



Научное издание
Учредитель:
ФГБОУ ВО
«Уральский
государственный
педагогический
университет»

Журнал издается с 2007 года

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

Свидетельство о регистрации

ПИ № ФС 77-35570

от 04.03.2009

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

ISSN 2079-8717

от 27.05.2010

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

journals.uspu.ru

Материалы журнала размещаются на платформе

Российского индекса научного цитирования

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

Включен в Объединенный каталог «Пресса России».

Подписку можно оформить в любом почтовом отделении России.

ИНДЕКС 81954

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

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:
доктор педагогических наук, профессор
А. П. УСОЛЬЦЕВ
главный редактор

доктор психологических наук, профессор	Н. Н. ВАСЯГИНА	(Екатеринбург, Россия)
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**

2019. № 5

EDITORIAL BOARD:

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

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

ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Томилова С. Д.

Проблема развития творческих способностей детей дошкольного возраста
в аспекте реализации ФГОС ДО 6

ШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Ильин И. В., Ильин В. В.

Специфика реализации принципов дидактики
при формировании метапредметного знания в курсе информатики 14

Коротаева Е. В., Дылдина Д. В.

Формирование ценностного отношения к учению
у младших школьников: аспекты теории и практики 23

Куприна Н. Г., Вадас С. В.

Характеристика основных компонентов
художественно-эстетической среды школы 29

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Гурецкая А. О.

Нестандартные занятия по английскому языку в военном вузе
и практика их проведения 36

Жданова Д. Е.

Формирование профессионально ориентированной иноязычной компетенции
у студентов по специальности «Таможенное дело»
с использованием технологии реверсивного обучения 42

Ковалева А. Г., Анчугова О. В., Зарифуллина Д. П., Курманова Д. И., Ткачева М. В.

Современные методы обучения иностранному языку
в предпринимательском вузе как средство формирования
коммуникативных компетенций 48

Лихачева Е. В.

Перевод как важное условие восприятия иноязычной речи
в рамках билингвального образования 56

Перова Е. А.

Бизнес-симуляция «Virtual Hotel» как средство лингвопрофессиональной
подготовки студентов направления «Сервис и туризм» 62

Походзей Г. В., Гузикова В. В.

Обучение короткому рассказу с помощью стратегий критического мышления
как фактор повышения мотивации студентов к изучению иностранных языков 69

Фей Лиминь, Суетина А. И.

Подготовка деловых кадров в ситуации новой экономики 76

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Васягина Н. Н., Малина Ю. В., Васягина С. А.

К вопросу о психологических особенностях родителей,
ориентированных на раннее развитие детей 83

Заусенко И. В., Озерова Е. В.

Связь тревожности и мотивации к обучению у студентов 90

Оконечникова Л. В., Садкина Т. М., Сумарокова Ю. И.

Предпочитаемые младшими школьниками мультфильмы
и экспертная оценка их родителями 97

Чумаков М. В.

Религиозность личности в контексте психологии развития 103

Ширшов В. Д., Забара Л. И., Якина Л. Н.

Жизнестойкость личности как социальный феномен
(опыт философского и психолого-педагогического анализа).....108

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Лозгачёва О. В., Адушкина К. В., Сысолятина Э. А.

Психолого-педагогическая компетентность родителей,
воспитывающих ребенка с генетическим заболеванием117

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Русских И. Р.

Принцип интеграции в приобщении младших школьников
к оперному творчеству 124

Информация для авторов.....130

УДК 373.21:37.036.5
ББК 4410.054

DOI 10.26170/po19-05-01
ГРНТИ 14.23.09

Код ВАК 13.00.02

Томилова Светлана Дмитриевна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания в начальных классах, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: tomilova.s@mail.ru

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В АСПЕКТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ДО

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: творческие способности; детское творчество; творческая деятельность; дошкольники; ФГОС; федеральные государственные образовательные стандарты; словесное творчество; виды словесного творчества; образовательные программы; дошкольные образовательные учреждения.

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена проблеме развития словесного (речевого) творчества детей дошкольного возраста. Обоснована актуальность данной проблемы в связи с особой ролью речи и творческой активности ребенка дошкольного возраста в развитии всех его психических процессов. Цель статьи заключается в научном определении феномена словесного творчества как одного из наиболее сложных видов творческой деятельности дошкольников, анализе основных положений Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, связанных с развитием активной творческой личности ребенка, и описании различных подходов к реализации данных положений в вариативных программах дошкольного образования. Обобщены теоретические аспекты проблемы развития словесного (речевого) творчества дошкольников: обозначены механизмы творческой деятельности дошкольников, скорректировано определение данного понятия, перечислены разновидности словесного (речевого) творчества, обозначены этапы формирования словесного (речевого) творчества детей. Проанализированы задачи образовательных областей «Познавательное развитие», «Социально-коммуникативное развитие», «Речевое развитие» и «Художественно-эстетическое развитие» в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования, направленные на развитие творческого потенциала ребенка. Автором выявлена специфика содержания работы по развитию словесного (речевого) творчества на основании сопоставления ряда современных образовательных программ дошкольного образования (примерная образовательная программа дошкольного образования «Детство», образовательная программа дошкольного образования «Развитие», примерная образовательная программа дошкольного образования «Истоки», примерная образовательная программа дошкольного образования «Вдохновение»). Обобщены основные методы и приемы развития словесного (речевого) творчества в данных образовательных программах. Анализ образовательных программ поможет педагогам дошкольной ступени образования учитывать особенности программы при ее реализации в образовательном процессе и обеспечивать успешное решение задач развития словесного (речевого) творчества детей.

Tomilova Svetlana Dmitrievna,

Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Russian Language and Methods of Teaching in Primary Classes, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

CHALLENGE OF DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES PRESCHOOL CHILDREN IN THE ASPECT OF FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD FOR PRE-SCHOOL EDUCATION

KEYWORDS: creativity; children's creativity; creative activity; preschoolers; federal state educational standards; verbal creativity; types of verbal creativity; educational programs; preschool educational institutions.

ABSTRACT. The article is devoted to the problem of development of verbal (speech) creativity of children of preschool age. The relevance of this problem is justified in connection with the special role of speech and the creative activity of a child of preschool age in the development of all his mental processes. The purpose of the article is to determine the scientific phenomenon of verbal creativity as one of the most complex types of preschoolers' creative activity, analyze the main provisions of the Federal State Educational Standard for Preschool Education related to the development of an active creative personality of a child, and describe various approaches to the implementation of these provisions in variable preschool education programs. The theoretical aspects of the problem of development of verbal (speech) creativity of preschool children are summarized: the mechanisms of preschoolers' creative activity are indicated, the definition of this concept is corrected, the types of verbal (speech) creativity are identified, the stages of the formation of verbal (speech) creativity of children are indicated. The tasks of educational areas "Cognitive development", "Social and communicative development", "Speech development" and "Art and aesthetic development" in the Federal State Educational Standard of preschool education aimed at the development of the child's creative potential are analyzed. The author has identified the specific content of the work on the development of verbal (speech) creativity in comparing a number of modern educational programs of preschool education (Exemplary educational program of preschool education "Childhood", Educational pro-

gram of preschool education "Development", Approximate educational program of preschool education "Origins", Approximate educational program preschool education "Inspiration"). The main methods and techniques for the development of verbal (speech) creativity in these educational programs are summarized. Analysis of educational programs will help preschool teachers of education to take into account the features of the program in its implementation in the educational process and to ensure the successful solution of the tasks of developing verbal (speech) creativity of children.

Введение

Проблема развития творческих способностей детей дошкольного возраста в различных видах деятельности традиционно привлекает внимание педагогов и психологов (Л. А. Венгер, Н. А. Ветлугина, Л. С. Выготский, А. Г. Гогоберидзе, Т. С. Комарова, Л. А. Парамонова, Н. Н. Поддьяков, О. Н. Сомкова, О. С. Ушакова, Д. Б. Эльконин и другие). Среди творческих проявлений детей дошкольного возраста особое внимание заслуживает словесное (речевое) творчество, что объясняется особой ролью речи и творческой активности в развитии всех психических процессов ребенка.

Творчество принято рассматривать как важнейший вид духовно-практической деятельности ребенка, который способствует его самовыражению и самореализации. В широком смысле слова творчество может представлять собой любую практическую или теоретическую деятельность человека, в результате которой появляется нечто новое (прежде всего — для субъекта деятельности): знания, решения, способы действия, материальные продукты [1, с. 649]. По мнению Е. П. Ильина, творчеством можно считать «деятельность, результатом которой является создание оригинальных ценностей, установление новых, ранее неизвестных фактов, свойств и закономерностей материального мира и духовной культуры» [6, с. 10]. Л. С. Выготский рассматривал творчество как создание нового, в том числе и во внутреннем мире самого субъекта [2, с. 6–7]. Творческая личность, как считают многие современные исследователи (Л. И. Божович, Л. С. Выготский, В. С. Мухина, Д. Б. Эльконин и другие), проявляет себя уже с раннего детства «там, где человек воображает, комбинирует, изменяет и создает что-либо новое, какой бы крупицей ни казалось это новое...» [2, с. 6–7]. Обобщая, можно отметить, что в творчестве очень важны такие компоненты, как процессуальный, личностный и продуктивный.

Большинство исследователей рассматривает становление творческих способностей ребенка в первую очередь во взаимосвязи с развитием таких психических процессов, как восприятие и воображение (Л. А. Венгер, Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, В. В. Давыдов, О. М. Дьяченко, Н. Н. Поддьяков, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин и др.). Посредством восприятия и творческого воображения

свойства объектов и явлений действительности, а также их взаимосвязи усваиваются ребенком, затем перерабатываются во внутреннем плане, к ним привносятся новые впечатления, и в сознании происходит смена прежних представлений таким образом, что возникает новый продукт. Творческие способности детей представляют собой сочетание интеллектуальных, познавательных и эмоциональных компонентов восприятия. Огромную роль в этом процессе играет и речь, поскольку все задуманное и воплощенное ребенком находит выражение в речи как показателе общего психического развития и уровня владения языком.

Результаты исследования

Среди проявлений творческой активности дошкольников особое внимание заслуживает словесное творчество, под которым традиционно принято понимать деятельность, возникающую под влиянием восприятия произведений фольклора и художественной литературы и связанную с созданием собственных связных монологических высказываний (рассказов, сказок, стихотворений) (Т. И. Алиева, Э. П. Короткова, А. М. Леушина, Н. А. Орланова, Л. А. Пенъевская). Ряд исследователей трактуют термин «словесное творчество» несколько шире — как деятельность, начинающуюся под влиянием произведений словесного искусства и впечатлений от окружающей жизни и выражающуюся в создании ребенком новых слов (словотворчестве) и любых устных сочинений: рассказов, сказок, стихов, творческих пересказов, загадок, небылиц и подобное [11, с. 89]. Наряду с термином «словесное творчество» употребляется и другой — «речевое творчество», который шире по значению и понимается как сочинение ребенком не только рассказов, сказок, стихотворений, но и сценариев, игровых и театральных сюжетов [3, с. 65]. Таким образом, словесное (речевое) творчество мы трактуем как художественно-речевую деятельность детей, связанную с восприятием произведений искусства и явлений окружающей действительности и выражающуюся в создании под их влиянием нового уникального творческого продукта (слова, образа, сюжета, речевого высказывания, текста). Мы выделяем следующие виды словесного (речевого) творчества: словотворчество (придумывание новых слов); творческий пересказ (с

изменением лица, которое ведет повествование); творческое рассказывание, проявляющееся в создании новых сюжетов или преобразовании знакомых сюжетов, изменении ситуаций, действующих лиц и подобного; сочинение детьми оригинальных сказок; поэтическое творчество (сочинение стихов, потешек, небылиц, загадок); сочинение детьми сценариев, игровых и театральных сюжетов.

Творческая активность ребенка проявляется уже на начальном этапе овладения речью — преимущественно на лексическом уровне, при создании новых слов. На эту особенность впервые обратил внимание К. Чуковский. Он отмечал поразительное чутье языка у двух- и трехлетних детей, проявляющееся в создаваемых ими новых словах («сердитки», «нырьба», «копытнула», «обутки» и «одетки», «тормозило», «людь» и другие) [14, с. 14–15]. По мнению исследователя, ребенок создает новые слова для более точного оформления возникшего в воображении образа воспринимаемого предмета, действия или явления. Так, придуманное ребенком энергичное, звонкое слово «нырьба» (*Мама, скамандуй: “К нырьбе приготовиться!”*) лучше передает характер процесса, чем слово «ныряние» [14, с. 14–15]. Хотя у ребенка к пяти-шести годам утрачивается эта особенность создавать новые слова для передачи своих ярких впечатлений, по нашему мнению, она очень важна для овладения другими видами речевого творчества, поскольку свидетельствует о том, что у дошкольника не только установилась связь «образ — слово», но есть стремление использовать яркое, выразительное слово для обозначения предмета, явления, свойства или действия. В дальнейшем такой ребенок, которому свойственна эмоциональная насыщенность восприятия, не останется равнодушным к изобразительно-выразительным средствам языка, сначала улавливая их в произведениях фольклора или литературы, а затем и используя в собственной речи.

Можно выделить следующие этапы формирования словесного (речевого) творчества детей.

1. Накопление детьми жизненного опыта. Роль педагога здесь проявляется в организации жизненных наблюдений, которые будут влиять на творческий продукт детей. Воспитатель на этом этапе должен научить ребенка образному видению окружающего, показать, что некоторые явления действительности могут быть изменены или преобразованы.

2. Накопление детьми художественно-речевого материала, усвоение содержания, образов народных и литературных произведе-

ний, систематизация знаний о жанровых особенностях произведений, в первую очередь стихотворений, реалистических рассказов, сказок о животных, волшебных сказок. Обогащение опыта восприятия ребенка литературных и фольклорных произведений помогает развитию у него комбинаторных способностей. Ребенок усваивает традиционные формулы зачина, концовки сказки, троекратные повторы, ритмичность стихотворной речи, образность сравнения явлений в загадке и другие особенности, и это способствует зарождению у него собственных художественных образов.

3. Собственно процесс детского творчества. На данном этапе ребенок демонстрирует, как он овладел способами творческой деятельности (овладение замыслом, продумывание сюжета, воспроизведение жанровых особенностей своего произведения, подбор изобразительно-выразительных средств языка для реализации замысла). Роль педагога здесь проявляется в создании эффективной атмосферы творчества, которая активизирует мыслительную деятельность детей, обеспечивает потребность самовыражения в творчестве.

4. Создание новой продукции и оценивание ее. Задача педагога на данном этапе — поддерживать эстетические переживания ребенка, связанные с созданием его речевого творческого продукта, помочь ребенку осознать результаты собственного творчества [4, с. 63; 15, с. 46; 13, с. 225–226].

Необходимость создания условий, способствующих развитию речевого творчества детей, подбора эффективных методов и приемов, активизирующих их творческую деятельность, доказывается многочисленными исследованиями и практикой. С принятием Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (далее — ФГОС ДО) именно он определяет приоритетные направления в данной деятельности педагогов.

Анализ основных положений ФГОС ДО позволяет отметить, что при постановке задач процессуальный, личностный и продуктивный компоненты творчества конкретизируются в нескольких образовательных областях. Одной из важнейших общих задач, выделенных в ФГОС ДО, является развитие способностей и творческого потенциала каждого ребенка как субъекта отношений с самим собой, другими детьми, взрослыми и миром. В образовательной области «Познавательное развитие» подчеркивается необходимость формирования первичных представлений о себе и об объектах окружающего мира как основы развития воображения и творческой активности; в образовательной области «Речевое разви-

тие» отмечается важность знакомства с книжной культурой, детской литературой, понимания на слух текстов различных жанров детской литературы как базы для развития речевого творчества; в образовательной области «Художественно-эстетическое развитие» актуализируется задача обучения детей восприятию музыки, художественной литературы, фольклора для реализации накопленного опыта в самостоятельной творческой деятельности детей (изобразительной, музыкальной и других) [12]. Таким образом, ФГОС ДО ориентирует педагогов на развитие активной творческой личности ребенка. В целом задачи развития творческих способностей детей определены в ФГОС ДО с опорой на традиционные подходы методики обучения дошкольников творческому рассказыванию и с учетом современных достижений педагогической науки в данной области.

Современный процесс воспитания и образования в ДОО характеризуется различными подходами к решению задачи развития словесного (речевого) творчества детей. В вариативных программах дошкольного образования показаны возможные пути развития творческих способностей у дошкольников. Анализ ряда программ («Детство», «Развитие», «Истоки», «Вдохновение», «От рождения до школы») позволяет отметить, что заданные в ФГОС ДО ориентиры реализуются в каждой из них, но имеются существенные различия в определении задач и содержания образовательной деятельности, а также ее результатов. Так, в программе «Детство» содержание работы по развитию словесного (речевого) творчества дошкольников представлено главным образом в образовательных областях «Речевое развитие», «Художественно-эстетическое развитие» [5]. В образовательной программе дошкольного образования «Развитие» вопросы, связанные с развитием творческих способностей детей, рассматриваются в образовательных областях «Познавательное развитие», «Художественно-эстетическое развитие», «Речевое развитие» (раздел «Ознакомление с художественной литературой и развитие речи») [8]. Примерная образовательная программа дошкольного образования «Вдохновение» ориентируется на требования ФГОС ДО и выделяет развитие речевого творчества в качестве одной из ведущих задач в таких образовательных областях детского развития, как «Социально-коммуникативное развитие», «Речевое развитие» и «Художественно-речевое развитие» [10]. Авторы программы «Истоки» элементы, связанные с развитием творческих способностей у дошкольников, включают в образовательные

области «Социально-коммуникативное развитие», «Речевое развитие» [7]. В программе «От рождения до школы» задачи развития словесного творчества дошкольников конкретизируются в образовательной области «Речевое развитие» [9].

Наиболее полно содержание работы по развитию речевого творчества дошкольников представлено в программах «Детство» и «Развитие». Так, авторы программы «Детство» главную цель видят в создании для каждого ребенка в ДОО возможности для развития способностей, взаимодействия с окружающим миром, активной практики в разных видах деятельности, творческой самореализации [5, с. 5]. По их мнению, творческие проявления ребенка берут начало в игре — ведущем виде деятельности дошкольников. С этой целью в разделе «Игра как особое пространство развития ребенка от трех до семи лет» предлагаются задания, связанные с проявлением творческих способностей детей: самостоятельное включение в игровые сюжеты новых событий, ролей, проявление творчества в выборе предметов-заместителей; придумывание совместно с воспитателем нового содержания сюжетно-ролевых игр; введение изменений в знакомый сказочный сюжет, придумывание новых сюжетов по аналогии с известными, дополнение творческих замыслов друг друга и подобное.

Задачи развития речевого творчества в программе «Детство» наиболее полно представлены в образовательных областях «Речевое развитие» (блоки «Развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи» и «Развитие речевого творчества») и «Художественно-эстетическое развитие» (раздел «Художественная литература»). Авторы программы считают чтение литературных произведений важнейшей формой творческой активности детей, обеспечивающей их художественно-эстетическое развитие, поэтому ориентируют воспитателя на развитие у детей младшего дошкольного возраста умения воспроизводить короткие ролевые диалоги из сказок и прибауток в играх-драматизациях, повторять за взрослыми знакомые строчки и рифмы из стихов; в среднем дошкольном возрасте ставятся задачи развивать умение пересказывать сказки, составлять описательные рассказы по иллюстрациям к произведениям, стимулировать у детей проявление словотворчества, интереса к языку; в старшем дошкольном возрасте к вышеперечисленным добавляется задача понимать образность и выразительность языка литературных произведений [5, с. 108—109].

Начиная со старшей группы в программе «Детство» выделяется раздел «Раз-

витие речевого творчества». Содержанием образовательной деятельности в данном разделе в старшей группе является создание разнообразных видов творческих рассказов, использование элементов речи-доказательства при отгадывании загадок — в процессе совместных игр, в повседневном общении детей. С целью развития творческого потенциала ребенка и формирования у него активной субъектной позиции в творческой деятельности рекомендуются следующие формы работы: игровые ситуации, связанные как с образовательной деятельностью, так и со свободной, — словесные игры, творческие игры, театрализованные игры.

