем студентам новую ситуацию на основе изученного ими материала: рассматриваем связанные колебательные контуры. Обращаем внимание на изменение формы зависимостей силы тока через реактивные элементы от частоты входного сигнала при соответствии признакам резонанса [7].

Обучаемым предлагается провести анализ, интерпретацию изученной информации и предложить свое заключение по предлагаемой ситуации. Происходит соотнесение «новой» информации со «старой» при использовании знаний, полученных на стадии осмысления и вызова.

Опыт применения описанных этапов развития критического мышления показывает, что в результате такого обучения большинство обучаемых осознает логику поиска новых для них знаний и овладевает отдельными теоретическими методами познания; немаловажно и то, что они чувствуют себя главными действующими лицами на уроке и получают удовольствие от самого процесса исследования. Критическое мышление способствует выдвижению новых идей и предложению новых возможностей, что весьма существенно при решении проблем.

Развитие критического мышления сопровождает решение задачи создания в вузе специальной *профессионально ориентированной обучающей среды*, позволяющей развивать информационное взаимодействие между обучающимися и преподавателем при использовании современных технологий обучения.

Для решения данной задачи преподавателю вуза необходимо использовать наиболее рациональные методы организации учебного процесса и выбирать адекватные дидактические средства.

В вузе широко используются практические и лабораторные занятия, проводимые в различной форме в соответствии со специфическими особенностями преподаваемых учебных дисциплин. Педагогический опыт показывает, что нельзя на этих занятиях ограничиваться выработкой только практических навыков и умений решения задач, построения векторных диаграмм. Обучающиеся должны быть знакомы с ведущей идеей курса и видеть его связь с практикой. При выполнении лабораторных работ студент осуществляет самостоятельную практическую деятельность, углубляет и закрепляет полученные теоретические знания, приобретает практические умения

по их использованию.

Познание можно рассматривать как моделирование особого рода, которое заключается в поиске модели как «посредника» между субъектом и познаваемым явлением природы. «Благодаря моделированию объективный мир получает своего знаково-символического двойника, в отношении которого субъект свободен в большей степени, чем в оперировании реальными вещами», – как отмечает Э. Г. Скибицкий [9].

В настоящее время большие массивы информации систематизируются, организуются по законам теории программирования. С помощью знаковых систем строятся модели, создается образ окружающей действительности.

Универсальным и значимым средством для развития умений, составляющих критическое мышление в процессе обучения физике является *схемотехническая модель*. На ее основе происходит разработка содержания и проведения учебных исследований, максимально приближенных к реальной научной и практической деятельности, обеспечивающих вариативность параметров составляющих ее элементов, условий исследования и получение субъективно новых результатов.

Организованная работа по анализу процесса исследования схемотехнической модели и его результата обуславливает необходимость корректирования модели и действий, что приводит к ориентированию учащегося на творческое применение знаний при решении задач и критическому осмыслению полученной информации.

С неограниченным объемом информации студенты встречаются при изучении дисциплин «Технологии web 2.0 в работе учителя», «wiki-технологии». В цели дисциплин входит не только освоение сервисов для использования их в дальнейшей работе, но и «правильное» представление включенного содержания. Под «правильным» представлением понимается информация, отобранная из множества источников, в том числе сети Интернет, по заданной теме; прошедшая критическое осмысление и оформленная в соответствии с требованиями сервиса.

В своей статье [1] К. С. Арсеньев описал интересный опыт создания сетевого социального проекта («разумный выбор» по отношению к асоциальным проявлениям в молодежной среде) на основе вики-технологий. По мнению автора, критическое отношение к информации является начальным этапом формирования критического мышления и имеет три компонента: способность определять уровень научности информации, определять статус информа-

ции в обществе, воспринимать реальность на основе этики. По итогам проекта К. С. Арсеньев делает вывод о том, что метод создания социального проекта на основе вики-технологий является одним из эффективных средств формирования у студентов критического отношения к информации. «Суть критического отношения к информации заключается в том, что субъект, сталкиваясь с незнакомыми данными, выполняет три последовательных действия: 1) оценивает «авторитетность» источника информации (его научный и социальный статус); 2) определяет тип информационного содержания сообщения; 3) оценивает «программу действий», заложенную в тексте, в соответствии с нормами этики и нравственности» [1, с. 73].

Критическое осмысление информации можно организовывать, используя особенности «клипового мышления» современной молодежи. В промежутке между двумя «крайними точками» «клипа» (А. В. Цветков): «цель создания образовательного продукта» и «продукт соответствует требованиям сервиса», необходимо студентов мотивировать на выполнение действий, соответствующих критической обработке информации, совместно обсудив преподавателем и студентами соответствующие критерии сдачи для принятия их каждым, прежде всего, для осуществления деятельности при работе с сервисом.

По каждому сервису организовывается время «приема и защиты» работы с использованием «Листа самооценки (оценки)» (табл. 1). Количество баллов выставляется следующим образом: если созданный продукт соответствует критерию – 2 балла, частично соответствует – 1 балл, не соответствует – 0 баллов. Понятно, что при оценивании присутствует субъективизм. Задача преподавателя состоит в том, чтобы настроить группу на критическое отношение к оцениванию работ. Создать мотивацию можно, обращаясь к тезису: «вы работаете для себя, на себя, но – вместе».

В рамках дисциплины изучаются сервисы вики-технологии, создания интеллектуальных карт, инфографики, презентации, сторителлинга. Рассмотрим некоторые из них с точки зрения предлагаемой темы статьи.

Ранее, в статье [8] подробно рассматривался наш подход к изучению вики-технологий (на примере DocuWiki), заключающийся в одновременном изучении самой технологии и реализации ее возможностей в обучении. В настоящей статье делается акцент на особенностях использования вики для развития критического мышления. Студентам предлагается выбрать общую тему по имеющемуся у них содержа-

нию, например, «Элективные курсы по специальности», собственные статьи по проблемам ЕГЭ и т.д. и оформить их в виде вики-статей. Перед ними ставится задача: сжать объем до двух страниц с одновременным расширением содержания за счет ги-

перссылок на другие источники Интернета; при указании дополнительных источников использовать критерий научности; высказать собственную позицию как автора, так и при обсуждении статей одногруппников.

Таблица 1

Лист самооценки (оценки)

Критерии оценивания	Баллы
Цель создания поставлена и достигнута	
Содержание соответствует теме	
Информация достоверна (подтверждена)	
Объем информации достаточен для представления	
Использовано большинство возможностей сервиса	
Для представления информации сервис использован корректно	

Обращаясь к сервисам (например, easel.ly, creately.com) для создания инфографики, студенты работают с профессиональным текстом (статья, учебник), выполняют постановку цели создания объекта, выделение основных идей (понятия, термины, пункты алгоритма) и установление между ними связи. Далее, им необходимо уменьшить количество визуальных образов до необходимого объема; оценить возможности сервиса, реализовать задуманное. Результатом становится графическое представление: техники безопасности при проведении лабораторных работ, оптических явлений, диаграммы зависимости интереса школьников от количества экспериментов по теме и т.д.

Создание интеллект-карт сегодня используется для решения многих образовательных задач. Например, как замечает М. Е. Бершадский, многие проблемы, источником которых являются когнитивные затруднения обучающихся, могут быть решены, если сделать процессы мышления наблюдаемыми, что и позволяет осуществить метод интеллект-карт [2]. Многие авторы (О. Куртева, Л. Г. Светоносова) рассматривают интеллект-карты как метод обучения и описывают умения, которые развиваются при его использовании. Отметим, что создание ментальной карты сопровождается осуществлением полного цикла

критического осмысления информации, что позволяет проследить развитие критического мышления каждого студента. К основным затруднениям у студентов можно отнести: трудно находится центральный образ или вообще отсутствует, что является свидетельством неумения сжимать информацию до образа; неохотно используются стрелки, когда надо показать связи между имеющимися объектами (ассоциирование); неохотно используется умеренная последовательность (иерархия мыслей); в один ряд ставят разнородные показатели. В ходе совместных обсуждений решения находились, что способствовало накоплению практических примеров правильного выполнения.

В процессе проведения занятий у студентов наблюдались: увеличение потребности в теоретическом обосновании выполняемых лабораторных работ, что можно отнести к установлению тесной связи «теория – практика»; активное привлечение обоснованных фактов при защите выполненной работы; выражение собственной позиции по изучаемой проблеме; выстраивание логических выводов на основе результатов проделанной работы, как и планирование последующей профессиональной деятельности вышло на уровень навыка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арсеньев К. С. К проблеме формирования критического мышления у студентов вуза [Электронный ресурс] // Образование и наука. – 2011. – № 10. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-probleme-formirovaniya-kriticheskogo-myshleniya-u-studentov-vuza> (дата обращения: 26.05.2018).
2. Бершадский М. Е. Использование методов интеллект-карт и карт понятий для внешнего мониторинга образовательного процесса // Педагогические технологии. – 2010. – № 1. – С. 16–50.
3. Боязитова И. В. Исследование навыков критического мышления и их эффективности у студентов на разных этапах обучения в вузе / И. В. Боязитова, В. В. Белоус, С. В. Ромашенко // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2016. – Т. 5. – № 6А. – С. 189–201.
4. Волков Е. Н. Критическое мышление: да что же это такое?, или КМ как явление и как ярлык из двух слов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://evolkov.net/critic.think/described.crit.think.html>.
5. Варлакова Ю. Р. Развитие креативности будущих бакалавров педагогического образования в вузе : дис. ... канд. пед. наук. – Красноярск, 2013. – 207 с.

6. Зуев П. В., Кошечева Е. С. Использование компьютерного моделирования при обучении физике. – Germany : LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH, 2012. – 240 с.
7. Кошечева Е. С., Матвеева Е. П. Формирование критического мышления у учащихся на уроках физики в школе // Всероссийская научно-практическая конференция «Формирование мышления в процессе обучения естественнонаучным, технологическим и математическим дисциплинам», 2–3 апреля 2018 г. – Екатеринбург : УрГПУ, 2018. – С. 51–54.
8. Матвеева Е. П., Кошечева Е. С. Организация учебного процесса в wiki-средах // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 7. – С. 99–105.
9. Скибицкий Э. Г., Шкабура О. В. Стиль мышления как стратегия решения задач с использованием компьютера // Информатика и образование. – 2000. – № 10.
10. Сорина Г. В. Критическое мышление: история и современный статус // Вестник Московского университета. Серия 7 : Философия. – 2003. – № 6. – С. 97–110.
11. Старостина Н. Н. Степень развития критического мышления студентов в комплексе образовательных уровней «техникум – бакалавриат – магистратура» [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 5. – Режим доступа: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=26762> (дата обращения: 17.04.2018).
12. Стратегия инновационного развития РФ на период до 2020 г. [Электронный ресурс] : Распоряжение Правительства РФ № 2227-р : утверждено распоряжением Правительства Рос. Федерации 08.12.2011. – Режим доступа: <https://government.consultant.ru/documents/1593085> (дата обращения: 17.04.2018).
13. Стил Дж., Мередит К., Темпл Ч., Уолтер С. Популяризация критического мышления : пособие. – М. : Изд-во Ин-та «Открытое общество», 1997.
14. Туласынова Н. Ю. Развитие критического мышления студентов в процессе обучения иностранному языку : дис. ... канд. пед. наук. – Якутск, 2010. – 203 с.
15. Цветков А. В. Нейропедагогика для учителей: как обучать по законам работы мозга. – М. : Спорт и культура – 2000, 2017.
16. Эшби У. Р. Введение в кибернетику. – М. : КомКнига, 2006. – 432 с.
17. Evens M., Verburch A., Elen J. The Development of Critical Thinking in Professional and Academic Bachelor Programmes [Electronic resource] // Higher Education Studies. – 2014. – Vol. 4. – № 2. – Mode of access: <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/hes>.
18. Lee Watanabe-Crockett. 12 Strong Strategies for Effectively Teaching Critical Thinking Skills [Electronic resource]. – 2018, Apr 4. – Mode of access: <https://globaldigitalcitizen.org/12-strategies-teaching-critical-thinking-skills>.

REFERENCES

1. Arsen'ev K. S. K probleme formirovaniya kriticheskogo myshleniya u studentov vuza [Elektronnyy resurs] // Obrazovanie i nauka. – 2011. – № 10. – Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-probleme-formirovaniya-kriticheskogo-myshleniya-u-studentov-vuza> (data obrashcheniya: 26.05.2018).
2. Bershadskiy M. E. Ispol'zovanie metodov intellekt-kart i kart ponyatiy dlya vneshnego monitoringa obrazovatel'nogo protsessa // Pedagogicheskie tekhnologii. – 2010. – № 1. – S. 16–50.
3. Boyazitova I. V. Issledovanie navykov kriticheskogo myshleniya i ikh effektivnosti u studentov na raznykh etapakh obucheniya v vuze / I. V. Boyazitova, V. V. Belous, S. V. Romashchenko // Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya. – 2016. – Т. 5. – № 6А. – S. 189–201.
4. Volkov E. N. Kriticheskoe myshlenie: da chto zhe eto takoe?, ili KM kak yavlenie i kak yarlyk iz dvukh slov [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://evolkov.net/critic.think/described.crit.think.html>.
5. Varlakova Yu. R. Razvitie kreativnosti budushchikh bakalavrov pedagogicheskogo obrazovaniya v vuze : dis. ... kand. ped. nauk. – Krasnoyarsk, 2013. – 207 s.
6. Zuev P. V., Koshcheeva E. S. Ispol'zovanie komp'yuternogo modelirovaniya pri obuchenii fizike. – Germany : LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH, 2012. – 240 s.
7. Koshcheeva E. S., Matveeva E. P. Formirovanie kriticheskogo myshleniya u uchashchikhsya na urokakh fiziki v shkole // Vserossiyskaya nauchno-prakticheskaya konferentsiya «Formirovanie myshleniya v protsesse obucheniya estestvennonauchnym, tekhnologicheskim i matematicheskim distsiplinam», 2–3 aprelya 2018 g. – Ekaterinburg : UrGPU, 2018. – S. 51–54.
8. Matveeva E. P., Koshcheeva E. S. Organizatsiya uchebnogo protsessa v wiki-sredakh // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2015. – № 7. – S. 99–105.
9. Skibitskiy E. G., Shkabura O. V. Stil' myshleniya kak strategiya resheniya zadach s ispol'zovaniem komp'yutera // Informatika i obrazovanie. – 2000. – № 10.
10. Sorina G. V. Kriticheskoe myshlenie: istoriya i sovremennyy status // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 7 : Filosofiya. – 2003. – № 6. – S. 97–110.
11. Starostina N. N. Stepen' razvitiya kriticheskogo myshleniya studentov v komplekse obrazovatel'nykh urovney «tekhnikum – bakalavriat – magistratura» [Elektronnyy resurs] // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. – 2017. – № 5. – Rezhim dostupa: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=26762> (data obrashcheniya: 17.04.2018).
12. Стратегия инновационного развития РФ на период до 2020 г. [Elektronnyy resurs] : Rasporyazhenie Pravitel'stva RF № 2227-r : utverzhdeno rasporyazheniem Pravitel'stva Ros. Federatsii 08.12.2011. – Rezhim dostupa: <https://government.consultant.ru/documents/1593085> (data obrashcheniya: 17.04.2018).
13. Stil Dzh., Meredit K., Templ Ch., Uolter S. Populyarizatsiya kriticheskogo myshleniya : posobie. – М. : Izd-vo In-ta «Otkrytoe obshchestvo», 1997.
14. Tulasynova N. Yu. Razvitie kriticheskogo myshleniya studentov v protsesse obucheniya inostrannomu yazyku : dis. ... kand. ped. nauk. – Yakutsk, 2010. – 203 s.
15. Tsvetkov A. V. Neyropedagogika dlya uchiteley: kak obuchat' po zakonom raboty mozga. – М. : Sport

i kul'tura – 2000, 2017.

16. Eshbi U. R. Vvedenie v kibernetiku. – M. : KomKniga, 2006. – 432 s.

17. Evens M., Verburgh A., Elen J. The Development of Critical Thinking in Professional and Academic Bachelor Programmes [Electronic resource] // Higher Education Studies. – 2014. – Vol. 4. – № 2. – Mode of access: <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/hes>.

18. Lee Watanabe-Crockett. 12 Strong Strategies for Effectively Teaching Critical Thinking Skills [Electronic resource]. – 2018, Apr 4. – Mode of access: <https://globaldigitalcitizen.org/12-strategies-teaching-critical-thinking-skills>.

Макеенкова Татьяна Викторовна,

преподаватель, кафедра русского языка, Смоленский государственный медицинский университет Минздрава России; 214019, г. Смоленск, ул. Крупской, 28; e-mail: tatamak@list.ru.

Малинкина Наталья Анатольевна,

преподаватель, кафедра русского языка, Смоленский государственный медицинский университет Минздрава России; 214019, г. Смоленск, ул. Крупской, 28, к. 422; e-mail: nam1507@mail.ru.

**ЗДРАВСТВУЙТЕ! ДАВАЙТЕ ПОЗНАКОМИМСЯ:
ИЗУЧАЕМ РУССКИЙ РЕЧЕВОЙ ЭТИКЕТ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: русский язык как иностранный; речевой этикет; коммуникативно-деятельностный подход; сознательно-практический метод; интерактивные приемы обучения; ролевая игра; тестирование.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматриваются методологические основы изучения русского речевого этикета в иностранной аудитории. Авторы показывают возможность реализации коммуникативно-деятельностного подхода на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному на примере работы с моделями русского речевого этикета, что способствует достижению основной цели – формированию коммуникативной компетенции обучающихся. В статье подчеркивается необходимость использования в процессе работы с моделями русского речевого этикета сознательно-практического метода и таких интерактивных приемов обучения, как ролевая игра и тестирование, что повышает самомотивацию инофонов к изучению дисциплины. Примеры ситуационных задач и разработанные авторами тестовые задания стали результатом обобщения научных исследований и педагогического опыта и могут использоваться как один из способов текущего или промежуточного контроля эффективности усвоения знаний и формирования умений и навыков обучающихся, а также как тренировочная база при изучении моделей русского речевого этикета. Практическое применение изложенного материала обусловлено возможностью использования в процессе обучения ролевой игры и теста, представленных в статье, с целью проконтролировать и своевременно скорректировать дальнейший процесс обучения, а также позволить самим обучающимся оценить свои результаты по усвоению знаний и приобретению умений и навыков вступать в коммуникацию и вести диалог адекватно целям и сферам общения, используя модели русского речевого этикета на основе изученного лексико-грамматического материала. При этом осознание собственных коммуникативных возможностей и адекватное восприятие, а также использование моделей речевого этикета способствует тому, что инофон становится равноценным и полноправным участником коммуникации с носителями изучаемого языка.

Makeenkova Tatyana Viktorovna,

Lecturer, Department of Russian Language, Smolensk State Medical University, Smolensk, Russia.

Malinkina Natalia Anatolievna,

Lecturer, Department of Russian Language, Smolensk State Medical University, Smolensk, Russia.

HELLO! LET'S GET ACQUAINTED: STUDY RUSSIAN SPEECH ETIQUETTE

KEYWORDS: the Russian language as foreign; speech etiquette; communicative-activity approach; consciously-practical method; interactive techniques; a role-playing game; testing.

ABSTRACT. The subject of the article is the methodological bases of studying Russian speech etiquette in the process of teaching Russian as a foreign language to the beginners (general knowledge). Using the example of work with Russian speech etiquette models, the authors show the possibility of realization of the communicative-activity approach in teaching the Russian language as foreign, which contributes to achieving the main goal – to form the communicative competence of the learners. The article deals with the necessity of using the consciously-practical method and such interactive techniques as a role-playing game and testing in the process of learning the Russian language speech etiquette, which increase self-motivation of foreign students to study the subject. The results of scientific research synthesis and the pedagogical experience were the examples of situational tasks and tests created by the authors, which could be used either as one of the ways to control the efficiency of acquisition of the knowledge and formation of the skills of the learners or as a training base while studying the models of the Russian language speech etiquette. The practical usage of the material is conditioned by the possibility to use a role-playing game and tests, mentioned in the article, for the purpose of control and correction of the further process of studying and it also helps the students to estimate their achievements in learning and formation of the skills of communication and dialogue according to the purposes and areas of communication using the speech etiquette models on the basis of the studied lexico-grammatical material. The formed communicative abilities and adequate perception of the situation to use certain models of the Russian language speech etiquette help foreign students to become equal and competent members of communication with native speakers.

Важнейшим аспектом обучения русскому языку как иностранному является формирование коммуникативной компетенции учащихся. Понятие компетенции было введено в научный обиход в 60-х гг. XX в. американским лингвистом, философом языка и автором концепции «генеративной (трансформационной)» грамматики Н. М. Хомским, предпринявшим одну из первых попыток дать определение понятия «владение языком», которое в свою очередь складывается из умений и навыков употребления тех или иных слов и грамматических конструкций в конкретных условиях общения, коммуникации [4, с. 36]. Таким образом, коммуникативная компетенция – это способность понимания чужих и порождения собственных программ речевого поведения, адекватно целям, сферам, ситуациям общения [4, с. 39]. Она включает в себя умение вербально реализовывать интенции речевого поведения и решать коммуникативные задачи, соответствующие определенному уровню владения языком, а также знание правил и норм социального поведения. При этом в основе коммуникативной компетенции – лингвистическая (языковая) компетенция учащегося, которая складывается из практического владения звуковой стороной речи, графической, грамматическими формами, правилами построения предложений и связного текста, а также знания моделей речевого этикета и умения грамотно употреблять их при построении вопросов или ответов в рамках диалога. Следовательно, мы можем говорить о том, что все компетенции, формируемые при обучении русскому языку как иностранному, тесным образом взаимосвязаны друг с другом. Знакомство с речевым этикетом русского языка способствует формированию социокультурной компетенции, являющейся одной из составляющих компетенции коммуникативной [15, с. 142–143].

Важной составляющей жизни иностранцев в России остается умение решать основные коммуникативные задачи в повседневной и социально-культурной сферах общения, что невозможно без устойчивых лексико-грамматических навыков и знания моделей речевого этикета, основная функция которого, как справедливо отмечает Н. И. Формановская, – это установление и поддержание коммуникативного контакта в соответствии с общепринятыми нормами [13, с. 23]. Многие исследователи посвящают работы семантизации и функционированию единиц русского речевого этикета в аспекте методики преподавания русского языка как иностранного [2; 3; 5; 7; 9; 12; 14]. Следует также отметить, что в настоящее

время актуальным является широкое использование активных и интерактивных форм проведения занятий. При этом интерактивность считается непереносимым условием функционирования высокоэффективной модели обучения, основной целью которой является активное вовлечение каждого учащегося в образовательный процесс. Этим и обусловлена необходимость поиска новых методов и приемов работы при изучении моделей русского речевого этикета в иностранной аудитории.

Учебные ситуационные задачи, способствующие установлению межличностного общения, являются образцами речевого поведения. При этом их решение невозможно при отсутствии принципа личностного коммуникативно-деятельностного подхода в обучении. Роль преподавателя при этом состоит не только в том, чтобы постоянно исправлять ошибки, но и в том, чтобы создавать условия коммуникации, способствующие включению учащихся в общую деятельность (решение ситуационных задач в парах, в группах). Реализации коммуникативно-деятельностного подхода при обучении русскому языку как иностранному во многом способствует изучение моделей речевого этикета и формирование устойчивых навыков их употребления. При этом основой должен стать соответствующий изучаемым темам набор лексико-грамматических образцов.

В процессе изучения моделей учащиеся анализируют предложенные структурные схемы, что способствует реализации сознательно-практического метода, предполагающего возможность привлечения их родного языка или языка-посредника для объяснения или сопоставления грамматического материала. Система языковых и речевых упражнений строится с учетом дидактических принципов доступности и возрастания сложности, учитывается также принцип цикличности: изученные языковые явления отрабатываются последовательно на протяжении всего периода обучения. Учебные ситуации, в которых необходимо инициировать диалоги в рамках таких коммуникативных задач, как приветствие, знакомство, просьба, запрос информации о местонахождении объекта, поздравление, приглашение и т.д., служат основой для создания множества других, включаются в коммуникативные упражнения и способствуют тренировке лексико-грамматических явлений на разных уровнях их отработки. Ситуационные задачи и коммуникативные упражнения предоставляют широкие возможности для применения интерактивных методов обучения, например, ролевой игры.

Ролевое общение – эффективный способ формирования речевой компетенции. Цель ролевой игры – отработать и закрепить навыки грамотного употребления моделей речевого этикета, а также оценить возможности речевого поведения на соответствующем этапе обучения. При этом в ходе игры вырабатываются следующие коммуникативно-речевые умения:

- адекватное и разностороннее восприятие партнеров по общению;
- правильная оценка реальной коммуникативной ситуации и достижение в рамках этой ситуации цели общения;
- продумывание наиболее подходящих средств для достижения этой цели;
- умение выбирать и использовать подходящие для рассматриваемой ситуации коммуникативные тактики;
- оценка эффективности своего участия в процессе общения.

Приемы организации ролевого общения могут быть также направлены на приведение в действие механизмов мотивации. С позиции преподавателя, ролевая игра, ролевое общение – форма организации учебного процесса, а с позиции учащихся – коммуникативная, познавательная, игровая деятельность. Роль является одним из главных средств обеспечения мотивированных многократных повторений учащимся одних и тех же языковых и речевых единиц, что необходимо для формирования речевого навыка. Ролевая игра широко используется в рамках коммуникативного обучения. С ее помощью обеспечивается формирование и развитие речевых навыков и умений в условиях, максимально приближенных к условиям реального общения или имитирующих такое общение [8, с. 54]. Среди учащихся распределяются роли, а затем разыгрываются ситуации общения в соответствии с изучаемой темой. Например, целесообразно обратиться к формированию устойчивых речевых навыков в результате ролевого общения при изучении лексико-грамматических моделей употребления глаголов местонахождения с предлогами. Все студенты группы делятся на пары, в каждой из которых есть роли туриста / иностранца и случайного прохожего. При этом каждая из пар получает свое коммуникативное задание по запросу информации о местонахождении того или иного объекта. Примеры ситуационных задач по данной теме могут быть следующими:

1. Вы хотите купить продукты. Раньше здесь был продуктовый магазин, но сейчас его нет. Узнайте, где теперь Вы можете купить продукты.
2. Вы хотите обменять деньги. Узнайте, где находится банк.

3. Вы иностранец. Вы путешествуете и хотите купить сувениры. Узнайте, где Вы можете это сделать.

4. Уже день, а Вы еще не завтракали. Узнайте, где находится кафе или бистро в этом городе.

5. Вы опаздываете на встречу, но очень плохо знаете город. Узнайте короткий путь в офис.

6. Вы плохо себя чувствуете и хотите получить консультацию специалиста. Узнайте, где находится поликлиника.

7. На улице холодная погода. Вы хотите купить теплую куртку. Узнайте, где Вы можете это сделать.

8. Вы первый раз в этом городе. Узнайте, какие музеи здесь есть и где они находятся.

9. Вы очень любите спорт и тренируетесь каждый день. Узнайте, где находится спортзал.

10. Вам очень нравится этот город. Узнайте, где Вы можете купить книгу о его достопримечательностях.

Задача каждого студента задать максимально точный вопрос или дать максимально точный ответ в зависимости от роли, используя только что изученный лексико-грамматический материал. При этом не только отрабатываются навыки построения собственного высказывания, но и формируется способность вступать в коммуникацию и вести диалог.

Первым этапом является подготовка к проведению игры: оговариваются условия ее проведения, формируются пары, распределяются роли, раздаются ситуационные задачи. В то время как одна из пар решает какую-либо коммуникативную задачу, другие учащиеся группы выступают в роли наблюдателей и экспертов по оценке правильности выбора моделей речевого этикета, грамотности употребления конструкций с глаголами местонахождения, точности задаваемых вопросов и полноты ответов, а также невербальному поведению участников ролевого общения. В специальных таблицах-карточках каждый из участников диалога получает оценку эксперта по пятибалльной шкале (таблица 1).

Данный вид деятельности направлен на формирование навыков разноаспектного анализа изучаемого материала и развивает рефлексивные способности обучающихся.

Второй этап представляет собой проведение игры и заполнение таблиц-карточек экспертами. При этом следует отметить, что запись на видеокамеру и дальнейший просмотр собственного выступления способны обеспечить поистине бесценную обратную связь. Видеоматериал также будет интересен при анализе выставленных экспертами оценок.

Критерии оценки решения ситуационной задачи

Критерии оценки	Ситуационная задача № ____							
	Турист/иностранец				Прохожий			
1. Адекватность решения коммуникативной задачи								
2. Правильный выбор моделей и максимально полное использование средств речевого этикета								
3. Грамотное употребление в речи конструкций с глаголами местонахождения								
4. Точность задаваемых вопросов и полнота ответов								
5. Невербальное поведение участников ролевого общения								

Третьим этапом ролевой игры становится просмотр видеоматериала и анализ заполненных экспертных карточек по каждой ситуационной задаче. При этом преподаватель перестает быть только организатором и ведущим: на третьем этапе он играет и роль судьи, который может давать поощрительные и штрафные баллы, осуществляя контроль усвоения знаний и формирования навыков. Поощрительные и штрафные баллы предназначаются в первую очередь участникам за фонетическое оформление диалогов, а также экспертам – за умение аргументировать оценку, выставленную по тому или иному критерию. Здесь важно акцентировать внимание не только на фонетическом и грамматическом оформлении реплик участников проигрываемых диалогов, но и на эффективности речевого поведения; дать ответ на вопрос: был ли достигнут результат в ходе решения ситуационной задачи.

Четвертым – заключительным – этапом становится подведение итогов и мотивирование к самостоятельной работе: постановка задач, решение которых обеспечит формирование устойчивых навыков речевого поведения. При этом необходимо показать учащимся универсальность изучаемых моделей и предложить создать свои ситуационные задачи по запросу информации о местонахождении того или иного объекта.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в результате создания учебных ситуаций общения у учащихся формируется умение продуцировать связные высказывания в соответствии с предложенной темой и коммуникативной установкой; понимать содержание высказываний собеседника в повседневном диалоге; определять коммуникативные намерения диалогического партнера; инициировать и завершать диалог; выражать свое коммуникативное намерение в пределах изученных тем и ситуаций общения; адекватно реагировать на реплики собеседника. При этом высказывания

учащихся оформляются в соответствии с нормами современного русского языка в рамках изученного лексико-грамматического материала, соответствующего языковой компетенции на начальном этапе обучения, что способствует достижению следующих результатов: уметь соотносить языковые средства с нормами речевого поведения носителей русского языка; уметь вступать в коммуникацию и строить монологические и диалогические высказывания адекватно целям и сферам общения.

Особое значение в обучении русскому языку как иностранному имеет контроль усвоения знаний и приобретения учащимися определенных умений и навыков, так как анализ результатов позволяет не только выявлять пробелы в знаниях, но и корректировать процесс обучения в целом. Наиболее эффективным средством лингводидактического контроля, по мнению многих методистов, является такой интерактивный метод обучения, как тестирование, которое принадлежит к одной из самых современных, быстрых и объективных форм получения педагогической информации, обеспечивающей не только быструю обработку и объективность оценивания результатов, но и экономию учебного времени. Следует отметить возможность использования всех четырех видов тестовых заданий при составлении учебных тестов для контроля и оценки усвоения моделей русского речевого этикета, а именно: заданий в закрытой форме, заданий в открытой форме, заданий на установление соответствия и заданий на установление правильной последовательности [1, с. 311]. Создавая банк данных, мы отдаем предпочтение заданиям в закрытой форме, так как они являются наиболее экономичными и компактными, а также наиболее объективными. Как предусматривает тестология, формулировка закрытых заданий теста устраняет какую-либо двусмысленность и неясность.

Контроль эффективности усвоения зна-

ний, умений и навыков в процессе изучения моделей речевого этикета предполагает использование критериально-ориентированных тестов, позволяющих определить, достиг ли испытуемый определенного уровня владения языком. В связи с этим при составлении теста целесообразно руководство следующими правилами тестологии:

- все дистракторы (неправильные варианты ответа) к одному заданию должны быть правдоподобны и привлекательны;
- основная часть задания должна быть логически корректна;
- задания должны быть краткими и содержать минимум придаточных предложений;
- правильные ответы должны располагаться в разных местах;
- основания подбора ответов и дистракторов должны быть одинаковыми (например, если проверяются умения и

навыки работы с суффиксальными морфемами, в вариантах ответов не может быть сообщения о префиксах);

- такие грамматические показатели, как род, число, падеж существительного, склонение, время глагола в основной части и в ответе должны быть согласованы;

- объект контроля в каждом задании теста должен быть четко определен, т. к. двусмысленность может породить неточность посылок и возможность нескольких вариантов ответа [10, с. 128–132].

В данной научно-методической работе мы приводим один из вариантов теста, который стал обобщением педагогического опыта и может служить как способом контроля усвоения знаний, умений и навыков учащихся, так и тренировочной базой при изучении моделей русского речевого этикета (таблица 2).

Таблица 2

Тестовые задания

1. Добрый день! Как ваши дела? –	1) – Да, сегодня хороший день. 2) – Спасибо, ничего. 3) – Нет, сегодня у меня много дел.
2. – Привет! Как дела? –	1) – Конечно. 2) – Хорошо. 3) – Очень приятно.
3. – Познакомьтесь. Это Мария, наш новый менеджер. –	1) – Спасибо. 2) – Очень приятно. 3) – Не за что.
4. – Извините, я опоздал. Можно войти? –	1) – Что случилось? 2) – Ты молодец! 3) – Не за что.
5. – Скажите, пожалуйста, здесь можно обменять деньги? –	1) – Да, пожалуйста. (Извините, нельзя!) 2) – Да, здесь можно позвонить. 3) – Нет, здесь Вы не сможете это купить.
6. – Извините, я хочу спросить, это улица Кутузова? –	1) – К сожалению, я не знаю, я иностранец. 2) – Очень приятно. 3) – Это остановка трамвая № 4.
7. – Хочешь пойти на выставку? –	1) – Очень хочу! 2) – Хорошо, вчера. 3) – Нет, пожалуйста, не надо.
8. – Сколько сейчас времени? –	1) – Минуту! 2) – Уже поздно. 3) – 6 часов вечера.
9. – Извините, пожалуйста, я забыл тетрадь. –	1) – Ничего. 2) – Не за что. 3) – Спасибо.
10. – Где мы с тобой встретимся? –	1) – В восемь. 2) – На площади. 3) – Из магазина.
11. – Скажите, пожалуйста, где находится поликлиника? –	1) – Сначала направо, а потом прямо минут пять пешком. 2) – Врач там. 3) – У нас очень хорошая поликлиника
12. – Извините, вы не скажете, где остановка автобуса?	1) – Сюда. 2) – Там.

– ...	3) – Оттуда.
13. – Извините, как добраться до театра? – ...	1) – Прямо, потом налево. 2) – Это близко. Минут десять. 3) – Книжный магазин справа.
14. – Здравствуйте! Извините, где я могу увидеть Татьяну Владимировну? – ...	1) – Да, пожалуйста, сейчас. 2) – В аудитории № 422. 3) – Завтра.
15. – Простите, как доехать до вокзала? – ...	1) – На трамвае № 4 или на автобусе с площади Победы. 2) – Только на поезде. 3) – Идите прямо до конца улицы, потом направо.
16. – Скажите, пожалуйста, выставка сегодня работает? – ...	1) – Да, свободно. 2) – Да, работает. 3) – Да, не занят.
17. – У тебя есть свободное время? – ...	1) – Да, немного. 2) – Да, сегодня у меня лекция. 3) – Да, сейчас уже 9 часов.
18. – Что с Вами? – ...	1) – Спасибо, хорошо. 2) – С удовольствием. 3) – К сожалению, у меня болит голова.
19. – Вам нравятся исторические книги? – ...	1) – Да, очень. 2) – Нет, я не люблю. 3) – С удовольствием.
20. – Скажите, пожалуйста, вы выходите на следующей остановке? – ...	1) – Нет, не выхожу. 2) – Разрешите пройти. 3) – Пожалуйста.
21. – Катя, поздравляю тебя с Новым годом и Рождеством! – ...	1) – Спасибо за поздравление! Приходи вечером в гости. 2) – Желаю счастья, здоровья и успехов! 3) – Сегодня я не работаю. Я дома.
22. – Как ты думаешь, этот фильм интересный? – ...	1) – Я уверен. 2) – Я согласен. 3) – Я молодец.
23. – Поздравляю тебя с днём рождения! – ...	1) – Спасибо. 2) – Хорошо. 3) – Пожалуйста.
24. – Вы прекрасно выглядите! – ...	1) – Спасибо. 2) – Я не знаю. 3) – Пожалуйста.
25. – Приходите к нам в гости! – ...	1) – Очень приятно. 2) – С удовольствием. 3) – Всё равно.

Результаты тестирования могут быть выражены в процентах:

- от 90 до 100% – «отлично»;
- от 80 до 89% – «хорошо»;
- от 65 до 79% – «удовлетворительно»;
- от 0 до 64% – «неудовлетворительно».

Анализ результатов позволяет следить за развитием языковых навыков учащихся. Кроме того, каждый студент может сравнить собственные успехи с достижениями товарищей, сделать выводы («отрефлексировать» результаты), то есть включить мотивационно-стимулирующий фактор» [6, с. 85]. Анализ собственных результатов призван мотивировать самостоятельную работу студентов и дать дополнительную информацию о направлениях ее проведе-

ния. Одним из главных преимуществ проведения тестирования является возможность не однократной, а постоянной и объективной оценки уровня знаний студентов. Преподаватель, работающий со студентами, получает возможность контролировать результаты своей деятельности как в целом по группе, так и по отдельным учащимся. Анализ студенческих ответов позволяет выявлять более сложные модели, оценивать эффективность и надежность используемого материала и методических приемов, а также своевременно корректировать процесс обучения, вводя в программу занятий те или иные дополнительные темы и упражнения.

Итак, анализ результатов помогает преподавателю и студенту оценить уровень усвоения знаний и увидеть направления допол-

нительной работы, если она необходима. Тестирование – это качественный способ контроля и оценки знаний, умений и навыков, позволяющий создать равные для всех условия, предложить единые критерии оценки и интерпретации результатов [11, с. 53–54]. Введение тестирования в процесс обучения русскому языку как иностранному демонстрирует свою эффективность и служит дополнительным средством мотивации для учащихся и действенным способом мониторинга процесса обучения для преподавателей.

Таким образом, изучение моделей речевого этикета предоставляет возможности сочетать образовательные и воспитательные цели с изучением основных явлений грамматической системы русского языка на коммуникативной основе, а также широко исполь-

зовать активные и интерактивные формы проведения занятий (тестирование, ролевая игра; языковые и речевые упражнения различного типа, строящиеся с учетом дидактических принципов доступности и возрастания сложности; игровые задания, необходимые для заучивания лексики и речевых моделей и др.). Все это способствует реализации коммуникативно-деятельностного подхода и сознательно-практического метода в обучении русскому языку как иностранному, которые, с одной стороны, предполагают рассмотрение обучаемого со всеми его индивидуальными психологическими характеристиками как центральной фигуры учебного процесса, а с другой – активное, творческое включение студентов в образовательный процесс.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика преподавания языков). – М. : ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Акишина А. А., Формановская Н. И. Русский речевой этикет. – М. : Русский язык, 1983. – 181 с.
3. Балакай А. Г. Словарь русского речевого этикета. – М. : АСТ, 2007. – 767 с.
4. Быстрова Е. А. Цели обучения русскому языку, или какую компетенцию мы формируем на уроках // Русская словесность. – 2003 – № 1. – С. 35–40.
5. Гольдин В. Е. Этикет и речь. – М., 2009. – 120 с.
6. Гончар И. А. Оперативный тестовый контроль как часть модели обучения аудированию иноязычного текста // Мир русского слова. – 2011. – № 4. – С. 85–90.
7. Давыдова Л. З. Функционирование единиц речевого этикета в прямых и косвенных речевых актах : автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Л., 1990.
8. Китайгородская Г. А. Интенсивное обучение иностранным языкам. Теория и практика. – М., 2009. – 277 с.
9. Костомаров В. Г., Митрофанова О. Д. Методическое руководство для преподавателя русского языка иностранцам. – М. : Русский язык, 1984. – 160 с.
10. Малинкина Н. А. Тестирование в процессе обучения русскому языку как иностранному // Язык в научной, профессиональной и межкультурной коммуникации: методика преподавания : мат-лы Междунар. науч.-метод. конф.-семинара (23 – 26 апреля 2014 г.). – Курск, 2014. – 382 с.
11. Сокурова Т. Ю. Компьютерное диагностическое тестирование по русскому языку // Русский язык за рубежом. – 2009. – № 1. – С. 52–56.
12. Стернин И. А. Русский речевой этикет. – Воронеж, 1996. – 73 с.
13. Формановская Н. И. Речевое взаимодействие: коммуникация и прагматика. – М. : ИКАР, 2007. – 480 с.
14. Формановская Н. И. Русский речевой этикет: лингвистический и методический аспекты. – М. : Русский язык, 1987. – 158 с.
15. Щукин А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. – М. : Высшая школа, 2003. – 334 с.

REFERENCES

1. Azimov E. G., Shchukin A. N. Novyy slovar' metodicheskikh terminov i ponyatij (teoriya i praktika prepodavaniya yazykov). – M. : IKAR, 2009. – 448 s.
2. Akishina A. A., Formanovskaya N. I. Russkiy rechevoy etiket. – M. : Russkiy yazyk, 1983. – 181 s.
3. Balakay A. G. Slovar' russkogo rechevogo etiketa. – M. : AST, 2007. – 767 s.
4. Bystrova E. A. Tseli obucheniya russkomu yazyku, ili kakuyu kompetentsiyu my formiruem na urokakh // Russkaya slovesnost'. – 2003 – № 1. – S. 35–40.
5. Gol'din V. E. Etiket i rech'. – M., 2009. – 120 s.
6. Gonchar I. A. Operativnyy testovyy kontrol' kak chast' modeli obucheniya audirovaniyu inoyazychnogo teksta // Mir russkogo slova. – 2011. – № 4. – S. 85–90.
7. Davydova L. Z. Funktsionirovanie edinitz rechevogo etiketa v pryamykh i kosvennykh rechevykh aktakh : avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. – L., 1990.
8. Kitaygorodskaya G. A. Intensivnoe obuchenie inostrannym yazykam. Teoriya i praktika. – M., 2009. – 277 s.
9. Kostomarov V. G., Mitrofanova O. D. Metodicheskoe rukovodstvo dlya prepodavatelya russkogo yazyka inostrantsam. – M. : Russkiy yazyk, 1984. – 160 s.
10. Malinkina N. A. Testirovanie v protsesse obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu // Yazyk v nauchnoy, professional'noy i mezhkul'turnoy kommunikatsii: metodika prepodavaniya : mat-ly Mezhdunar. nauch.-metod. konf.-seminara (23 – 26 aprelya 2014 g.). – Kursk, 2014. – 382 s.

11. Sokurova T. Yu. Komp'yuternoe diagnosticheskoe testirovanie po russkomu yazyku // Russkiy yazyk za rubezhom. – 2009. – № 1. – S. 52–56.
12. Sternin I. A. Russkiy rechevoy etiket. – Voronezh, 1996. – 73 s.
13. Formanovskaya N. I. Rechevoe vzaimodeystvie: kommunikatsiya i pragmatika. – M. : IKAR, 2007. – 480 s.
14. Formanovskaya N. I. Russkiy rechevoy etiket: lingvisticheskiy i metodicheskiy aspekty. – M. : Russkiy yazyk, 1987. – 158 s.
15. Shchukin A. N. Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo. – M. : Vysshaya shkola, 2003. – 334 s.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

УДК 3 78.016.811.1
ББК Ш12/18-9

ГРНТИ 14.35.09

Код ВАК 13.00.02

Лаврик Елена Юрьевна,

старший преподаватель кафедры иностранных языков, Уральский государственный лесотехнический университет; соискатель кафедры профессионально-ориентированного языкового образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: lavrikageeva@mail.ru.

МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ТУРИСТИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: профессиональная компетентность; студенты; туристские специальности; иноязычные компетенции; учебно-познавательные компетенции; самостоятельная деятельность; учебная деятельность; умение учиться; аутометодические задачи.

АННОТАЦИЯ. Результатом подготовки будущего специалиста в российском образовании является его профессиональная компетентность, представляющая собой комплекс компетенций, отражающих потенциал и способность выпускника к устойчивой и эффективной жизнедеятельности в условиях современного социально-политического, рыночно-экономического, информационного и коммуникационного пространства.

Компетентностный подход выдвигает комплекс требований к выпускнику вуза, среди которых важнейшую роль играет готовность к дальнейшей профессиональной деятельности, способность к автономному поиску и переработке информации, качественному усвоению знаний, стремление к самообразованию и саморазвитию.

Одним из основных требований, предъявляемых к работникам отрасли гостеприимства, является владение иностранным языком и умение его совершенствовать. Такие умения, называемые «умениями учиться», являются основным компонентом иноязычной учебно-познавательной компетенции, отражающей готовность и способность к результативному управлению самостоятельной учебной деятельностью по овладению иностранным языком в условиях организованного учебного процесса с постепенно нарастающей способностью к самообразованию.

Статья описывает исследование, посвященное иноязычной учебно-познавательной компетенции в профессиональной подготовке студентов туристских специальностей.

В работе определяются позиция названной компетенции в структуре профессиональной компетентности специалиста сферы туризма, раскрывается ее функционально-содержательная характеристика, результаты анализа методической действительности, излагаются принципы, положенные в основу разработанной комплексной методики ее развития. Представленная методика включает в себя этапы реализации, критерии, показатели, методы диагностики, уровни развития, организационные формы, комплекс упражнений, составленный на основе типологии аутометодических задач, средства учебно-методического обеспечения.

В статье также приводятся сравнительные данные опытно-поисковой работы, итоговые выводы и дальнейшие перспективы исследования.

Lavrik Yelena Yurjevna,

Senior Lecturer, Department of Foreign Languages, Ural State Forestry Engineering University, Ekaterinburg, Russia.

METHODOLOGY OF THE DEVELOPMENT OF FOREIGN-LANGUAGE EDUCATIONAL AND COGNITIVE COMPETENCE OF STUDENTS MAJORING IN TOURISM

KEYWORDS: professional competence; students; tourist specialties; foreign language competence; educational and cognitive competence; independent activity; educational activities; the ability to learn; author-methodical tasks.

ABSTRACT. The result of the training of a future specialist in Russian education is his professional competence, which is a complex of competences reflecting the graduate's potential and ability to live in a stable and efficient way in the conditions of modern socio-political, market-economical, information and communication space.

A competent approach puts forward a set of requirements for the graduate of the university, among which the most important role is the readiness for further professional activity, the ability to autonomously search and process information, efficient gaining of knowledge, the desire for self-education and self-development.

One of the basic requirements for employees of the hospitality industry is the mastery of a foreign language and the ability to improve it. Such skills, called "learning skills", are the main component of the foreign language educational and cognitive competence reflecting the willingness and ability to manage independent learning activities in learning a foreign language in an organized learning process with a gradually increasing ability to self-education.