В программе «Детство» предлагаются как традиционные виды творческих видов работ (придумывание продолжения и окончания к рассказу, рассказы по аналогии, рассказы по плану воспитателя, по модели; сочинение загадок (старшая группа); сочинение собственных оригинальных рассказов с опорой на личный и литературный опыт: на тему, предложенную воспитателем, сочинение рассказа, сказки, загадки с опорой на модель), так и новаторские (придумывание диафильмов, рассказов по «кляксографии», по пословицам, с использованием элементов ТРИЗ, планирование сюжетов творческих игр) [5, с. 108, 113].

В образовательной области «Художественно-эстетическое развитие», в соответствии с ФГОС ДО, авторы программы «Детство» ориентируют педагогов на развитие предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений словесного, музыкального, изобразительного и других видов искусства и реализацию самостоятельной творческой деятельности детей. Содержание образовательной деятельности в разделе «Художественная литература» строится по трем взаимосвязанным направлениям: «Расширение читательских интересов детей», «Восприятие литературного текста», «Творческая деятельность на основе литературного текста», при этом первые два, безусловно, являются основой для третьего. Задачи, направленные на развитие творческих способностей ребенка, усложняются по мере его взросления. Так, в младшем дошкольном возрасте творческая деятельность на основе литературного текста предполагает создание условий для полноценного выражения отношения ребенка к литературному произведению и его героям при слушании, в рисунке, чтении текста наизусть, в простых играх-драматизациях и играх с персонажами игрушечного настольного, пальчикового театров [5, с. 116]. В среднем дошкольном возрасте расширяется опыт слушания произведений за счет новых жанров фольклора (прибау-

ки, загадки, заклички, небылицы, сказки о животных и волшебные) и литературной поэзии (стихи, авторские загадки) и прозы (сказка, рассказ), что дает возможность осваивать новые виды художественно-речевой деятельности (пересказы произведений по ролям, придумывание поэтических рифм, коротких описательных загадок) [5, с. 121]. В старшем дошкольном возрасте дети знакомятся с более сложными произведениями фольклора (волшебными и бытовыми сказками, метафорическими загадками, былинами), литературной прозой (рассказы с нравственным подтекстом, сказки-повести) и поэзией (лирические стихи, литературные загадки с метафорой, басни, поэтические сказки). Речевое творчество на этом этапе тоже усложняется: авторы программы предлагают детям осваивать разные способы передачи результатов восприятия литературных текстов в разных видах художественно-речевой деятельности (пересказе сказок от лица литературного героя, выразительном рассказывании наизусть стихов и поэтических сказок, придумывании поэтических строф, загадок, сочинении сказок и рассказов по аналогии со знакомыми текстами, участии в театрализованной деятельности) [5, с. 127—128].

При этом предполагается, что ребенок должен уметь сохранять в пересказах стилистические и жанровые особенности произведений, использовать в собственных сочинениях приемы, соответствующие особенностям жанра (зачины, концовки, постоянные эпитеты, традиционные сравнения, образные фразеологизмы).

Акцент на развитии творческих способностей детей ставится и в программе «Развитие», авторы которой выделяют концепцию развития способностей человека (умственных — познавательных и творческих, коммуникативных и регуляторных) в качестве одного из теоретических оснований программы [8]. По их мнению, основа творческих способностей детей закладывается в игре как ведущем виде деятельности детей уже в среднем возрасте, когда воспитатель в качестве материала для сюжетной игры вводит мотивы известных фольклорных и литературных сюжетов. В старшей и подготовительной группах воспитатель вводит в сюжетную игру новых персонажей, затем учит детей комбинировать разнообразные события, создавая новый сюжет игры и активизируя воображение детей. Этому же способствуют игры-драматизации, игры-импровизации, ролевые игры по мотивам фольклорных и литературных произведений. В совместных играх воспитатель поощряет любые предложения детей, направленные на творческое комбинирование

различных событий и персонажей (реалистического, сказочного, фантастического характера) [8, с. 40, 42, 45–46].

В данной программе также подчеркивается, что развитие ребенка активно происходит в различных видах деятельности, в том числе и литературно-художественной, и главная задача педагога здесь — создание необходимых условий для ее организации. При ознакомлении с художественной литературой в процессе развития речи дошкольников учат пользоваться заместителями-эталоном для обозначения персонажей сказок, посредством которых дети в дальнейшем воспроизводят сюжет произведения, а также пространственными моделями, которые помогают им пересказывать произведение или на его основе создавать новое, собственное [8, с. 68].

В образовательной области «Речевое развитие» (раздел «Ознакомление с художественной литературой и развитие речи») программы «Развитие» отмечается, что педагоги не только знакомят детей с фольклорными и литературными произведениями (сказками, рассказами и стихами), но и решают важную образовательную задачу — обучают пересказу и сочинению собственных произведений. Такая работа способствует развитию речи, словесного творчества и коммуникативных способностей ребенка [8, с. 94]. Предпосылками развития словесного (речевого) творчества является вся образовательная работа по ознакомлению дошкольников с детской литературой и речевому развитию, в которой авторы программы выделяют три направления: ознакомление детей с детской художественной литературой, освоение специальных средств литературно-речевой деятельности и развитие умственных способностей детей на материале художественной литературы, прежде всего мышления и воображения [8, с. 96–97]. Развитие ребенка под влиянием книги происходит поступательно: от личного переживания и проникновения детей в художественное произведение через более точное понимание характеров персонажей и событий произведения и воссоздание структуры произведения путем двигательного, графического или пространственного моделирования его сюжета и освоения изобразительно-выразительных средств произведения к воспроизведению произведения или его фрагментов при пересказе и далее к созданию собственного речевого продукта. Развитие творческих способностей ребенка обусловлено тем, что он в разных видах литературно-творческой деятельности постепенно переходит с позиции слушателя на позицию рассказчика, а затем и творца-сочинителя.

В образовательной области «Художественно-эстетическое развитие» авторы программы «Развитие» ориентируют педагогов на развитие художественных способностей ребенка во всех видах художественной деятельности, в том числе и литературной. Главной задачей здесь является воспитание у ребенка эмоциональной отзывчивости на средства художественной выразительности в разных областях искусства, а также овладение детьми этими средствами при создании собственного творческого продукта. По мнению авторов программы, если обучить ребенка понимать, создавать и отображать разные виды художественных образов, то это должно стать основой развития его художественных способностей.

Авторы программы «Вдохновение» считают главной целью дошкольного образования целостное развитие ребенка и предусматривают взаимную интеграцию всех пяти образовательных областей с выделением задач социально-коммуникативного и речевого развития как общих, сквозных в образовательной деятельности [9]. В образовательной области «Социально-коммуникативное развитие» в качестве одной из ведущих ставится задача формирования позитивного отношения к творчеству, в том числе и речевому. В образовательной области «Речевое развитие», в соответствии с требованиями ФГОС ДО, развитие речевого творчества рассматривается как важнейшая часть общего овладения ребенком речью.

Связь нескольких образовательных областей («Социально-коммуникативное развитие», «Речевое развитие» и «Художественно-эстетическое развитие») проявляется в том, что, вдохновленные произведениями словесного искусства, дети стремятся проявить себя в творчестве. В процессе диалога со взрослым и сверстниками они учатся понимать словесные образы. Общение помогает им делиться открытиями и формулировать задачи своей творческой деятельности. Авторы программы предлагают детям рассказывать собственные истории, фиксировать их с помощью рисунков, схем, пиктограмм, создавать с помощью взрослых книжки-самоделки, а также менять литературные истории (заменять авторские слова и выражения своими). К языковой среде, стимулирующей творческие способности детей, авторы относят рифмы, стихи, песни, пальчиковые игры, игры в звукопись, рифмы-бесмыслицы, игры со словами и слогами, скороговорки, шутки и пословицы [8, с. 150].

Особое внимание авторы программы уделяют проектной деятельности, которая должна способствовать развитию речевого творчества детей. С этой целью предлагаются следующие проекты: «Книгоиздательст-

во» (создание самодельных книжек с текстами, рисунками и прочими результатами творчества детей), «Юный сказочник» (сочинение рассказов и сказок и представление их в различных формах — в сюжетных рисунках, аппликациях), «Телерадиоцентр «Семицветик»» (создание радио- и телепередач, включающих рассказы детей о событиях, записи концертных номеров), «Создание мультфильмов» (придумывание сюжета и воплощение его в мультфильм), «Детский театр» (проявление речевого творчества посредством сочинения театральных сюжетов) [8, с. 153]. Предлагаемые мероприятия позволяют ребенку понять, что с помощью языка можно создавать вымышленные миры, и развивать воображение и творческие способности; научат его испытывать удовольствие от рассказанных им историй; разовьют у него интерес к игре со звуками и словами, рифмами и стихами.

Заключение

Подводя итог исследования, можно отметить, что задача развития словесного (речевого) творчества детей дошкольного возраста является актуальной в настоящее

время. В современных программах дошкольного образования данная задача рассматривается системно, в аспекте требований ФГОС ДО и с учетом достижений современной науки и педагогической практики.

В соответствии с ФГОС ДО, помимо традиционного обучения творческому рассказыванию детей, образовательные программы рекомендуют формы и методы работы, позволяющие обеспечить активную субъектную позицию ребенка в развитии творческих способностей (игровые образовательные ситуации; режиссерские игры, театрализованные игры; проектную деятельность; продуктивную деятельность), а одним из главных условий указывают интеграцию разных видов деятельности (художественной, речевой, продуктивной).

Предложенный нами анализ образовательных программ может помочь педагогам дошкольной ступени образования учесть особенности программы при ее реализации в образовательном процессе, обеспечить успешное решение задач развития словесного (речевого) творчества детей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова и В. П. Зинченко. — СПб. : Прайм-Еврознак, 2003. — 632 с.
2. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: психологический очерк : кн. для учителя. — 3-е изд. — СПб. : Союз, 1997. — 96 с.
3. Гавриш Н. В. Феномен словесного творчества на этапе дошкольного детства // Педагогическое образование и наука. — 2016. — № 6. — С. 62–68.
4. Гурович Л. М., Панкратова Л. М. Обучение дошкольников 5–6 лет сочинению сказок // Оптимизация учебно-воспитательного процесса в детском саду : межвуз. сб. науч. тр. — Л. : ЛГПИ, 1985. — С. 43–52.
5. Детство : примерная образовательная программа дошкольного образования / Т. И. Бабаева, А. Г. Гогоберидзе, О. В. Солнцева и др. — СПб. : Детство-Пресс : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2014. — 280 с.
6. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://studfiles.net/preview/5535071/page:22/> (дата обращения: 21.01.2019).
7. Истоки : примерная образовательная программа дошкольного образования. — 5-е изд. — М. : Сфера, 2014. — 161 с.
8. Образовательная программа дошкольного образования «Развитие» / под ред. А. И. Булычевой. — М. : УЦ им. Л. В. Венгера «Развитие», 2016. — 173 с.
9. От рождения до школы : примерная общеобразовательная программа дошкольного образования (пилотный вариант) / под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой. — М. : Мозаика-Синтез, 2014. — 368 с.
10. Примерная образовательная программа дошкольного образования «Вдохновение» / под ред. И. Е. Федосовой. — М. : Национальное образование, 2015. — 368 с.
11. Ушакова О. С. Развитие речи дошкольников. — М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2001. — 256 с.
12. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс] : Приказ М-ва образования и науки Российской Федерации от 17 окт. 2013 г. № 1155 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» : зарегистрировано в Минюст России 14 нояб. 2013 г. : № 30384. — Режим доступа: http://minobr.gov-turman.ru/files/Pr_1155.pdf (дата обращения: 17.02.2019).
13. Художественное творчество и ребенок / под ред. Н. А. Ветлугиной. — М., 1972. — 284 с.
14. Чуковский К. И. От двух до пяти : кн. для родителей. — М. : Педагогика, 1990. — 384 с.
15. Шибицкая А. Е. Роль фольклора в развитии детского словесного творчества // Художественное творчество в детском саду : пособие для воспитателя и музыкального руководителя : [сб. статей] / под ред. Н. А. Ветлугиной. — М. : Просвещение, 1974. — С. 62–66.

REFERENCES

1. Bol'shoy psikhologicheskii slovar' / pod red. B. G. Meshcheryakova i V. P. Zinchenko. — SPb. : Praym-Evroznak, 2003. — 632 s.

2. Vygotskiy L. S. Vooobrazhenie i tvorchestvo v detskom vozraste: psikhologicheskiy ocherk : kn. dlya uchitelya. — 3-e izd. — SPb. : Soyuz, 1997. — 96 s.
3. Gavrish N. V. Fenomen slovesnogo tvorchestva na etape doshkol'nogo detstva // Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka. — 2016. — № 6. — S. 62—68.
4. Gurovich L. M., Pankratova L. M. Obuchenie doshkol'nikov 5—6 let sochineniyu skazok // Optimizatsiya uchebno-vospitatel'nogo protsessa v detskom sadu : mezhvuz. sb. nauch. tr. — L. : LGPI, 1985. — S. 43—52.
5. Detstvo : primernaya obrazovatel'naya programma doshkol'nogo obrazovaniya / T. I. Babaeva, A. G. Gogoberidze, O. V. Solntseva i dr. — SPb. : Detstvo-Press : Izd-vo RGPU im. A. I. Gertsena, 2014. — 280 s.
6. Il'in E. P. Psikhologiya tvorchestva, kreativnosti, odarennosti [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <https://studfiles.net/preview/5535071/page:22/> (data obrashcheniya: 21.01.2019).
7. Istoki : primernaya obrazovatel'naya programma doshkol'nogo obrazovaniya. — 5-e izd. — M. : Sfera, 2014. — 161 s.
8. Obrazovatel'naya programma doshkol'nogo obrazovaniya «Razvitie» / pod red. A. I. Bulychovoy. — M. : UTs im. L. V. Vengera «Razvitie», 2016. — 173 s.
9. Ot rozhdeniya do shkoly : primernaya obshcheobrazovatel'naya programma doshkol'nogo obrazovaniya (pilotnyy variant) / pod red. N. E. Veraksey, T. S. Komarovoy, M. A. Vasil'evoy. — M. : Mozaika-Sintez, 2014. — 368 s.
10. Primernaya obrazovatel'naya programma doshkol'nogo obrazovaniya «Vdokhnovenie» / pod red. I. E. Fedosovoy. — M. : Natsional'noe obrazovanie, 2015. — 368 s.
11. Ushakova O. S. Razvitie rechi doshkol'nikov. — M. : Izd-vo In-ta psikhoterapii, 2001. — 256 s.
12. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart doshkol'nogo obrazovaniya [Elektronnyy resurs] : Prikaz M-va obrazovaniya i nauki Rossiyskoy Federatsii ot 17 okt. 2013 g. № 1155 «Ob utverzhdenii Federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta doshkol'nogo obrazovaniya» : zaregistrirovano v Minyust Rossii 14 noyab. 2013 g. : № 30384. — Rezhim dostupa: http://minobr.gov-murman.ru/files/Pr_1155.pdf (data obrashcheniya: 17.02.2019).
13. Khudozhestvennoe tvorchestvo i rebenok / pod red. N. A. Vetluginoy. — M., 1972. — 284 s.
14. Chukovskiy K. I. Ot dvukh do pyati : kn. dlya roditeley. — M. : Pedagogika, 1990. — 384 s.
15. Shibitskaya A. E. Rol' fol'klora v razviti detskogo slovesnogo tvorchestva // Khudozhestvennoe tvorchestvo v detskom sadu : posobie dlya vospitatelya i muzykal'nogo rukovoditelya : [sb. statey] / pod red. N. A. Vetluginoy. — M. : Prosveshchenie, 1974. — S. 62—66.

УДК 372.800.4:377.016-004
ББК 4426.32

DOI 10.26170/po19-05-02
ГРНТИ 14.25.07

Код ВАК 13.00.02

Ильин Иван Вадимович,

кандидат педагогических наук, кафедра прикладной информатики, информационных систем и технологий, факультет информатики и экономики, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет; 614990, Россия, г. Пермь, ул. Сибирская, 24; e-mail: vania_ilin@mail.ru

Ильин Вадим Владимирович,

кандидат технических наук, доцент, кафедра информационных систем и математических методов в экономике, Пермский государственный национальный исследовательский университет; 614990, Россия, г. Пермь, ул. Букирева, 15; e-mail: ilin.vad12@inbox.ru

**СПЕЦИФИКА РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПОВ ДИДАКТИКИ
ПРИ ФОРМИРОВАНИИ МЕТАПРЕДМЕТНОГО ЗНАНИЯ В КУРСЕ ИНФОРМАТИКИ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: методика информатики в школе; методика преподавания информатики; информатика; школьники; студенты; общеобразовательные учебные заведения; принципы дидактики; принцип политехнизма; метапредметные знания; училища.

АННОТАЦИЯ. В статье анализируется специфика применения традиционных принципов дидактики в формировании метапредметного (метатехнического) знания в курсе информатики (средняя общеобразовательная школа, среднее профессиональное образование). Проведенный анализ философских и социальных аспектов развития и использования техники показывает, что базовой составляющей технической культуры человека, наряду с конкретным техническим знанием, становится метапредметное (метатехническое) знание как система обобщенных знаний о техносфере (ее структуре, содержании, закономерностях функционирования и развития). Отмечается, что результат школьного обучения необходимо связывать со становлением у обучаемых технической культуры, соответствующей современному уровню развития техносферы. Подходы к решению этой задачи связаны как с рядом учебных дисциплин (физика, технология, информатика и ИКТ, химия и др.), так и с совершенствованием методики применения в обучении классических принципов дидактики (научности и доступности, наглядности, сознательности и активности, систематичности и последовательности, связи теории с практикой). Формирование у учащихся метапредметного знания должно осуществляться в соответствии с этими принципами. Содержательным аспектом методики формирования метапредметного знания является обновленный вариант принципа систематичности и последовательности, ключевой идеей которого является обобщенный план изучения объекта компьютерной техники, включающий научно-технические, рецептурно-технические знания, компоненты системы взаимодействий «общество — техника — природа». Делается вывод о том, что подобные комплексные знания о техносфере и каждом объекте в ее составе обеспечивают более высокий уровень технической культуры учащихся, результатом формирования которой являются глубокое понимание роли науки и человека в развитии современной техносферы и осознание возможных последствий технической деятельности социума.

Il'in Ivan Vadimovich,

Candidate of Pedagogy, Department of Applied Informatics, Information Systems and Technologies; Faculty of Informatics and Economics, Perm State Humanitarian-Pedagogical University, Perm, Russia.

Il'in Vadim Vladimirovich,

Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, Department of Information Systems and Mathematical Methods in Economics, Perm State National Research University, Perm, Russia.

**SPECIFICITY OF IMPLEMENTATION OF THE PRINCIPLES OF DIDACTICISM
IN THE FORMATION OF METASUBJECT KNOWLEDGE IN THE COURSE OF INFORMATICS**

KEYWORDS: informatics technique in school; methods of teaching computer science; computer science; students; students; general educational institutions; principles of didactics; the principle of polytechnism; metasubject knowledge; schools.

ABSTRACT. The article analyzes the specifics of the application of traditional principles of didactics in the formation of metasubject knowledge in the course of Informatics and ICT. The analysis of the philosophical and social aspects of the development and use of technology shows that the basic component of the technical culture of a person along with specific technical knowledge becomes metasubject (metatechnical) as a system of generalized knowledge of the techno-sphere (its structure, content, patterns of functioning and development). It is noted that the result of schooling should be associated with the development of technical culture in students, corresponding to the modern level of development of the technosphere. Approaches to solving this problem are associated both with a number of academic disciplines (physics, technology, computer science and ICT, chemistry, etc.), and with the improvement of the method of application in teaching a number of classical principles of didactics (science and accessibility, visibility, consciousness and activity, systematic and sequences, theory and practice). The formation of students' metasubject knowledge should be carried out in accordance with these principles. The content aspect of the method of

forming metasubject knowledge is an updated version of the principle of systematicity and consistency, the key idea of which is a generalized plan for studying the object of computer technology, including scientific, technical, formulation and technical knowledge, components of the system-society-nature interaction system. It is concluded that such comprehensive knowledge of the technosphere and every object in its composition provides a higher level of technical culture of students, the result of which is a deep understanding of the role of science and man in the development of modern techno-environment and awareness of the possible consequences of the technical activity of society.