The article describes a study on foreign-language educational and cognitive competence in university training of students majoring in tourism.

The role of this competence in the structure of the professional competence of the tourism specialist, its functional-content characteristic, the results of the analysis of methodological reality, and the principles underlying the created methodology for its development are described.

The presented methodology includes the stages of implementation, criteria, indicators, diagnostic methods, levels of development, organizational forms, a set of exercises, based on the typology of author-methodical tasks, the means of educational and methodological support.

The article also presents the results of the pilot study, the final conclusions and further prospects for the research.

В современной российской образовательной системе в контексте компетентностного подхода результатом профессиональной подготовки в вузе, по мнению таких ученых, как А. С. Белкин, Е. П. Белозерцев, В. И. Блинов, А. Д. Гонеев, В. А. Демин, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, А. Г. Пашков, И. С. Сергеев, В. А. Сластенин, Г. К. Селевко, А. В. Хуторской и др., считается профессиональная компетентность специалиста, представляющая собой совокупность компетенций, среди которых учебно-познавательная является ключевой по значимости.

Однако, несмотря на акцентируемую важность учебной и самообразовательной компетенций общих подходов, в исследованиях, посвященных обучению студентов туристического профиля, таких авторов, как В. А. Алилуйко, М. В. Денисова, Л. П. Кистанов, О. Ю. Маркова, Н. В. Набатова, О. В. Фомина, Н. П. Шабаева и др., профессиональная компетентность как комплексная категория не рассматривается, черты учебной составляющей представлены лишь фрагментарно, преимущественно в связи с иноязычной коммуникативной компетенцией.

Как показали исследования рынка рекрутинговых услуг туристской сферы, большинство выпускников вузов соответствующего профиля в части иноязычных коммуникативных умений требованиям работодателей не отвечают. Это объясняется низким формальным статусом предмета «Иностранный язык» в неязыковом вузе, малым количеством выделяемых на его изучение часов, слабым оснащением современными учебными материалами и другими факторами. Решением данной проблемы может стать развитие у студентов «умений учиться» с помощью специально разработанного комплекса упражнений, направленных на развитие иноязычной учебно-познавательной компетенции, что позволит существенно повысить качество профессиональной подготовки по иностранному языку.

Все вышесказанное подтверждает актуальность исследования и позволяет сделать вывод о целесообразности создания и внедрения целостной методики развития искомой компетенции.

Цель настоящей статьи состоит в теоретическом обосновании, разработке и опытной проверке методики развития иноязычной учебно-познавательной компетенции студентов туристического профиля.

Для достижения цели были поставлены следующие задачи:

Первая задача заключается в определении корреляционных связей иноязычной учебно-познавательной компетенции в структуре профессиональной компетентности специалиста туристской сферы.

На основании обзора психолого-педагогической и методической литературы в составе профессиональной компетентности студентов туристического профиля определена ключевая роль и сквозной характер учебно-познавательного компонента, пронизывающего все слои иерархии компетенций. Учебно-познавательная компетенция стоит в одном ряду с самообразовательной и позиционируется как одна из двух составляющих профессиональной познавательной компетенции специалиста.

Во второй задаче исследования отнесится раскрытие функционально-содержательной характеристики иноязычной учебно-познавательной компетенции профессионала туристической сферы.

На основе анализа теоретических подходов к понятию учебной компетенции и ее содержательных характеристик в трудах А. Л. Бердичевского, Н. Д. Гальсковой, Н. И. Гез, И. А. Гиниатуллина, Н. Ф. Коряковцевой, О. В. Кирюшиной, М. Ф. Кузнецовой, Н. С. Руденко, Л. В. Солониной, О. В. Уфимцевой, А. В. Щепиловой и др. было дано определение и уточнен компонентный состав иноязычной учебно-познавательной компетенции.

Учебно-познавательная компетенция трактуется как комплексная личностно-деятельностная категория, проявляющаяся в образовательной деятельности человека и в целом отражающая способность и готовность результативно и качественно осуществлять самостоятельную учебную деятельность (СУД) в рамках организованного учебного процесса. Внутренняя структура учебно-познавательной компетенции с точки зрения психолого-феноменологических факторов рассматривается как совокупность мотивации, целеполагания, метакогнитивных и предметных знаний, умений (овладение действиями СУД), соответствующих качеств личности и опыта осуществления СУД как связующего звена между компонентами.

Принимая во внимание исследования И. Л. Бим, И. А. Гиниатуллина, И. А. Зимней, Т. С. Серовой, В. Д. Шадрикова и др., в

качестве средств развития искомой компетенции были выбраны специальные учебные (аутометодические) задачи, направленные на развитие умений самостоятельной учебной деятельности, в форме разработанных учебных заданий или упражнений; создана комплексная типология аутометодических задач на базе выделенных объектов иноязычной деятельности (лексика и говорение) с подразделением каждого из объектов на субобъекты и основных этапов самостоятельной учебной деятельности.

Третьей задачей является описание состояния развития иноязычной учебно-познавательной компетенции студентов туристских специальностей в современных условиях вузовского образования.

Для решения названной задачи был проведен анализ методической действительности, результаты которого позволили сделать вывод об отсутствии целостного выражения изучаемой компетенции в программных документах и учебных пособиях при наличии понимания преподавателями и студентами ее востребованности. Целевые установки и содержание обучения иностранному языку в рассмотренных материалах не отражают явную направленности на самостоятельную учебную деятельность студентов, что доказывает необходимость создания и внедрения целостной методики развития искомой компетенции.

Четвертую задачу исследования составляет обоснование принципов развития учебно-познавательной компетенции в иноязычной подготовке профессионалов индустрии гостеприимства.

Проведенный обзор психолого-педагогических и методических трудов по организации процесса обучения иностранному языку А. Л. Бердичевского, И. Л. Бим, Н. Д. Гальсковой, Н. И. Гез, И. А. Гиниатулина, И. А. Зимней, О. В. Кириюшиной, Н. Ф. Коряковцевой, М. Ф. Кузнецовой, Е. Н. Солововой, Л. В. Солониной, Е. В. Ятаевой и др. позволил выделить следующие принципы развития исследуемой компетенции: *общедагогические*, в том числе лично ориентированной направленности обучения, сознательности, самостоятельности учащихся, систематичности; *собственно методические*, а именно, коммуникативной направленности обучения, взаимосвязанного обучения всем видам речевой деятельности и аспектам иностранного языка, ориентации на родную лингвокультуру; *и специальные*: адекватности упражнений формируемым умениям, поэтапного формирования умений, нарастания познавательной самостоятельности, учета межаспектных и междисци-

плинарных связей.

Пятая задача отражает разработку методики развития иноязычной учебно-познавательной компетенции будущих специалистов сферы туризма.

Созданная в рамках исследования методика состоит из четырех этапов реализации (вводный, регламентируемой учебной деятельности, ориентируемой учебной деятельности, собственно самостоятельной учебной деятельности) и включает в себя критерии (мотивационный, когнитивный, практический, эмоционально-волевой), показатели, методы диагностики (анкету самооценки, объективный тест, наблюдение), уровни развития (низкий, средний, средний продвинутый, высокий), организационные формы, комплекс аутометодических упражнений, а также средства учебно-методического обеспечения, включающие рабочую учебную программу, учебно-методические пособия, индивидуальные лексические «банки» студентов и т.д.

Шестой задачей настоящего исследования стало проведение опытно-поисковой проверки результативности разработанной методики.

Опытное обучение проводилось на базе гуманитарного факультета Уральского государственного лесотехнического университета в рамках подготовки студентов I и II курсов специальностей «Социально-культурный сервис и туризм» и «Туризм» в 2010/11 – 2014/15 учебных годах в форме интегрированного модуля в практический курс иностранного языка в двух экспериментальных и двух контрольных группах. Всего в опытно-поисковой работе на различных этапах разработки и апробации предложенной методики было задействовано 133 человека, из них 111 студентов и 22 преподавателя кафедры иностранных языков. Опытно-поисковая работа осуществлялась в три этапа: организационный, реализующий, интерпретационный.

На организационном этапе проведен анализ методической действительности, выдвинута гипотеза, поставлены цели и задачи опытного обучения, разработаны критерии (мотивационный, когнитивный, практический, эмоционально-волевой), характеризующиеся показателями, степень выраженности которых отражает уровень сформированности исследуемой компетенции, выбрана экспериментальная база, методы диагностирования, реализована констатирующая часть опытного обучения.

Реализующий этап в соответствии с целевыми установками опытного обучения включил в себя следующие этапы развития иноязычной учебно-познавательной компетенции, выделенные на основании видов

СУД по степени самостоятельности (И. А. Гиниатуллин): вводный, регламентируемой учебной деятельности, ориентированной учебной деятельности, собственно самостоятельной учебной деятельности.

Организационной формой развития иноязычной учебно-познавательной компетенции на всех этапах стали практические занятия по английскому языку, в рамках которых в работу с основным учебным пособием был введен комплексный модуль «Научись учиться английскому языку» (Е. Ю. Лаврик), представляющий собой свод аутометодических заданий, упражнений, направленных на развитие соответствующих умений для овладения методикой СУД. Аутометодические задачи интегрированы в общую систему типичных упражнений по иностранному языку наряду с языковыми и речевыми задачами заданий.

Согласно названным выше этапам СУД определены четыре уровня развития иноязычной учебно-познавательной компетенции: низкий, средний, средний продвинутый, высокий.

Заключительная стадия данного этапа включала в себя итоговую диагностику уровня сформированности иноязычной учебно-познавательной СУД посредством тестирования, анкетирования, бесед, наблюдения. Результатом этапа собственно самостоятельной учебной деятельности можно считать осознание необходимости систематического осуществления иноязычной СУД как в рамках учебного процесса, так и за его пределами и готовность приме-

нять полученные аутометодические знания и умения иноязычной СУД в будущей профессиональной деятельности.

Диагностический аппарат, используемый в настоящем исследовании, представляет собой комплекс методов диагностики, основанный на исследованиях О. В. Кирюшиной и успешно апробированный в диссертационных работах Л. В. Солониной, Е. В. Ятаевой, М. Ф. Кузнецовой, Н. С. Руденко, О. В. Уфимцевой и др. Диагностика критериев развития иноязычной учебно-познавательной компетенции на реализующем этапе опытно-поисковой работы производилась с использованием тех же тестов и анкет, что и на организационном.

Интерпретационный этап включал в себя анализ и статистическую обработку полученных данных. Обобщающим критерием, позволяющим определить результативность разработанной методики, считается положительная динамика по всем компонентам иноязычной учебно-познавательной компетенции в экспериментальных группах и наличие/степень позитивных изменений в субъективных и объективных показателях уровня развития исследуемой компетенции в экспериментальных группах по сравнению с контрольными.

Соотношение выраженности критериев иноязычной учебно-познавательной компетенции студентов туристического профиля на организационном (констатирующий срез) и реализующем (промежуточный, постэкспериментальный срез) этапах по каждому критерию отражено в таблице 1:

Таблица 1

Выраженность компонентов иноязычной учебно-познавательной компетенции (в %)

Этапы Компоненты	Констатирующий				Промежуточный				Пост-экспериментальный			
	ЭГ1	ЭГ2	КГ1	КГ2	ЭГ1	ЭГ2	КГ1	КГ2	ЭГ1	ЭГ2	КГ1	КГ2
Мотивационный	64	60	62	67	85	80	77	78	93	89	78	80
Когнитивный	43	40	43	47	67	63	47	50	83	80	47	50
Практический	38	38	39	39	59	56	41	42	76	76	43	44
Эмоционально-волевой	38	34	36	38	55	55	50	51	76	75	59	60

Показатели количества обучающихся, соответствующих уровням сформированности искомой компетенции на разных этапах опытно-поисковой работы, определились следующим образом (таблица 2, 3).

Сравнительный анализ диагностических данных выявил положительную дина-

мику показателей всех компонентов иноязычной учебно-познавательной компетенции у будущих специалистов сферы туризма с очевидным преимуществом на стороне экспериментальных групп, что доказывает результативность и целесообразность предложенной методики.

Перспективные направления дальнейшего исследования рассматриваемой проблемы могут быть связаны с последующим изучением компонентов названной компе-

тенции и разработкой универсального комплекса упражнений, охватывающего все языковые и речевые аспекты и применимого в работе со студентами разных специальностей.

Таблица 2

Сравнительное распределение студентов по уровням сформированности иноязычной учебно-познавательной компетенции

Уровень сформированности	Констатирующий срез				Промежуточный срез				Постэкспериментальный срез			
	ЭГ1	ЭГ2	КГ1	КГ2	ЭГ1	ЭГ2	КГ1	КГ2	ЭГ1	ЭГ2	КГ1	КГ2
1. Низкий	10	11	8	9	5	6	8	8	0	0	7	7
2. Средний	3	4	5	3	5	6	5	5	4	6	6	5
3. Средне-продвинутый	2	0	1	1	5	3	1	1	8	7	1	1
4. Высокий	0	0	0	1	0	0	0	0	3	2	0	1

Таблица 3

Сравнение уровней сформированности иноязычной учебно-познавательной компетенции на констатирующей, промежуточной и постэкспериментальной ступенях опытно-поисковой работы (в % обучающихся)

Уровень сформированности	Констатирующий срез				Промежуточный срез				Постэкспериментальный срез			
	ЭГ1	ЭГ2	КГ1	КГ2	ЭГ1	ЭГ2	КГ1	КГ2	ЭГ1	ЭГ2	КГ1	КГ2
1. Низкий	67	73	57	64	33	40	57	57	0	0	50	50
2. Средний	20	27	35	21	33	40	35	35	27	40	43	35
3. Средне-продвинутый	13	0	7	7	33	20	7	7	53	47	7	7
4. Высокий	0	0	0	7	0	0	0	0	20	13	0	7

ЛИТЕРАТУРА

- Алилуйко Е. А. Формирование коммуникативной компетентности менеджеров туризма в процессе изучения иностранного языка : дис. ... канд. пед. наук. – М., 2000. – 148 с.
- Белкин А. С. Компетентность. Профессионализм. Мастерство. – Челябинск : Юж.-Урал. кн. изд-во, 2004. – 176 с.
- Бим И. Л. Концепция обучения немецкому языку как второму иностранному (на базе английского). – М. : Титул, 2001. – 45 с.
- Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. – 3-е изд., стер. – М. : Академия, 2006. – 336 с.
- Гиниатуллин И. А. Развитие специальной познавательной компетентности на старшем этапе профессионального языкового образования // Лингводидактика, перевод и межкультурная коммуникация : мат-лы IX междунар. науч.-практ. конф. / Институт международных связей. – Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. ун-та им. М. А. Горького, 2007. – С. 102–104.
- Гиниатуллин И. А. Самостоятельная учебная деятельность по овладению иностранным языком на специальном факультете : учеб. пособие к спецкурсу. – Свердловск, 1990. – 94 с.
- Демин В. А. Профессиональная компетентность специалиста: понятие и виды // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2000. – № 4. – С. 34–42.
- Денисова М. В. Формирование профессиональной компетентности будущих специалистов сферы туристического сервиса : дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 2006. – 180 с.
- Зеер Э. Ф. Компетентностный подход к образованию // Образование и наука. – 2005. – № 3 (33). – С. 27–40.
- Зимняя И. А. Компетентностный подход. Каково его место в системе подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический аспект) // Высшее образование. – 2006. – № 8. – С. 20–26.
- Киришина О. В. Основы диагностики специальной познавательной компетентности в профессиональном языковом образовании : дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2007. – 251 с.
- Кистанова Л. П. Ситуативно-тезаурусный подход к формированию иноязычной коммуникативной компетентности будущих специалистов туристической индустрии : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – Сочи, 2006. – 193 с.
- Коряковцева Н. Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык : пособие для учителей. – М. : АРКТИ, 2002. – 176 с.

14. Кузнецова М. Ф. Формирование практико-языковой самообразовательной компетенции у будущих учителей иностранного языка начальной школы : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. – Екатеринбург, 2011 – 241 с.
15. Лаврик Е. Ю. Научись учиться английскому языку : учеб. пособие для студ. специальностей турист. профиля «Социально-культурный сервис и туризм», «Туризм» и др. очной формы обучения. – Екатеринбург, 2012. – 156 с.
16. Макарова Е. В. Подготовка студентов старших курсов языкового факультета к самостоятельному совершенствованию риторического аспекта иноязычной монологической речи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – Екатеринбург, 2005. – 238 с.
17. Набатова Н. В. Развитие профессиональной компетентности студентов туристского вуза на примере иностранного языка : дис. ... канд. пед. наук. – Сходня, 2000. – 146 с.
18. Педагогика профессионального образования : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е. П. Белозерцев, А. Д. Гонеев, А. Г. Пашков [и др.] ; под ред. В. А. Сластенина. – М. : Академия, 2004. – 368 с.
19. Руденко Н. А. Развитие лингво-нормативной учебной компетенции в профессиональном языковом образовании (на материале грамматики английского языка) : дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2015. – 300 с.
20. Селевко Г. К. Компетентности и их классификация // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 138–143.
21. Серова Т. С. Обучение решению коммуникативно-познавательных задач в процессе иноязычного информативного чтения / Т. С. Серова, Т. А. Ковалева. – Пермь : Изд-во Перм. гос. техн. ун-та, 2006. – 136 с.
22. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс : пособие для студ. пед. вузов и учителей. – М. : АСТ : Астрель, 2008. – 272 с.
23. Солонина Л. В. Развитие иноязычной учебной компетентности на начальном этапе профессионального языкового образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – Екатеринбург, 2007. – 185 с.
24. Уфимцева О. В. Развитие иноязычной лексической компетенции в процессе обучения английскому языку будущих специалистов по связям с общественностью : дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2015. – 241 с.
25. Фомина О. В. Педагогические условия формирования профессиональной компетентности студентов колледжа гостиничного и ресторанного бизнеса : дис. ... канд. пед. наук. – М., 2005. – 182 с.
26. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный ресурс] : Доклад на отделении философии образования и теории педагогики РАО 23 апреля 2002. – Центр «Эйдос», 2002. – Режим доступа: www.eidos.ru/news/compet.htm (дата обращения: 08.11.2007).
27. Шабаева Н. П. Профессионально ориентированные учебно-речевые ситуации в подготовке специалистов для сферы туризма (на примере обучения англ. яз) : дис. ... канд. пед. наук. – Сходня, 2004. – 195 с.
28. Шадриков В. Д. Интеллектуальные операции. – М. : Университетская книга ; Логос, 2006. – 108 с.
29. Щепилова А. В. Коммуникативно-когнитивный подход к обучению французскому языку как второму иностранному. – М. : Школьная книга, 2003. – 488 с.
30. Ятаева Е. В. Учебный глоссарий как средство развития учебной иноязычно-лексической компетенции в профессиональном языковом образовании : дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2006. – 297 с.

REFERENCES

1. Aliluyko E. A. Formirovanie kommunikativnoy kompetentnosti menedzherov turizma v protsesse izucheniya inostrannogo yazyka : dis. ... kand. pед. nauk. – М., 2000. – 148 s.
2. Belkin A. S. Kompetentnost'. Professionalizm. Masterstvo. – Chelyabinsk : Yuzh.-Ural. kn. izd-vo, 2004. – 176 s.
3. Bim I. L. Kontseptsiya obucheniya nemetskomu yazyku kak vtoromu inostrannomu (na baze angliyskogo). – М. : Titul, 2001. – 45 s.
4. Gal'skova N. D., Gez N. I. Teoriya obucheniya inostrannym yazykam. Lingvodidaktika i metodika : ucheb. posobie dlya stud. lingv. un-tov i fak. in. yaz. vyssh. ped. ucheb. zavedeniy. – 3-e izd., ster. – М. : Akademiya, 2006. – 336 s.
5. Giniatullin I. A. Razvitiye spetsial'noy poznavatel'noy kompetentnosti na starshem etape professional'nogo yazykovogo obrazovaniya // Lingvodidaktika, perevod i mezhkul'turnaya kommunikatsiya : mat-ly IX mezhdunar. nauch.-prakt. konf. / Institut mezhdunarodnykh svyazey. – Ekaterinburg : Izd-vo Ural. gos. un-ta im. M. A. Gor'kogo, 2007. – S. 102–104.
6. Giniatullin I. A. Samostoyatel'naya uchebnaya deyatel'nost' po ovladeniyu inostrannym yazykom na spetsial'nom fakul'tete : ucheb. posobie k spetskursu. – Sverdlovsk, 1990. – 94 s.
7. Demin V. A. Professional'naya kompetentnost' spetsialista: ponyatie i vidy // Standarty i monitoring v obrazovanii. – 2000. – № 4. – S. 34–42.
8. Denisov M. V. Formirovanie professional'noy kompetentnosti budushchikh spetsialistov sfery turistskogo servisa : dis. ... kand. pед. nauk. – Chelyabinsk, 2006. – 180 s.
9. Zeer E. F. Kompetentnostnyy podkhod k obrazovaniyu // Obrazovanie i nauka. – 2005. – № 3 (33). – S. 27–40.
10. Zimnyaya I. A. Kompetentnostnyy podkhod. Kakovo ego mesto v sisteme podkhodov k problemam obrazovaniya? (teoretiko-metodologicheskii aspekt) // Vysshiee obrazovanie. – 2006. – № 8. – S. 20–26.
11. Kiryushina O. V. Osnovy diagnostiki spetsial'noy poznavatel'noy kompetentnosti v professional'nom yazykovom obrazovanii : dis. ... kand. pед. nauk. – Ekaterinburg, 2007 – 251 s.
12. Kistanova L. P. Situativno-tezaurusnyy podkhod k formirovaniyu inoyazychnoy kommunikativnoy kompetentnosti budushchikh spetsialistov turindustrii : dis. ... kand. pед. nauk : 13.00.08. – Sochi, 2006. – 193 s.
13. Koryakovtseva N. F. Sovremennaya metodika organizatsii samostoyatel'noy raboty izuchayushchikh inostrannyi yazyk : posobie dlya uchiteley. – М. : ARKTI, 2002. – 176 s.
14. Kuznetsova M. F. Formirovanie praktiko-yazykovoy samoobrazovatel'noy kompetentsii u budushchikh uchiteley inostrannogo yazyka nachal'noy shkoly : dis. ... kand. pед. nauk : 13.00.02. – Ekaterinburg, 2011 – 241 s.