На сегодняшний день человек как субъект современной высокотехнологичной техносреды должен обладать необходимым *уровнем технической культуры*, что обусловлено высоким уровнем и нарастающими темпами развития технической оснащённости общества, а также возникновением среды обитания нового типа — «биотехносреды». Если ранее *уровень технической культуры* вполне обеспечивался приобретением совокупности конкретных технических знаний и умений (в том числе по работе с компьютерной техникой), то в условиях объединения и трансформации разрозненных технических систем в глобальную техносреду, увязывающую воедино как профессиональную, так и повседневную жизнь большого сообщества людей, такой подготовки уже недостаточно.

Анализ философских и социальных аспектов развития и использования техники (Н. А. Бердяев, М. Хайдеггер, Т. Имамичи и др. [3, 11 и др.]) показывает, что базовой составляющей технической культуры человека, наряду с конкретным техническим знанием, становится *метапредметное (метатехническое) знание (МТЗ)* как *система обобщенных знаний о техносфере (ее структуре, содержании, закономерностях функционирования и развития)*.

В школьной практике формирование технической культуры соотносят с принципом политехнизма, реализацию которого

связывают с рядом учебных дисциплин (рис. 1). При их изучении происходит знакомство с системой знаний о технике в целом (в том числе компьютерной), формирование у выпускника средней школы целостного видения окружающей техносреды. При этом важным этапом обучения должно стать формирование у учащихся *технического знания широкой степени обобщенности (метатехнического [2])*. Результат обучения необходимо связывать со становлением у обучаемых *технической культуры (ТК)*, соответствующей современному уровню развития техносферы.

Указанные выше задачи так или иначе уже решаются в современной системе образования. Подходы к их решению, как правило, связаны с совершенствованием методики применения в обучении ряда классических принципов дидактики (*научности и доступности, наглядности, сознательности и активности, систематичности и последовательности, связи теории с практикой*). Формирование у учащихся метапредметного знания должно осуществляться в соответствии с этими принципами. Реализация некоторых из них в связи с решением поставленной задачи имеет существенные особенности. Специфика применения данных принципов должна быть определена и в связи с возможностью использования в обучении в настоящее время средств ИКТ.

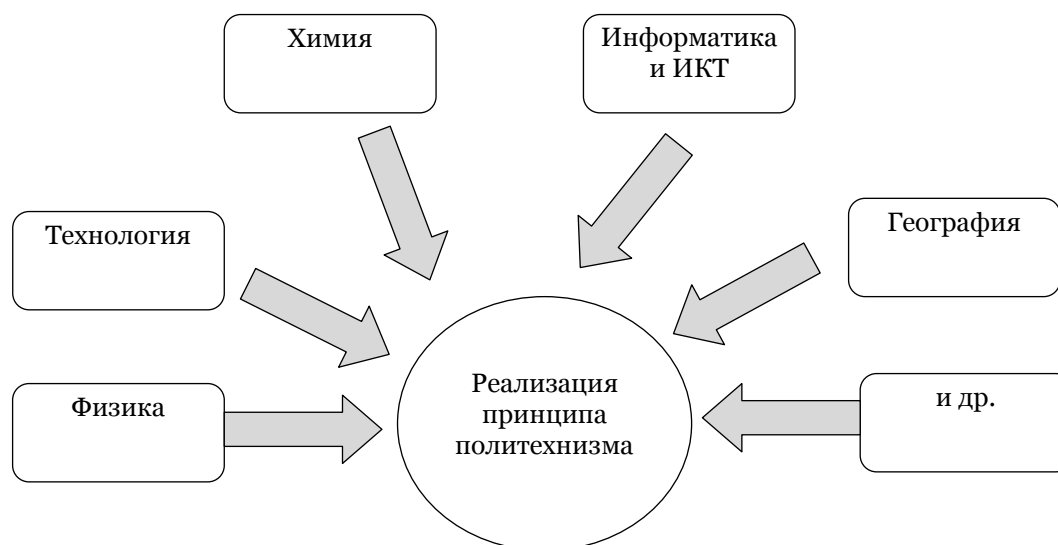


Рис. 1. Дисциплины, обеспечивающие реализацию принципа политехнизма

1. Принцип научности. Учебный материал прикладной направленности должен соответствовать современному этапу развития техносферы, учитывать достижения науки и техники. Как отмечается в Федеральном государственном образовательном стандарте среднего (полного) общего образования [13], в рамках курса информатики (базового, профильного), кроме прочих, ставится задача усвоения учащимися знаний об устройстве современных компьютеров, о тенденциях развития компьютерных технологий, базовых принципах организации и функционирования компьютерных сетей, способах и средствах обеспечения надежного функционирования средств ИКТ, приобретения умений соблюдать требования техники безопасности, гигиены и ресурсосбережения при работе со средствами информатизации. Кроме того, на метауровне обобщения ставится задача формирования представлений о «роли компьютерных сетей в современном мире и вкладе информатики в формирование современной научной картины мира... влиянии информационных технологий на жизнь человека в обществе и понимания социального, экономического, политического, культурного, юридического, природного, эргономического, медицинского и физиологического контекстов информационных технологий». Систематизация и обобщение конкретного знания об объектах компьютерной техники (ОКТ) на метауровне обобщения требует от учителя знания философских и социально-экономических основ развития техники, владения терминологическим аппаратом метатехники.

2. Принцип доступности. Содержание прикладного учебного материала (конкретные знания и метазнания, глубина освоения и объем), методы, формы и средства обучения должны удовлетворять возрастным особенностям учащихся, уровню их развития и быть доступными для понимания. Учебный материал и методы его освоения должны соответствовать «зоне ближайшего развития» учащихся. Допустимы различные уровни освоения естественно-научных основ работы ОКТ (объем и глубина):

- 1) *полный, в рамках одной темы,*
- 2) *полный, в рамках совокупности учебных тем,*
- 3) *частичный, как в рамках одной темы, так и в рамках совокупности тем.*

Для реализации какого-либо из этих уровней необходимо первоначально выделить все наиболее значимые естественно-научные явления и законы, лежащие в основе принципа действия ОКТ как сложной системы взаимосвязанных элементов (основных, второстепенных). Далее следует определить,

какие из них целесообразно рассмотреть в качестве основы работы объекта в рамках выбранной темы. Выбор определяется этапом обучения, уровнем подготовленности школьников к восприятию учебного материала, реализуемой вариативной практикой обучения (базовый курс, курс по выбору, элективный курс, факультатив и др.).

При систематизации и обобщении технических знаний следует с целью повышения доступности изложения использовать средства инфографики (см. далее принцип наглядности). Инфографика позволяет в сжатом систематизированном виде и доступными для понимания средствами раскрыть учащимся содержание как конкретных, так и общих технических понятий. Усвоение материала будет лучше, если сочетать индуктивный и дедуктивный подходы в освоении учащимися метапредметного знания.

3. Принцип наглядности. Традиционные способы реализации принципа наглядности в обучении включают использование натуральных ОКТ, их макетов и моделей, а также плакатов, схем и видеофильмов, демонстрирующих внешний вид, внутреннюю структуру ОКТ, особенности его работы. Возможна наглядная демонстрация использования ОКТ в различных сферах деятельности (показ видеофильмов и анимационных записей, проведение экскурсий).

Эффективно для демонстрации ОКТ использование потенциала виртуальной среды (визуализация ОКТ с помощью компьютерной графики, показ видеоматериалов, анимации, моделей, в том числе интерактивных). Достоинством виртуальной среды является возможность наглядной демонстрации того, что скрыто от прямого наблюдения: внутренней структуры ОКТ, процессов его функционирования.

Следует отметить, что компьютерные анимации и модели представляют собой средства динамической, в целом ряде случаев интерактивной наглядности, что, безусловно, способствует более глубокому и прочному усвоению учебной информации.

Указанные средства наглядности позволяют полно и с необходимой степенью ясности донести до учащихся конкретное техническое знание.

При решении задачи систематизации и обобщения конкретных технических знаний полезно использовать инфографику (ИГ): таблицы, диаграммы и графики различных типов, качественные ИГ-визуализации (дерево, ментальные карты, формализованные структурные диаграммы, тематические карты, картограммы, стиль комикса, формализованные и неформализованные блок-схемы, иконические и символические пиктограммы и др.).

Визуализация системы знаний об ОКТ при использовании ИГ может осуществляться как традиционным образом (рисунки, схемы и др.), так и с помощью виртуальных объектов различных медиаформатов (интерактивная графика, гипермедиа-технологии, zoom-технологии (рис. 2)) в со-

ответствии с принципами мультимедийного обучения [14; 15]. Достоинством виртуальной среды является возможность в полном объеме и динамично представить всю систему знаний об ОКТ, в том числе с демонстрацией взаимосвязи между элементами системы знаний.

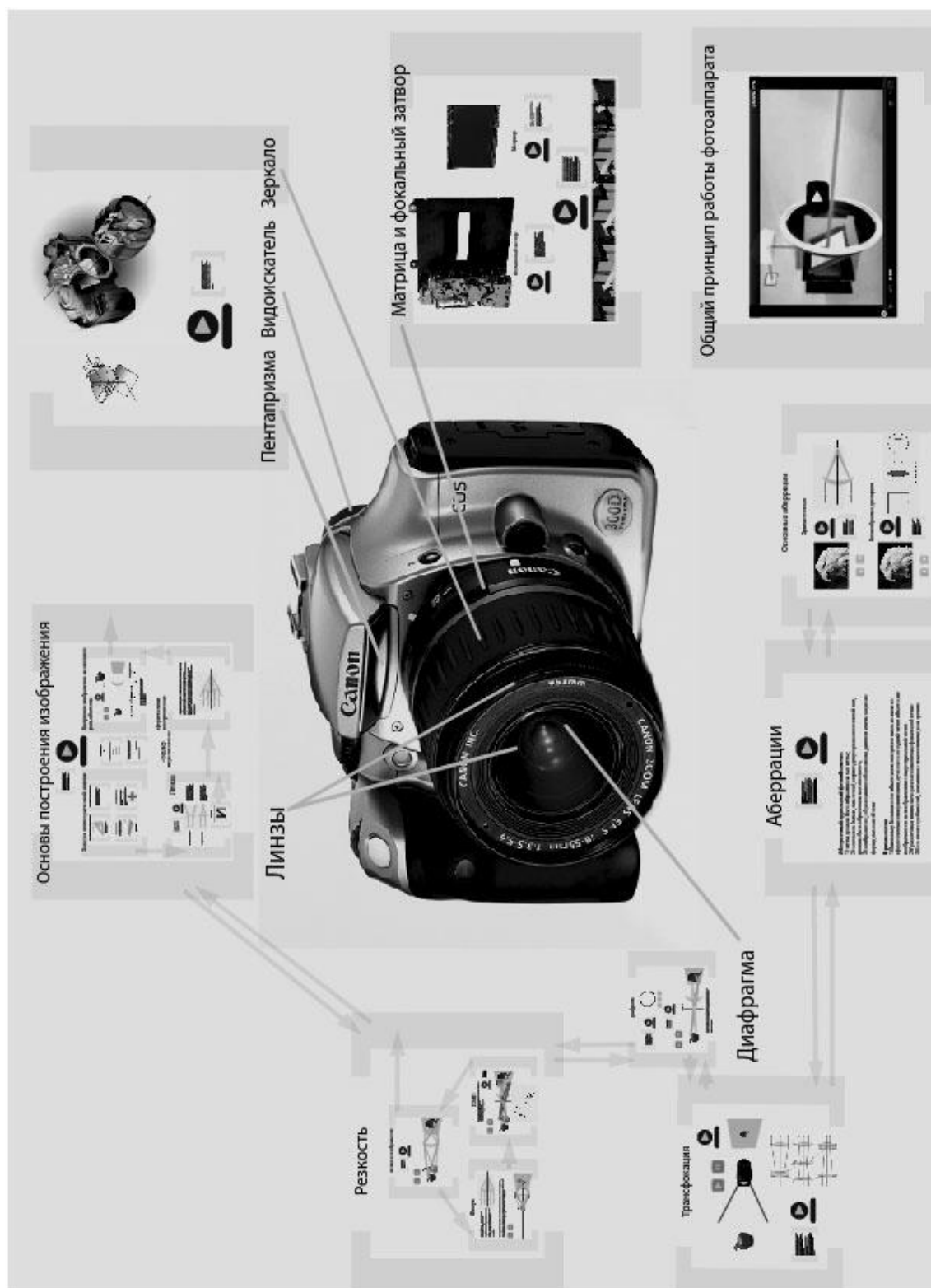


Рис. 2. Визуализация элементов технических знаний об ОКТ (неформализованная блок-схема, проект студентов ИГНУ)

Безусловно, важность образовательных функций инфографики, включающих *иллюстративные* (наглядность, расстановка необходимых акцентов средствами графики, оригинальность способов подачи информации, лаконичность визуального ряда информации и др.), *когнитивные* (структурирование и систематизация данных, обеспечение целостности восприятия информации, наличие задачных ситуаций, вариативность траектории изучения и др.), *коммуникативные* (интерактивность, управление вниманием, руководство ходом учебной работы с информацией и др.), трудно переоценить.

4. Принцип сознательности и активности. Сознательное усвоение знаний учащимися зависит от ряда условий: наличия мотивов учения, связанных с ними уровня и характера познавательной активности учащихся, а также применяемых учителем методов и средств обучения, общей организации учебно-воспитательного процесса [4; 7]. Кроме того, сознательному усвоению материала способствует понимание его значимости, ясное видение целей учебной работы.

Констатирующий эксперимент показал, что учащиеся проявляют большой интерес к изучению ОКТ на занятиях по информатике. Это позволяет вполне успешно организовывать соответствующую работу учащихся. Однако познавательная активность вскоре угаснет, если не предложить учащимся для самостоятельной работы интересные учебные задания прикладной направленности (в том числе с использованием современных гаджетов, объектов образовательной робототехники). Система заданий должна включать работу школьников с различными источниками информации, обеспечивать развитие самостоятельности учащихся. Важной характеристикой этой системы должно быть наличие в ней как заданий по работе с конкретным техническим материалом, так и заданий, ориентированных на систематизацию и обобщение технического знания, на усвоение технических понятий широкой степени обобщенности.

При изучении технического материала необходимо сочетать пассивные, репродуктивные и активные методы обучения. Так, например, при изучении устройства, алгоритмов работы, рецептурно-технических знаний об ОКТ должны применяться активные методы обучения. Пассивные и репродуктивные методы обучения чаще используются при освещении прочих составляющих системы знаний о ОКТ (экологические, социально-экономические следствия применения техники, влияние техники на здоровье человека, его менталитет и др.).

Важным условием *сознательности* и *активности* учащихся является создание педагогических ситуаций самоконтроля и самооценки уровня технической подготовки. Это обеспечивается разработкой и использованием в учебном процессе контрольно-измерительных материалов, позволяющих учащимся оценить уровень своего технического знания (конкретный и метауровни усвоения). С целью самоконтроля полезны и интересны для учащихся интерактивные мультимедиа-тесты по вопросам техники (для входного, текущего и итогового этапов обучения).

5. Принципы систематичности и последовательности. Систематичность в изучении вопросов техники, с одной стороны, обеспечивается целенаправленным и запланированным с необходимой периодичностью изучением технического содержания курса, что позволяет школьникам приобрести необходимый объем знаний о составляющих современной техносферы, с другой — связана с доведением накопленного конкретного технического знания до уровня организованной в сознании учащихся структуры (системы) со свойственными ей связями и иерархией элементов, соотношением частного (конкретного) технического знания и его обобщений разного уровня, в том числе на метауровне.

Первая задача решается за счет выбора и организации учителем одной из вариативных практик освоения вопросов техники и реализации соответствующей программы обучения (например, программы курса по выбору для основной школы и элективного курса для старшей школы). Решение второй задачи основано на использовании различных способов и приемов систематизации и обобщения материала технического содержания, а именно: структурирования технического материала по разным основаниям, демонстрации структуры технического знания с применением традиционных средств визуализации системы знаний (таблицы, графы, опорные конспекты и сигналы, схемы, знаково-описательные, логико-смысловые модели представления информации), а также применения средств ИКТ.

Ниже приведен обобщенный план изучения объекта компьютерной техники (ОКТ), разработанный на основе представлений о составляющих техносферы и их обобщенной структуре [1; 8]. Это позволяет изучить содержательные линии [5; 6; 9; 10; 12 и др.] курса «Информатики и ИКТ» через изучение ОКТ по представленному ниже обобщенному плану.

Таблица 1

**Обобщенный план изучения «объекта компьютерной техники» (ОКТ)
в курсе «Информатика и ИКТ»**

Категория знания	Содержание
I. Научно-технические знания об объекте	1. Назначение и область применения, в том числе отрасли производства и промышленные технологические процессы. Тип ОКТ согласно классификации техники. 2. Основные части (устройство) ОКТ и их назначение. 3. Алгоритм функционирования ОКТ (процесс функционирования — взаимодействие основных элементов устройства и последовательность протекания процессов, определяющих это взаимодействие). Элементы программной реализации алгоритмов управления. 4. Краткая историческая справка об изобретении ОКТ.
II. Рецептурно-технические знания об объекте	5. Общие правила использования ОКТ (правила обращения) и формируемые на этой основе нормы «технического поведения» человека. Обоснование необходимости соблюдения правил использования ТО как нормы поведения. 6. Способы и приемы применения ТО в трудовой и повседневной деятельности (специфика правил работы с ОКТ в связи с конкретной областью применения; инструктивные указания применения ОКТ в конкретной сфере деятельности).
III. Знания о системе взаимодействий «общество — техника — природа» при использовании объекта	7. Демонстрация влияния ОКТ как посредника и источника формирования определенного типа взаимодействия: а) <i>техника → природа</i> (экологический аспект — влияние ОКТ и технической деятельности на природную среду): ● негативные следствия функционирования ОКТ: — экологические и техногенные катастрофы, способы ликвидации последствий; — загрязнение природной среды в результате технической деятельности общества; оценка степени загрязнения и способы снижения (ликвидации) различных видов загрязнений; ● прогнозы негативных экологических следствий функционирования ОКТ; ● способы предупреждения действия негативных факторов работы ОКТ на природу, человека, общество: — ресурсосберегающие ОКТ, природоохранные и природовосстанавливающие технологии производства; — безопасные и природоохранные способы утилизации ОКТ; б) <i>природа → техника</i> : ● влияние природных факторов на прочность и износоустойчивость конструкции ОКТ; оценка и учет пределов прочности и износоустойчивости конструкции при использовании ОКТ в различных природных условиях; ● нормы работоспособности ОКТ в номинальных условиях, особенности работы ОКТ в экстремальных природных условиях; ● способы предупреждения влияния природных условий на конструктивную целостность и работоспособность ОКТ; в) <i>техника → человек</i> : ● роль ОКТ в повышении уровня жизнеобеспечения человека; ● влияние техники на человека как биосистему и как субъекта познания: положительное (восстановление, расширение физических возможностей человека и поддержка его интеллектуального потенциала и пр.); отрицательное (ухудшение здоровья человека, нарушение эмоционально-психического состояния и пр.); ● влияние техники на менталитет человека (смена образа жизни, стиля мышления, интересов и потребностей, поведения и деятельности человека, сфер деятельности, отношения человека к возможным негативным воздействиям ОКТ на природу и общество); г) <i>человек → техника</i> — развитие культуры эксплуатации ОКТ: ● иллюстрация норм и моделей адекватного технического поведения и деятельности человека (эффективного и безопасного как для человека, так и для окружающей среды);

Категория знания	Содержание
III. Знания о системе взаимодействий «общество — техника — природа» при использовании объекта (продолжение)	- факты недолжного отношения человека к технике, иллюстрация негативных как для техники, так и для человека последствий несоблюдения правил ее эксплуатации; д) <i>техника</i> → <i>общество</i> (влияние техники на культуру общества и общественное сознание, изменения в системе отношений в основных сферах жизни общества): <i>экономическая сфера</i>: экономический эффект применения ОКТ (рост производительности труда, экономия энергии и ресурсов, рост качества продуктов труда, их потребительских свойств и пр.); <i>социальная сфера</i>: обновление сфер социальной деятельности (появление новых и исчезновение старых профессий, перераспределение «веса» профессий, возникновение новых социальных сообществ и др.); изменение характера взаимодействия между людьми, техника как фактор формирования нового образа жизни (например, появление ЭВМ и Глобальной сети, расширение системы интернет-сервисов и телекоммуникаций, взаимодействие в социальных сетях, способствующее расширению сферы общения людей, изменению его содержания и форм, мобильности взаимодействия); <i>духовная сфера</i>: дальнейшее развитие образования и культуры, искусства, сферы досуга (например, использование цифровой аппаратной техники в образовании обеспечило применение цифровых ресурсов как новых средств обучения, реализацию дистанционных технологий организации учебного процесса и др.); <i>политическая сфера</i>: совершенствование ОКТ как средства реализации внутренней и внешней политики государства; влияние развития отдельных систем ОКТ на изменение внешней и внутренней политики государств; е) <i>общество</i> → <i>техника</i> (влияние потребностей, менталитета социума на создание новой техники): <i>технологический аспект</i>: потребности общества в техническом перевооружении — разработке и совершенствовании ОКТ; перспективные идеи и решения современных технических проблем, определяющие дальнейшее развитие парка ОКТ; <i>эргономический аспект</i>: модификации и инноватика в совершенствовании ОКТ, обеспечивающие эффективность и удобство работы человека с техникой и способствующие ее массовому внедрению.
IV. Знания о влиянии менталитета социума на жизненный цикл объекта	8. Факторы влияния менталитета (потребностей, мотивов, устремлений) социума (различных социальных групп) на развитие техносферы: а) уровень развития системы технического знания и опыта технической деятельности, потребность в современной компьютерной технике, интерес к ее изучению и освоению, практика применения в различных социальных группах (государство, регионы, города, поселки, отдельные слои населения и т. д.); б) готовность к применению инновационных разновидностей ОКТ, ориентация на новые поколения техники, обеспечивающие более рациональное и безопасное существование человека в современной техносфере; в) ценностные ориентиры в развитии социальных отношений, складывающиеся под влиянием применения ОКТ и оказывающие влияние на практику их применения и распространения.

Важно отметить, что данный план является «инструментом» методической работы учителя (*подготовка к учебным занятиям, разработка учебных материалов для самостоятельной работы учащихся, определение тематики реферативных работ, планирование работы учащихся по отдельным направлениям ИТ-подготовки и др.*).

Итогом реализации принципа систематичности в обучении являются сформированные у учащихся ключевые метапонятия и способность видеть любой ОКТ в структуре техносферы, готовность к самостоятельной систематизации и обобщению прикладного технического знания.

Содержание и последовательность изучения материала прикладной направленности

сти (от элементов ОКТ до сложных программно-технических систем) должны соответствовать основному курсу информатики. Важно обеспечить органическую взаимосвязь технического материала с содержанием основного курса информатики, не нарушив систему и логику его освоения учащимися.

6. Принцип связи теории с практикой. Готовность к практической деятельности является одним из важнейших критериев качества обучения школьников. Недооценка прикладного материала в школьных дисциплинах приводит к формализму в знаниях и оторванности их от жизни. В общем случае реализация связи теории с практикой в курсе информатики осуществляется в том числе и через изучение вопросов компьютерной техники: алгоритмов работы ОКТ, способов и приемов их использования в соответствующих сферах деятельности. Как известно, реализация принципа связи теории с практикой обеспечивается не только через содержание обучения, но и через соответствующие методы обучения и формы его организации. В связи с этим является целесообразной организация различных видов деятельности (наблюдений за ОКТ и процессом их работы; выполнение заданий с применением ОКТ, а также проблемно-поисковых и исследовательских заданий с элементами изобретения и рационализации; решения задач, связанных с природоохранной практикой, и др.). Существенный вклад в это направление учебной работы, согласно традиционной дидактике, вносит разнообразие форм учебных занятий, направленных на знакомство с приме-

нением полученных знаний на практике (экскурсии в технопарки, лабораторные работы технической направленности, практикумы по моделированию и конструированию, конкурсы технического творчества учащихся по образовательной робототехнике и др.).

Итак, в результате реализации рассмотренных выше принципов в учебной практике учащиеся должны не только понимать роль естественно-научных дисциплин в развитии техники и уметь пользоваться отдельными ОКТ, но и представлять положение ОКТ в структуре современной техносферы (место, назначение, функции ТО, влияние на природу и различные сферы жизни общества: экономическую, социальную, политическую, духовную), быть готовыми к жизнедеятельности в условиях современной высокотехнологичной техносферы. Комплексные знания о техносфере и каждом объекте в ее составе обеспечивают более высокий уровень технической культуры учащихся, результатом формирования которой являются не только частные теоретические и рецептурно-технические знания, но и глубокое понимание роли науки и человека в развитии современной техносферы, осознание возможных последствий технической деятельности социума и необходимости сохранения окружающей среды на основе внедрения природоохранных технологий, изменения менталитета и, как следствие, поведения человека в техносреде, интеллектуальная, психологическая и практическая готовность к ее воспроизводству и совершенствованию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ильин И. В. Обучение студентов педагогического вуза формированию у учащихся метатехнического знания в учебном процессе по физике : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. — Пермь, 2013. — 421 с.
2. Ильин И. В., Оспенникова Е. В. Формирование системы метатехнического знания как базовой составляющей технической культуры современного школьника // Педагогическое образование в России. — 2011. — № 3. — С. 208—216.
3. Имамичи Т. Моральный кризис и метатехнические проблемы // Вопросы философии. — 1995. — № 3. — С. 73—82.
4. Коджаспиров А. Ю., Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике. — М. : МарТ, 2005. — 448 с.
5. Кузнецов А. А. Общая методика обучения информатике. I часть [Электронный ресурс] : учеб. пособие для студентов педагогических вузов. — Электрон. текстовые данные. — М. : Прометей, 2016. — 300 с. — URL: <http://www.iprbookshop.ru/58161.html>. — ЭБС «IPRbooks».
6. Подготовка кадров высшей квалификации по методике обучения информатике [Электронный ресурс] : метод. пособие / А. С. Захаров [и др.]. — Электрон. текстовые данные. — М. : Прометей, 2016. — 244 с. — Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/58171.html>. — ЭБС «IPRbooks».
7. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс : учеб. для студ. пед. вузов. В 2 кн. Кн. 1. Общие основы. Процесс обучения. — М. : Владос, 1999. — 576 с.
8. Принцип политехнизма в обучении физике: современная интерпретация и технологии реализации в средней школе : моногр. / Е. В. Оспенникова, И. В. Ильин, М. Г. Ершов, А. А. Оспенников ; [под общ. ред. Е. В. Оспенниковой] ; Перм. гос. гуманитар.-пед. ун-т. — Пермь, 2014. — 504 с.
9. Рихтер Т. В. Избранные вопросы методики преподавания информатики [Электронный ресурс] : метод. пособие. — Электрон. текстовые данные. — Соликамск : Соликам. гос. пед. ин-т, 2010. — 115 с. — Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/47868.html>. — ЭБС «IPRbooks».
10. Софронова Н. В. Теория и методика обучения информатике. — М. : Высшая школа, 2003. — 186 с.
11. Тавризян Г. М. «Метатехническое» обоснование сущности техники М. Хайдеггером (Научно-технический прогресс в оценке буржуазных философов) // Вопросы философии. — 1971. — № 12. — С. 122—130.
12. Теория и методика обучения информатике / М. П. Лапчик, И. Г. Семакин, Е. К. Хеннер ; под общ. ред. М. П. Лапчика. — М. : Академия, 2008. — 592 с.

13. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования : от 17 мая 2012 г. : № 413. — 45 с.
14. Mayer R., Moreno R. A Cognitive Theory of Multimedia Learning: Implications for Design Principles [Electronic resource]. — 2005. — Mode of access: <http://www.unm.edu/~moreno/PDFS/chi.pdf>.
15. Mayer R., Moreno R. Cognitive principles of multimedia learning: The role of modality and contiguity // Journ. of Educational Psychology. — 1999. — No 91 (2). — P. 358—368.

REFERENCES

1. Il'in I. V. Obuchenie studentov pedagogicheskogo vuza formirovaniyu u uchashchikhsya metatekhnicheskogo znaniya v uchebnoy protsesse po fizike : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.02. — Perm', 2013. — 421 s.
2. Il'in I. V., Ospennikova E. V. Formirovanie sistemy metatekhnicheskogo znaniya kak bazovoy sostavlyayushchey tekhnicheskoy kul'tury sovremennogo shkol'nika // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. — 2011. — № 3. — S. 208—216.
3. Imamichi T. Moral'nyy krizis i metatekhnicheskie problemy // Voprosy filosofii. — 1995. — № 3. — S. 73—82.
4. Kodzhaspirov A. Yu., Kodzhaspirova G. M. Slovar' po pedagogike. — M. : MarT, 2005. — 448 s.
5. Kuznetsov A. A. Obshchaya metodika obucheniya informatike. I chast' [Elektronnyy resurs] : ucheb. posobie dlya studentov pedagogicheskikh vuzov. — Elektron. tekstovye dannye. — M. : Prometey, 2016. — 300 s. — URL: <http://www.iprbookshop.ru/58161.html>. — EBS «IPRbooks».
6. Podgotovka kadrov vysshey kvalifikatsii po metodike obucheniya informatike [Elektronnyy resurs] : metod. posobie / A. S. Zakharov [i dr.]. — Elektron. tekstovye dannye. — M. : Prometey, 2016. — 244 c. — Rezhim dostupa: <http://www.iprbookshop.ru/58171.html>. — EBS «IPRbooks».
7. Podlasyy I. P. Pedagogika. Novyy kurs : ucheb. dlya stud. ped. vuzov. V 2 kn. Kn. 1. Obshchie osnovy. Protsses obucheniya. — M. : Vlados, 1999. — 576 s.
8. Printsip politekhnizma v obuchenii fizike: sovremennaya interpretatsiya i tekhnologii realizatsii v sredney shkole : monogr. / E. V. Ospennikova, I. V. Il'in, M. G. Ershov, A. A. Ospennikov ; [pod obshch. red. E. V. Ospennikovoy] ; Perm. gos. gumanit.-ped. un-t. — Perm', 2014. — 504 s.
9. Rikhter T. V. Izbrannyye voprosy metodiki prepodavaniya informatiki [Elektronnyy resurs] : metod. posobie. — Elektron. tekstovye dannye. — Solikamsk : Solikam. gos. ped. in-t, 2010. — 115 c. — Rezhim dostupa: <http://www.iprbookshop.ru/47868.html>. — EBS «IPRbooks».
10. Sofronova N. V. Teoriya i metodika obucheniya informatike. — M. : Vysshaya shkola, 2003. — 186 s.
11. Tavrizyan G. M. «Metatekhnicheskoe» obosnovanie sushchnosti tekhniki M. Khaydeggerom (Nauchno-tekhnicheskyy progress v otsenke burzhuznykh filosofov) // Voprosy filosofii. — 1971. — № 12. — S. 122—130.
12. Teoriya i metodika obucheniya informatike / M. P. Lapchik, I. G. Semakin, E. K. Khenner ; pod obshch. red. M. P. Lapchika. — M. : Akademiya, 2008. — 592 s.
13. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart srednego (polnogo) obshchego obrazovaniya : ot 17 maya 2012 g. : № 413. — 45 s.
14. Mayer R., Moreno R. A Cognitive Theory of Multimedia Learning: Implications for Design Principles [Electronic resource]. — 2005. — Mode of access: <http://www.unm.edu/~moreno/PDFS/chi.pdf>.
15. Mayer R., Moreno R. Cognitive principles of multimedia learning: The role of modality and contiguity // Journ. of Educational Psychology. — 1999. — No 91 (2). — P. 358—368.

УДК 373.31
ББК 442.0.243

DOI 10.26170/po19-05-03
ГРНТИ 14.25.05

Код ВАК 13.00.01

Коротаева Евгения Владиславовна,

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

Дылдина Дарья Викторовна,

магистрант, Институт педагогики и психологии детства, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: darya.dyldina@mail.ru

**ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К УЧЕНИЮ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ:
АСПЕКТЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: ценностное отношение; младший школьник; начальная школа; учебная деятельность.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматриваются теоретические и практико-ориентированные аспекты проблемы формирования у младших школьников ценностного отношения к учебной деятельности. Обзорно представлена методология аксиологического подхода, в рамках которой образование рассматривается в качестве терминальной и в то же время инструментальной ценности. Такое широкое определение роли образования обусловлено социокультурной обстановкой, в которой сегодня доминирует установка на «обучение через всю жизнь» (lifelong learning). Осознание необходимости постоянного обучения, положительное отношение к образованию необходимо начинать «с младых ногтей», то есть с уровня начального общего образования. С одной стороны, такой подход обозначен в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования, где насчитывается до тридцати обращений к ценностям и ценностному отношению. Однако, с другой стороны, у практикующего учителя нет конкретных рекомендаций, которые бы обозначили траекторию реализации данной работы в образовательном процессе. Часть ученых обращалась к данной проблематике (С. С. Акимова, А. Н. Антюшко, М. Н. Иванова, И. Д. Лельчицкий, Л. Ю. Савинова), но анализ их работ выявляет интерес скорее к диагностической стороне проблемы, нежели к существу процесса формирования ценностного отношения к учению у младших школьников. В статье представлен авторский подход к отбору диагностического инструментария по проблеме исследования, а также обоснована характеристика уровней отношения школьников к учебной деятельности. Кратко описана опытно-поисковая работа, в которой был реализован ряд мероприятий, акций, позволяющих наметить траекторию формирования у младших школьников ценностного отношения к обучению от эмоционального принятия значимости учения до осознания смысла учения как ведущего вида деятельности. Проведенная в процессе исследования диагностика подтвердила позитивную динамику показателей, свидетельствующих о закреплении ценностного отношения к учению у учащихся начальной школы.

Korotayeva Evgeniya Vladislavovna,

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

Dyldina Dar'ya Viktorovna,

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

**FORMATION OF VALUE RELATIONS TO DOCTRINE IN YOUNGER SCHOOLBOYS:
ASPECTS OF THEORY AND PRACTICE**

KEYWORDS: value relation; junior schoolboy; Primary School; learning activities.

ABSTRACT. The article discusses the theoretical and practice-oriented aspects of the problem of the formation of a value attitude to educational activities among younger students. The methodology of axiological approach is reviewed, within which education is considered as a terminal and at the same time instrumental value. Such a broad definition of the role of education is due to the sociocultural environment in which the attitude to "lifelong learning" dominates. Awareness of the need for continuous learning, a positive attitude toward education is necessary to begin "from childhood", i.e. at the level of primary education. On the one hand, such an approach is indicated in the Federal State Educational Standard of Primary General Education, where there are up to thirty references to values and value. But on the other hand, the practicing teacher does not have specific recommendations that would indicate the trajectory of the implementation of this work in the educational process. Some scientists addressed this issue (S. S. Akimova, A. N. Antyushko, M. N. Ivanova, I. D. Lelchitsky, L. Yu. Savinova), but an analysis of their work reveals interest in the diagnostic side of the problem, rather than to the essence of the process of formation of a value attitude to learning in younger schoolchildren. The article presents the author's approach to the selection of diagnostic tools for the problem of research, and also describes the characteristics of the levels of schoolchildren's attitude to educational activities. Experimental research work was briefly described, in which a number of events and actions were implemented, allowing to outline the trajectory of formation in younger schoolchildren of a valuable attitude to learning, from emotional acceptance of the importance of learning to awareness of the meaning of learning as a leading activity. The diagnostics carried out in the course of the research confirmed the positive dynamics of the indices testifying to the reinforcement of the value attitude to learning in the elementary school students.

Аксиологический подход в научном познании является одним из основополагающих. Аксиология как таковая (от др.-греч. ἀξία «ценность» + λόγος «слово, учение») ориентирована на изучение вопросов, связанных с природой ценностей, определением их места в реальной практике и сознании, соотношением различных ценностей между собой, с социальными, культурными установками и структурой личности (Б. Г. Ананьев [2], М. Вебер, Дж. Дьюи, М. С. Каган [7], А. Маслоу [9], М. Роккич [12], Т. Парсонс [11], В. А. Ядов [15] и др.).

При этом, несмотря на принятие аксиологического подхода в целом (и в педагогической науке в частности) в качестве научного базиса, частота и глубина обращений к нему зависят от социокультурной обстановки, от принятой в данном обществе иерархии ценностей. Основополагающее значение имеет то, что доминирует в сознании людей в тот или иной период развития общества: терминальные ценности (ценности-цели) или инструментальные ценности (ценности-средства; см. работы М. Роккича, В. А. Ядова и др.).

Так, еще в середине — конце прошлого века образование считалось непреходящей ценностью; люди гордились, если они или их дети сумели закончить высшее учебное заведение. Другими словами, образование относилось к терминальным ценностям. Затем его наличие стало смещаться к категории инструментальных ценностей. К нему начали относиться как к средству вложения денег, как к фактору, обеспечивающему возможность выбора более престижной работы, получения необходимой должности и т. д.

В итоге обозначилось противоречие между отношением к образованию, декларируемым на уровне общества и государства, и отношением к нему конкретной личности. Повсюду подчеркивается актуальность лозунга «Образование на всю жизнь». Да, современному человеку, чтобы быть успешным и востребованным в течение всей жизни, необходимо совершенствовать имеющиеся и осваивать новые профессиональные компетенции. Но для того чтобы это осознание необходимости постоянного обучения в будущем не провоцировало депрессию, необходимо изменить отношение индивида к образованию, образовательной деятельности, формировать соответствующую современным условиям личную позицию в процессе освоения и присвоения новых знаний. И формировать такое терминально-инструментальное, но при этом и ценностное отношение к образованию необходимо «с младых ногтей», т. е. с уровня начального общего образования.

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО) обнаруживается достаточно большое количество обращений к понятию «ценностей»: в документе фигурируют духовные ценности, ценности русского народа, ценности семьи, ценности труда и т. д. [14, с. 11–12]. Важнейшая задача учителя начальных классов заключается в том, чтобы перевести эти, достаточно абстрактные понятия, в доступные и понятные детям действия и образы.

За такой конкретикой часто забывается не менее важная задача, обозначенная в ФГОС НОО: для учащихся — «развитие познавательных интересов, ценностного отношения к образованию»; для педагогов — осознание «самоценности начального общего образования как фундамента всего последующего образования». В такой интеграции отношения разных участников к учебной деятельности действительно можно сформировать у младших школьников ценностное отношение к учебной работе, к познанию.

Однако на данный момент нет ни «методичек», которые бы показали, как именно это можно сделать, ни диагностического инструментария, который бы позволил фиксировать изменения в восприятии учащимися учебной деятельности.

При этом часть исследователей обращается к проблеме формирования у младших школьников ценностного отношения к учению (Л. И. Божович [4], А. Н. Антюшко [3], М. Н. Иванова [6], Л. Ю. Савинова [5], И. Д. Лельчицкий, С. С. Акимова [1] и др.). Общей в этих работах является теоретическая основа, согласно которой ценностное отношение к учению у младших школьников определяется единством когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов.

Но в подбираемом диагностическом инструментарии видна разница исследовательских подходов. Так, Л. Ю. Савинова, М. Н. Иванова предлагают свой набор диагностик под когнитивный, эмоционально-ценностный и мотивационно-поведенческий компоненты [6, с. 107–113]. К предлагаемому комплексу методик возникают следующие вопросы: почему опросники по мотивации включены в материалы для определения и эмоционально-ценностного, и мотивационно-поведенческого компонента? Это нарушает классификационное требование производить диагностику по одному определенному основанию. И насколько достоверны данные, полученные для мотивационно-поведенческого компонента, в диагностику которого включены преимущественно «проективные» методики (неоконченные

предложения, проективный рисунок, составление расписания)?