15. Lavrik E. Yu. Nauchis' uchit'sya angliyskomu yazyku : ucheb. posobie dlya stud. spetsial'nostey turist. profilya «Sotsial'no-kul'turnyy servis i turizm», «Turizm» i dr. ochnoy formy obucheniya. – Ekaterinburg, 2012. – 156 s.
16. Makarova E. V. Podgotovka studentov starshikh kursov yazykovogo fakul'teta k samostoyatel'nomu sovershenstvovaniyu ritoricheskogo aspekta inoyazychnoy monologicheskoy rechi : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.08. – Ekaterinburg, 2005. – 238 s.
17. Nabatova N. V. Razvitie professional'noy kompetentnosti studentov turistskogo vuza na primere inostrannogo yazyka : dis. ... kand. ped. nauk. – Skhodnya, 2000. – 146 s.
18. Pedagogika professional'nogo obrazovaniya : ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedeniy / E. P. Belozertsev, A. D. Goneev, A. G. Pashkov [i dr.] ; pod red. V. A. Slastenina. – M. : Akademiya, 2004. – 368 s.
19. Rudenko N. A. Razvitie lingvo-normativnoy uchebnoy kompetentsii v professional'nom yazykovom obrazovanii (na materiale grammatiki angliyskogo zyka) : dis. ... kand. ped. nauk. – Ekaterinburg, 2015. – 300 s.
20. Selevko G. K. Kompetentnosti i ikh klassifikatsiya // Narodnoe obrazovanie. – 2004. – № 4. – S. 138–143.
21. Serova T. S. Obuchenie resheniyu kommunikativno-poznavatel'nykh zadach v protsesse inoyazychnogo informativnogo chteniya / T. S. Serova, T. A. Kovaleva. – Perm' : Izd-vo Perm. gos. tekhn. un-ta, 2006. – 136 s.
22. Solovova E. N. Metodika obucheniya inostrannym yazykam: prodvnutyy kurs : posobie dlya stud. ped. vuzov i uchiteley. – M. : AST : Astrel', 2008. – 272 s.
23. Solonina L. V. Razvitie inoyazychnoy uchebnoy kompetentnosti na nachal'nom etape professional'nogo yazykovogo obrazovaniya : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.08. – Ekaterinburg, 2007. – 185 s.
24. Ufimtseva O. V. Razvitie inoyazychnoy leksicheskoy kompetentsii v protsesse obucheniya angliyskomu yazyku budushchikh spetsialistov po svyazyam s obshchestvennost'yu : dis. ... kand. ped. nauk. – Ekaterinburg, 2015. – 241 s.
25. Fomina O. V. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya professional'noy kompetentnosti studentov kolledzha gostinichnogo i restorannogo biznesa : dis. ... kand. ped. nauk. – M., 2005. – 182 s.
26. Khutorskoy A. V. Klyucheve kompetentsii i obrazovatel'nye standarty [Elektronnyy resurs] : Doklad na otdelenii filosofii obrazovaniya i teorii pedagogiki RAO 23 aprelya 2002. – Tsentr «Eydos», 2002. – Rezhim dostupa: www.eidos.ru/news/compet.htm (data obrashcheniya: 08.11.2007).
27. Shabaeva N. P. Professional'no orientirovannyye uchebno-rechevyye situatsii v podgotovke spetsialistov dlya sfery turizma (na primere obucheniya angl. yaz) : dis. ... kand. ped. nauk. – Skhodnya, 2004. – 195 s.
28. Shadrikov V. D. Intellektual'nye operatsii. – M. : Universitetskaya kniga ; Logos, 2006. – 108 s.
29. Shechpilova A. V. Kommunikativno-kognitivnyy podkhod k obucheniyu frantsuzskomu yazyku kak vtoromu inostrannomu. – M. : Shkol'naya kniga, 2003. – 488 s.
30. Yataeva E. V. Uchebnyy glossariy kak sredstvo razvitiya uchebnoy inoyazychno-leksicheskoy kompetentsii v professional'nom yazykovom obrazovanii : dis. ... kand. ped. nauk. – Ekaterinburg, 2006. – 297 s.

УДК 378.147:376.112.4
ББК 4448.987

ГРНТИ 14.35.07

Код ВАК 19.00.07, 19.00.10

Назаревич Оксана Сергеевна,

кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии, Шадринский государственный педагогический университет; 641870, Курганская область, г. Шадринск, ул. Карла Либкнехта, 3; e-mail: osn24@mail.ru.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: инклюзивное образование; инклюзии; психологическая готовность; студенты; компоненты психологической готовности.

АННОТАЦИЯ. До последнего времени проблема специальной подготовки педагогов к системе инклюзивного образования не была достаточно исследованной. Изменения в законодательных актах на всех уровнях, изменение социокультурных условий в последние годы обусловили появление социального заказа на исследования, посвященные обновлению содержательной стороны профессиональной подготовки педагогов, включая вопросы инклюзивного образования.

Педагог является центральной фигурой, реализующей все аспекты инклюзивной практики в общеобразовательном учреждении. В исследованиях, рассматривающих деятельность специалистов инклюзивного образования, отмечается, что многие школьные педагоги-психологи не имеют специальной подготовки к работе с детьми с различными отклонениями. Отдельные исследования доказывают, что проблема подготовки будущих специалистов к работе с детьми с проблемами в развитии в условиях инклюзивного образования в вузах недостаточно разработана и требует дальнейшего практико-ориентированного специального обучения студентов.

В данной статье рассматриваются вопросы подготовки будущих специалистов дефектологических специальностей, обучающихся по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование (профиль – Специальная психология; Логопедия) для системы инклюзивного образования. Представлены результаты теоретико-прикладного исследования формирования информационного, эмоционального и мотивационного компонентов психологической готовности к работе в условиях инклюзивной практики студентов дефектологических специальностей педагогического университета.

Автором описаны результаты разработанной и апробированной программы по формированию компонентов психологической готовности студентов к работе в условиях инклюзии: задачи, содержание и этапы работы. Эффективность проведенной программы доказывают результаты испытуемых контрольной группы, полученные после повторного исследования, проведенного по окончанию формирующих воздействий.

Nazarevich Oksana Sergeevna,

Candidate of Psychology, Associate Professor, Department of Correccion Pedagogy and Special Psychology, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia.

FEATURES OF FORMATION OF PSYCHOLOGICAL READINESS OF DEFECTOLOGY STUDENTS FOR WORK IN THE CONDITIONS OF INCLUSION

KEYWORDS: inclusive education, inclusion, psychological availability for service in the conditions of inclusion, components of psychological availability.

ABSTRACT. The problem of special training of teachers to work in the system of inclusive education has been understudied until recently. The adjustment of the legislation in different levels and the changes in socio-cultural conditions have caused high demand for research works in the field of the content of professional training of teachers with regard to inclusive education.

A teacher is a key member of educational process that takes into account all the aspects of inclusive teaching in an educational establishment. The existing studies on inclusive teachers underline that many school psychologists do not have the necessary qualification to work with children with special needs. Some research works prove that the problem of teaching specialists to work with children with developmental disorders in inclusive education is underdeveloped and needs special attention.

The article discusses the questions of teaching defectology students of the Specialty 44.03.03 "Special (Defectological) Education (Profile – Special Psychology; Speech Therapy) to work in the system of inclusive education. The results of the theoretical and applied research of formation of informational, emotional and motivational components of psychological readiness of students to work in inclusive education are presented.

The article describes the results of approbation of the program aimed at formation of the components of psychological readiness of students to work in inclusive education. It covers the tasks, the content and the stages of work. The efficiency of the program is proved by the results of the experiment which was carried out after the training.

Введение

До последнего времени проблема специальной подготовки педагогов к системе инклюзивного образования не была достаточно исследованной. Изменения в законодательных актах на всех уровнях, изменение социокультурных условий в последние годы обусловили появление социального заказа на исследования, посвященные обновлению содержательной стороны профессиональной подготовки педагогов, включая вопросы инклюзивного образования.

В исследованиях С. В. Алехиной, М. Н. Алексеева, Е. Л. Агафоновой, О. Ф. Богатой, Л. П. Фальковской указывается, что педагог является центральной фигурой, реализующей все аспекты инклюзивной практики в общеобразовательном учреждении [1; 2; 3; 4]. В современных теоретико-прикладных исследованиях рассматриваются вопросы подготовки как учителей для системы инклюзивного образования, так и узких специалистов, к которым можно отнести педагогов-психологов и учителей-логопедов.

Отдельно следует отметить исследования, в которых рассматриваются особенности подготовки к работе в условиях инклюзивного образования будущих специалистов. Так, в исследованиях Е. В. Шипиловой [15] раскрываются вопросы подготовки специалистов-дефектологов, в работах И. О. Гурьяновой [7], Р. А. Литвак [11] – социальных педагогов, в исследованиях С. А. Черкасовой [14], Е. В. Гребенниковой и Е. Ю. Закотновой [6] – педагогов-психологов.

В исследованиях Е. В. Гребенниковой [6], Е. Ю. Закотновой [6], И. А. Кучерявенко [10], С. А. Черкасовой [14], рассматривающих деятельность специалистов инклюзивного образования, отмечается, что многие школьные педагоги-психологи не имеют специальной подготовки к работе с детьми с различными отклонениями. Отдельные исследования доказывают, что проблема подготовки будущих специалистов к работе с детьми с проблемами в развитии в условиях инклюзивного образования в вузах недостаточно разработана и требует дальнейшего практико-ориентированного специального обучения студентов [5; 15].

Актуальность нашего исследования обусловило возникшее противоречие между необходимостью разработки вопросов подготовки будущих специалистов к работе в условиях инклюзивного образования и недостаточным уровнем разработанности данной проблемы. В данной статье мы представляем результаты теоретико-прикладного исследования формирования

психологической готовности к деятельности в условиях инклюзии студентов дефектологических специальностей педагогического университета.

Результаты исследования

В специальной литературе достаточно полно освещены вопросы профессиональной готовности специалистов к деятельности. Психологическая готовности к деятельности в условиях инклюзии рассматривается в теоретико-прикладных исследованиях либо как часть профессиональной готовности, либо как самостоятельная составляющая, которая рассматривается как интегративное понятие, объединяющее личностные качества, внутреннюю мотивацию на работу с ребенком с ОВЗ в условиях общеразвивающего учреждения, удовлетворенность профессиональной деятельностью.

В нашем исследовании мы опираемся на определение психологической готовности к деятельности в условиях инклюзии С. В. Алехиной [1] и рассматриваем его как целостное, личностное образование, представляющее собой совокупность социальных, нравственных, психологических и профессиональных способностей и качеств, позволяющих на высоком мотивационном уровне обеспечивать возможность результативной деятельности по включению детей с ООП в учебное взаимодействие с другими участниками образовательного процесса.

Структура психологической готовности предполагает разнообразные компоненты, способствующие успешному осуществлению деятельности: эмоциональное принятие детей с ОВЗ, принятие идей инклюзии, личностную готовность. Следует отметить, что достаточно мало исследований посвящены изучению конкретного содержания каждой составляющей психологической готовности, однако в специальной литературе есть достаточное количество работ, в которых рассматриваются особенности личности педагога или узкого специалиста, необходимые для работы с детьми с ОВЗ, в том числе в условиях инклюзии.

Теоретико-прикладное исследование осуществлялось на базе ФБГОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет». В качестве испытуемых выступили 110 студентов факультета коррекционной педагогики и психологии ФБГОУ ВО «ШГПУ», обучающихся по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование (профиль – Специальная психология; Логопедия). Выборка являлась репрезентативной, поскольку выразила специфический контингент

участников – состав участников представлен студентами обоего пола, обучающихся по очной и заочной форме; по возрастному параметру – разброс участников составляет от 18 до 23 лет. В исследовании приняли участие только студенты первого и второго курсов, не имеющие в учебном плане предметов по инклюзивному образованию.

Следует отметить, что часть студентов, участвующих в исследовании, обучается совместно со студентами-инвалидами (с нарушениями зрения, опорно-двигательного аппарата).

На этапе констатирующего эксперимента мы изучали особенности психологической готовности студентов к работе в условиях инклюзивной деятельности. Для этого мы исследовали сформированность представлений студентов о специфике инклюзивного образования (информационный компонент), уровень коммуникативного контроля и эмпатии (эмоциональный компонент), направленность личности и мотивацию учения студентов (мотивационный компонент). В исследовании нами были использованы авторская анкета «Мое отношение к инклюзии», методики М. Шнайдера «Диагностика коммуникативного контроля» [8], «Шкала эмоционального отклика» А. Магребяна в модификации Н. Эпштейна [12], «Направленность личности» Б. Басса [9] и «Методика диагностики мотивации учения студентов педагогического вуза» С. А. Пакулиной и М. В. Овчинникова [13].

Результаты проведенного нами констатирующего эксперимента позволяют сделать выводы о том, что:

– для студентов характерен недостаточный уровень сформированности информационного компонента, так как у студентов недостаточно представлены знания о возможностях детей с ОВЗ, специфике содержания и организации инклюзивного образования. При этом большинство испытуемых высказывают позитивные утверждения в отношении инклюзивного образования для детей с ОВЗ;

– особенности эмоционального компонента характеризуются преобладанием среднего уровня коммуникативного контроля и высоким и очень высоким уровнем эмпатийности. Это свидетельствует о том, что для испытуемых характерны импульсивность, открытость в общении, хорошая осведомленность в правилах этики, управление эмоциями. Однако у них есть некоторые сложности в нестандартных и непрогнозируемых ситуациях. Эмпатийность высокого и очень высокого уровня проявляется в умении испытуемых сопереживать, низком уровне агрессивности, покладисто-

сти, а также зависимости от других, болезненной ранимости;

– мотивационный компонент проявляется, в первую очередь, в мотивации студентов на общение и деловое сотрудничество, что не исключает эгоцентрических мотивов деятельности и общения. Студенты ориентируются преимущественно на одобрение окружающих, они зависимы от группы, ориентируются на прямое вознаграждение. Часть испытуемых проявляют раздражительность, тревожность, интровертированность. У испытуемых преобладает внешняя мотивация, проявляющаяся в низкой мотивации учения и профессиональной деятельности.

Опираясь на полученные результаты, мы разработали и апробировали программу, направленную на формирование компонентов психологической готовности испытуемых. Основной формой работы стала организация психологического кружка, так как в экспериментальную группу вошли студенты, обучающиеся по разным направлениям подготовки, из разных групп. Занятия проводились в течение учебного года, один раз в неделю (за исключением сессийного и каникулярного периодов). Примерная длительность каждого занятия составляла 1,5 часа. Участие студентов в работе было добровольным.

При разработке содержания программы мы учли тот факт, что испытуемые обучаются по направлению подготовки «Специальное (дефектологическое) образование». Несмотря на то что в экспериментальную группу вошли студенты первого и второго курсов, к началу осуществления программы у них уже начали формировать определенные знания в области общей и специальной педагогики и психологии.

Основное содержание программы предполагало уточнение и расширение у студентов представлений:

– о специфических особенностях детей с ОВЗ с различными вариантами нарушения развития;

– об организации коррекционного, развивающего и педагогического процессов общеобразовательных учреждений для детей с ОВЗ.

Одновременно нами проводилась работа по формированию у студентов практических умений работы с детьми с ОВЗ, а также комплекса личностных качеств, необходимых для специалиста, реализующего инклюзивную практику. Поэтому каждое занятие включало теоретическую и практическую части.

Разработанная нами программа реализовывалась поэтапно. На первом этапе мы формировали у студентов знания об отно-

шении общества к проблеме инвалидности, о правах и возможностях людей с инвалидностью, о специфике процесса инклюзивного образования, об особенностях сопровождения детей дошкольного и школьного возраста с ОВЗ в общеобразовательном учреждении, о специфике процессов коммуникации с лицами с ОВЗ.

Содержание работы предполагало:

1. Анализ собственного опыта общения с лицами с ОВЗ (блиц-опрос, мини-лекции о проблемах лиц с ОВЗ).

2. Формирование представлений об основных понятиях инклюзии.

3. Расширение представлений о потенциальных возможностях людей с ОВЗ в разных сферах современной жизнедеятельности (дискуссии «Творчество лиц с ОВЗ», «Спорт и инвалиды»).

4. Анализ доступности объектов и услуг для лиц с ОВЗ (мозговой штурм «Дифференцировка технических и специальных средств и приспособлений для людей с различными формами ОВЗ», игровые упражнения «Слепой и поводырь», «Список профессий для лиц с ОВЗ»).

5. Иммитация наличия ограничений, связанных с поражением или отсутствием отдельных анализаторных систем и функций организма (имитационные упражнения «Невидящий», «Человек без руки», «Человек без ноги»).

6. Подбор, просмотр и обсуждение фото- и видеоматериалов, литературы о людях с инвалидностью и их проблемах.

Задачами второго этапа стало расширение знаний участников группы об особенностях организации процесса сопровождения ребенка с разными вариантами нарушенного развития в общеобразовательном учреждении, методах и приемах работы с ними, формирование первоначальных представлений о методах альтернативной коммуникации и умений использовать их в работе с детьми, имеющими различные варианты нарушенного развития, закрепление практических навыков коррекционно-развивающей работы с детьми с ОВЗ.

Студентам предлагалось проанализировать литературу по проблеме сопровождения ребенка с ОВЗ в общеразвивающем учреждении, подготовить групповое выступление по проблеме сопровождения ребенка с конкретным вариантом нарушенного развития.

В ходе занятий активно практиковались знакомство и обучение студентов методам коррекционно-развивающей работы с детьми с ОВЗ, практическое обучение методам альтернативной коммуникации (элементам письма на шрифте Брайля,

элементам дактильной и жестовой речи, метода пиктограмм и др.). Например, на одном из занятий мы познакомили студентов с элементами письма на системе Брайля и предложили написать простые слова (мама, ау, уа), а также прочитать небольшие написанные слова.

Следует отметить, что на данном этапе мы знакомили студентов с возможностями инклюзивного образования детей в следующей последовательности: при сенсорных нарушениях, нарушениях опорно-двигательного аппарата, интеллектуальных нарушениях, нарушениях эмоционально-волевой сферы и сложными множественными дефектами развития.

С участниками проводились деловые игры «Урок в инклюзивной школе», «Включение ребенка с ОВЗ в инклюзивную среду», разыгрывание ролей «Родитель ребенка с ОВЗ», «Общение в диаде “родитель – педагог” в условиях инклюзии», игры и упражнения на формирование таких качеств, как саморегуляция, самоконтроль, эмпатийность, тактичность, креативность, умения наблюдать.

Например, студентам предлагалось упражнение «Верю – не верю». Задавалась определенная ситуация («Все женщины хорошо готовят», «Инвалид не может быть президентом»), которую студент должен был оценить как верную и поднять руку или неверную (тогда руку поднимать не надо). После того, как все ситуации были оценены испытуемыми, студентам предлагалось обсудить их отношение к предложенным утверждениям, аргументировать свое мнение, сравнить с мнением других участников группы.

«Игра в различия» проводилась в парах. Каждой паре предлагалось найти шесть групп отличий друг от друга, затем их озвучить. При этом отличия не должны были повторяться.

Также мы использовали игры, упражнения и задания, предлагаемые в тренингах и направленные на развитие различных психологических особенностей, необходимых будущим специалистам инклюзивного образования.

Упражнение «Островки» предполагало, что подгруппа студентов должна встать на лист бумаги как можно меньшего размера. Упражнение «Применение предметов» давалось с целью определить возможно более необычное использование традиционных предметов. Как вариант данного упражнения мы предлагали студентам определить, какими предметами могут пользоваться лица с ОВЗ в своей жизни, не имея специальных приспособлений.

Третий этап предполагал закрепление

полученных знаний и практических умений. Деятельность студентов предполагала работу в малых группах по:

– подготовке и защите проектов сопровождения детей с разными вариантами нарушенного развития в общеобразовательном учреждении. Мы предложили студентам разработать и защитить проект «Инклюзивной школы будущего», в котором были бы отражены представления студентов об инклюзивном образовании. Необходимо отметить, что мы предложили студентам ситуацию «как будто» – мы предложили студентам представить, что у них есть возможность использовать все современные достижения как материальные, так и технологические для реализации собственного проекта;

– оформлению наглядности (газет, буклетов, выставок работ). Студенты разрабатывали листовки, газеты, буклеты не только по организационно-методическим вопросам инклюзивного образования, но и информационного характера. Например, была представлена газета о спортсменах-паралимпийцах;

– участие студентов в добровольческой деятельности на базе учреждений для детей с ОВЗ.

В результате данного этапа студенты должны были прийти к осознанию требований, предъявляемых к педагогическим работникам системы инклюзивного образования и специфике и этике общения с инвалидами и лицами с ОВЗ. Этому было посвящено отдельное занятие. Практическим применением полученных знаний, умений и навыков стало также прохождение частью студентов практики на базах специальных учреждений города и передача наглядных пособий в эти учреждения.

Динамику компонентов психологической готовности испытуемых после формирующих воздействий мы проверили на основе контрольного эксперимента, в котором использовали те же методики, что и на этапе констатирующего эксперимента.

Выраженные изменения позволяют нам сделать вывод об изменениях информационного компонента психологической готовности участников экспериментальной группы. Их представления об инклюзии углубились, расширились, они стали более дифференцированно и тщательно подходить к анализу нормативно-правовых и технологических аспектов инклюзивной практики. После формирующих воздействий обучающиеся демонстрировали устойчивое позитивное отношение как к лицам с ОВЗ, так и к основным идеям инклюзивного образования.

Изменения информационного компо-

нента участников контрольной группы были менее выраженными. Наименее изменились представления опрошенных об основных понятиях инклюзии, возможностях реализации инклюзивной практики, эмоциональном отношении к детям с ОВЗ.

Анализ данных динамики эмоционального компонента предполагал изучение уровня коммуникативного контроля испытуемых и эмпатии. Анализ полученных данных свидетельствует о том, что в экспериментальной группе увеличилось количество испытуемых со средним уровнем коммуникативного контроля, несколько снизилось количество испытуемых с высоким уровнем, не стало испытуемых с низким уровнем. В контрольной группе показатели изменились незначительно, так как увеличилось количество испытуемых с высоким уровнем на одного человека и на одного участника снизилось количество испытуемых с низким уровнем.

Это позволяет нам утверждать, что после формирующих воздействий в экспериментальной группе больше испытуемых стали проявлять открытость и раскованность в общении с окружающими людьми, незначительное изменение поведения в зависимости от ситуации общения. Одна пятая часть испытуемых продолжают постоянно следить за собой, знают, где и как себя вести, управляют своими эмоциональными проявлениями. Вместе с тем они испытывают значительные трудности в спонтанности самовыражения, не любят непрогнозируемых ситуаций.

Анализ изменений эмпатийности также показал позитивную динамику в эмоциональном компоненте у испытуемых экспериментальной группы после формирующих воздействий. Мы по-прежнему не выявили испытуемых с низким и очень низким уровнем эмпатийности. В экспериментальной группе после формирующих воздействий нами зафиксирован только высокий уровень эмпатийности (75%) и нормальный уровень (25%). Также мы не выявили испытуемых с очень высоким уровнем эмпатийности. Это свидетельствует о том, что большинству испытуемых характерны низкая агрессивность и склонность к насилию, покладистость, уступчивость, готовность прощать других, готовность выполнять рутинную работу, эмоциональность, альтруизм в реальных поступках, склонность оказывать людям деятельную помощь, демонстрировать аффилиативное поведение. После формирующих воздействий не стало испытуемых, у которых смогла бы сформироваться эмоциональная зависимость от других людей и болезненная ранимость.

Одна четвертая часть испытуемых экс-

периментальной группы после формирующих воздействий в межличностных отношениях более склонны судить о других по поступкам, чем доверять своим личным впечатлениям. Как правило, они хорошо контролируют собственные эмоциональные проявления, но при этом испытывают некоторые затруднения в прогнозировании развития отношений между людьми.

В контрольной группе снизилось количество участников с очень высоким уровнем эмпатийности, для которых характерны не только продуктивная коммуникативность, но и зависимость от окружающих и болезненная ранимость. Несколько увеличилось количество испытуемых с нормальным уровнем эмпатийности.

Эти данные свидетельствуют о том, что после формирующих воздействий произошли позитивные изменения в экспериментальной группе в большей степени, чем в контрольной.

После проведения формирующего эксперимента мы также выявили изменения в мотивационном компоненте психологической готовности будущих специалистов к работе в условиях инклюзивного образования. Напомним, что на начальном этапе работы иерархия направленности личности участников эксперимента была следующей: направленность на общение (55,5%), затем на дело (34,5%) и на себя (10%). После формирующих воздействий в экспериментальной группе на первое место вышла направленность на дело (66,7% испытуемых), затем на общение (25% испытуемых) и на последнем месте оказалась направленность на себя (8,3%). В контрольной группе на первое место также вышла направленность на дело (66,7% испытуемых), а направленность на себя и на общение продемонстрировали одинаковое количество испытуемых – по 16,5%.

Полученные данные свидетельствуют о том, что большая часть испытуемых как экспериментальной, так и контрольной групп проявляет заинтересованность в решении деловых проблем, стремится выполнить работу на высоком уровне, ориентируется преимущественно на деловое сотрудничество, способна отстаивать в интересах дела собственное мнение, которое полезно для достижения общей цели. В экспериментальной группе большее количество участников стремятся к контактам с окружающими при разнообразных условиях, ориентируются на совместную деятельность, ценят социальное одобрение, привязанности и эмоциональные отношения с окружающими, чем в контрольной группе.

Всего один участник экспериментальной группы преимущественно ориентиро-

ван на прямое вознаграждение, агрессивен в достижении статуса, может быть склонен к соперничеству, может проявлять раздражительность, тревожность, интровертирован. В то время как в контрольной группе такие особенности характерны для двух участников.

При исследовании мотивации учения испытуемых мы несколько изменили инструкцию, полученную участниками с целью выявления динамики в мотивационном компоненте. Мы изменили только один вопрос, предложив студентам при оценке мотивов учения ориентироваться не на то, что способствовало их выбору данной специальности на момент поступления в образовательную организацию, а на те моменты, которые являются для обучающихся актуальными в настоящее время.

До формирующих воздействий мы отмечали преобладание внешней мотивации над внутренней, а после формирующего эксперимента нами выявлено преобладание внутренней мотивации у испытуемых экспериментальной группы, в контрольной группе – сочетание внутренних и внешних мотивов.

Ранжирование мотивов свидетельствует о том, что в экспериментальной группе для студентов являются значимыми интерес к профессии (100% испытуемых), успех в учебной деятельности, прочность получаемых знаний (50%), возможности самореализации, организации собственного дела (по 50%), использование полученных знаний при воспитании собственных детей. Ранжирование внешних мотивов выглядит следующим образом: сохраняется зависимость от мнения окружающих (у 41,7%), желание получить интересную, высокооплачиваемую работу и как результат – гарантию стабильности (33,3%).

Во внутренних мотивах испытуемых контрольной группы наиболее значимыми стали желание получить высшее образование, успешно учиться (91,7% респондентов), приобрести прочные знания (66,7%), возможность организовать собственное дело, самореализоваться (41,7%). Внешняя мотивация студентов контрольной группы проявляется в зависимости от мнения окружающих (83,3%), желание получить высокооплачиваемую и интересную работу (66,7%), а также желание прожить беззаботный период жизни (41,7%).

Заключение

Современное состояние системы образования позволяет говорить о необходимости и возможности внедрения инклюзивной практики в образовательный процесс. Одним из необходимых условий этого является подготовка специалистов, способных

обеспечить создание всех необходимых условий для обучения детей с ОВЗ в общеобразовательных учреждениях.

Специалисты, занимающиеся проблемой подготовки кадров для системы инклюзивного образования рассматривают психологическую готовность педагогических работников к деятельности в условиях инклюзивной практики как составляющую профессиональной готовности. При этом в исследовании выделяют структурные компоненты психологической готовности. В рамках проведения нашего исследования в качестве наиболее значимых компонентов мы выделили информационную, эмоциональную и мотивационную составляющие

психологической готовности.

Проведенное нами экспериментальное исследование особенностей психологической готовности испытуемых к работе в условиях инклюзии свидетельствует о том, что у студентов недостаточно сформированы все выделенные нами компоненты психологической готовности.

Полученные нами данные контрольного эксперимента позволяют сделать вывод о том, что после проведения формирующего эксперимента произошли значимые, позитивные изменения в показателях психологической готовности испытуемых, что доказывает эффективность разработанной нами программы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алёхина С. В. Подготовка педагогических кадров для инклюзивного образования // Педагогический журнал. – 2013. – № 1 (44). – С. 26–32.
2. Алехина С. В., Алексеева М. Н., Агафонова Е. Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 83–91.
3. Алёхина С. В., Фальковская Л. П. Педагог инклюзивной школы: новый тип профессионализма // Первое сентября. – 2014. – 28 с.
4. Богатая О. Ф. Профессиональная и психологическая готовность педагогов как условие реализации инклюзивного образования // Наука, образование, общество: тенденции и перспективы развития : мат-лы междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 13 дек. 2015 г.) / редкол.: О. Н. Широков [и др.]. – Чебоксары : Интерактив плюс, 2015. – С. 78–85.
5. Булатова О. В. Готовность студентов гуманитарного вуза к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья // Инклюзивное образование: теория и практика : сборник мат-лов междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред. О. Ю. Бухаренкова, И. А. Телина, Т. В. Тимохина. – Орехово-Зуево : Редакционно-издательский отдел ГГТУ, 2016. – С. 787–792.
6. Гребенникова Е. В., Закотнова Е. Ю. Психологическая готовность студентов-психологов к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования // Вестник ТГПУ. – 2015. – № 3 (156). – С. 34–37.
7. Гурьянова И. В. О методах и критериях подготовки социальных педагогов к работе в инклюзивной образовательной среде // Инклюзивное образование: теория и практика : сборник мат-лов междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред. О. Ю. Бухаренкова, И. А. Телина, Т. В. Тимохина. – Орехово-Зуево : Редакционно-издательский отдел ГГТУ, 2016. – С. 828–834.
8. Диагностика коммуникативного контроля / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов // Социально-психологическая диагностика личности и малых групп. – М. : Изд-во Института Психотерапии, 2002. – С. 86–87.
9. Карелин А. Большая энциклопедия психологических тестов. – М. : Эксмо, 2007. – С. 28–31.
10. Кучерявенко И. А. Проблема психологической готовности к профессиональной деятельности // Молодой ученый. – 2011. – № 12. – Т. 2. – С. 60–62.
11. Литвак Р. А. Подготовка социальных педагогов к организации инклюзивного образования // Социальная педагогика. – 2014. – № 4. – С. 89–96.
12. Методика «Шкала эмоционального отклика» А. Меграбяна и Н. Эпштейна [Электронный ресурс] // Психологическая энциклопедия. – Режим доступа: <http://wiki.ivco.ru/enciklopediya/psixologiya/razdely-psixologii/psixodiagnostika/diagnostika-empatii-po-a-megrabyanu-i-n-epshtejnu.html> (дата обращения: 15.06.2018).
13. Овчинников М. В. Структура и динамика мотивации учения студентов педагогического вуза // Новые педагогические исследования. Приложение к журналу «Профессиональное образование». – 2007. – № 5. – С. 151–155.
14. Черкасова С. А. Система подготовки будущих педагогов-психологов к работе в условиях инклюзивного образования // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии : мат-лы междунар. науч.-практ. конф. (20–22 июня 2011, Москва) / Моск. гор. психол.-пед. ун-т ; редкол.: С. В. Алехина [и др.]. – М. : МГППУ, 2011. – С. 221–223.
15. Шипилова Е. В. Подготовка будущих педагогов-дефектологов к проектированию и реализации коррекционно-развивающего процесса // Актуальные проблемы образования: история и современность : мат-лы междунар. науч.-практ. конф. (24 декабря 2012 г., г. Волгоград) / сост. Н. А. Болотов [и др.]. – Волгоград : Изд-во ВолГУ, 2012. – С. 183–189.

REFERENCES

1. Alekhina S. V. Podgotovka pedagogicheskikh kadrov dlya inklyuzivnogo obrazovaniya // Pedagogicheskiy zhurnal. – 2013. – № 1 (44). – S. 26–32.
2. Alekhina S. V., Alekseeva M. N., Agafonova E. L. Gotovnost' pedagogov kak osnovnoy faktor uspeshnosti inklyuzivnogo protsessa v obrazovanii // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. – 2011. – № 1. – S. 83–91.

3. Alekhina S. V., Fal'kovskaya L. P. Pedagog inklyuzivnoy shkoly: novyy tip professionalizma // *Pervoe sentyabrya*. – 2014. – 28 с.
4. Bogataya O. F. Professional'naya i psikhologicheskaya gotovnost' pedagogov kak uslovie realizatsii inklyuzivnogo obrazovaniya // *Nauka, obrazovanie, obshchestvo: tendentsii i perspektivy razvitiya : mat-ly mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Cheboksary, 13 dek. 2015 g.) / redkol.: O. N. Shirokov [i dr.]*. – Cheboksary : Interaktiv plyus, 2015. – S. 78–85.
5. Bulatova O. V. Gotovnost' studentov gumanitarnogo vuza k rabote s det'mi s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya // *Inklyuzivnoe obrazovanie: teoriya i praktika : sbornik mat-lov mezhdunar. nauch.-prakt. konf. /otv. red. O. Yu. Bukharenkova, I. A. Telina, T. V. Timokhina*. – Orekhovo-Zuevo : Redaktsionno-izdatel'skiy otdel GGTU, 2016. – S. 787–792.
6. Grebennikova E. V., Zakotnova E. Yu. Psikhologicheskaya gotovnost' studentov-psikhologov k professional'noy deyatel'nosti v usloviyakh inklyuzivnogo obrazovaniya // *Vestnik TGPU*. – 2015. – № 3 (156). – S. 34–37.
7. Gur'yanova I. V. O metodakh i kriteriyakh podgotovki sotsial'nykh pedagogov k rabote v inklyuzivnoy obrazovatel'noy srede // *Inklyuzivnoe obrazovanie: teoriya i praktika : sbornik mat-lov mezhdunar. nauch.-prakt. konf. /otv. red. O. Yu. Bukharenkova, I. A. Telina, T. V. Timokhina*. – Orekhovo-Zuevo : Redaktsionno-izdatel'skiy otdel GGTU, 2016. – S. 828–834.
8. Diagnostika kommunikativnogo kontrolya / N. P. Fetiskin, V. V. Kozlov, G. M. Manuylov // *Sotsial'no-psikhologicheskaya diagnostika lichnosti i malykh grupp*. – M. : Izd-vo Instituta Psikhoterapii, 2002. – S. 86–87.
9. Karelin A. Bol'shaya entsiklopediya psikhologicheskikh testov. – M. : Eksmo, 2007. – S. 28–31.
10. Kucheryavenko I. A. Problema psikhologicheskoy gotovnosti k professional'noy deyatel'nosti // *Molodoy uchenyy*. – 2011. – № 12. – T. 2. – С. 60–62.
11. Litvak R. A. Podgotovka sotsial'nykh pedagogov k organizatsii inklyuzivnogo obrazovaniya // *Sotsial'naya pedagogika*. – 2014. – № 4. – S. 89–96.
12. Metodika «Shkala emotsional'nogo otklika» A. Megrabyana i N. Epshteyna [Elektronnyy resurs] // *Psikhologicheskaya entsiklopediya*. – Rezhim dostupa: <http://wiki.1vco.ru/enciklopediya/psixologiya/razdely-psixologii/psixodiagnostika/diagnostika-empatii-po-a-megrabyanu-i-n-epshtejnu.html> (data obrashcheniya: 15.06.2018).
13. Ovchinnikov M. V. Struktura i dinamika motivatsii ucheniya studentov pedagogicheskogo vuza // *Novye pedagogicheskie issledovaniya. Prilozhenie k zhurnalu «Professional'noe obrazovanie»*. – 2007. – № 5. – S. 151–155.
14. Cherkasova S. A. Sistema podgotovki budushchikh pedagogov-psikhologov k rabote v usloviyakh inklyuzivnogo obrazovaniya // *Inklyuzivnoe obrazovanie: metodologiya, praktika, tekhnologii : mat-ly mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (20–22 iyunya 2011, Moskva) / Mosk. gor. psikhol.-ped. un-t ; redkol.: S. V. Alekhina [i dr.]*. – M. : MGPPU, 2011. – S. 221–223.
15. Shipilova E. V. Podgotovka budushchikh pedagogov-defektologov k proektirovaniyu i realizatsii korrektsionno-razvivayushchego protsessa // *Aktual'nye problemy obrazovaniya: istoriya i sovremennost' : mat-ly mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (24 dekabrya 2012 g., g. Volgograd) / sost. N. A. Bolotov [i dr.]*. – Volgograd : Izd-vo VolGU, 2012. – S. 183–189.

УДК 378.016:811.1
ББК Ш12/18-9

ГРНТИ 14.01.13

Код ВАК 13.00.08

Походзей Галина Викторовна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры профессионально-ориентированного языкового образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: g.v.pokhodzey@mail.ru.

Гузикова Валентина Викторовна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков, Уральский юридический институт МВД России; 620057, г. Екатеринбург, ул. Корепина, 66; e-mail: guzikovav@mail.ru.

Зеленина Лилия Евгеньевна,

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

МЕЖДУНАРОДНЫЕ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЕ КОНФЕРЕНЦИИ НА ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКАХ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ МОДЕЛИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: научно-практическая конференция; научно-исследовательская работа; иноязычная коммуникативная компетенция; научная дискуссия по профессиональной тематике на иностранном языке; компетентностный подход; самостоятельная внеаудиторная работа; мотивация; профессионально ориентированный материал; межкультурная компетенция; познавательная активность.

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена проблемам организации и проведению международных студенческих научно-практических конференций на иностранных языках в высшей школе. В данном контексте авторов интересует тесная связь научно-практических конференций с научно-исследовательской работой обучаемых как способа получения научно обоснованных знаний. Особый акцент уделяется обучению профессиональному иностранному языку в области подготовки обучаемых неязыковых факультетов. В центре авторского внимания стоят вопросы применения компетентностного подхода, успешной реализации которого способствуют активные методы обучения иностранным языкам в форме дебатов, обсуждений, дискуссий, конференций и т.д. Авторы анализируют опыт организации и проведения научно-практических конференций на иностранных языках и выделяют ряд трудностей, с которыми сталкиваются обучаемые при написании и презентации научных статей. В этой связи с целью устранения данных трудностей авторы предлагают способы их устранения. Статья заостряет внимание на факторах, способствующих успеху научной презентации. С этой целью авторы выделяют конкретные шаги для успешной презентации своих докладов обучаемыми. Подчеркивается, что студенческие конференции по теме специальности на иностранном языке способствуют в процессе подготовки и презентации своего доклада овладению обучаемыми устной речью на изучаемом языке, совершенствованию их навыков аудирования и академического письма. Более того, такая форма моделирования научного общения играет неосценимую роль в процессе активизации творческой познавательной инициативы обучающихся в сфере их будущей профессиональной деятельности, способствует развитию у них межкультурной компетенции, а также формирует положительное отношение и мотивацию к дальнейшему изучению и освоению различных аспектов иностранного языка.

Pokhodzey Galina Victorovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department of Professionally-Oriented Language Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Guzikova Valentina Victorovna,

Candidate of Philology, Associate Professor, Department of Foreign Languages, Ural Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia, Ekaterinburg, Russia.

Zelenina Liliya Evgenyevna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department of Professionally-Oriented Language Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

INTERNATIONAL SCIENTIFIC-PRACTICAL CONFERENCE IN FOREIGN LANGUAGES AS A WAY TO FORM A MODEL OF STUDENTS' COGNITIVE ACTIVITY

KEYWORDS: scientific-practical conference; research work; foreign language communicative competence; scientific discussion on professional subjects in a foreign language; competence approach; independent extra-curricular work; motivation; professionally-oriented material; intercultural competence; cognitive activity.

ABSTRACT. The article is devoted to the problems of organizing and holding international student scientific-practical conferences in foreign languages in higher education. In this context, the authors are interested in the close connection of scientific and practical conferences with the research work of trainees as a way of obtaining scientifically grounded knowledge. Special emphasis is placed on teaching a professional foreign language in the field of training non-linguistic faculties. The focus is on the application of a compe-

tence-based approach, the successful implementation of which is facilitated by active methods of teaching foreign languages in the form of debates, discussions, conferences, etc. The authors analyze the experience of organizing and conducting scientific and practical conferences in foreign languages and identify a number of difficulties faced by trainees in the writing and presenting scientific articles. In this regard, in order to eliminate these difficulties, the authors suggest some ways of eliminating them. The article examines the factors contributing to the success of the scientific presentation. In this connection, the authors highlight specific steps for the successful presentation of the reports by trainees. It is stressed that student conferences on the subject of the specialty in a foreign language contribute to the process of preparation and presentation of the report mastering the learners' oral speech in the target language, improving their listening and academic writing skills. Moreover, this form of modeling scientific communication plays an invaluable role in the process of activation of creative cognitive initiative of students in the field of their future professional activity, contributes to the development of their intercultural competence, as well as forms a positive attitude and motivation to further study and development of various aspects of a foreign language.

Процессы модернизации, глобальные изменения, использование современных форм и приемов организации учебного процесса характеризуют состояние современного высшего образования. В настоящее время активно применяется внесение инновационных элементов в практику некоторых традиционных подходов и методов согласно требованию времени. В данном контексте нас интересует организация и проведение международных студенческих научно-практических конференций на иностранных языках, которые тесно связаны с научно-исследовательской работой обучающихся, являясь неотъемлемой частью образовательного процесса современного высшего учебного заведения.

Основу исследовательской деятельности как способ получения научно обоснованных знаний составляет особый вид логически систематизированного рассуждения, соответствующий требованиям логической последовательности, непротиворечивости и системности [18].

Ряд выдающихся психологов проявляли особый интерес к теме исследовательской деятельности в своих работах. Культурно-историческая теория Л. С. Выготского содержит представления данного психолога об особенностях исследовательской деятельности [2]. И. Я. Лернер трактовал исследовательскую деятельность как одно из средств проблемного обучения [10]. В работах В. В. Давыдова прослеживается связь исследовательской деятельности с его концепцией развивающего обучения [6]. Н. Г. Алексеев в теории рефлексивного мышления, В. И. Слободчиков в идеях о развитии субъективности в онтогенезе и другие ученые также рассматривали данную тему [1, с. 92–115; 15]. По мнению А. Н. Подьякова, исследовательская (поисковая) активность личности характеризуется как творческий процесс в познании реальности мира, который отличается определенной мотивационной и интеллектуальной способностью личности при ее самостоятельной формулировке разного рода ис-

следовательских целей, для достижения которых изобретаются субъективно новые способы и средства. Итогом данной поисковой деятельности является получение конечных результатов и их применение в целях дальнейшего познания [14, с. 152–158]. А. В. Леонтович в своем подходе к рассмотрению исследовательской деятельности обучающихся отмечает, что выполнение ее осуществляется под руководством педагога, которому изначально известны ее результаты, а содержание поисковой работы нацелено на расширение кругозора исследователя [9].

Не только отечественные психологи, но и зарубежные проявляют интерес к теме исследовательской деятельности обучающихся. Несмотря на особенности их трактовок понятия данного вида деятельности, они едины во мнении относительно основной цели поисковой работы. Ее суть заключается в формировании у обучающихся умений и навыков самостоятельной добычи знания при одновременном развитии у них способности к научному и творческому мышлению, добываясь от них субъективного представления об окружающей действительности.

Особый акцент в современных условиях уделяется также обучению профессиональному английскому языку в области подготовки обучающихся неязыковых факультетов. Развитие тесных связей и сотрудничества с зарубежными вузами является одной из реалий современного образования. Специалисты с хорошим знанием иностранного языка активно участвуют со своими иностранными партнерами как в импортной, так и экспортной деятельности своих фирм и предприятий [7].

А. С. Обухов определяет связь эффективности исследовательской деятельности в профессиональной сфере с развитой и устойчивой исследовательской позицией личности, которая обладает потребностью искать и находить ранее им неизведанное при активном реагировании на изменения окружающего мира. Такого рода позицию отличает рефлексия по отношению к дея-

тельности, к контексту ее разворачивания, а также к себе как субъекту деятельности [11, с. 21–24].

В настоящее время система современного образования на различных уровнях применяет компетентностный подход, который нацелен не только на самостоятельное овладение обучающимися профессионально ориентированным материалом, но и на их умение использовать полученные знания на практике, разрешать проблемные ситуации с опорой на данные знания в реальной жизни [17].

Активные методы обучения иностранным языкам в форме дебатов, обсуждений, дискуссий, конференций и т.д. способствуют успешной реализации этого подхода.

Как правило, при обсуждении актуальной проблемной ситуации происходит процесс интеллектуального возбуждения, повышающий познавательную активность, стремление понять проблему и мнения других людей и высказывать свою точку зрения по рассматриваемым вопросам. Умение обозначить проблему, дать соответствующий ее анализ, найти оптимальные решения, которые имеют место в процессе научной дискуссии, приводят к формулированию выводов и их последовательному обсуждению [8, с. 13].

Данное исследование считается актуальным, поскольку оно обусловлено необходимостью развития иноязычной коммуникативной компетенции у обучающихся в сфере различных профессиональных направлений и специальностей, так как характерной особенностью современной действительности является все более жесткая конкуренция на рынке труда, хорошее знание иностранных языков может помочь в успешной реализации поставленных задач.

Преподаватели кафедры профессионально-ориентированного языкового образования Уральского государственного педагогического университета успешно принимают участие в подготовке и совершенствовании всесторонне развитой личности, уделяя особое внимание самостоятельной исследовательской работе обучающихся. Преподаватели по причине уменьшения количества часов на изучение иностранных языков в неязыковых вузах стараются развить под своим чутким руководством у своих обучающихся необходимые навыки и умения для освоения большого объема учебного материала без проведения практических занятий [3]. Научно-практические конференции, являясь одним из видов самостоятельной исследовательской работы обучающихся, включают в себя не только элементы учебной деятельности, но и одновременно воспитательной в процессе само-

стоятельного приобретения знаний с преодолением посильных трудностей. Самостоятельная поисковая работа дает свои результаты в прочном усвоении знаний в процессе ознакомления с учебным и дополнительным материалом с концентрацией на нем внимания при мобилизации индивидуальных резервов интеллектуального, эмоционального и волевого характера. По этой причине обучающиеся не являются нейтрально-пассивными участниками учебно-воспитательного процесса [13].

Научно-практические конференции, олимпиады, конкурсы и другие мероприятия воспитательного характера, являясь видами самостоятельной внеаудиторной работы, способствуют мотивации обучающихся [4, с. 108]. На кафедре профессионально-ориентированного языкового образования УрГПУ разработан и успешно проводится каждый год целый цикл разнообразной учебно-исследовательской деятельности для студентов неязыковых специальностей. Успешная организация и проведение традиционной международной студенческой научно-практической конференции на иностранных языках преподавательским коллективом кафедры завершает данный цикл видов самостоятельной деятельности обучающихся.

В работе международной научно-практической конференции на иностранных языках принимают участие те обучающиеся, которые успешно провели свою исследовательскую работу в несколько этапов, включая планирование, предполагающее ознакомление с тематикой работ в своей профессиональной области и выбор темы исследования. Обучающиеся в рамках своего профессионального интереса знакомятся с трудами зарубежных ученых на иностранном языке.

Написание реферата является целью второго этапа. Выработка индивидуального плана, осуществление научно-исследовательской работы и создание презентации, отражающей ее основные моменты, составляют суть третьего этапа. Выступление на научно-практической конференции со своим докладом относится к четвертому этапу. Заключительный этап подразумевает публикацию статей и тезисов выступлений по итогам конференции.

В ходе осуществления научно-исследовательской деятельности у обучающихся совершенствуется мастерство поиска информации по теме исследования, вырабатывается умение планировать свою работу, включая ее правильное оформление и представление аудитории. Обучающиеся приобретают навыки творческого мышления, самостоятельного планирования своих

дальнейших действий, а также способность прогнозирования возможных вариантов презентации.