К сожалению, и декомпозиция содержания компонентов ценностного отношения не позволяет разрешить обозначенные проблемы. Авторы к показателям наиболее высокого уровня относят большой объем знаний, способность применить их на практике (для когнитивного компонента), желание учиться и устойчивое позитивное отношение к учению (эмоционально-ценностный параметр) и устойчивость, самостоятельность, мотивированность поведения в различных условиях общения, а также обоснованность осуществления выбора варианта поведения (для мотивационно-поведенческого компонента). Безусловно, работа, выполненная авторами, очень интересна, но в совокупности обозначенные показатели не дают общей картины сформированности именно ценностного отношения к учению у младших школьников.

С опорой на общую методологическую базу в психолого-педагогической науке, позволяющую рассматривать отношение к учению и учебной деятельности (Л. И. Божович [4], А. К. Маркова [8], В. Я. Мясичев [10], С. Л. Рубинштейн [13]), нами было уточнено содержание компонентов, дающих основания для определения сформированности ценностного отношения к обучению учащихся начальной школы:

– когнитивный компонент базируется на представлении учащихся о значении получаемых знаний, понимании общечеловеческой и личностной значимости знаний, способствует проектированию собственного познавательного маршрута, осознанию необходимости поиска и открытия личностного смысла изучения предметных знаний;

– эмоциональный компонент побуждает школьника к активному восприятию информации, помогает регуляции эмоций при решении учебной задачи, формирует эмоциональный отклик, соответствующий учебному и социальному контексту;

– поведенческий компонент регулирует коммуникативную составляющую процесса обучения: готовность и умение слушать собеседника, объяснять и убеждать других; участвовать в коллективном познавательном взаимодействии, в контактах с взрослыми и сверстниками в связи с различными познавательными ситуациями.

На основании выделенных показателей отношения к учению были определены дескрипторы, соответствующие уровням отношения учащихся к учебной деятельности (табл. 1.). Очевидно, что собственно ценностное отношение к учению в его полноте представлено в дескрипторах высокого уровня.

Таблица 1

Характеристики уровней отношения к учебной деятельности

Уровень	Дескрипторы уровня
Высокий	устойчивая эмоциональная регуляция в процессе учения, готовность к преодолению коммуникативного и морального эгоцентризма, понимание социального значения учения, умение формулировать цель и план учебных действий в учебных ситуациях, адекватное оценивание своей учебной деятельности, умение слушать собеседника, объяснять и убеждать других, умение работать в коллективе
Средний	неустойчивая эмоциональная регуляция в процессе учения, ситуативное стремление к преодолению коммуникативного и морального эгоцентризма, поверхностное понимание социального значения учения, недостаточно сформированное умение выстраивать план действий в учебных ситуациях, давать оценку своей учебной деятельности, своим мотивам, затруднения в групповой работе с одноклассниками, в умении и готовности объяснять и убеждать других в познавательных ситуациях
Низкий	отсутствие эмоциональной регуляции в процессе учения, неготовность к преодолению коммуникативного и морального эгоцентризма, отрицательное отношение к учебному процессу, нежелание осознавать социальное значение учения, включение в учебный процесс под давлением учителя, «уход» от оценивания себя и своей учебной деятельности, пассивность в ситуациях коллективных познавательных взаимодействий

В соответствии с представленными позициями был предложен пакет диагностического инструментария: по когнитивному компоненту — диагностика А. И. Божович и И. К. Марковой «Лесенка побуждений»[4], позволяющая определить представления обучающихся о значении получаемых знаний; по мотивационному — «Диагностика отношения к учению», позволяющая определить мотивацию учения и эмоциональное отношение к учебной деятельности; по поведенческому компоненту — карта наблюдений за учащимися, фиксирующая опыт взаимодействия учащихся друг с другом в процессе познавательной деятельности.

На исходном этапе опытно-поисковой работы распределение учащихся четвертого класса одной из школ г. Екатеринбурга по уровням отношения к учению выглядело следующим образом: низкий уровень ценностного отношения к учению был выявлен у 7 человек, средний — у 15, высокий — у 4. В итоге у подавляющего большинства четвероклассников не сформировано ценностное отношение к учению. Наибольшее значение, что ожидаемо, достигнуто по эмоциональному компоненту (среднее значение 2,1), наименьшее — по когнитивному (1,3), поведенческий компонент занял промежуточное положение (1,75).

Подчеркнем, что, несмотря на декларируемую в ФГОС НОО значимость и необходимость воспитания у младших школьников ценностного отношения к учению, школьным педагогам не предоставлена программа, способствующая целенаправленной, систематической работе в данном направлении, с учетом тех или иных особенностей класса.

Вместе с учителем начальной школы нами был разработан и реализован ряд мероприятий для четвероклассников, намечающих траекторию развития от эмоционального принятия детьми значимости

учения (сочинение «Зачем мне учиться», коллективное письмо будущим первоклассникам, игра-квест «Дорогой Ломоносова» и др.) к осознанию ими смысла учения как ведущего вида деятельности (классный час «Чему учат пословицы», сочинение по картине С. А. Рачинского «Устный счет», конференция «День наук», экскурсия в лабораторию, разработка сценария для первоклассников «Прощание с Азбукой», сюжетно-ролевая игра «Много профессий, хороших и разных» и др.).

Эти мероприятия и акции создавали условия для актуализации и акцентирования качеств учащихся, напрямую связанных с компонентами ценностного отношения к учению: умения слушать собеседника, умения объяснять и убеждать других, умения работать в коллективе, участвовать в коллективном познавательном взаимодействии, готовности к эмоциональному отклику, соответствующему учебному и социальному контексту, умения формулировать и объяснять значение получаемых знаний, рассуждать на тему общечеловеческой и личностной значимости знаний и т. д.

В конце учебного года вновь была проведена диагностика, позволяющая определить динамику сформированности отношения младших школьников к учебной деятельности (рис. 1).

Приведенные данные свидетельствуют о положительной динамике по исследуемому параметру: количество учащихся с низким уровнем отношения к учению сократилось до 4, тогда как количество младших школьников с высоким уровнем ценностного отношения к учению увеличилось до 7. Средние значения собственно компонентов отношения к учению тоже претерпели некоторые изменения. Хотя общий рейтинг их остался неизменным: эмоциональный — поведенческий — когнитивный, средние значения у всех несколько «подросли»: 2,3 — 1,9 — 1,5.

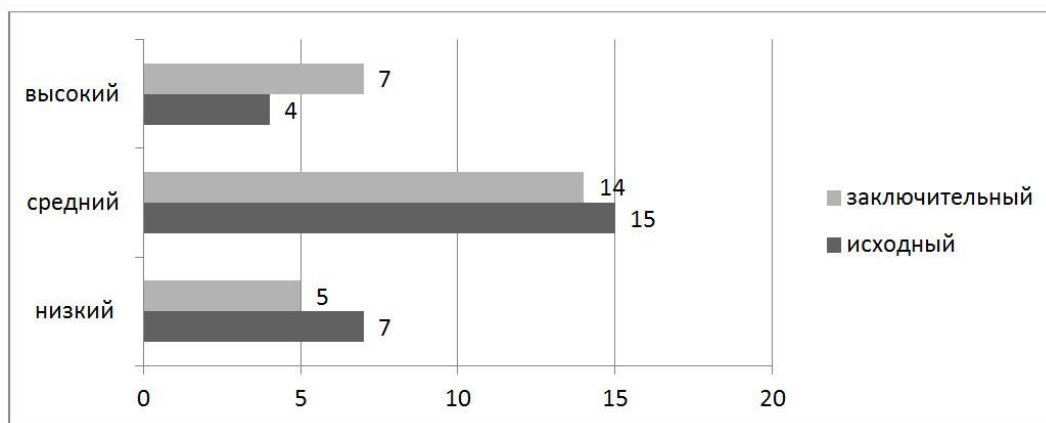


Рис. 1. Распределение младших школьников по уровням ценностного отношения к учению на исходном и заключительном этапах опытно-поисковой работы

Эти данные свидетельствуют о том, что деятельность по формированию у младших школьников ценностного отношения к учению ведется в верном направлении.

Такая работа требует своего продолжения и дальнейшего развития, поскольку:

- с организационно-педагогической точки зрения она не формально, но актуально и значимо решает проблему наполнения внеклассной области образовательной деятельности;

- с психолого-педагогической точки зрения учитывает дифференциацию включения учащихся в эту деятельности с учетом их возможностей и направленности (для кого-то наиболее интересным окажется эмоциональный компонент, а кто-то будет стремиться реализовать себя в когнитивном);

- с социально-педагогической точки зрения такая программа готовит младшего школьника к переходу в среднее звено обучения, а в далекой перспективе — к готовности осознать и реализовать общую установку «образование в течение всей жизни».

В связи с этим вернемся к теории аксиологического подхода. Часть исследователей подразделяет ценности на актуальные и потенциальные. К первым относятся те, которые важны для субъекта «здесь и сейчас», а к потенциальным — те, которые могут оказывать влияние на его жизнь в будущем. Аспекты теории и практики формирования ценностного отношения к учению, описанные в данной статье, не только актуализируют непосредственную значимость учения в начальном звене школы, но и способствуют сохранению образования в ряду актуальных ценностей для человека на протяжении всей жизни.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акимова С. С., Лельчицкий И. Д. Формирование ценностно-смыслового отношения младших школьников к учебной деятельности [Электронный ресурс] // Студенческий: электрон. научн. журн. — 2018. — №4. — Режим доступа: <https://sibac.info/journal/student/24/98656>.
2. Ананьев Б. Г. Психология чувственного познания. — М. : Наука, 2001. — 276 с.
3. Антюшко А. Н., Савинова Л. Ю. Психолого-педагогические условия воспитания у младших школьников ценностного отношения к учению // Герценовские чтения. Начальное образование. — 2012. — № 1. — С. 19—23.
4. Божович Л. И. Проблемы формирования личности: избранные психологические труды. — М. : Изд-во «Ин-т практической психологии» ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2001. — 352 с.
5. Савинова Л. Ю. Модель воспитания ценностных отношений у младших школьников // Гуманитарные науки и образование. — 2011. — № 2. — С. 42—49.
6. Савинова Л. Ю., Иванова М. Н. Диагностика проявления ценностного отношения младших школьников к учению // Герценовские чтения. Начальное образование. — 2014. — № 1. — С. 107—113.
7. Каган М. С. Эстетика как философская наука. — СПб. : Петрополис, 1997. — 150 с.
8. Маркова А. К. Психологические проблемы учебной деятельности школьника. — М. : Сов. Россия, 1977. — 311 с.
9. Маслоу А. Мотивация и личность. — СПб. : Евразия, 1999. — С. 77—101.
10. Мясисев В. Н. Психология отношений. — М. : Изд-во «Ин-т практической психологии» ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1995. — 356 с.
11. Парсонс Т. Система современных обществ. — М. : Аспект Пресс, 1997. — 270 с.
12. Рокич М. Природа человеческих ценностей // Свободная пресса. — 1973. — № 5. — С. 20—28.
13. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. — М. : Питер, 1989. — 377 с.
14. ФГОС начального общего образования : текст с изм. и доп. на 2011г / М-во образования и науки Рос. Федерации. — М. : Просвещение, 2011 г. — 33 с. — (Стандарты второго поколения).
15. Ядов В. П. Социология труда. Теоретико-прикладной толковый словарь. — СПб. : Наука, 2006. — 426 с.

REFERENCES

1. Akimova S. S., Lel'chitskiy I. D. Formirovaniye tsennostno-smyslovogo otnosheniya mladshikh shkol'nikov k uchebnoy deyatel'nosti [Elektronnyy resurs] // Studencheskiy: elektron. nauchn. zhurn. — 2018. — №4. — Rezhim dostupa: <https://sibac.info/journal/student/24/98656>.
2. Anan'ev B. G. Psikhologiya chuvstvennogo poznaniya. — M. : Nauka, 2001. — 276 s.
3. Antyushko A. N., Savinova L. Yu. Psikhologo-pedagogicheskie usloviya vospitaniya u mladshikh shkol'nikov tsennostnogo otnosheniya k ucheniyu // Gertsenovskie chteniya. Nachal'noe obrazovanie. — 2012. — № 1. — S. 19—23.
4. Bozhovich L. I. Problemy formirovaniya lichnosti: izbrannyye psikhologicheskie trudy. — M. : Izd-vo «In-t prakticheskoy psikhologii» ; Voronezh : NPO «MODEK», 2001. — 352 s.
5. Savinova L. Yu. Model' vospitaniya tsennostnykh otnosheniy u mladshikh shkol'nikov // Gumanitarnye nauki i obrazovanie. — 2011. — № 2. — S. 42—49.
6. Savinova L. Yu., Ivanova M. N. Diagnostika proyavleniya tsennostnogo otnosheniya mladshikh shkol'nikov k ucheniyu // Gertsenovskie chteniya. Nachal'noe obrazovanie. — 2014. — № 1. — S. 107—113.
7. Kagan M. S. Estetika kak filosofskaya nauka. — SPb. : Petropolis, 1997. — 150 s.
8. Markova A. K. Psikhologicheskie problemy uchebnoy deyatel'nosti shkol'nika. — M. : Sov. Rossiya, 1977. — 311 s.
9. Maslou A. Motivatsiya i lichnost'. — SPb. : Evraziya, 1999. — S. 77—101.

10. Myasishchev V. N. Psikhologiya otnosheniy. — M. : Izd-vo «In-t prakticheskoy psikhologii» ; Voronezh : NPO «MODEK», 1995. — 356 s.
11. Parsons T. Sistema sovremennykh obshchestv. — M. : Aspekt Press, 1997. — 270 s.
12. Rokich M. Priroda chelovecheskikh tsennostey // Svobodnaya pressa. — 1973. — № 5. — S. 20—28.
13. Rubinshteyn S. L. Osnovy obshchey psikhologii. — M. : Piter, 1989. — 377 s.
14. FGOS nachal'nogo obshchego obrazovaniya : tekst s izm. i dop. na 2011g / M-vo obrazovaniya i nauki Ros. Federatsii. — M. : Prosveshchenie, 2011 g. — 33 s. — (Standarty vtorogo pokoleniya).
15. Yadov V. P. Sotsiologiya truda. Teoretiko-prikladnoy tolkovyy slovar'. — SPb. : Nauka, 2006. — 426 s.

УДК 37.036
ББК 442.0.054

DOI 10.26170/po19-05-04
ГРНТИ 14.25.025

Код ВАК 13.00.01

Куприна Надежда Григорьевна,

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры теории и методики воспитания культуры творчества, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: nkbv@mail.ru

Вадас Светлана Владимировна,

аспирант кафедры теории и методики воспитания культуры творчества, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: kazaneckih72@bk.ru

ХАРАКТЕРИСТИКА ОСНОВНЫХ КОМПОНЕНТОВ ХОУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЙ СРЕДЫ ШКОЛЫ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: художественно-эстетическая среда; эстетическое воспитание; эстетическое развитие; школьники; общеобразовательные учебные заведения; развитие личности; средовой подход; предметно-пространственные компоненты; ценностно-смысловые компоненты.

АННОТАЦИЯ. В статье дается характеристика структуре и содержанию художественно-эстетической среды школы. Художественно-эстетическая среда — понятие, находящееся в стадии формирования, результатом чего станет формулирование сложной многоуровневой дефиниции. В современных исследованиях изучаются типы данной среды, компоненты, элементы, возможности влияния на различные сферы деятельности человека. Цель данной статьи — раскрыть педагогический потенциал художественно-эстетической среды школы в развитии личности обучающегося. Рассматривается влияние эстетического оформления окружающей обстановки на формирование эмоционального комфорта и усиление у обучающихся мотивации к обучению и развитию. Анализируются возможности художественно-эстетической среды как образного ценностно-смыслового контекста, влияющего на нравственное становление личности. Подчеркивается важность эстетического общения как «поля» обмена личностными эмоциональными реакциями, результатами культурного выбора субъектов образовательного процесса. Уделяется внимание рассмотрению художественно-эстетической среды как особой творческой атмосферы, способствующей развитию эстетического сознания, воспитанию гуманистических идеалов личности, расширению культурного кругозора и улучшению ориентирования в культуре, освоению социального опыта. Методами исследования является анализ, обобщение материалов по проблеме влияния на личность особенностей среды ее образования и развития. Методология работы основана на психолого-педагогических и эстетических теориях, воплощающих средовой подход к развитию эстетического сознания, эмоциональной и нравственной сфер, творческой активности, культурной ориентации личности. В результате работы авторами выделены и теоретически обоснованы основные компоненты художественно-эстетической среды школы: предметно-пространственный (связанный с созданием чувственно-материального образа школы как Дома), ценностно-смысловой (раскрывающийся в эстетическом общении на основе произведений искусства — выразителей нравственных ценностей), эмоционально-психологический (выражающийся в эмоциональной атмосфере взаимодействия педагогов и учеников на основе увлеченности искусством, открытости, доверия, эмоциональной поддержки), творческий (связанный с открытиями личностно-смысловой ценности художественно-образной информации и выражением самосознания в творческой деятельности), — охарактеризовано их содержательное наполнение. Область применения результатов — теория и методика обучения и воспитания (общее образование). В качестве вывода можно указать на то, что аналитическое обобщение исследований по проблеме художественно-эстетической среды как образного ценностно-смыслового контекста развития личности привело к теоретическому обоснованию основных компонентов данной среды в образовательной организации и направлений реализации ее педагогического потенциала в развитии личности обучающегося.

Kuprina Nadejda Grigorievna,

Doctor of Pedagogy, Professor, Professor of the Department of Theory and Methods of Education of Culture of Creativity, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Vadas Svetlana Vladimirovna,

Postgraduate Student of the Department of Theory and Methods of Education of Culture of Creativity, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

CHARACTERISTICS OF THE MAIN COMPONENTS OF ARTISTIC AND AESTHETIC ENVIRONMENT OF THE SCHOOL

KEYWORDS: artistic and aesthetic environment; aesthetic education; aesthetic development; students; general educational institutions; personal development; environmental approach; object-spatial components; value-semantic components.

ABSTRACT. The article presents the structure and content of the artistic and aesthetic environment of the school. Artistic and aesthetic environment — a concept that is in the stage of registration in a complex multi-level definition. In modern researches its types, components, elements, possibilities of influence on various spheres of human activity are studied. The purpose of the article is to reveal the pedagogical potential of the artistic and aesthetic environment of the school in the development of the student's personality. The

importance of aesthetic design of the environment for the formation of emotional comfort and strengthening of students' motivation for learning and development is considered. The possibilities of the artistic and aesthetic environment as a figurative value-semantic context affecting the moral formation of the individual are analyzed. Emphasizes the importance of aesthetic communication as a "field" of exchange of personal emotional reactions, cultural choices of subjects of the educational process. Attention is paid to the aspect of the artistic and aesthetic environment as a special creative atmosphere that promotes the development of aesthetic consciousness, education of humanistic ideals of the individual, the expansion of cultural orientations, the development of social experience. Methods of research is the analysis, generalization of research material on the impact on the individual characteristics of the environment of its formation and development. The methodology of the work is based on psychological, pedagogical and aesthetic theories about the environmental approach in the development of aesthetic consciousness, emotional and moral spheres, creative activity, cultural orientation of the individual. Results: the authors identified and theoretically justified the main components of the artistic and aesthetic environment of the school: subject-spatial (associated with the creation of sensory-material image of the school as a HOME), value-semantic (revealed in aesthetic communication on the basis of works of art — moral values), emotional and psychological (expressed in the emotional atmosphere of interaction between teachers and students on the basis of passion for art, openness, trust, emotional support), creative (associated with the discoveries of personal and semantic value of artistic and figurative information and the expression of their self-consciousness in creative activity), characterized by their content, characterized by their content. Field of application of results: theory and methods of training and education (General education). Conclusion: we can point out that the analytical generalization of research on the problem of the artistic and aesthetic environment as a figurative value-semantic context of personality development has led to a theoretical substantiation of the main components of this environment in the educational organization and directions for the realization of its pedagogical potential in the development of the student's personality.

В науке и практике последних десятилетий усиливается интерес к проблеме влияния на личность особенностей среды ее образования и развития.

Само понятие «среда» рассматривается как исторически сложившиеся условия жизни общества: природно-географические, социально-бытовые, связанные с физическим миром и с общественными институтами, объектами материальной, духовной культуры и традициями, обычаями, системой отношений между людьми.