Коммуникативность, выражение своих точек зрения, чувств и принятие личной ответственности за выполняемую работу – основные характеристики данного вида деятельности. Особое внимание следует обратить на тот факт, что в ходе подготовки и работы над материалом научно-практической конференции у участников наблюдается процесс непроизвольного запоминания разнообразных лексических средств и грамматических структур с одновременным стимулированием и развитием творческого мышления и воображения. В этой связи можно утверждать, что научно-исследовательская работа над материалами конференции предполагает создание и упрочение языковой базы [13].

Участие в международной научно-практической конференции на иностранных языках предоставляет возможность будущим специалистам выступить с сообщением и докладом на иностранном языке, принять непосредственное участие в обсуждении тем, связанных с их научной работой. Таким образом, будущие специалисты реализуют свои навыки и умения практического владения языком в ситуациях иноязычного профессионального и научного общения.

Международная студенческая научно-практическая конференция на иностранных языках, организованная и проводимая кафедрой профессионально-ориентированного языкового образования, предполагает работу трех секций английского языка, по одной секции немецкого и французского языков. С этого года начала работу секция восточных языков. Ведущие преподаватели кафедры разрабатывают сценарий заседаний секций и часто сами выступают в роли модераторов во время работы секций. Магистранты и аспиранты кафедры, обладающие достаточно высоким уровнем владения иностранным языком, а также артистичные по природе могут также выступать в роли модераторов.

Каждому докладчику, выступление которого на иностранном языке тесным образом связано с его будущей профессиональной сферой, в сопровождении демонстрации презентации в формате PowerPoint, отводится 5–7 минут. Члены жюри и присутствующие участники имеют возможность задать ряд интересующих их вопросов на иностранном языке по теме прослушанного доклада.

До начала проведения научно-практической конференции ее организаторы вырабатывают критерии, с помощью которых жюри оценивает доклады участни-

ков. Основное внимание уделяется содержанию доклада, предполагающего научность, соответствие выбранной теме, ее адекватность, логическое структурирование, подтверждение фактов примерами или обоснованиями. При выборе лучшего докладчика члены экспертной группы принимают во внимание технику речи, которая означает умение четко, правильно и понятно формулировать свои мысли, используя определенные жесты, мимику и стилистические приемы при обращении к аудитории. При оценке выступления немаловажным фактором является применение наглядности и разнообразные демонстрационные техники. Большое значение уделяется экспертами на правильные, аргументированные ответы докладчиков.

Многолетний опыт проведения научно-практических конференций с международным участием с привлечением обучающихся и их преподавателей из различных учебных организаций высшего образования города Екатеринбурга и области, например: УрЮИ МВД России, УГМУ, УрФУ, УрГЭУ (СИНХ), УГГУ и др. кафедрой профессионально-ориентированного языкового образования играет огромную роль в формировании всесторонне развитой личности будущего специалиста, способного успешно заниматься научно-исследовательской деятельностью в условиях необходимости. Данный опыт также способствует пониманию и осознанию многих важных моментов, а именно: чтобы научить работать обучающихся в команде, нужно приветствовать работу в группах, где четко распределены обязанности между ее членами: кто-то производит поиск материала, другому поручено подготовить соответствующую презентацию, а следующему – выступить в качестве докладчика. Такого рода групповую деятельность отличает максимальное творчество [13].

Практика подготовки и проведения научно-практических конференций говорит о необходимости проведения преподавателями, готовящих своих выступающих, практических занятий по изучению правильной структуры презентации на иностранном языке. Сутью данных практических занятий будет являться подготовка слайдов, работа над текстом выступления, включающая в себя обращенность к аудитории, вступительное слово докладчика, релевантность темы исследования, грамотное структурирование проекта, формулировка самих тезисов и заключительное слово. Одновременно планируется на этих практических занятиях отработка умения и способности обучающихся составлять вопросы и отвечать на них в соответствии с содержанием

защищаемой работы в конце представления своего исследования. Знакомство с языковыми клише, синтаксическими конструкциями, характерными для научного стиля, подбор необходимой литературы, формулировка цели и задач исследования, проведение анализа и написание соответствующих выводов, а затем перевод статьи на иностранный язык являются основными моментами индивидуальных консультаций, которые проводят преподаватели для участников конференции.

Информационное письмо о дате и времени проведения конференции появляется на сайте кафедры, института за два месяца до назначенной даты мероприятия. Подготовленную программу с указанием секций, их руководителей, докладчиков и темой их выступления можно увидеть за две недели до проведения конференции.

За пять лет проведения кафедрой профессионально-ориентированного языкового образования УрГПУ международных студенческих научно-практических конференций в них приняло участие более 370 студентов: 60 студентов в 2014 г., 68 студентов в 2015 г., 72 студента в 2016 г., 80 студентов в 2017 г. и 90 студентов в 2018 г. Из приведенных данных можно сделать вывод, что неуклонно увеличивается количество обучающихся, заинтересованных в проведении исследовательской работы и принимающих активное участие в научно-исследовательской жизни и подобного рода мероприятиях, а также прослеживается тенденция к улучшению качества студенческих научных работ.

Однако, анализируя опыт организации и проведения научно-практических конференций на иностранных языках, их организаторы выделяют ряд трудностей, с которыми сталкиваются обучающиеся при написании научных статей:

- правильность формулировки целей и задач исследования;
- корректность оформления внутритекстовых ссылок и списка литературы;
- выделение ключевых слов и написание аннотации к статье на русском и иностранном языках.

В этой связи с целью устранения вышеизложенных проблем, с которыми имеют дело обучающиеся при написании научных работ, можно предложить ряд внеаудиторных мероприятий, таких как проведение семинаров, олимпиад, конкурсов по обучению студентов академическому письму. Большим плюсом для самостоятельного обучения и тренировки навыков по академическому письму может стать использование интерактивной образовательной платформы Toolkit, представленной английским университетом Саутгемптона.

Важно подчеркнуть, что обучающиеся, принимая участие в данной конференции, приобретают свой первый опыт написания научной статьи и подготовки устной презентации результатов своих исследований на иностранном языке. Мероприятия подобного рода совершенствуют умение вести научную дискуссию по профессиональной тематике на иностранном языке, включающее в себя научный стиль изложения исследовательского материала, понимание заданных вопросов по теме исследования, адекватную реакцию и четкость ответов на вопросы без опоры на заранее подготовленный текст [5, с. 185].

Устное научное общение на конференции имеет ряд основных особенностей. Базой основного механизма существования и развития науки является совокупность процессов представления, передачи и получения научной информации в человеческом обществе, что на практике называется научной коммуникацией [16]. Презентации на научных конференциях могут выступать как одна из форм устного научного дискурса. Устная презентация и простое прочтение письменного текста имеют свои отличия. Опытные преподаватели, готовящие своих участников для выступления на конференции, стремятся добиться от них создания впечатления спонтанности в своем выступлении, принимая во внимание примеры поведения опытных ученых во время прочтения своих докладов. Не стоит забывать, что спонтанность выступления способствует облегчению восприятия доклада аудиторией.

Следует выделить ряд фонологических черт, осложняющих восприятие конференций: скорость, незнакомый акцент, особенности произношения терминов, хорошо известных в письменной форме, но плохо воспринимаемые на слух. Особую роль играют лексикограмматические и дискуссионные черты для адекватного понимания презентации на конференции. В свою очередь, аудитория должна обладать определенными фоновыми знаниями для корректного понимания представленного выступления в связи с тем, что понимание состоит из лингвистического декодирования фразы и отнесения результатов этого декодирования к имеющимся знаниям. Одновременно из-за лексических трудностей может произойти отвлечение когнитивных ресурсов обучающегося от второй фазы и результатом явиться затруднение эффективности восприятия устной речи.

Владение навыками презентации, предполагающих умение передачи информации и своих мыслей аудитории, крайне важно в научной сфере для эффективного общения. Существует ряд факторов, способ-

ствующих успеху научной презентации. Участник конференции обязан четко представлять и понимать цель выступления, чтобы успешно подготовиться к нему и достичь оптимального результата. Цели устных выступлений могут быть разного характера: 1) убедить аудиторию в чем-то; 2) провести инструктаж аудитории; 3) информировать аудиторию. Нас будет интересовать в контексте проведения международных научных конференций третья цель – информирование аудитории о результатах своего исследования.

Выделим шаги для успешной презентации: 1) определение цели презентации; 2) анализ аудитории; 3) планирование; 4) организация материала; 5) подготовка визуальных средств; 6) непосредственно выступление. Чтобы провести анализ аудитории, каждому участнику следует знать количество, уровень подготовки присутствующих и степень официальности события. Целевая аудитория оказывает влияние на выбор материала, регистра (официальный, неофициальный) и манеру выступления. Далее следует планирование выступления, предполагающее определенную структуру, состоящую из введения, которое информирует о цели выступления, указывает на источники материала и обозначает главную идею. Введение служит для привлечения внимания аудитории, и оно не должно включать более 4–5 предложений. Далее следует основная часть доклада с обозначением основных идей и подтем. Каждый участник конференции не должен забывать о заключении, в котором происходит обобщение результатов, прогноз на будущее.

В этой связи следует дать рекомендацию участникам конференции: готовясь к выступлению, им не следует пытаться выучить текст наизусть, а целесообразно больше иметь практики в тренировке объяснения основных идей своего доклада. Данный вид работы позволит участнику быть гибким при хорошем знании своего выступления и приспособит его речь к реакциям аудитории, поможет преодолеть страх перед аудиторией.

Особый акцент следует обратить на манеру выступления. Речь участника конференции должна быть медленной, но четкой. Уметь использовать изменение громкости речи для выделения определенных моментов выступления. Участники конференции должны следить за своими жестами и позами, которые должны быть естественными и ненапряженными. Наблюдение за реакцией аудитории во время выступления при поддержке зрительного контакта с аудиторией помогает установить контакт и достичь вза-

имопонимания с ней. Если участник видит, что аудитория не вполне понимает его, ему следует либо замедлить темп, объяснить идею другими словами, либо привести пример. При отвлечении аудитории есть возможность перейти к следующему пункту. Время, отведенное на выступление, влияет на содержание доклада. В этой связи участник конференции должен включать в текст доклада только значительные моменты. Цели, указанные во введении, определяют основную часть доклада.

Каждому участнику конференции следует порекомендовать использовать специальные маркеры, чтобы привлечь внимание аудитории к разным частям своего выступления: *Now, let us turn to the point (Теперь перейдем к вопросу); The second point is (Следующий вопрос); Moving to the point three (Перейдем к третьему пункту); And finally (И наконец); So much for that (Достаточно об этом); I'd like to attract your attention to (Мне бы хотелось привлечь ваше внимание к); I should like to note (emphasize) (Я бы хотел заметить, подчеркнуть); If you look at this diagram (Если вы посмотрите на диаграмму); Have a look at (Взгляните на...); If you remember, I mentioned (Если вы помните, я упоминал); As I've already mentioned (Как я уже упоминал); Do you see what I mean (Вы понимаете, что я имею в виду); Do you follow me (Вы следите за моей мыслью?); As far as I know (Как мне известно); In conclusion I'd like to stress (В заключение я бы хотел подчеркнуть); Thank you for your attention (Спасибо за внимание).* С помощью этих маркеров слушающий лучше ориентируется в структуре вашего выступления и его понимании [12].

Не стоит забывать о некоторых экстралингвистических моментах во время подготовки и проведения выступления. В первую очередь, в помещении, где проводится конференция, следует осмотреть, проверить оборудование, микрофон. Немаловажную роль играет психологический настрой выступающего.

Таким образом, студенческие конференции по теме специальности на иностранном языке способствуют в процессе подготовки и презентации своего доклада овладению обучаемыми устной речью на изучаемом языке, совершенствованию их навыков аудирования и академического письма. Обучающихся можно сравнить с исследователями при подборе ими актуального материала, выборе соответствующей формы его презентации перед аудиторией. Научно-практические конференции, являясь моделью устного научного общения, знакомят обучаемых с культурой устного

научного общения.

Конференция по широкому кругу научных проблем, связанных с разнообразными профессиональными направлениями, как средство моделирования коммуникативной ситуации способствует овладению обучающимися умениями и навыками говорения на изучаемом иностранном языке, повышая их интерес и мотивацию к научно-исследовательской деятельности. Из года в год научно-практические конференции на иностранных языках набирают обороты и

становятся неотъемлемым элементом системы высшего образования. Такая форма моделирования научного общения играет неосценимую роль в процессе активизации творческой познавательной инициативы обучающихся в сфере их будущей профессиональной деятельности, способствует развитию у них межкультурной компетенции, а также формирует положительное отношение и мотивацию к дальнейшему изучению и освоению различных аспектов иностранного языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеев Н. Г. Проектирование и рефлексивное мышление // Развитие личности. – 2002. – № 2. – С. 92–115.
2. Выготский Л. С. Психология развития как феномен культуры. – М.; Воронеж, 1996.
3. Григорьева А. В., Москвина Ю. А. Сравнительная характеристика самостоятельной работы студентов и работы студентов с преподавателем [Электронный ресурс] // Интерактивный научно-методический журнал «Сообщество учителей английского языка». – 2013. – № 4. – Режим доступа: <http://tea4er.ru/volume4/3400-2013-07-12-11-32-56>.
4. Гузикова В. В., Походзей Г. В. Развитие навыков самостоятельной творческой языковой деятельности обучающихся на занятиях иностранного языка // Педагогическое образование в России. – 2017. – № 12. – С. 105–111.
5. Гузикова В. В., Зеленина Л. Е., Походзей Г. В. Обучение магистрантов направления «Музыкальное образование» ведению научной дискуссии на иностранном языке // Образование и наука. – 2018. – Т. 20. – № 3. – С. 182–202.
6. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. – М.: Педагогика, 1986.
7. Дудина М. Г. Использование видеоматериалов на уроке английского языка // Современные тенденции в обучении иностранным языкам и межкультурной коммуникации : мат-лы междунар. заоч. науч.-практ. конф. – Электросталь : Новый гуманитарный институт, 2011. – С. 46.
8. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. (Анализ зарубежного опыта). – Рига : Эксперимент, 1995. – С. 13.
9. Леонтович А. В. Учебно-исследовательская деятельность как модель педагогических технологий // Народное образование. – 1999. – № 10.
10. Лернер И. Я. Проблемное обучение. – М.: Знание, 1974. – 64 с.
11. Обухов А. С. Исследовательская позиция личности // Школьные технологии. – 2007. – № 5. – С. 21–24.
12. Павловец И. И., Чуксина О. В., Яновская Г. С. Студенческая конференция на английском языке по теме специальности как модель устного научного общения [Электронный ресурс] // Труды МАИ (электронный журнал). – 2007. – Вып. 27. – Режим доступа: <http://www.mai.ru/science/trudy/articles:num27/article2/author.htm>.
13. Петухова Г. Н. Студенческая конференция как один из видов самостоятельной работы [Электронный ресурс] // Интерактивный научно-методический журнал «Сообщество учителей английского языка». – 2013. – № 4. – Режим доступа: <http://tea4er.ru/volume4/3244-2013-05-02-15-05-43>.
14. Поддьяков А. Н. Методологические основы изучения и развития исследовательской деятельности // Школьные технологии. – 2006. – № 3. – С. 152–158.
15. В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе : учеб. пособие. – М.: ПСТГУ, 2013.
16. Черненко Н. М. Понятие о научной коммуникации: порождение информационных текстов // Классическое лингвистическое образование в современном мультикультурном пространстве : мат-лы междунар. науч. конф. – Пятигорск, 2004.
17. Шашкина М. Б., Багачук А. В. Формирование исследовательской деятельности студентов педагогического вуза в условиях реализации компетентностного подхода. – Красноярск, 2006.
18. Швырев В. С. Научное познание как деятельность. – М.: Политиздат, 1984.

REFERENCES

1. Alekseev N. G. Proektirovanie i reflektivnoye myshlenie // Razvitiye lichnosti. – 2002. – № 2. – S. 92–115.
2. Vygotskiy L. S. Psikhologiya razvitiya kak fenomen kul'tury. – M.; Voronezh, 1996.
3. Grigor'eva A. V., Moskvina Yu. A. Sravnitel'naya kharakteristika samostoyatel'noy raboty studentov i raboty studentov s prepodavatelem [Elektronnyy resurs] // Interaktivnyy nauchno-metodicheskiy zhurnal «Soobshchestvo uchiteley angliyskogo yazyka». – 2013. – № 4. – Rezhim dostupa: <http://tea4er.ru/volume4/3400-2013-07-12-11-32-56>.
4. Guzikova V. V., Pokhodzey G. V. Razvitiye navykov samostoyatel'noy tvorcheskoy yazykovoy deyatelnosti obuchayushchikhsya na zanyatiyakh inostrannogo yazyka // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2017. – № 12. – S. 105–111.
5. Guzikova V. V., Zelenina L. E., Pokhodzey G. V. Obuchenie magistrantov napravleniya «Muzykal'noe obrazovanie» vedeniyu nauchnoy diskussii na inostrannom yazyke // Obrazovanie i nauka. – 2018. – T. 20. – № 3. – S. 182–202.

6. Davydov V. V. Problemy razvivayushchego obucheniya. – M. : Pedagogika, 1986.
7. Dudina M. G. Ispol'zovanie videomaterialov na uroke angliyskogo yazyka // *Sovremennye tendentsii v obuchenii inostrannym yazykam i mezhkul'turnoy kommunikatsii* : mat-ly mezhdunar. zaoch. nauch.-prakt. konf. – Elektrostal' : Novyy gumanitar-nyy institut, 2011. – S. 46.
8. Klarin M. V. Innovatsii v mirovoy pedagogike: obuchenie na osnove issledovaniya, igry i diskussii. (Analiz zarubezhnogo opyta). – Riga : Eksperiment, 1995. – S. 13.
9. Leontovich A. V. Uchebno-issledovatel'skaya deyatel'nost' kak model' pedagogicheskikh tekhnologiy // *Narodnoe obrazovanie*. – 1999. – № 10.
10. Lerner I. Ya. Problemnoe obuchenie. – M. : Znanie, 1974. – 64 s.
11. Obukhov A. S. Issledovatel'skaya pozitsiya lichnosti // *Shkol'nye tekhnologii*. – 2007. – № 5. – S. 21–24.
12. Pavlovets I. I., Chuksina O. V., Yanovskaya G. S. Studencheskaya konferentsiya na angliyskom yazyke po teme spetsial'nosti kak model' ustnogo nauchnogo obshcheniya [Elektronnyy resurs] // *Trudy MAI (elektronnyy zhurnal)*. – 2007. – Vyp. 27. – Rezhim dos-tupa: http://www.mai.ru/science/trudy/articles_num27/article2/author.htm.
13. Petukhova G. N. Studencheskaya konferentsiya kak odin iz vidov samostoyatel'noy raboty [Elektronnyy resurs] // *Interaktivnyy nauchno-metodicheskiy zhurnal «Soobshchestvo uchiteley angliyskogo yazyka»*. – 2013. – № 4. – Rezhim dostupa: <http://tea4er.ru/volume4/3244-2013-05-02-15-05-43>.
14. Podd'yakov A. N. Metodologicheskie osnovy izucheniya i razvitiya issledovatel'skoy deyatel'nosti // *Shkol'nye tekhnologii*. – 2006. – № 3. – S. 152–158.
15. V. I. Slobodchikov, E. I. Isaev. *Psikhologiya razvitiya cheloveka. Razvitie sub"ektivnoy real'nosti v ontogeneze* : ucheb. posobie. – M. : PSTGU, 2013.
16. Chernenko N. M. Ponyatie o nauchnoy kommunikatsii: porozhdenie informatsionnykh tekstov // *Klassicheskoe lingvisticheskoe obrazovanie v sovremennom mul'tikul'turnom prostranstve* : mat-ly mezhdunar. nauch. konf. – Pyatigorsk, 2004.
17. Shashkina M. B., Bagachuk A. V. *Formirovanie issledovatel'skoy deyatel'nosti studentov pedagogicheskogo vuza v usloviyakh realizatsii kompetentnostnogo podkhoda*. – Krasnoyarsk, 2006.
18. Shvyrev V. S. *Nauchnoe poznanie kak deyatel'nost'*. – M. : Politizdat, 1984.

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ВОСПИТАНИЯ

УДК 378.6:355.318.1
ББК Ц439.9р

ГРНТИ 78.15

Код ВАК 13.00.08

Максимов Никита Васильевич,

адъюнкт очного обучения, Пермский военный институт войск национальной гвардии Российской Федерации; 614112, г. Пермь, ул. Гремячий Лог, 1; e-mail: markiz-nikita@mail.ru.

О РЕЗУЛЬТАТАХ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРОТИВОДЕЙСТВИЮ ЭКСТРЕМИЗМУ У КУРСАНТОВ ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: экстремизм; противодействие экстремизму; ценностное отношение; уровни, этапы; сформированность; курсанты.

АННОТАЦИЯ. В статье раскрываются результаты экспериментального исследования по формированию ценностного отношения к противодействию экстремизму у курсантов войск национальной гвардии России. Опираясь на результаты современных исследователей, автор уточняет понятие «ценностное отношение к противодействию экстремизму».

В статье раскрывается содержание констатирующего, формирующего и контрольного этапов эксперимента, анализируются результаты внедрения в образовательный процесс военного вуза модели организации процесса в данном направлении работы с курсантами. Педагогический эксперимент проводился на базе Пермского военного института войск национальной гвардии Российской Федерации. В эксперименте принимали участие 123 курсанта, включенных в одну контрольную и четыре экспериментальных группы, при котором установленная выборка являлась репрезентативной для всей генеральной совокупности.

Сопоставляя результаты констатирующего и контрольного этапов эксперимента, автор обосновывает уникальность и необходимость внедрения в образовательный процесс специального инструментария для повышения качества подготовки специалистов в образовательных организациях войск национальной гвардии России в сфере противодействия экстремизму. Положительная динамика уровня сформированности ценностного отношения к противодействию экстремизму подтверждает правомерность выдвинутой гипотезы исследования.

Выводы автора по итогам начальной диагностики позволяют констатировать низкий уровень ценностного отношения к противодействию экстремизму у курсантов войск национальной гвардии России, что актуализирует проблему целенаправленной организации образовательного процесса по данному направлению профессиональной подготовки. Использование полученных результатов профессорско-преподавательским составом и руководителями образовательных организаций позволит скорректировать мероприятия индивидуально-воспитательной работы с курсантами и военнослужащими войск национальной гвардии Российской Федерации.

Maksimov Nikita Vasilevich,

Adjunct, Perm Military Institute of the National Guald of the Russian Federation, Perm, Russia.

RESULTS OF A PEDAGOGICAL EXPERIMENT ON THE ATTITUDE TO EXTREMISM OF THE CADETS OF THE NATIONAL GUARDS OF THE RUSSIAN FEDERATION

KEYWORDS: extremism; counteraction to extremism; value attitude; levels, stages; formation; cadets.

ABSTRACT. The article reveals the results of an experimental study on the formation of a value attitude to counteractaction of extremism among cadets of the Russian National Guard troops. Based on the results of modern researchers, the author clarifies the concept "value attitude to counteractaction of extremism".

The article reveals the content of the ascertaining, forming and controlling stages of the experiment, analyzes the results of introducing the model of work with cadets into the educational process of the military higher educational institution. The pedagogical experiment was conducted on the basis of the Perm military institute of the troops of the national guard of the Russian Federation. 123 cadets participated in the experiment, included in one control group and four experimental groups, in which the established sample was representative for the whole population.

Comparing the results of the ascertaining and control stages of the experiment, the author justifies the uniqueness and necessity of introduction into the educational process of a special tool for improving the quality of training of specialists in the educational organizations of the troops of the Russian National Guard in the sphere of countering extremism. The positive dynamics of the attitude to counteractaction of extremism confirms the validity of the hypothesis of the research put forward.

The author's conclusions on the basis of the initial diagnosis allow us to establish a low level of the value attitude to counteract extremism among the cadets of the Russian National Guard troops, which actualizes the problem of the purposeful organization of the educational process in this area of professional training. Using the results obtained by the faculty and heads of educational organizations will allow to adjust the activities of individual educational work with cadets and servicemen of the troops of the Russian National Guard.

Современная государственная политика характеризуется противоречи-

выми тенденциями обеспечения безопасности и стабильного эволюционного развития

общества. С одной стороны, общественная безопасность осуществляется государством целенаправленно и бескомпромиссно с использованием широкого спектра силовых, психологических и законодательных мер наведения порядка, а с другой – демократическое общество ориентировано на развитие ценностей гуманизма, свободы слова, прав человека (в том числе, право на жизнь). Существующее противоречие способствует распространению идеологии экстремизма в обществе. Спекулируя идеями свободы и демократии, защиты интересов граждан, экстремисты с целью разрушения государственности и основ международного права, возбуждая ненависть и рознь по расовым, религиозным, социальным и национальным аспектам, побуждают к негативной реакции в обществе.

Актуальность решения проблем экстремизма закреплена Федеральным законом от 25.07.2002 г. № 114 «О противодействии экстремизму» [13, с. 4], Стратегией о противодействии экстремизму до 2025 года (в ней определены задачи, связанные с повышением профессионального уровня педагогических работников, разработкой и внедрением новых образовательных стандартов и педагогических методик, направленных на противодействие экстремизму) [12, с. 6] и Конвенцией Шанхайской организации сотрудничества по противодействию экстремизму, в которой декларируется необходимость повышения профессионального уровня сотрудников компетентных и иных органов, осуществляющих борьбу с экстремизмом [6, с. 6].

Проведенный анализ образовательной деятельности вузов войск национальной гвардии России позволил констатировать, что подготовка квалифицированных специалистов, обладающих готовностью и способностью противодействовать экстремизму, является недостаточно эффективной. Отсюда возникает ряд противоречий между:

– потребностью в повышении уровня квалификации специалистов, назначенных для борьбы с экстремизмом, и отсутствием теоретической и методологической разработанности данной проблемы в военной педагогике;

– совершенствованием образовательного процесса военных вузов в сфере борьбы с экстремизмом и отсутствием педагогической модели подготовки курсантов, способных качественно противостоять идеологии экстремизма;

– потребностью противостоять идеологии экстремизма в курсантских коллективах и низким уровнем сформированной системы ценностей к противодействию экстремизму у курсантов.

Проблемы ценностного отношения к различным аспектам действительности рассмотрены в трудах отечественных ученых: В. А. Слостёнина, С. Л. Рубинштейна, В. В. Давыдова, Л. С. Выготского.

В исследованиях Л. С. Выготского ценностное отношение определяется как результат деятельности человека. Присвоение данных ценностей в процессе деятельности становится личностно значимым ориентиром и показателем восприятия окружающего мира [2, с. 211]. Н. Ф. Добрынин рассматривал ценностное отношение как согласованность и взаимодействие внешних факторов и внутренних побуждений личности [3, с. 185]. Исследования, посвященные проблемам формирования ценностного отношения в военной педагогике, проводились Р. А. Рогожниковой, А. А. Стрелковым, С. В. Лужецковым, И. И. Савичем, Д. Н. Сальниковым. В большинстве исследований ценностное отношение рассматривается как убеждения личности, основанные на духовных, нравственных и гуманистических ценностях, полученных в процессе военно-профессиональной деятельности и реализуемые в виде установок, идеалов и мотивов личности по отношению к военной службе.

Опираясь на обозначенные позиции исследователей, мы рассматриваем ценностное отношение как интегративное личностное образование, проявляющееся во взглядах, убеждениях, мотивах, эмоциональных переживаниях и соответствующей деятельности. Оно характеризуется совокупностью нескольких компонентов: когнитивного, эмоционально-мотивационного и деятельностного.

Эмоционально-ценностный компонент раскрывается в эмоциональной личностной оценке результатов экстремистской деятельности, опираясь на морально-нравственные и духовные ценности личности курсанта. Высокий уровень сформированности эмоционально-ценностного компонента предполагает готовность и обоснованность участия в борьбе с экстремизмом, высокую степень мотивации, эмоциональную устойчивость негативному влиянию экстремистской идеологии.

Когнитивный компонент отражается в аспекте познавательной активности курсанта по получению определенного уровня знаний в области противодействия экстремизму. Высокий уровень данного компонента характеризуется наличием глубоких знаний в сфере противодействия экстремизму, внутренней уверенности курсанта в их эффективности в случае применения, в целях купирования предстоящих угроз.

Деятельностный компонент предполагает активное включение курсанта в военно-профессиональную деятельность по

противодействию экстремизму. Высокий уровень деятельностного компонента отличается внутренней организованностью курсанта, наличием навыков противодействия любому проявлению экстремизма, способностью передачи навыков и умений, оказания помощи коллегам по противоэкстремистской борьбе.

Сопоставляя позиции разных авторов и обобщая результаты собственных эмпирических исследований, под ценностным отношением к противодействию экстремизму у курсантов войск национальной гвардии мы понимаем совокупность взглядов, убеждений, эмоциональных переживаний и непосредственной деятельности, направленной на предупреждение экстремизма.

Изучение прикладных аспектов проводилось в процессе педагогического эксперимента, задача которого заключалась в проверке результативности реализации модели по формированию ценностного отношения к противодействию экстремизма у курсантов, а также в определении эффективности педагогических условий ее успешного функционирования.

Педагогический эксперимент осуществляется поэтапно:

– на констатирующем этапе производилась предварительная оценка, выявление реального уровня ценностного отношения курсантов к противодействию экстремизму;

– на формирующем этапе осуществлялась работа в соответствии с моделью процесса формирования ценностного отношения к противодействию экстремизму у курсантов с использованием специфических условий ее эффективной реализации в образовательном процессе военного вуза;

– на контрольном этапе производилась итоговая оценка, сопоставлялись результаты начальной и итоговой диагностики, формулировка заключения об эффективности новшества эксперимента.

Педагогический эксперимент по формированию ценностного отношения к противодействию экстремизму проводился на базе Пермского военного института войск национальной гвардии России. В эксперименте приняло участие 123 курсанта, распределенных на четыре экспериментальные и одну контрольную группу. Контрольная группа (КГ) состояла из курсантов, которые обучались по основной образовательной программе без изменений; воспитательные мероприятия с ними носили общеразвивающий характер. С курсантами экспериментальных групп (ЭГ1, ЭГ2, ЭГ3) образовательный процесс осуществлялся в соответствии с моделью и с учетом одного из условий:

– в ЭГ1 – рациональная сбалансированность субъект-объектных и субъект-субъектных отношений;

– в ЭГ2 – ценностно-смысловое регулирование профессиональной подготовки курсантов в вузах;

– в ЭГ3 – разработка и реализация спецкурса «Современные методы противодействия экстремизму».

В образовательный процесс курсантов экспериментальной группы (ЭГ4) была внедрена модель и совокупность выделенных условий ее эффективного функционирования.

Первый этап эксперимента – *констатирующий*, предусматривающий определение показателей и изучение исходного уровня сформированности ценностного отношения к противодействию экстремизму у курсантов. В ходе констатирующего эксперимента был использован эмпирический материал (протоколы наблюдений, диагностирующие работы, анкеты и пр.) для определения уровней (низкого, достаточного, продвинутого) сформированности ценностного отношения к противодействию экстремизму каждого выделенного компонента: мотивационно-ценностного, деятельностного, когнитивного. Результаты начальной диагностики позволили констатировать преобладание низкого уровня сформированности ценностного отношения к противодействию экстремизму у курсантов. Результаты начальной диагностики представлены в таблице 1.

Анализ полученных результатов позволил сделать следующие выводы:

– у курсантов военных вузов, которые должны воспитывать специалистов, способных противостоять преступлениям и идеологии экстремистской направленности, преобладает низкий уровень сформированности ценностного отношения к противодействию экстремизму;

– группы курсантов, являясь однородными по своему составу, имеют незначительные различия по уровню сформированности у них ценностного отношения к противодействию экстремизму;

– незначительный продвинутый уровень в ЭГ2, ЭГ4 можно объяснить индивидуальными особенностями и интересами отдельных курсантов, что носит скорее стихийный (частный), чем системный характер; кроме того, в военном вузе обучаются курсанты, ранее проходившие службу в подразделениях, обеспечивающих общественный порядок, получившие ранее представления о профилактике экстремизма на инструктивных занятиях.

Таблица 1

Результаты констатирующего эксперимента по определению исходного уровня сформированности ценностного отношения к противодействию экстремизму у курсантов контрольной и экспериментальных групп

Группы	Кол-во курсантов	Низкий уровень		Достаточный уровень		Продвинутый уровень	
		кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%
КГ	25	19	76,1	6	23,9	0	0,0
ЭГ1	24	18	75,2	6	24,8	0	0,0
ЭГ2	25	18	72,1	6	23,9	1	4,0
ЭГ3	24	19	79,2	5	20,8	0	0,0
ЭГ4	25	18	72,1	6	23,9	1	4,0

Второй этап эксперимента – *формирующей*, заключался в апробации модели по формированию ценностного отношения противодействия экстремизму, а также проверке эффективности выявленных педагогических условий ее реализации. В ходе формирующего эксперимента внедрялась структурно-функциональная модель формирования ценностного отношения к противодействию экстремизму у курсантов, состоящая из совокупности компонентов, представленных на рис. 1, каждый из которых выполнял функции: концептуально-ориентационную, процессуально-описательную, процессуально-деятельностную, аналитическую.

Кратко охарактеризуем каждый компонент модели.

Мотивационно-целевой компонент включал нормативно-правовые и ведомственные основания (ФГОС, квалификационные требования к выпускнику вузов ВНГ России, основные образовательные программы подготовки специалистов), методологические подходы (системный, аксиологический, личностно-деятельностный), цели и задачи.

Содержательный компонент включал: – *блок деятельности преподавательского состава*, представленный содержанием дисциплин: «Политология и социология», «Культурология», «Методика морально-психологического обеспечения», «Тактика и служебно-боевое применение ВНГ России», при реализации которых усиливался аспект профилактики и методов противодействия экстремизму; внедряемый спецкурс «Современные методы противодействия экстремизму» позволили привлечь внимание к проблеме, расширить представления, приобрести навыки противодействия экстремизму в воинских коллективах; мероприятия воспитательного характера у курсантов экспериментальных групп были направлены на углубленное

изучение процесса профилактики и методик противодействия экстремизму и терроризму. К таким мероприятиям относились воспитательная работа с курсантами по темам «Экстремизм, угроза миропорядка», «Социально-экономические и общественно-политические последствия проявления экстремизма», «Виды экстремистских идеологий как концептуальных снов идеологии терроризма», «Межкультурный и межконфессиональный диалог как консолидирующая основа воинского коллектива», «Интернет как сфера распространения идеологии экстремизма» и т.д.; информирование военнослужащих по темам «Причины появления экстремизма, его цели и задачи», «Роль экстремистов в разрушении Российской империи», «Экстремизм, его трагическая статистика» и т.д.;

– *блок деятельности курсантов*, включающий научно-исследовательскую работу и мероприятия, ориентированные на развитие чувств патриотизма, духовности, нравственности и ценностей гуманизма, толерантности и уважения друг друга. Этому же способствовали изучение материала по следующим темам: «Патриотизм – гражданское чувство любви и преданности Родине», «Межнациональная и межконфессиональная толерантность как составная часть патриотизма», «Общественная безопасность как часть национальной безопасности России».

Организационный компонент определяет применяемые методы и средства организации образовательного процесса в целях успешного формирования ценностного отношения к противодействию экстремизма, а также формы обеспечения механизмов интериоризации (решение ситуационных задач, деловые игры, тренинги), идентификации (обмен опытом, диалог), интернализации (круглые столы, обсуждения, творческая деятельность курсантов).

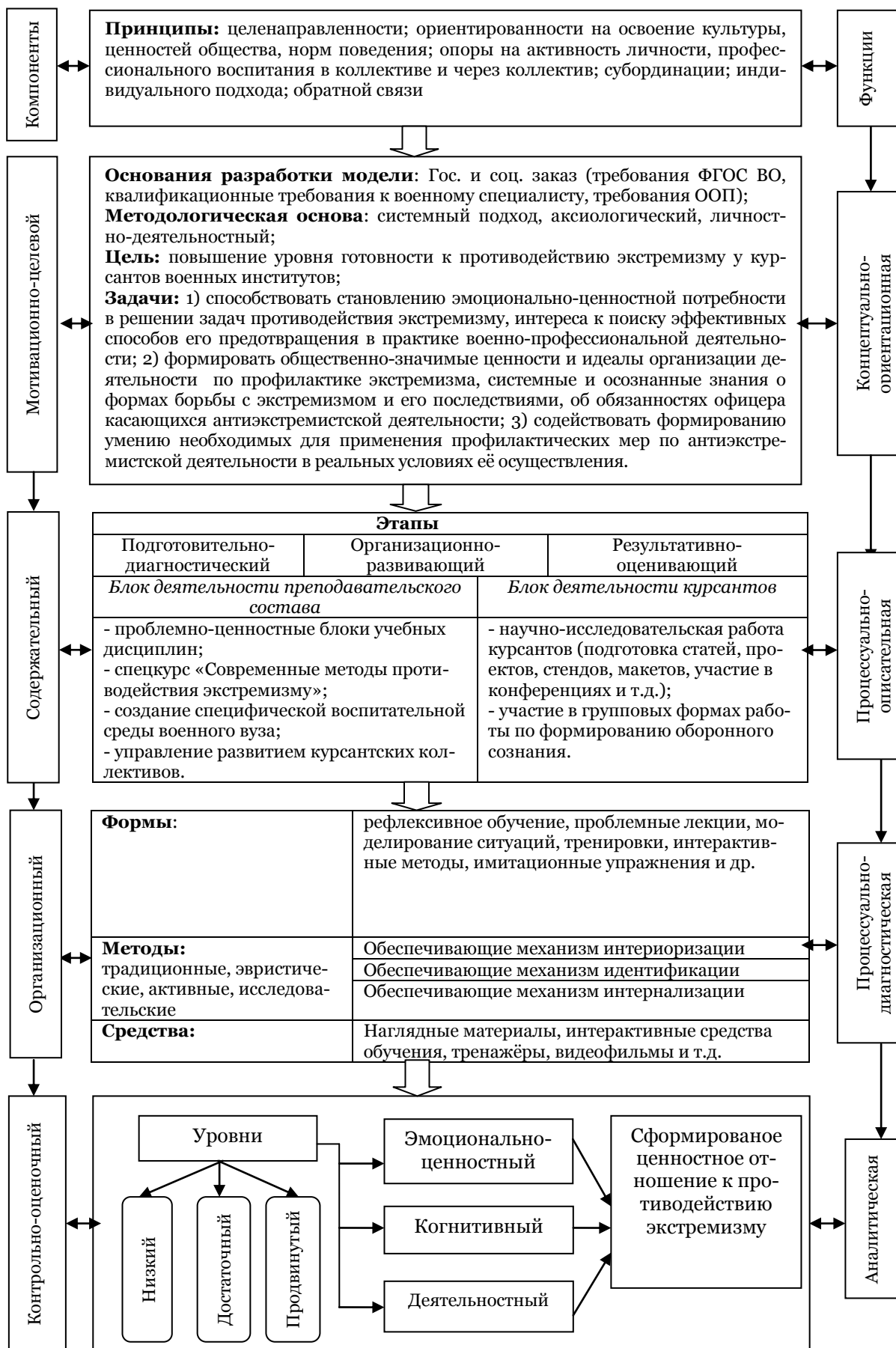


Рис. 1. Модель формирования ценностного отношения к противодействию экстремизма у курсантов

Контрольно-оценочный компонент связан с определением изменений уровня сформированности ценностного отношения к противодействию экстремизму у курсантов.

Третий этап эксперимента – *контрольный* – заключался в проведении итоговой диагностики по определению уровня сфор-

мированности ценностного отношения к противодействию экстремизму, сравнении и сопоставлении полученных результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента, формулировке выводов проведенного эксперимента.

Результаты контрольного эксперимента представлены в таблице 2.

Таблица 2

Результаты итоговой диагностики контрольного эксперимента по определению уровня сформированности ценностного отношения к противодействию экстремизму у курсантов контрольной и экспериментальных групп

Группы	Кол-во курсантов	Низкий уровень		Достаточный уровень		Продвинутый уровень	
		кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%
КГ	25	16	64,1	7	27,9	3	8,0
ЭГ1	24	7	29,2	11	45,8	6	25,0
ЭГ2	25	8	32,0	9	36,0	8	32,0
ЭГ3	24	7	29,2	11	45,8	6	25,0
ЭГ4	25	4	16,1	10	39,9	11	44,0

Сопоставление результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента позволяет сделать вывод об эффективной реализации процесса формирования ценностного отношения к противодействию экстремизму у курсантов в соответствии со структурно-функциональной моделью:

– уровень сформированности ценностного отношения к противодействию экстремизму у курсантов контрольной группы изменялся незначительно. Данное обстоятельство свидетельствует о том, что низкий уровень ценностного отношения к противодействию экстремизму будет оставаться незначительным без целенаправленной, системной работы, что будет способствовать вовлечению части курсантов в экстремистские организации;

– наблюдаемые положительные изменения достаточного и продвинутого уровня сформированности ценностного отношения к противодействию экстремизму в экспериментальных группах ЭГ1 с заметным снижением низкого уровня сформированности ценностного отношения к противодействию экстремизму позволяет признать, что внедряемая модель и условие рациональной сбалансированности субъект-объектных и субъект-субъектных отношений повышают уровни сформированности ценностного отношения к противодействию экстремизму незначительно;

– небольшие положительные изменения достаточного и более высокие изменения продвинутого уровня сформированности ценностного отношения к противодействию экстремизму в экспериментальных группах ЭГ2, с повышением низкого уровня сформированности ценностного отно-

шения к противодействию экстремизму позволяет предположить, что внедряемая модель и условие ценностно-смыслового регулирования профессиональной подготовки курсантов в вузах способствует качественному повышению продвинутого уровня и низкого уровня сформированности ценностного отношения к противодействию экстремизму;

– равные положительные изменения достаточного и продвинутого уровня сформированности ценностного отношения к противодействию экстремизму в экспериментальных группах ЭГ3, с ощутимым снижением низкого уровня сформированности ценностного отношения к противодействию экстремизму позволяет сделать вывод, что внедряемая модель и условие разработки и реализации спецкурса «Современные методы противодействия экстремизму» способствуют равному повышению достаточного и продвинутого уровня сформированности ценностного отношения к противодействию экстремизму, с заметным снижением низкого уровня сформированности ценностного отношения к противодействию экстремизму у курсантов;

– небольшие позитивные изменения достаточного и самые высокие из выявленных изменения продвинутого уровня произошли в ЭГ4, с наибольшим снижением низкого уровня сформированности ценностного отношения к противодействию экстремизму, следовательно, мы можем утверждать, что внедряемая модель и совокупность условий наиболее существенно способствуют формированию ценностного отношения к противодействию экстремизму у курсантов.

Полученные результаты представлены в таблице 3.

Таким образом, проведенный педагогический эксперимент по формированию ценностного отношения к противодействию экстремизму подтвердил предположение, что специально разработанный инструментарий (модель, педагогические условия), внедренный в образовательный процесс военного вуза, будет способствовать формированию ценностного отношения к проти-

водействию экстремизму у курсантов ВОО ВО ВНГ России. Представленные результаты констатирующего и контрольного эксперимента подтверждают теоретическое обоснование актуальности и эффективности внедрения педагогической модели и специальных педагогических условий ее эффективного функционирования, повышающие качество подготовки специалистов, предназначенных для борьбы с экстремистской деятельностью.

Таблица 3

Результаты сформированности уровня ценностного отношения к противодействию экстремизму у курсантов контрольной и экспериментальных групп

Группы	Низкий уровень		Достаточный уровень		Продвинутый уровень	
	Констатирующий, %	Контрольный этап, %	Констатирующий, %	Контрольный этап, %	Констатирующий, %	Контрольный этап, %
КГ	76,1	64,1	23,9	27,9	0,0	8,0
ЭГ1	75,2	29,2	24,8	45,8	0,0	25,0
ЭГ2	72,1	32,0	23,9	36,0	4,0	32,0
ЭГ3	79,2	29,2	20,8	45,8	0	25,0
ЭГ4	72,1	16,1	23,9	39,9	4,0	44,0

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабанский Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований: Дидактический аспект. – М. : Педагогика, 1982. – 182 с.
2. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. Т. 2. Проблемы общей психологии. – М. : Книга по требованию, 2012. – 504 с.
3. Добрынин Н. Ф. Возрастная психология : курс лекций. – М. : Просвещение, 1965. – 296 с.
4. Ермолаев О. Ю. Математическая статистика для психологов : учеб. пособие. – 5-е изд. – М. : НОУ ВПО «МПСИ» ; Флинта, 2011. – 336 с.
5. Загвязинский В. И. Методология и методика психолого-педагогического исследования. – М., 2001. – 180 с.
6. Конвенция Шанхайской организации сотрудничества по противодействию экстремизму [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ecrats.org/upload/iblock/349/Конвенция%20по%20экстремизму%20> (дата обращения: 15.06.2018).
7. Кэмпбэлл Д. Модели экспериментов в социальной психологии и прикладных исследованиях. – СПб. : Соц.-психол. Центр, 1996. – 392 с.
8. Михеев В. И. Моделирование и методы измерений в педагогике : науч.-метод. пособие. – М. : Высшая школа, 1987. – 200 с.
9. Найн А. Я., Уметбаев З. М. Педагогический эксперимент: методика и его организация : учеб. пособие. – Магнитогорск : МаГУ, 2002. – 127 с.
10. Налимов В. В., Голикова Т. И. Логические основания планирования эксперимента. – М. : Металлургия, 1976. – 128 с.
11. Сидоренков Е. В. Методы математической обработки в психологии : учеб.-метод. пособие. – СПб. : Речь, 2003. – 350 с.
12. Стратегия противодействия экстремизму в Российской Федерации до 2025 года (утв. Президентом РФ 28.11.2014 № Пр-2753) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://legalacts.ru/doc/strategija-protivodeistvija-ekstremizmu-v-rossiiskoi-federatsii-do/> (дата обращения: 15.06.2018).
13. Федеральный закон от 25.07.2002 г. №114-ФЗ «О противодействии экстремистской деятельности» (с изменениями и дополнениями) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.garant.ru/12127578/5ac206a89ea76855804609cd95ofcaf7/> (дата обращения: 15.06.2018).
14. Хикс Ч. Основные принципы планирования эксперимента. – М. : Мир, 1967. – 406 с.
15. Яковлев Е. В., Яковлева Н. О. Педагогический эксперимент в диссертационных исследованиях // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2011. – № 1. – С. 52–63.
16. Яковлев Е. В., Яковлева Н. О. Педагогическое исследование: содержание и представление результатов : монография. – Челябинск : РБИУ, 2010. – 317 с.

REFERENCES

1. Babanskiy Yu. K. Problemy povysheniya effektivnosti pedagogicheskikh issledovaniy: Didakticheskiy aspekt. – M. : Pedagogika, 1982. – 182 s.
2. Vygotskiy L. S. Sbranie sochineniy : v 6 t. T. 2. Problemy obshchey psikhologii. – M. : Kniga po trebovaniyu, 2012. – 504 s.
3. Dobrynin N. F. Vozrastnaya psikhologiya : kurs lektsiy. – M. : Prosveshchenie, 1965. – 296 s.