Среда образовательного учреждения, с одной стороны, представляет собой разновидность жизненной среды, отражая общекультурные, федеральные, региональные особенности, а также особенности поселения (города, села и пр.), в котором данное учреждение находится. С этой точки зрения, среда образовательного учреждения — это комплекс материально-технических, санитарно-гигиенических, эргономических, эстетических, психолого-педагогических условий, в которых протекает жизнедеятельность детей и взрослых.

С другой стороны, среда образовательного учреждения представляет собой систему влияний на растущего человека, направленных на его развитие, обучение, воспитание и подготовку к жизни в определенном социокультурном пространстве. В этом смысле образовательная среда исключает элемент стихийности и рассматривается как «специально, сообразно с педагогическими целями, создаваемая система условий организации жизнедеятельности детей», направленная на их личностное становление, на формирование их отношений к миру, людям, друг к другу [2, с. 187].

Предметно-пространственная эстетическая среда школы включает эстетическое оформление окружающей обстановки: освещение и цветовую отделку помещений, внешний вид мебели, учебных пособий, наглядных материалов, технических устройств и оборудования для занятий, творческие работы учеников и педагогов, а также природное окружение как внутри учебного заведения (зимний сад, живой уголок), так и вокруг него. В санитарно-эпидемиологических требованиях к условиям и организации обучения в общеобразовательных учреждениях прописаны характеристики эстетической среды на физическом, материальном, предметно-пространственном уровне (например, школьная мебель должна иметь эстетический вид, соответствовать возрасту детей, быть удобной в использовании и пр.) [11, с. 115—116]. Подчеркивается направленность при организации предметно-пространственной среды на создание эмоционального комфорта для обучающихся, на формирование представлений о красоте, их эстетического вкуса.

Такой подход, связанный с признанием важности эстетического оформления окружающей обстановки для создания образовательной среды школы, имеет свое теоретическое основание.

Исследователи в области эстетики — науки о красоте — подчеркивают, что переживание эстетических чувств, т. е. получение удовольствия, наслаждения при восприятии красоты окружающего пространства, является потребностью человека и сущностным качеством человеческой природы. При этом подчеркивается, что чувственное эстетическое переживание всегда

связано с установкой на форму, структуру объекта или явления, оценку того, как организовано, построено, воплощено формой данное содержание. Эстетически воспринимать окружающую действительность — значит воспринимать ее «всеми органами чувств, эмоционально, личностно, с точки зрения ценности, целесообразности, гармонии, красоты, совершенства и выразительности формы» [5, с. 10].

Упорядоченность и организованность формы играют огромную роль во всякой жизнедеятельности человека (не случайно слово «культура» первоначально означало «возделывание», «упорядочивание»). Организованность любой воспринимаемой системы становилась на протяжении истории знаком, символом ее освоенности человеком, ее понятности, доступности, соразмерности его собственным способностям и умениям. Поэтому эстетически организованная, т. е. упорядоченная, структурированная, гармоничная в соотношении формы и содержания среда является своеобразным «внутренним сигналом», интуитивно воспринимаемым человеком, — о безопасности, доброжелательности, эмоциональной комфортности окружающего пространства, что вызывает ответную эмоционально-положительную реакцию, переживание «счастливого равновесия с миром» (по выражению М. С. Кагана [6, с. 107]).

Исследованные учеными глубинные механизмы эстетического переживания подтверждают значимость организации эстетической среды в образовательном учреждении как важнейшего условия эмоционального комфорта для растущей в школьные годы личности, обеспечивающего чувство психологической защищенности, радости существования. Эстетическая среда выстраивает в сознании школьника образ гармоничного и доброжелательного к нему окружающего мира, что усиливает мотивацию к обучению и развитию, формирует доверительные отношения между участниками образовательного процесса, повышает степень их сотрудничества в достижении результатов образования, создает ситуацию успеха и в целом является условием формирования здоровых душевных качеств.

Значение эстетически ценного предметно-пространственного окружения в развитии личности ребенка подчеркивалось в трудах выдающихся мыслителей (В. В. Зеньковский, П. Ф. Каптерев, Л. Н. Толстой) и педагогов прошлого (К. Д. Ушинский, С. Т. Шацкий, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский). Современные исследователи расширили и конкретизировали характеристики предметно-пространственной эстетической среды в школе.

В частности, в работах С. Л. Братченко поднимается проблема «персонализации» школьной среды, возможности ее «превращения» для личности в значимую. С. Л. Братченко указывает на важность того, чтобы ученик эмоционально идентифицировал себя со школой как «действительно значимым для него ДОМОМ». Хотя ученый не употребляет самого слова «эстетическая» применительно к описываемой им школьной среде, при этом он использует терминологию, соответствующую эстетическому восприятию окружающего пространства «школы как ДОМА». По его словам, «социофизические качества среды, местоположение школы, общий облик, архитектура и убранство, размеры “жизненных пространств”, их комфортность и освобожденность от чрезмерной сенсорной стимуляции, агрессивности, с одной стороны, и от монотонности, безликости — с другой, отсутствие скученности и наличие возможности для отдыха и уединения, уютность классных комнат, кабинетов — очеловечивает и отношение личности к окружающей среде, делает ее “лично значимой”, “своей»» [3, с. 78]. Ощущение обучающимся школьной среды как «своего дома» — это путь к реализации задачи создания школьного уклада, в котором естественным образом осуществляются процессы развития и воспитания школьников, основанные на базовых национальных ценностях.

В то же время современные исследователи подчеркивают недостаточность подхода, в котором эстетический компонент сведен, по сути, к оформлению окружающей обстановки. В работах, посвященных данной проблеме, раскрывается емкость и многоаспектность содержания понятия «эстетическая среда», перспективность реализации ее педагогического потенциала в развитии личности школьника. В частности, по мнению Л. П. Печко, эстетический аспект среды образования и развития личности «выступает не только как значимый, но, по сути, как решающий в сложном переплетении внешних средовых и внутренних психологических условий и процессов культурного роста личности» [13, с. 5]. По замечанию О. В. Стукаловой, изучение опыта лучших российских педагогов прошлого показывает, что значимой составляющей их педагогического успеха была именно опора на создание эстетической среды как особой творческой атмосферы, способствующей развитию эстетического сознания, воспитанию гуманистических идеалов личности, расширению культурных ориентаций, освоению социального опыта [15, с. 110].

В современной трактовке содержательное наполнение понятия «эстетическая сре-

да» значительно расширилось, включив в себя, наряду с предметно-пространственным, ценностно-смысловой, эмоционально-психологический, творческий компоненты. При этом современные исследователи подчеркивают значение произведений искусства и художественного переживания при их восприятии как «сердцевину», «общее ядро» эстетической среды [12, с. 15]. В художественном переживании «аккумулируются и закрепляются субъективно окрашенные представления личности о мире, оформляется личностно значимое ценностное отношение к миру, которое затем реализуется в поведении личности, в ее творческих и бытийных взаимодействиях с окружающим миром» [8, с. 140]. Средовой подход позволяет оптимизировать педагогический потенциал искусства через обращение к внутренним силам учащихся в процессе их погружения в атмосферу творческого созидания, переживания и осмысления художественных образов — носителей нравственных ценностей, создания атмосферы доверия, высокого «нравственного градуса» (по выражению Л. И. Уколовой [16, с. 19]) в творческом взаимодействии детей и взрослых.

Понимание произведений искусства и эстетического общения на их основе как значимого компонента эстетической среды привело к укоренению в научных исследованиях самого понятия «художественно-эстетическая среда» и к его интенсивной разработке в настоящее время.

По определению Л. П. Печко, художественно-эстетическая среда школы — это «пространственно-временное, содержательно-культурное поле, педагогически функционирующее, которое обладает определенным внешним, предметно-материальным и конструктивным обликом, имеющим эстетические характеристики, а также эстетической атмосферой, создаваемой активностью педагогов и учащихся, где сосуществуют различные эстетические и художественные формы взаимодействия коллективных, групповых и индивидуальных проявлений эстетического сознания учащихся» [12, с. 5].

Отметим, что «атмосфера эстетического общения» определяется Л. П. Печко как доминанта художественно-эстетической среды школы, влияющая на характер и значение эстетической обстановки в целом. Ученый даже разделяет характеристики «эстетичный» и «эстетический» применительно к среде школы. «Эстетичность» среды, по его мнению, связана с материальной составляющей (хороший ремонт, удобная и красивая мебель и пр.). Истинная эстетическая среда в школе возникает тогда, когда ее сердцевиной становится искусство и увле-

чение им педагогов и учеников. Необходим «постоянный обмен опытом эстетического восприятия, выбора, оценки, отношения, суждения, переживания, вживания, отклика, сотворчества и творчества (в целом — эстетическими ценностями личности» [Там же, с. 15].

Данная позиция, сформулированная ученым, определяет вектор изучения воспитательного потенциала художественно-эстетической среды, ее влияния на формирование нравственных ценностей растущего человека.

Восприятие художественных произведений, связанных с нравственной проблематикой, позволяет обучающимся приобщиться к образцам гармоничных и ответственных отношений человека с окружающим миром. Обобщенные и осознаваемые нравственные ценности, выраженные в сюжетах произведений искусства, в поступках их героев, становятся частью индивидуального опыта растущего человека, обогащают его, дополняют различными аспектами, а нередко и перестраивают сложившиеся установки. Умело подобранные педагогами в соответствии с возрастом детей произведения разных видов искусства, воплощающих нравственные ценности, и организация знакомства с ними обучающихся в разных формах урочной и внеурочной деятельности составляют ценностно ориентированный эмоционально-образный контекст для их нравственного развития.

Передача через искусство жизненного опыта, накопленного поколениями людей, происходит через художественное переживание — проживание этого опыта человеком как личного, собственного опыта чувств. Исследователи процессов художественного восприятия подчеркивают его диалогическую природу. М. М. Бахтин в своих работах говорил о восприятии художественного произведения как «встречи» сознаний автора и воспринимающего. В процессе этой «встречи»-диалога воспринимающий субъект осмысливает собственные переживания, соединяет в сознании свою личную историю и жизненный опыт с опытом и жизненной судьбой его творца, воплощенными в художественной форме произведения [1, с. 172].

Развивая идеи М. М. Бахтина о диалогической природе художественного восприятия, исследователи раскрывают сложный и многоуровневый характер этого диалога: и как диалог художника с окружающим миром, культурой, воображаемым зрителем; и как диалог зрителя (читателя, слушателя) — с собой, автором произведения искусства, его героем, с исполнителем, если речь идет о динамических искусствах, и т. д. Значимо

принятое в эстетике, философии и психологии искусства положение о том, что художественные смыслы не ограничиваются замыслом самого художника, а формируются в результате рефлексивной сотворческой деятельности воспринимающего. «Читатель, слушатель, созерцатель, по замыслу автора, уже включается в систему, структуру произведения» [Там же, с. 368]. Смыслы художественного произведения, создаваемые автором, каждый воспринимает и домысливает в соответствии со своим опытом, мировоззрением, уровнем культуры, степенью сотворческой активности.

Сказанное подчеркивает важность эстетического общения как необходимого компонента художественно-эстетической среды, наряду с собственно художественными произведениями, в восприятие которых погружены школьники. Художественно-эстетическая среда — это прежде всего «поле» для эстетического общения как «субъект-субъектного взаимного ориентирования в личных эстетических предпочтениях чувственно-эмоционального плана» [12, с. 15]. Для выстраивания художественно-эстетической среды в школе необходима значительная частота возникновения ситуаций обмена опытом эстетического восприятия в школьной жизни, межличностного общения по поводу искусства в его разных модификациях: учитель — ученик, ученик — ученик, ученик — герой произведения и его автор, учитель — автор и пр. В эстетическом общении происходит обмен личностными эмоциональными реакциями, результатами культурного выбора, возникает эмпатическое соучастие, общность переживаний участников. По образному выражению Л. И. Новиковой, в ситуации эстетического общения предметы и факты художественной культуры «окликают» личностно-смысловой мир каждого школьника, ненавязчиво вовлекая его в духовно значимую сферу культуры [10, с. 15].

Открытие школьником личностно-смысловой ценности художественного произведения совершается на фоне и в контексте общего творческого настроения, эмоционального напряжения, общей эмоциональной доминанты, что и рождает эстетическую радость, потребность культурного соучастия. Поэтому важнейшим компонентом художественно-эстетической среды школы является эмоциональная атмосфера — эмоционально-мажорный настрой педагогов и учеников на восприятие художественных образов, увлеченность искусством.

Эмоциональность, свойственная эстетическому общению, приобретает особое звучание в контексте проблемы формирования нравственных ценностей у растущего человека. Признанным в психологических

исследованиях является положение о том, что определяющее значение для формирования индивидуальной системы нравственных ценностей имеет эмоциональное проживание человеком нравственных чувств, отношений, ситуаций. В частности, Л. С. Выготский, отводя эмоциям роль своеобразного координатора внутреннего поведения человека, предлагает опираться именно на эмоциональные реакции в процессе воспитательного воздействия на ученика: «...если вы хотите вызвать у ученика нужные вам формы поведения, всегда позаботьтесь о том, чтобы эти эмоциональные реакции оставили след в ученике» [4, с. 102].

В теории «пиковых» эмоциональных ситуаций А. Маслоу делается вывод о необходимости ярких эстетических переживаний для формирования нравственных основ личности. По его мнению, присущая любому эстетическому феномену праздничность, заразительность создает образное впечатление, переживание личностной значимости места и времени встречи с художественным или культурным явлением, обогащает ученика «пиковыми предельными» эмоциями, яркими волнениями, что закладывает основы его личной системы нравственных координат [9, с. 92].

Эмоциональная атмосфера школы как компонент ее художественно-эстетической среды складывается из многообразных и ярко привлекательных форм ее жизни и эмоциональной насыщенности самих мероприятий и занятий.

Подчеркнем первостепенную роль учителя в создании эмоциональной атмосферы урока или мероприятия — его педагогическое мастерство, вдохновение, творческую интуицию, эмоционально выраженную личную позицию по обсуждаемой нравственной проблеме. Учитель, искренно передающий свои пристрастия, мнения, опыт знаний, оценок и действий, вовлекает и обучающихся в эмоциональные реакции, обсуждение и размышление, активную игру творческого воображения. «Именно живое человеческое чувство заставляет пульсировать эстетическое сознание ученика и взрослого, излучая в окружающую атмосферу общения ценностный ореол и образные цепи культурной, художественной информации, которые всеми воспринимаются, “вдыхаются”, порождая эстетическую радость, чувство и потребность культурного соучастия, творчества» [12, с. 17].

Эмоциональную атмосферу школы создает и предметно-пространственное окружение, выполняющее роль фона и образного источника, стимулирующего освоение обучающимися нравственных ценностей, носителем которых являются включенные в

него произведения искусства. Разнообразные эстетические объекты, творения искусства или хорошие репродукции картин заставляют «дышать» художественно-эстетическую среду школы.

Эмоциональная атмосфера школы, уроков, внеурочных мероприятий стимулирует творческую деятельность учеников. Именно в творческой деятельности обучающихся происходит «оживление» художественных произведений и эстетических объектов, которые составляют ценностно-смысловой контекст в нравственном становлении личности.

В одной из работ исследователя художественно-эстетической среды О. В. Стукаловой описывается эмоциональная атмосфера московской гимназии с эстетическим уклоном, созданная благодаря творческой активности самих учащихся. Автор обращает внимание на обилие детских работ, выставленных на стендах в коридорах и кабинетах. Творческие работы, выполненные учениками, отличаются «красочностью, свежим видением мира, юмором, оригинальностью, искренним и живым чувством красоты» [14, с. 64] и создают приподнятую, радостную атмосферу учебного учреждения. В другой своей работе, анализируя разные модели создания художественно-эстетической среды школы, О. В. Стукалова делает вывод, что «доминантой этих моделей выступает включение личности в эстетическую сотворческую и созидательную деятельность всей школы» [15, с. 118].

Потенциал, заложенный в насыщенной живым искусством, эмоционально яркой и содержательной атмосфере школы, огромен. «Если в школе присутствует такое эстетическое «дыхание» культуры, воздух творческого освоения искусства, то реально решение даже сложных воспитательных проблем, стоящих перед коллективом» [12, с. 16].

ЛИТЕРАТУРА

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / сост. С. Г. Бочаров. — М. : Искусство, 1986. — 445 с.
2. Белкин А. С., Ткаченко Е. В. Диссертационный совет по педагогике (опыт, проблемы, перспективы) / Урал. гос. пед. ун-т ; Рос. гос. проф. ун-т. — Екатеринбург, 2005. — 208 с.
3. Братченко С. Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования. — М., 1999. — 142 с.
4. Выготский Л. С. Педагогическая психология. — М. : Педагогика, 1991. — 536 с.
5. Давыдова С. Д. Художественно-эстетическое образование младших школьников: вопросы теории и практики : учеб. пособие / Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 2003. — 305 с.
6. Каган М. С. Морфология искусства: ист.-теорет. исследование внутреннего строения мира искусств / М. С. Каган. — Л. : Искусство, Ленингр. отд-ние, 1972. — 440 с.
7. Командышко Е. Ф. Эстетико-педагогическая среда как фактор развивающего воздействия на личность // Педагогическое образование и наука. — 2011. — № 2. — С. 31—35.
8. Курина Н. Г. Нравственное становление младших подростков в условиях педагогически организованной художественно-эстетической среды в школе // Педагогическое образование в России. — 2014. — № 12. — С. 138—143.
9. Маслоу А. По направлению к психологии бытия. Религия, ценности и пик-переживания : пер. с англ. — М. : ЭКСМО-ПРЕСС, 2002. — 272 с.
10. Новикова Л. И. Школа и среда. — М. : Просвещение, 1987. — 87 с.
11. Нормативно-правовое обеспечение организации внеурочной деятельности в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов общего образования : метод. рек. / авт.-сост. Н. А. Меньшикова. — Екатеринбург : ГАОУ ДПО СО «ИРО», 2013. — 312 с.

Обобщим сказанное в выводе.

Компонентами художественно-эстетической среды школы, влияющей на развитие личности обучающихся, являются:

- предметно-пространственный, связанный с созданием чувственно-материального образа школы как ДОМА;
- ценностно-смысловой, раскрывающийся в эстетическом общении на основе произведений искусства — выразителей нравственных ценностей;
- эмоционально-психологический, выражающийся в эмоциональной атмосфере взаимодействия педагогов и учеников на основе увлеченности искусством, открытости, доверия, эмоциональной поддержки;
- творческий, связанный с открытиями личностно-смысловой ценности художественно-образной информации и выражением самосознания в творческой деятельности.

Художественно-эстетическая среда как ценностно-смысловой контекст нравственного развития обучающихся представляет атмосферу всего школьного учреждения в целом, с его эстетическими традициями, преемственностью, творческим потенциалом всего коллектива и отдельно взятого учителя, являющегося проводником и транслятором нравственных ценностей через эстетическое общение и творческое взаимодействие с обучающимися на основе искусства.

Построение художественно-эстетической среды в школе позволяет создать условия для комплексного формирующего воздействия на развитие личности обучающихся с помощью наглядных примеров нравственного поведения в жизни и искусстве, атмосферы доверия субъектов образовательного процесса, обращения к внутренним силам учеников в процессе их погружения в атмосферу творческого созидания.

12. Печко Л. П. Основные характеристики эстетико-педагогической среды школы, урока, класса // Эстетическая среда и развитие культуры личности (в школе и педвузе) : межвуз. сб. науч. тр. / Ин-т художественного образования РАО ; Луганский гос. пед. ун-т им. Т. Шевченко. — М. ; Луганск, 2000. — Вып. 2. — С. 45–58.
13. Печко Л. П. Теоретические представления о педагогической эстетической среде школы и урока // Педагогика эстетической среды: теория и опыт : сб. науч. тр. / под ред. Л. П. Печко, Н. Н. Яковлевой. — Минск : НИО, 2002. — С. 5–20.
14. Стукалова О. В. Влияние эстетической среды урока литературы на развитие гуманитарной культуры школьника // Эстетическая среда и развитие культуры личности (в школе и педвузе) : межвуз. сб. науч. тр. / Ин-т художественного образования РАО ; Луганский гос. пед. ун-т им. Т. Шевченко. — М. ; Луганск, 2000. — Вып. 2. — С. 58–71.
15. Стукалова О. В. Эстетическая среда воспитания и образования на уроке словесности: от истории российской школы к современности // Педагогика эстетической среды: теория и опыт : сб. науч. тр. / под ред. Л. П. Печко, Н. Н. Яковлевой. — Минск : НИО, 2002. — С. 110–120.
16. Уколова Л. И. Музыкальная среда как средство становления духовной культуры подрастающего поколения : моногр. / Л. И. Уколова. — М. : АС-Траст, 2007. — 224 с.

REFERENCES

1. Bakhtin M. M. Estetika slovesnogo tvorchestva / sost. S. G. Bocharov. — M. : Iskusstvo, 1986. — 445 s.
2. Belkin A. S., Tkachenko E. V. Dissertatsionnyy sovet po pedagogike (opyt, problemy, perspektivy) / Ural. gos. ped. un-t ; Ros. gos. prof. un-t. — Ekaterinburg, 2005. — 208 s.
3. Bratchenko S. L. Vvedenie v gumanitarnuyu ekspertizu obrazovaniya. — M., 1999. — 142 s.
4. Vygotskiy L. S. Pedagogicheskaya psikhologiya. — M. : Pedagogika, 1991. — 536 s.
5. Davydova S. D. Khudozhestvenno-esteticheskoe obrazovanie mladshikh shkol'nikov: voprosy teorii i praktiki : ucheb. posobie / Ural. gos. ped. un-t. — Ekaterinburg, 2003. — 305 s.
6. Kagan M. S. Morfologiya iskusstva: ist.-teoret. issledovanie vnutrennego stroeniya mira iskusstv / M. S. Kagan. — L. : Iskusstvo, Leningr. otd-nie, 1972. — 440 s.
7. Komandysheko E. F. Estetiko-pedagogicheskaya sreda kak faktor razvivayushchego vozdeystviya na lichnost' // Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka. — 2011. — № 2. — S. 31–35.
8. Kuprina N. G. Nравственное становление младших подростков в условиях педагогически организованной художественно-эстетической среды в школе // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. — 2014. — № 12. — S. 138–143.
9. Maslou A. Po napravleniyu k psikhologii bytiya. Religiya, tsennosti i pik-perezhivaniya : per. s angl. — M. : EKSMO-PRESS, 2002. — 272 s.
10. Novikova L. I. Shkola i sreda. — M. : Prosveshchenie, 1987. — 87 s.
11. Normativno-pravovoe obespechenie organizatsii vneurochnoy deyatel'nosti v sootvetstvii s trebovaniyami federal'nykh gosudarstvennykh obrazovatel'nykh standartov obshchego obrazovaniya : metod. rek. / avt.-sost. N. A. Men'shikova. — Ekaterinburg : GAOU DPO SO «IRO», 2013. — 312 s.
12. Pechko L. P. Osnovnye kharakteristiki estetiko-pedagogicheskoy sredy shkoly, uroka, klassa // Esteticheskaya sreda i razvitie kul'tury lichnosti (v shkole i pedvuze) : mezhvuz. sb. nauch. tr. / In-t khudozhestvennogo obrazovaniya RAO ; Luganskiy gos. ped. un-t im. T. Shevchenko. — M. ; Lugansk, 2000. — Vyp. 2. — S. 45–58.
13. Pechko L. P. Teoreticheskie predstavleniya o pedagogicheskoy estetichekoy srede shkoly i uroka // Pedagogika estetichekoy sredy: teoriya i opyt : sb. nauch. tr. / pod red. L. P. Pechko, N. N. Yakovlevoy. — Minsk : NIO, 2002. — S. 5–20.
14. Stukalova O. V. Vliyaniye estetichekoy sredy uroka literatury na razvitie gumanitarnoy kul'tury shkol'nika // Esteticheskaya sreda i razvitie kul'tury lichnosti (v shkole i pedvuze) : mezhvuz. sb. nauch. tr. / In-t khudozhestvennogo obrazovaniya RAO ; Luganskiy gos. ped. un-t im. T. Shevchenko. — M. ; Lugansk, 2000. — Vyp. 2. — S. 58–71.
15. Stukalova O. V. Esteticheskaya sreda vospitaniya i obrazovaniya na uroke slovesnosti: ot istorii rossiyskoy shkoly k sovremennosti // Pedagogika estetichekoy sredy: teoriya i opyt : sb. nauch. tr. / pod red. L. P. Pechko, N. N. Yakovlevoy. — Minsk : NIO, 2002. — S. 110–120.
16. Ukolova L. I. Muzykal'naya sreda kak sredstvo stanovleniya dukhovnoy kul'tury podrastayushchego pokoleniya : monogr. / L. I. Ukolova. — M. : AS-Trast, 2007. — 224 s.

УДК 378.016:811.111
ББК Ш143.21-9

DOI 10.26170/po19-05-05
ГРНТИ 14.35.09

Код ВАК 13.00.02; 13.00.08

Гурецкая Анна Олеговна,

аспирант, старший преподаватель кафедры иностранных языков, филиал Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина» в г. Челябинске; 454015, Россия, г. Челябинск, Городок-11, д. 1; e-mail: milan.meg@mail.ru

НЕСТАНДАРТНЫЕ ЗАНЯТИЯ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ВОЕННОМ ВУЗЕ И ПРАКТИКА ИХ ПРОВЕДЕНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: военные вузы; нетрадиционные методы обучения; ситуативный метод; аутентичное видео; социолингвистические компетенции; интерактивные формы обучения; английский язык; методика преподавания английского языка; методика английского языка в вузе.

АННОТАЦИЯ. Проблема исследования. Современные социально-политические изменения в России и во всем мире ставят перед Вооруженными силами РФ новые задачи в образовании будущих военных специалистов. Значительная роль в обучении отводится языковым дисциплинам. На основе анализа основополагающих документов и собственного педагогического опыта автор статьи обосновывает инструменты формирования нового типа военного специалиста в образовательном пространстве военного вуза. Анализируются понятие «нестандартные занятия» и особенности проведения таких занятий в процессе обучения в военном вузе, способствующие развитию лингвистической компетенции будущих военных специалистов средствами иностранного языка.

Цель работы — обосновать важность использования нестандартных методов изучения иностранного языка курсантами военного вуза, в частности ситуативного учебного метода, с целью продуктивного функционирования в иноязычной среде, приобретения социолингвистической компетенции и освоения культурного аспекта коммуникации. В статье подчеркнута важность использования нетрадиционных форм обучения иностранному языку в военных вузах. Как один из наиболее эффективных рассмотрен ситуативный метод обучения иностранному языку. Отмечена необходимость использования интерактивных форм обучения при изучении иностранных языков в военном вузе. Проанализировано использование аутентичного видео с целью формирования социолингвистической компетенции и ознакомления с культурой стран изучаемого языка.

Gurechkaya Anna Olegovna,

Postgraduate Student, Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages, Branch of the Military Training and Scientific Center of the Air Force "Air Force Academy named after Professor N. E. Zhukovsky and Yu. A. Gagarin" in Chelyabinsk, Chelyabinsk, Russia.

NON-STANDARD CLASSES ON THE ENGLISH LANGUAGE IN MILITARY HIGHER EDUCATION INSTITUTION AND PRACTICE OF THEIR CONDUCT

KEYWORDS: military universities; non-traditional teaching methods; situational method; authentic video; sociolinguistic competence; interactive forms of education; English; English language teaching methods; methodology of English in high school.

ABSTRACT. Problem Research. Modern social and political changes in Russia and around the world put new challenges before the Armed Forces of the Russian Federation in the formation of future military specialists. A significant role in teaching is given to linguistic disciplines. Based on the analysis of the fundamental documents and own pedagogical experience, the author explain the tools for the formation of a new type of military specialist in the educational space of a military high school. The term "non-standard classes" and the peculiarities of teaching these classes in the educational process in the Military Higher School which promote the development of the linguistic competence of future military specialists by means of a foreign language are analyzed in this article.

The purpose of the work is to emphasize the importance of using non-standard methods of learning a foreign language by the cadets of a military higher educational institution, in particular, a situational educational method for the purpose of productive functioning in a foreign language environment, acquiring sociolinguistic competence and mastering the cultural aspect. The article emphasizes the importance of using non-traditional forms of teaching a foreign language in military high schools. The situational method of teaching a foreign language as one of the most effective methods is considered. The need for using interactive forms of instruction in the study of foreign languages in a military high school was noted. The use of authentic video for the purpose of forming sociolinguistic competence and acquaintance with culture is analyzed.

Для отечественного и мирового военно-образовательного пространства требуются военные специалисты с высоким уровнем профессионализма, интел-

лектуального развития, общей и военно-профессиональной культуры. Поэтому основная задача, которую предстоит решать военному вузу, — это создание условий для

непрерывного процесса повышения уровня знаний, практических навыков военных специалистов, их творческого развития и самореализации.

Методологический инструментарий исследования составили в основном общенаучные методы, такие как анализ и синтез, контент-анализ, сравнительный анализ и т. п.

Современные исследования в области профессиональной подготовки среди ключевых компетенций специалистов Вооруженных сил РФ (социальная, поликультурная, информационная, самообразовательная, коммуникативная) значительную роль отводят именно умению взаимодействовать с людьми, решать профессиональные задачи, выполнять различные социальные роли в различных бытовых и профессиональных ситуациях.

Итак, объектом исследования является ситуативный метод и использование аутентичного видео в обучении иностранному языку.

Предметом исследования является порядок использования аутентичного видео с целью формирования социолингвистической компетенции и ознакомления с культурой англоязычной страны.

Основным методом в современной методике обучения иностранному языку является метод ситуативного обучения. Этот метод не только требует академических знаний языка и языкового материала, но и трансформирует процесс познания в процесс открытия нового опыта связей и отношений между событиями, явлениями, предметами, вызывает необходимость их критического осмысления. В современных условиях важно владеть иностранными языками, а это означает не только знать правила, структуру, лексический материал, но и развивать способность мыслить, критически воспринимать полученную информацию, адекватно относиться к ней, что невозможно без обладания социолингвистической компетенцией, знания культуры, литературы, традиций и менталитета страны изучаемого языка.

Речевое действие невозможно вне ситуации общения. С методической точки зрения особое значение имеет конкретизация речевого действия и предметно-содержательного плана речи в ситуации, ее влияние на выбор речевых средств. Ситуативный метод характеризуется значительным углублением смыслового аспекта любой дисциплины, в частности иноязычной коммуникации, и наличием элементов проблемности, самостоятельности, динамичности. Ситуативные игры базируются на комплексе коммуникативно-ролевых упражнений, направленных на формирование уме-

ний анализа коммуникативной и игровой (тактической) задачи.

Использование интерактивных форм обучения при изучении иностранных языков в военном вузе является достаточно эффективным, поскольку содержание учебного процесса перекликается с будущей профессиональной деятельностью курсантов. Организации процесса многосторонней коммуникации способствует использование соответствующих интерактивных методов обучения, направленных на развитие творческих способностей курсантов, ориентирующих на деятельность, стимулирующих активность и «изобретательность». К ним можно отнести следующие разновидности: мозговой штурм, метод проектов, ролевые и деловые игры, дискуссии, дебаты.

Анализ комплексной цели обучения иностранному языку (на примере английского) в военных заведениях показал, что овладение иноязычным общением предполагает достижение курсантами специализированной субординативной иноязычной речевой коммуникативной компетенции, минимально достаточный уровень развития которой должен обеспечить возможность и успешность общения в профессионально-трудовой и бытовой сферах в ограниченном кругу типичных речевых ситуаций такого общения, четко отобранных с точки зрения вероятности их появления в профессиональной и внепрофессиональной деятельности выпускника высшего учебного заведения конкретного типа [1, с. 70].

Важным аспектом является формирование способности практического применения полученных знаний. Именно с этой целью используют упомянутые формы деятельности как составляющие ситуативного метода обучения (метод кейсов, или кейс-стади). Ситуативное обучение предполагает погружение слушателей в определенную ситуацию, где они могут находить практическое применение своим знаниям. В основе данной методики лежит ситуативное моделирование — моделирование конкретных ситуаций, при взаимодействии с которыми участник усваивает материал, осуществляет выбор, принимает личные решения [5]. Ситуативное моделирование входит в состав технологий интерактивного обучения. Организация интерактивного обучения предполагает моделирование жизненных ситуаций, использование ролевых игр, общее решение проблемы на основе анализа обстоятельств и соответствующей ситуации [6, с. 9].

Подчиняясь нормам регламентированных действий и нормам поведения участников конкретных событий, определенной учебной ситуацией, в ходе анализа, оценки и разрешения этой ситуации слушатель

(курсант) формируется как специалист и член общества в рамках заданной деятельности, направленной на усвоение содержания образования [6, с. 61].

Под ситуативным обучением понимается не однократное использование ситуаций в учебной деятельности, а такой процесс обучения иноязычному общению, в котором системно, методично и дидактически целесообразно используются эти средства как его постоянный компонент.

Проблемная ситуация имеет ряд характерных признаков, таких как состояние интеллектуальной или психологической нагрузки, определенное противоречие; ситуация не согласуется с представлением о ней, следовательно возникает необходимость поиска дополнительных знаний, сведений и доказательств, необходимость новых подходов, взглядов и решений [5].

Диапазон привлекаемых областей знания и сфер профессиональной деятельности фактически безграничен, этим объясняется широкий спектр возможностей ситуативной методики, и именно поэтому этот подход может активно использоваться для обучения иностранному языку и как средству социально-бытового, и профессионального общения. Курсантам предлагаются отдельные ситуации, где они должны сориентироваться и разработать собственные решения проблем, план действий. Таким образом, происходит активизация интеллектуальной деятельности, расширение лексического запаса, практическое применение усвоенной лексики и грамматики. Кроме того, улучшается память, совершенствуются коммуникативные навыки, ведь курсанты учатся работать в парах и группах. Взаимодействие в рамках ситуации провоцирует процесс усвоения материала участниками, в свою очередь приводит к новому этапу личностного роста и улучшению имеющихся языковых и неязыковых навыков. Необходимо обратить внимание на правильный выбор ситуаций в соответствии с тематическим направлением изучения иностранного языка согласно учебной программе.

Следует отметить, что моделирование реальных ситуаций общения возможно лишь при условии создания положительной эмоциональной атмосферы на занятиях по иностранному языку. Задачей преподавателя является теперь не бесконечное исправление ошибок, а создание позитивной атмосферы совместной поисковой деятельности, организация ролевых игр, обучения с использованием групповых и парных видов работы, соревнований, конкурсов и т. п. [6, с. 108]. Поэтому следует помнить о правильном настроении и обстановке на занятии.

Именно в рамках ситуативного метода обучения у курсантов формируется социолингвистическая компетенция. Аутентичные фильмы выступают источником ситуативного метода обучения. Именно аутентичным кино-, видео- и телефильмам присущи функции своеобразных ретрансляторов национально-культурного материала. Чем больше в том или ином фильме культурно-специфического содержания, тем большую ценность педагогического и дидактико-методического характера он имеет. В силу выстраивания процесса изучения иностранного языка как средства диалога между культурами в условиях, когда естественная коммуникативная среда отсутствует, возникает необходимость в использовании аутентичных фильмов, особенно когда формируется социолингвистическая компетенция в устной коммуникации. Именно они представляют собой достаточно эффективное средство, которое формирует социолингвистическую компетенцию во время устной коммуникации, преимущественно за счет демонстрации целостных сценариев, наглядного представления социокультурной реальности, контекста и коммуникативной ситуации как относительно вербального, так и относительно невербального планов выражения; способствуют формированию у курсантов устойчивых ассоциаций, которые присущи определенному ситуативному контексту и предопределяют ожидаемое поведение.

Для того чтобы отобрать аутентичные фильмы и формировать при этом социолингвистическую компетенцию, необходимо учитывать, на каком уровне развития пребывают коммуникативная компетенция и интересы курсантов, имеется ли в фильме образовательное содержание, представлена ли в киноленте социокультурная и социолингвистическая информация, служащая отражением различных сфер общения и коммуникативных ситуаций.

При изучении социально-бытового курса английского языка целесообразно отдавать предпочтение мелодрамам, комедиям и телесериалам, в которых много диалогов, живой разговорной речи, имеется соответствие между содержанием данных фильмов и возрастными и коммуникативными потребностями курсантов. Комедии помогают познать юмор, присущий носителям языка, который изучается, особенности их менталитета.

В изучении иностранного языка по профессиональному и военно-культурологическому направлению также не следует игнорировать художественные фильмы соответствующей тематики, а также документальные и учебные видеоресурсы, которые представлены в мировой сети Интернет в формате учебных и познавательных сайтов.

Использование аутентичных фильмов в учебном процессе военного вуза методически целесообразно еще и потому, что они являются возможностью аудиовизуального предъявления вариативных коммуникативных ситуаций — «динамической системы, которую составляют объективные и субъективные факторы (в том числе, и язык), привлекающие человека к участию в коммуникативном акте и определяющие его коммуникативные поведенческие мотивации в пределах отдельного коммуникативного акта в роли как субъекта, так и объекта говорения» [8, с. 12]. Помимо этого, вербальные и невербальные формы поведения, которые используют герои фильмов, в определенных ситуациях повторяются в течение ряда эпизодов, что является безусловным сопутствующим фактором развития у курсантов умения межличностного общения и непроизвольного усвоения соответствующих языковых и речевых коммуникативных средств.

При анализе определенных ситуаций, особенно во время погружения слушателей в самый центр развития ситуации, в любом случае коммуниканты знакомятся с различными аспектами культуры народа, язык которого изучается.

Культура выступает неотъемлемой составляющей ситуативного метода обучения: каждая модель ситуации включает в себя культурный аспект коммуникации, присущий различным социально-профессиональным группам населения, не исключая военных. Изучение языка не ограничивается только произношением, ритмом, ударением, интонацией, подбором важнейших структур, лексических единиц, структур дискурса [3, с. 8]. Культура — не «пятый речевой навык», который иногда добавляют к ряду обучения устной речи, письму, чтению и слушанию. Культурой пронизана вся сфера коммуникации, незнание культурных особенностей грозит постоянной опасностью разочаровать добросовестного слушателя, бросить вызов его способности понимать окружающий мир, продемонстрировать недостатки коммуникативной компетенции говорящего [5]. Преподавание языка на всех этапах с учетом исключительного своеобразия восприятия мира и способов взаимодействия с ним у народа — носителя языка является одним из путей формирования навыков межкультурного общения. В решении этого вопроса помогает введение отдельных краеведческих и культурологических дисциплин, специализированных теоретических и практических курсов кросс-культурного общения в высшей школе [4]. Обмен военным опытом, участие курсантов в международных военных учениях, круглые столы с иностранными гостями — это шанс не только практиковаться в иностранном языке, но и

ознакомиться с военной культурой, этикой других народов, ощутить себя частью определенного военного сценария.

Видео — это первый шаг знакомства с культурой определенной среды в ситуативном обучении, а культура предполагает знание моделей поведения в соответствии с ситуацией. С. Стемплески, Б. Томалин оценивают видео как лучшее после настоящих жизненных ситуаций средство презентации языка в ситуативном контексте в аудитории [16, с. 3]. Кроме того, использование видео во время занятия имеет большой мотивирующий потенциал. По Б. Эйхенбауму, существуют особые условия восприятия кино, которые он понимает как обратные процессу чтения: от предмета к его осмыслению, названию, построению внутренней речи [10, с. 4–5]. Такой механизм осмысления действительно имеет много общего с восприятием реальности. Но в отличие от реальных ситуаций общения как учебный материал видео имеет некоторые преимущества. Преподаватель может подготовить курсантов к просмотру, выбрать определенные эпизоды, во время просмотра он может остановить ленту, изменить последовательность эпизодов, продемонстрировать только изображения (звук), прокомментировать увиденное, дать специальное задание, повторить просмотр выбранного отрывка.