4. Ermolaev O. Yu. Matematicheskaya statistika dlya psikhologov : ucheb. posobie. – 5-e izd. – M. : NOU VPO «MPSI» ; Flinta, 2011. – 336 s.
5. Zagvyazinskiy V. I. Metodologiya i metodika psikhologo-pedagogicheskogo issledovaniya. – M., 2001. – 180 s.
6. Konventsiya Shankhayskoy organizatsii sotrudnichestva po protivodeystviyu ekstremizmu [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://ecrats.org/upload/iblock/349/Konventsiya%20po%20ekstremizmu%20> (data obrashcheniya: 15.06.2018).
7. Kempbell D. Modeli eksperimentov v sotsial'noy psikhologii i prikladnykh issledovaniyakh. – SPb. : Sots.-psikhol. Tsentr, 1996. – 392 s.
8. Mikheev V. I. Modelirovanie i metody izmereniy v pedagogike : nauch.-metod. posobie. – M. : Vysshaya shkola, 1987. – 200 s.
9. Nayn A. Ya., Umetbaev Z. M. Pedagogicheskiy eksperiment: metodika i ego organizatsiya : ucheb. posobie. – Magnitogorsk : MaGU, 2002. – 127 s.
10. Nalimov V. V., Golikova T. I. Logicheskie osnovaniya planirovaniya eksperimenta. – M. : Metalurgiya, 1976. – 128 s.
11. Sidorenkov E. V. Metody matematicheskoy obrabotki v psikhologii : ucheb.-metod. posobie. – SPb. : Rech', 2003. – 350 s.
12. Strategiya protivodeystviya ekstremizmu v Rossiyskoy Federatsii do 2025 goda (utv. Prezidentom RF 28.11.2014 № Pr-2753) [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://legalacts.ru/doc/strategiya-protivodeistviya-ekstremizmu-v-rossiiskoi-federatsii-do/> (data obrashcheniya: 15.06.2018).
13. Federal'nyy zakon ot 25.07.2002 g. №114-FZ «O protivodeystvii ekstremistskoy deyatel'nosti» (s izmeneniyami i dopolneniyami) [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://base.garant.ru/12127578/5ac206a89ea76855804609cd950fc7/> (data obrashcheniya: 15.06.2018).
14. Khiks Ch. Osnovnye printsipy planirovaniya eksperimenta. – M. : Mir, 1967. – 406 s.
15. Yakovlev E. V., Yakovleva N. O. Pedagogicheskiy eksperiment v dissertatsionnykh issledovaniyakh // Sovremennaya vysshaya shkola: innovatsionnyy aspekt. – 2011. – № 1. – S. 52–63.
16. Yakovlev E. V., Yakovleva N. O. Pedagogicheskoe issledovanie: sodержanie i predstavlenie rezul'tatov : monografiya. – Chelyabinsk : RBIU, 2010. – 317 s.

РЕЦЕНЗИИ

УДК 37.016:811.161.1
ББК Ш12/18-9+4426.819=411.2

ГРНТИ 16.01.45

Код ВАК 13.00.02

Веснина Людмила Евгеньевна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры межкультурной коммуникации, риторики и русского языка как иностранного, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, каб. 285; e-mail: levesna@yandex.ru.

Дзюба Елена Вячеславовна,

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

Еремина Светлана Александровна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры межкультурной коммуникации, риторики и русского языка как иностранного, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, каб. 285; e-mail: swegle@yandex.ru.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ДИАЛОГ: АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ И ПРЕПОДАВАНИЯ ЯЗЫКА В ВУЗЕ И ШКОЛЕ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: методика преподавания русского языка; русский язык; литература; русский язык как иностранный; межкультурные коммуникации; высшие учебные заведения; общеобразовательные учебные заведения.

АННОТАЦИЯ. В статье представлен обзор Всероссийской научно-практической конференции «Актуальные проблемы изучения и преподавания языка в вузе и школе», посвященной 200-летию со дня рождения Ф. И. Буслаева, которая прошла на базе Уральского государственного педагогического университета (24–26 мая 2018, г. Екатеринбург). В рамках конференции ее участники искали ответы на следующие теоретико-методические вопросы обучения дисциплинам филологической направленности: обучение русскому языку в мультикультурной среде (русский язык как неродной или иностранный); преподавание языка и литературы с применением инновационных технологий; учет традиций и поиск инноваций в преподавании филологических предметов. В конференции приняли участие более 50 человек в очной и заочной формах. Кроме того, в рамках конференции были проведены курсы повышения квалификации «Методика преподавания русского языка как иностранного / неродного», в ходе которых были представлены научные проекты, проведены мастер-классы, прошло заседание «круглого стола», были опубликованы научно-методические статьи по вопросам преподавания русского языка. Курсы были организованы на базе Центра продвижения русского языка и культуры УрГПУ силами преподавателей кафедры межкультурной коммуникации, риторики и русского языка как иностранного.

Vesnina Liudmila Evgenievna,

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

Dziuba Elena Vyacheslavovna,

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

Eremina Svetlana Aleksandrovna,

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

PEDAGOGICAL DIALOGUE: CURRENT PROBLEMS OF LEARNING AND TEACHING A LANGUAGE AT SCHOOL AND UNIVERSITY

KEYWORDS: Method of teaching; Russian language; literature; Russian as a foreign language; Russian as a non-native language; interaction of secondary and higher education; intercultural communication.

ABSTRACT. The article reviews the All-Russian Scientific Conference “Current Problems of Learning and Teaching a Language at School and University” dedicated to the 200th anniversary of F.I. Buslayev, which was held at the Ural State Pedagogical University (May 24–26, 2018, Ekaterinburg). During the conference its participants discussed the following theoretical and methodological questions in the field of Philology: teaching Russian in multicultural environment (Russian as a non-native or a foreign language); teaching a language and literature with the help of new technologies; traditions and innovations in linguistic education. More than 50 people took part in the conference. Besides there were advanced training courses in the frames of this conference. The courses “Methods of Teaching Russian as a Foreign Language” included scientific projects, master-classes, round tables and papers covering the problems of teaching Russian. The courses were organized on the basis of the Centre for Russian Language and Culture Promotion of the USPU with the help of Department of Intercultural Communication, Rhetoric and Russian as a Foreign Language.

В период с 24 по 26 мая 2018 г. в г. Екатеринбурге на базе ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» состоялась первая научно-практическая конференция «Актуальные проблемы изучения и преподавания языка в вузе и школе», посвященная 200-летию со дня рождения Ф. И. Буслая. Главным поводом проведения научного мероприятия стала не только юбилейная дата лингвиста, фольклориста, методиста, историка литературы и искусства Ф. И. Буслая, но и идея возрождения тесного взаимодействия современной школы и вуза в вопросах преподавания отдельных предметов. Сегодня, в связи с процессами глобализации, высокими темпами миграции, развитием информационных технологий, перед российскими школами, равно как и перед высшими учебными заведениями, возникают проблемы, связанные с теорией и методикой преподавания дисциплин филологической направленности: обучение русскому языку в мультикультурной среде (русский язык как неродной или иностранный); преподавание языка и литературы с применением инновационных технологий; учет традиций и поиск инноваций в преподавании филологических предметов. В рамках конференции ее участники искали ответы на эти и многие другие теоретико-методические вопросы обучения дисциплинам филологической направленности.

Конференция «Актуальные проблемы изучения и преподавания языка в вузе и школе» собрала вместе ученых в области филологии и практикующих педагогов. Участниками конференции стали более 50 человек из различных городов не только России, но и других стран: Асбест, Далянь (Китай), Киров, Екатеринбург, Нижний Тагил, Костанай (Казахстан), Минск (Беларусь), Санкт-Петербург, Тюмень.

Открылось научное мероприятие такими докладами ученых и педагогов высшей школы: «Основные начала нашей народности» в трудах Ф. И. Буслая» (Т. А. Ложкова, д-р филол. наук, проф., Екатеринбург, УрГПУ); «Ф. И. Буслая и задачи современного преподавания русского языка в вузе и школе» (М. Э. Рут, д-р филол. наук, проф., Екатеринбург, УрФУ); «Ф. И. Буслая о школьном обучении русскому языку: от формальной логики к “живой грамматике”» (Н. И. Коновалова, д-р филол. наук, проф., Екатеринбург, УрГПУ); «“Через язык открывается дитяти сознание ...”»: о соотношении вербального и предметного кодов в детской речи (Т. А. Гридина, д-р филол. наук, проф., Екатеринбург, УрГПУ); «Кон-

трастивные приемы работы по морфемике и словообразованию на уроках русского языка в условиях коми-пермяцкого русского билингвизма» (Н. В. Медведева, канд. филол. наук, доцент, Пермь, ПГГПУ); «О результатах комплексного тестирования обучающихся с миграцией в истории семьи» (Н. Л. Смирнова, канд. пед. наук, доцент, Екатеринбург, ГОАУ ДПО СО «ИРО»); «Языковая адаптация детей мигрантов в условиях современной образовательной организации» (О. А. Белкина, зам. директора по УВР, Екатеринбург, МАОУ СОШ № 15). Такое разнообразие тем не оставило равнодушным ни одного участника конференции.

Продолжилось научное общение заседаниями секций «Теория и методика преподавания РКИ в вузе и школе» и «Методика преподавания филологических дисциплин в вузе и школе».

Как часто бывает на научных мероприятиях, содержание оказалось шире формы: доклады первой секции были посвящены не только вопросам преподавания русского языка как иностранного (РКИ):

- Особенности обучения русскому языку лаосских курсантов (Н. С. Катышева, Тюмень, Тюменское ВВИКУ им. А. И. Прошлякова, преподаватель).

- Игровые приемы изучения идиом в английском языке: азартные игры (В. Ю. Миков, Екатеринбург, УрГПУ, канд. пед. наук).

- Особенности преподавания русского языка и литературы в аграрном вузе (И. П. Олейник, Екатеринбург, УрГАУ, ст. преподаватель; В. В. Степанов Екатеринбург, УрГАУ, ст. преподаватель; О. С. Степанова, УрФУ, ст. преподаватель).

- Упражнения для формирования профессионально-ориентированной лексической компетенции в военно-инженерном вузе (А. Э. Массалова, Тюмень, Тюменское ВВИКУ им. А. И. Прошлякова, преподаватель).

- Потенциал внутривузовских конкурсов по культуре речи в аспекте развития языковой личности студентов-юристов (Ю. Б. Феденева, Екатеринбург, УрГЮУ, канд. филол. наук, доцент).

- Формирование культуроведческой компетенции посредством решения лингвокультурологических задач на уроке русского языка (Ю. В. Кондратьева, Нижний Тагил, МБОУ СОШ № 90, учитель русского языка и литературы).

- Оценка готовности системы подготовки будущих педагогов-математиков к переходу на современные технологии преподавания математики на иностранном (англий-

ском) языке в вузе (Ю. Д. Аликина, Екатеринбург, УрГПУ, студент, В. Ю. Бодряков, Екатеринбург, УрГПУ, д-р физ.-мат. наук).

В рамках заседания секции «Методика преподавания филологических дисциплин в вузе и школе» прозвучали доклады на следующие темы:

- Использование интерактивных технологий в аспекте формирования ценностных установок обучающихся (Н. А. Юшкова, Екатеринбург, УрГЮУ, ИРО СО, канд. филол. наук, доцент).

- Управление работой школьного методического объединения учителей по вопросам развития речи обучающихся на уровне начального общего образования (С. А. Клусова, Екатеринбург, МАОУ Гимназия № 205 «Театр», зам. по УВР, учитель начальных классов).

- Смысловое чтение как метапредметный результат реализации системно-деятельностного подхода (О. В. Ушакова, Екатеринбург, МАОУ Гимназия № 205 «Театр», учитель начальных классов).

- Клоуз-тест как средство формирования текстовой компетенции младших школьников (Н. В. Багичева, Екатеринбург, УрГПУ, канд. филол. наук., доцент; А. С. Дёмьшева, Екатеринбург, УрГПУ, канд. пед. наук, доцент).

- Развитие интереса к чтению у младших школьников в процессе реализации проекта «Классный Буккроссинг» (А. С. Дёмьшева, Екатеринбург, УрГПУ, канд. пед. наук, доцент; А. Р. Гарипова, Екатеринбург, МАОУ СОШ № 167, учитель начальных классов).

- Формирование коммуникативных умений у младших школьников с применением мультимедиа технологий (Е. И. Дильмиева, Екатеринбург, МАОУ СОШ № 85, учитель начальных классов).

- Как научить детей читать русскую народную сказку (Т. А. Крылова, Екатеринбург, МАОУ СОШ № 117, учитель начальных классов).

- Берендеево царство в «Снегурочке» А. Н. Островского: истоки образа (И. А. Семухина, Екатеринбург, УрГПУ, канд. филол. наук, доцент).

- Кукольный эпос (сталинский фольклор в свете идей Ф. И. Буслаева) (И. В. Петров, Екатеринбург, УрГПУ, канд. филол. наук, доцент).

Все доклады касались теоретических и методических вопросов преподавания дисциплин филологической направленности, отличались несомненной актуальностью и вызвали отклик у слушателей. Можно сказать, что состоялся настоящий педагогический диалог между школой и вузом.

Отдельно стоит отметить, что в рамках конференции были проведены курсы повышения квалификации «Методика препода-

вания русского языка как иностранного / неродного», в ходе которых их участники представляли свои научные проекты, участвовали в мастер-классах, заседании «круглого стола», писали научно-методические статьи по вопросам преподавания русского языка. Курсы были организованы на базе Центра продвижения русского языка и культуры УрГПУ силами преподавателей кафедры межкультурной коммуникации, риторики и русского языка как иностранного.

Кроме того, формат конференции предполагал и заочную форму участия, поэтому с темами докладов некоторых участников можно познакомиться в сборнике, опубликованном по материалам конференции.

Конференция «Актуальные проблемы изучения и преподавания языка в вузе и школе» наглядно показала, насколько необходим постоянный диалог школы и вуза, насколько важен обмен педагогическим и научным опытом, что подтверждают и отзывы участников этого всероссийского научно-практического мероприятия:

Д-р филол. наук, профессор Рут Мария Эдуардовна (УрФУ, г. Екатеринбург): «Ф. И. Буслаев, чьему 200-летию была посвящена конференция, – одна из самых важных филологических личностей XIX века, причем интересен он не только в собственном научном плане, хотя многое сделал для исторической лингвистики, но и в плане педагогическом, ибо он был первым лингвистом, задумавшимся о том, как следует преподавать русский язык. Его пафос исторического подхода к фактам языка в процессе обучения до сих пор не осмыслен в полной мере. Конференция, организованная кафедрой межкультурной коммуникации, риторики и РКИ УрГПУ, стала и данью признательности ученому, и поводом для серьезных размышлений о задачах современного преподавания русского языка в школе и вузе. Спасибо организаторам!».

Аспирант, преподаватель А. Э. Массалова, преподаватель Н. С. Катышева (Тюменское ВВИКУ им. А. И. Прошлякова, г. Тюмень): «24–26 мая 2018 г. мы с коллегой из Тюменского высшего военно-инженерного командного училища имени маршала инженерных войск А. И. Прошлякова приняли участие во Всероссийской научно-практической конференции “Актуальные проблемы изучения и преподавания языка в вузе и школе”, посвященной 200-летию со дня рождения Ф. И. Буслаева. Хотим выразить огромную благодарность организаторам Конференции за колоссальный труд, насыщенную программу, прекрасную организацию конференции и плодотворные, увлекательные, полезные для нас как преподавателей РКИ курсы повышения квалифи-

кации. Для себя мы получили много полезной информации о тенденциях развития высшего образования и методике преподавания русского языка как иностранного – в частности, о подходах к обучению русскому языку в школе. Конференция позволила познакомиться с коллегами из других городов, обменяться опытом и мнениями; решить проблемы и вопросы, актуальные в образовании на сегодняшний день. Отдельное спасибо за дружеский прием и теплую атмосферу. Надеемся, что Конференция приобретет статус «ежегодной».

Канд. филол. наук, доцент Гусельникова Марина Львовна (УГГУ, г. Екатеринбург): «Имя Ф. И. Буслаява, 200-летию которого посвящена конференция, стало не столько формальным поводом, сколько явлением, содержательно объединяющим все выступления. Идеи выдающегося ученого о связи филологии с народным началом, о соотношении «классической» и «живой» грамматики, его вклад в академическую науку и гимназическое образование, разработка методики – все оказалось максимально актуальным при обсуждении проблем преподавания русского языка в современной высшей и средней школе и обеспечило органичность и целостность тематики конференции».

Следует особо отметить эффективное сочетание жанров в организации конференции: пленарные доклады профессоров и

открытая дискуссия; особо выделенная пленарная тема преподавания русского языка в мультикультурной среде; секционные заседания по методике; стендовые доклады и «круглый стол» с обменом мнениями и сообщениями по итогам конференции. В рамках «круглого стола» преподаватели школ и вузов обсуждали крайне актуальные проблемы преподавания языка в мультикультурной среде. Отмечали, что необходимо применять методики, способствующие адаптировать учащихся инофонном к языку, культуре и реалиям российской жизни. Успех конференции видится именно в объединении всех преподавательских сил в решении современных проблем и вызовов в процессе преподавания русского языка.

Организационный комитет выражает огромную признательность всем участникам конференции и курсов повышения квалификации и надеется на дальнейшее сотрудничество.

Со всеми материалами конференции «Актуальные проблемы изучения и преподавания языка в вузе и школе» (24–26 мая 2018 г., Екатеринбург) можно ознакомиться в специальном выпуске журнала «Лингвокультурология», полностью посвященном данному значимому событию.

До новых научных встреч!

Информация для авторов

Редакция журнала «Педагогическое образование в России» принимает к рассмотрению статьи, соответствующие тематике журнала и ранее не публиковавшиеся, по следующим рубрикам:

1. Приглашенный автор. Open-article
2. История образования.
3. Стратегия образования.
4. Философия образования.
5. Теория образования.
6. Управление и экономика образования.
7. Педагогическая статистика.
8. Рецензии.
9. Дошкольное образование.
10. Школьное образование.
11. Профессиональное образование.
12. Педагогическое образование.
13. Психолого-педагогическое образование.
14. Инклюзивное образование.
15. Дополнительное образование.

Рубрики с 9 по 15 имеют подрубрики:

1. Теория и практика воспитания.
2. Педагогические технологии.
3. Педагогическая практика.
4. Зарубежный опыт.

Все статьи рецензируются независимыми экспертами. Окончательное решение о публикации принимает редколлегия журнала. В случае отказа в публикации редакция направляет автору мотивированный отказ. Плата за публикацию с аспирантов не взимается.

С 2012 г. все присылаемые материалы обрабатываются в системе «АНТИПЛАГИАТ». В случае заимствования чужих идей без указания источника цитирования в соответствии с принятыми в научном сообществе нормами статьи возвращаются авторам.

Статья должна соответствовать требованиям РИНЦ, т.е. помимо основного текста содержать следующие сведения, представленные на русском и английском языках:

- 1) **фамилия, имя, отчество автора** (авторов) полностью;
- 2) **ученая степень, звание, должность;**
полное и точное **место работы; подразделение организации;**
контактная информация (e-mail, почтовый домашний адрес с указанием индекса, почтовый адрес **организации** с указанием индекса);
- 3) **название статьи;**
- 4) **аннотация** (200–250 слов, или 2000–2500 знаков с пробелами);
- 5) **ключевые слова** (5–7 слов).

Структура статьи

Желательно, чтобы статья имела следующую структуру (для аспирантов эта структура является обязательной. Указанное ниже содержание этих пунктов носит рекомендательный характер):

1. Введение (1–2 стр.)

Постановка научной проблемы, обоснование ее актуальности, цель статьи, вытекающая из постановки научной проблемы. Краткий аналитический обзор исследований, результаты которых использовались в статье. Главная идея публикации (гипотеза исследования), которая должна отличаться новизной от предложенных другими исследователями решений проблемы. Используемые для исследования объекта методы и инструменты. Теоретические и практические результаты.

Результаты исследования (6–8 стр.)

Основное содержание работы, в котором логично и понятно излагаются результаты исследования, идеи, факты, алгоритмы, рассуждения и т.п., подтверждающие гипотезу исследования.

Заключение (до 1 стр.)

Сопоставление полученных результатов с обозначенной в начале работы целью. Выводы, обобщения и рекомендации, вытекающие из работы, основные направления для дальнейшего исследования в этой области.

Набор должен быть выполнен в текстовом редакторе WORD в соответствии со следующими требованиями:

- объем статьи – 8-12 страниц (примерно 20 000 знаков с пробелами);
- формат страницы – А4;
- гарнитура – Times New Roman (если автор в рисунках, схемах, цитируемых примерах использует редкие шрифты, то нужно отдельно прикладывать файл шрифта);
- размер кегля – 14;
- межстрочный интервал – 1,5.

Ссылки на литературу при цитировании заключаются в скобки с указанием страницы, например: «Текст цитаты...» [5, с. 56–57]. Пронумерованный список литературы в алфавитном порядке приводится после текста статьи и оформляется по ГОСТ 7.0.5.-2008. Список литературы можно оформить в следующей программе (выбирать с типе) – <http://snoskainfo.ru/>.

Список литературы должен содержать не менее 15 источников.

Русские источники необходимо **транслитерировать**, для автоматической транслитерации использовать программу на сайте <http://www.translit.ru>, вариант **BGN (Board of Geographic Names)**.

Отдельными файлами прилагаются: рисунки (только черно-белые, без полутонов): в векторных форматах – AI, CDR, WMF, EMF; в растровых форматах – TIFF, JPG с разрешением не менее 300 точек/дюйм в реальном размере; диаграммы из программ MS Excel, MS Visio и т. п. вместе с исходным файлом, содержащим данные. Если рисунок в растровом формате содержит текстовые данные (схема из MS Word переведена в TIFF или JPG), то отдельно прикладывается вариант в MS Word, чтобы можно было отредактировать текстовую составляющую рисунка.

Для публикации необходимо предоставить информацию по следующим пунктам.

1. Сведения об авторах (если авторов несколько, указываются все авторы);
2. Фамилия, имя, отчество полностью;
3. Ученая степень, звание, должность;
4. Полное и точное место работы;
5. Контактная информация (e-mail, почтовый адрес для рассылки и для публикации в журнале с индексом).
6. Название статьи.
7. Аннотация (200-250 слов)
8. Ключевые слова (5-7 слов).
9. Фамилия, имя, отчество на английском языке (ФИО лучше писать на английском языке в той транскрипции, в которой они написаны в других статьях).
10. Название статьи на английском языке.
11. Аннотация на английском языке.
12. Ключевые слова (5-7 слов).
13. Ключевые слова на английском языке.
14. Классификационный код тематической рубрики: ГРНТИ (код вы можете посмотреть на сайте grnti.ru) и код ВАК (код ВАК в разделе «Номенклатура специальностей научных работников» на сайте vak.ed.gov.ru).
15. Предполагаемая рубрика/подрубика журнала.



(343) 336-14-52

Адясова Оксана Александровна

АДРЕС РЕДАКЦИИ

620017, Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 107

E-mail: pedobraz@uspu.me

Научное издание

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ

2018. № 7

Редактор: Ю. А. Мухина

Компьютерная верстка Ю. А. Мухиной

Знак информационной продукции 16+

Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77-35570 от 04.03.2009.

Подписано в печать 18.07.18. Формат 60×84/8.

Бумага для множ. ап. Гарнитура «Georgia». Печать на ризографе.

Уч.-изд. л. 13,7. Усл. п. л. 15,6. Тираж 500 экз. Заказ № 4969.

Тираж отпечатан в отделе множительной техники
Уральского государственного педагогического университета
620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26.
E-mail: uspu@uspu.me