Большинство видеofilмов могут служить нескольким целям в зависимости от задач занятия. С. Стемплески, Б. Томалин [17, с. 6] предлагают следующий перечень:

- активный просмотр, во время которого очень важно активизировать группу посредством специально разработанных заданий;
- расширение словарного запаса (презентация новых лексических единиц или закрепление изученных);
- обучение грамматике (презентация/закрепление);
- работа над произношением (акцент делается на звуках, ударении, интонации через имитацию интонации и произношения актеров);
- формирование навыков аудирования и речи (устный перевод, дискуссия);
- чтение, письмо (творческие работы — произведения, заметки, короткий письменный перевод смысла);
- кросс-культурные сопоставления;
- проверка понимания, тестирование по изученному материалу.

Во время просмотра некоторые языковые единицы эффективно усваиваются благодаря ассоциациям, которые возникают в связи с определенными персонажами или актерами, их жестами, мимикой, настроением, внешностью, т. е. благодаря ассоциациям с людьми, создателями и пользователями языка. Кроме

того, фильм наполнен образами, посланиями, идеями, каламбурами, что делает его чрезвычайно интересным материалом для кросс-культурного анализа в аудитории. Курсанты, таким образом, взаимодействуют с одним из важнейших культурных объектов нашего времени, который формирует мировоззрение [8, с. 11]. Иностранный язык должен выступать как средство передачи важной информации, приобретение социолингвистической компетенции и средство обогащения культурного опыта и в то же время как «окно в мир» [8, с. 59]. С прагматической стороны, учебный материал фильма облегчает психологическую адаптацию к иноязычной и инокультурной средам.

Сочетание зрительной и речевой наглядности, а также реализация последней стимулирует возникновение и закрепление в сознании курсантов определенных образцов-эталонов. Язык в видеофильмах, функционируя в определенных ситуативных условиях, организуется в соответствующие речевые жанры и речевые формы. Кино зрительно показывает, как функционируют речевые жанры и формы, что значительно облегчает процесс аудирования, в то же время предлагая основу для высказывания. Именно такой функциональный подход и является оптимальным в процессе обучения экспрессивной речи.

Аутентичные видеофильмы как единство всех элементов речевого материала — лингвистического, паралингвистического, кинетического (изображение демонстрируется одновременно с реальной речью) — создают подобие естественной языковой среды и влияют на зрителя за счет передачи динамики и эмоций, что обеспечивается объединением звука и изображения.

Заключение

Использование такого вида технических средств обучения, как аутентичные художественные видеофильмы, в ситуативном методе обучения дает следующие преимущества: моделирование иноязычной среды, приближение к реальной жизни; проведение обучения на основе естественного звукового вещания с изображением экстралингвистических средств и способов коммуникации; установление ассоциативных связей с помощью полисенсорного восприятия; обучение общению на основе взаимосвязи лингвистического, коммуникативного и экстралингвистического факторов, что является основой для имитации; использование определенным образом эмоционально-мотивационного фактора в процессе обучения иностранному языку. Тренировочные игры и игровые этюды как часть ситуативного метода обучения моделируют речевое поведение курсантов через соответствующие роли: покупателя, пациента, туриста, а также офицера, переводчика. Стержневым элементом игрового этюда выступает моделирование условий речевой деятельности курсантов в различных профессиональных ситуациях. Во время тренировочных игр и этюдов создается атмосфера, при которой курсанты, моделируя профессиональную деятельность, отрабатывают умения и навыки монологической речи, аудирования, ведения диалога, что способствует произвольному запоминанию, которое происходит без намеренного использования специальных средств для лучшего сохранения материала в памяти.

В системе обучения иностранному языку ситуативный подход является одним из важнейших. Его использование позволяет вызвать интерес к общению на иностранном языке и его обучению в целом, что повышает уровень развития военного образования и делает его конкурентоспособным в международном масштабе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. — М., 1991. — 207 с.
2. Жикина А. А. Нестандартный урок иностранного языка в условиях Федеральных государственных образовательных стандартов // Альманах современной науки и образования. — 2013. — № 2. — С. 66.
3. Пивкин С. Д. Проблемно-ситуативное обучение как способ моделирования профессионально-ориентированной подготовки менеджера в техническом вузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. — Казань, 2000. — 268 с.
4. Романчук В. О. Сущность и специфика развития интеллектуально-творческого потенциала курсантов военного вуза в процессе иноязычного образования // Современные проблемы науки и образования. — 2015. — № 5. — С. 420.
5. Ситуативное моделирование [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://zicerino.com/azbuka/situ_model.pdf.
6. Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В. А. Сластенина. — М. : Академия, 2007. — 576 с.
7. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам : продвинутый курс : пособие для студентов пед. вузов и учителей. — М. : АСТ : Астрель, 2008. — 272 с.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по специальности 25.05.04 «Летная эксплуатация и применение авиационных комплексов» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71383612> (дата обращения: 10.06.2017).

9. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) направления подготовки 25.05.05 «Эксплуатация воздушных судов и организация воздушного движения» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/902260203> (дата обращения: 10.06.2017).
10. Эйхенбаум Б. М. Литература и кино // Киноведческие записки. — М., 1989. — Вып. 5. — С. 4—7.
11. Carver D. Some propositions about ESP // The ESP Journal. — 1983. — № 2. — P. 131—137.
12. Dudley-Evans T., St. John M. J. Development in ESP. A Multy-Disciplinary Approach. — Cambridge : Cambridge Univ. Pr., 1998. — 301 p.
13. Hutchinson T., Waters A. English for Specific Purposes: A Learner-Centered Approach. — Cambridge : Cambridge Univ. Pr., 1987. — 183 p.
14. ICAO Document 9835. AN / 453: Manual on the Implementation of ICAO Language Proficiency Requirements. — Second Edition. — ICAO, 2010.
15. Livingstone C. Role Play in Language Learning. — London, 1993. 94 p.
16. Stemplesky S., Tomalin B. Video in Action. — New York ; London ; Toronto : Prentice Hall, 1990. — 173 p.

REFERENCES

1. Verbitskiy A. A. Aktivnoe obuchenie v vysshey shkole: kontekstnyy podkhod. — М., 1991. — 207 s.
2. Zhikina A. A. Nestandartnyy urok inostrannogo yazyka v usloviyakh Federal'nykh gosudarstvennykh obrazovatel'nykh standartov // Al'manakh sovremennoy nauki i obrazovaniya. — 2013. — № 2. — S. 66.
3. Pivkin S. D. Problemno-situativnoe obuchenie kak sposob modelirovaniya professional'no-orientirovannoy podgotovki menedzhera v tekhnicheskoy vuzov : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.08. — Kazan', 2000. — 268 s.
4. Romanchuk V. O. Sushchnost' i spetsifika razvitiya intellektual'no-tvorcheskogo potentsiala kursantov voennogo vuzov v protsesse inoyazychnogo obrazovaniya // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. — 2015. — № 5. — S. 420.
5. Situativnoe modelirovanie [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: http://zicerino.com/azbuka/situ_model.pdf.
6. Slastenina V. A., Isaev I. F., Shiyayev E. N. Pedagogika : ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedeniy / pod red. V. A. Slastenina. — М. : Akademiya, 2007. — 576 s.
7. Solovova E. N. Metodika obucheniya inostrannym yazykam : prodvinutyy kurs : posobie dlya studentov ped. vuzov i uchiteley. — М. : AST : Astrel', 2008. — 272 s.
8. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart vysshego obrazovaniya po spetsial'nosti 25.05.04 «Letnaya ekspluatatsiya i primeneniye aviatsionnykh kompleksov» [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71383612> (data obrashcheniya: 10.06.2017).
9. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart vysshego professional'nogo obrazovaniya (FGOS VPO) napravleniya podgotovki 25.05.05 «Ekspluatatsiya vozdukhnykh sudov i organizatsiya vozdukhnoy dvizheniya» [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://docs.cntd.ru/document/902260203> (data obrashcheniya: 10.06.2017).
10. Eykhenbaum B. M. Literatura i kino // Kinovedcheskie zapiski. — М., 1989. — Vyp. 5. — S. 4—7.
11. Carver D. Some propositions about ESP // The ESP Journal. — 1983. — № 2. — P. 131—137.
12. Dudley-Evans T., St. John M. J. Development in ESP. A Multy-Disciplinary Approach. — Cambridge : Cambridge Univ. Pr., 1998. — 301 p.
13. Hutchinson T., Waters A. English for Specific Purposes: A Learner-Centered Approach. — Cambridge : Cambridge Univ. Pr., 1987. — 183 p.
14. ICAO Document 9835. AN / 453: Manual on the Implementation of ICAO Language Proficiency Requirements. — Second Edition. — ICAO, 2010.
15. Livingstone C. Role Play in Language Learning. — London, 1993. 94 p.
16. Stemplesky S., Tomalin B. Video in Action. — New York ; London ; Toronto : Prentice Hall, 1990. — 173 p.

Жданова Дарья Евгеньевна,

аспирант, кафедра иностранных языков и перевода, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620002, Россия, г. Екатеринбург, ул. Мира, 19; e-mail: jdanova.daria@gmail.com

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ТАМОЖЕННОЕ ДЕЛО» С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕХНОЛОГИИ РЕВЕРСИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: реверсивное обучение; иноязычные компетенции; профессиональные компетенции; методика иностранных языков в вузе; методика преподавания иностранных языков; иностранные языки; студенты; второй иностранный язык.

АННОТАЦИЯ. В статье обсуждаются проблемы языковой подготовки специалистов неязыковых вузов по образовательной программе «Таможенное дело» в Уральском федеральном университете и формирования необходимых компетенций по владению вторым иностранным языком (французским) для осуществления профессиональной коммуникации. Рабочая программа модуля «Профессиональная языковая подготовка» предусматривает формирование у студентов общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций в области использования французского языка по завершении освоения модуля. Автор статьи усматривает противоречие между планируемыми результатами обучения и невозможностью освоения второго иностранного языка в профессиональных целях в сроки, регламентированные программой. Поэтому для формирования необходимых компетенций была применена технология реверсивного обучения, соответствующая государственным требованиям и потребностям современного информационного общества. Реверсивное обучение предусматривает, что часть теоретического материала осваивается обучающимися самостоятельно в дистанционном режиме, аудиторное время посвящено формированию необходимых компетенций для изучения иностранного языка студентами неязыковых специальностей. Для формирования и развития компетенций, обозначенных в рабочей программе, в статье предложено разделение модуля на два блока: «Базовая языковая подготовка» и «Профессионально ориентированная языковая подготовка». «Базовая языковая подготовка» подразумевает формирование языковой, общекультурной и базовой компетенций с проведением занятий по первому типу реверсивного обучения. Блок «Профессионально ориентированная языковая подготовка» посвящен формированию общепрофессиональных, профессиональных компетенций из области применения второго иностранного языка по второму типу реверсивного обучения. Результатом освоения модуля служит формирование профессионально ориентированной иноязычной компетенции. Представляется модель профессионально ориентированной иноязычной компетенции, которая включает в себя иноязычную коммуникативную, межкультурную, социокультурную, информационно-технологическую и билингвальную субкомпетенции.

Zhdanova Daria Evgenievna,

Postgraduate Student, Department of Foreign Languages and Translation, Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia.

FORMATION OF THE PROFESSIONALLY ORIENTED LANGUAGE COMPETENCE OF STUDENTS STUDYING "CUSTOMS" ON THE BASIS OF THE TECHNOLOGY OF FLIPPED LEARNING

KEYWORDS: reverse learning; foreign language competencies; professional competencies; methods of foreign languages in high school; methods of teaching foreign languages; foreign languages; students; second foreign language.

ABSTRACT. The article deals with the problems of language training of students of non-linguistic specialties of the educational program "Customs" at the Ural Federal University and the development of necessary competences in the second language (French) for professional communication. The work program "Professional language training" provides the development of general cultural competences, general professional competences and professional competences in French at the end of the module. The author notices the contradiction between the planned learning results which are contained in the program and the impossibility of foreign language acquisition for professional purposes in the available time. The flipped learning technology was applied to form the necessary competences which corresponds to the Federal State Educational Standard and information society needs. The flipped learning involves that the part of material should be learnt by students themselves before classes, the classroom time is devoted to form competencies in learning foreign languages by non-linguistic students. To form and develop general competences, general professional competences and professional competences the article suggests the division of the module into two parts: "Basic language training" and "Professionally oriented language training". "The basic language training" implies the formation of language, general cultural and basic competences using the first type of the flipped learning technology. "The professionally oriented language training" is devoted to the formation of general professional and professional competences in second foreign language on the basis of the second type of flipped learning technology. The result of the module is the formation of professionally oriented language competence which consists of foreign language communication, cross-cultural, sociocultural, bilingual and information technology subcompetences.

С утверждением Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (далее ФГОС ВО) меняются требования к образовательным программам и наблюдаются изменения в модели выпускника, которая теперь обусловливается наличием ряда обязательных компетенций для каждой специальности и профиля обучения. Стандарты ФГОС ВО, основанные на компетентностном подходе, направлены на развитие у студентов способностей и компетенций для решения будущих профессиональных задач. Овладение необходимыми общепрофессиональными и профессиональными компетенциями обеспечивает возможность самостоятельно решать поставленные задачи и способствует формированию целостной личности, которая способна эффективно выполнять учебную и профессиональную деятельность в рамках образовательной программы [13, с. 107].

В свете широкого использования компетентностного подхода в условиях реализации ФГОС ВО ставятся новые задачи в организации учебных занятий по иностранному языку в неязыковых вузах. На сегодняшний день в высшей школе наблюдается тенденция сокращения академических часов по иностранному языкам, но потребность в специалистах, владеющих иностранным языком как средством делового общения, только возрастает. Вследствие этого, на наш взгляд, нужна образовательная технология, способствующая формированию компетенций, обозначенных в федеральных стандартах, и направленная на освоение иностранного языка в короткие сроки для будущей профессиональной деятельности.

Такой образовательной технологией может стать технология реверсивного обучения, «переворачивающая» учебный процесс и отличающаяся от традиционной формы обучения. Под обозначением вид смешанного обучения термином «реверсивное обучение» (англ. *flipped learning*, фр. *apprentissage inversé*) мы понимаем изменение хода учебного процесса, при котором ознакомление с теоретическим материалом и его освоение происходит дистанционно, а практическая часть выполняется в аудитории [15, р. 7; 16, р. 1–3].

Реверсивное обучение как образовательная технология возникает в начале XXI в. благодаря работам американских учителей среднего звена Дж. Бергмана (J. Bergmann) и А. Сэмса (A. Sams). Идея освоения теоретического материала заблаговременно не нова для педагогики. Принципы, лежащие в основе реверсивного обучения, прослеживаются в

работах некоторых исследователей XX в.: можно назвать научные работы Дж. Дьюи, интерактивный метод Э. Мазура, «опережающее обучение» по системе Л. В. Занкова и др. Вопросы использования реверсивной технологии обучения в системе среднего и высшего образования рассмотрены в научных работах нескольких отечественных и зарубежных исследователей (А. Е. Воробьев, М. Н. Дудина, О. М. Локша, Дж. Бергман, А. Сэмс, М. Лебрун (M. Lebrun) и др.).

На данный момент в отечественном образовании технология реверсивного обучения широко используется в среднем звене. Однако очевидна недостаточная степень разработанности реверсивного обучения иностранным языкам в вузах — необходимость формирования требуемых иноязычных компетенций с применением данной технологии обуславливает актуальность выбранной темы.

Формирование необходимых компетенций у студентов по специальности «Таможенное дело»

Согласно Л. А. Корнеевой, компетенцией является «интегрированное сочетание знаний, способностей и установок, оптимальных для выполнения трудовой деятельности» [8, с. 103–104]. Э. Зеер и Э. Э. Сыманюк в понятие «компетенция» вкладывают аналогичный смысл, рассматривая ее как «интегративную целостность знаний, умений и навыков», которые дают возможность осуществлять профессиональную деятельность [4, с. 26–27].

Компетентностная модель выпускника, регламентированная стандартами высшего образования, включает в себя две ключевые составляющие: специальную (набор профессиональных компетенций) и языковую [7, с. 111]. Соответственно важнейшей частью подготовки будущего специалиста неязыковых специальностей в современном обществе является овладение навыками профессионально ориентированной коммуникации на иностранном языке, а также формирование у выпускников способности осуществлять межкультурные контакты в профессиональных целях.

В настоящее время языковая подготовка студентов нелингвистических специальностей по направлению «Таможенное дело» носит профессионально ориентированную направленность. Действующий ФГОС ВО по рабочей программе модуля 1128694 «Профессиональная языковая подготовка» для образовательной программы «Таможенное дело» предусматривает по завершении занятий модуля сформированность устойчивых компетенций и навыков профессио-

нально ориентированной иноязычной устной и письменной речи, которые будут способствовать осуществлению плодотворной профессиональной деятельности в международном пространстве [10, с. 5–9]. Реализация такой программы направлена на формирование общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций на иностранном языке в сфере делового общения.

Французский язык, входящий в рабочую программу «Профессиональная языковая подготовка», для студентов, обучающихся по программе «Таможенное дело», является вторым иностранным языком, и большинство обучающихся, поступающих на данную специальность, не изучали французский язык до поступления в университет.

Действующий стандарт обучения деловому французскому языку, входящий в базовую часть образовательной программы, предусматривает всего 272 часа аудиторных занятий (освоение дисциплины рассчитано на 2 года по 4 академических часа в неделю). За такой короткий временной промежуток достигнуть необходимого языкового уровня для осуществления будущей профессиональной деятельности на иностранном языке, на наш взгляд, достаточно сложно. Е. Н. Соловова, исследующая вопросы методики обучения иностранным языкам, считает, что для выхода на пороговый уровень необходимо около 350–400 учебных часов. В соответствии с Общеввропейской шкалой оценивания компетенций владения иностранным языком (CEFR), пороговым уровнем считается уровень B1.

Именно по этой причине нами была выбрана технология реверсивного обучения как оптимальная для освоения иностранного языка в сжатые сроки, когда у студентов неязыковых специальностей появляется возможность не только развить навыки иноязычной коммуникативной компетенции, но и сформировать языковые навыки в рамках делового иноязычного общения. Имеющиеся 272 часа аудиторного времени мы видим возможным разделить на 2 блока: «Базовая языковая подготовка» и «Профессионально ориентированная языковая подготовка», целью которой является формирование профессионально ориентированной иноязычной компетенции. Каждый блок будет способствовать формированию необходимых компетенций.

1. «Базовая языковая подготовка» предусматривает вводно-фонетический курс, изучение «основных» грамматических правил и разговорных лексико-грамматических конструкций, формирование языковой компетенции.

2. «Профессионально ориентированная языковая подготовка» направлена на формирование иноязычной коммуникативной компетенции и развитие навыков аудирования, чтения, письма и говорения, также сфокусирована на формировании профессионально ориентированной иноязычной компетенции с учетом будущей профессиональной деятельности.

Блок «Базовая языковая подготовка»

«Базовая языковая подготовка» начинается с формирования языковой компетенции. Под языковой компетенцией мы понимаем «совокупность языковых навыков и умений, овладение которыми позволяет осуществлять иноязычную речевую деятельность в соответствии с языковыми нормами изучаемого языка в различных сферах деятельности» [9, с. 116].

Французский язык для студентов, обучающихся по направлению «Таможенное дело», является вторым иностранным языком, поэтому мы обратились к работам И. Л. Бим, которая исследует элементарную коммуникативную компетенцию в рамках базового курса по обучению второму иностранному языку. Формирование элементарной коммуникативной компетенции предполагает формирование и навыков устной и письменной речи, а также навыков аудирования и чтения [3, с. 10].

Кроме элементарной коммуникативной компетенции, у обучающихся в ходе базовой языковой подготовки развиваются базовые компетенции — знания, умения и навыки, необходимые каждому специалисту [5, с. 9–11]. Базовые и общекультурные компетенции (такие как готовность к саморазвитию, самореализации, самообразованию) непосредственно не связаны с формированием языковых навыков, но играют значительную роль при межличностном общении среди обучаемых, а также в становлении личности будущего профессионала — активного субъекта информационного общества.

В первом блоке реверсивная технология обучения проявляется в том, что грамматический материал переносится в электронный формат для самостоятельного обучения, на занятиях используются активные методы обучения. Такая технология требует от студентов высокого уровня самостоятельности и мотивации к изучению иностранного языка, ввиду того что большая часть материала изучается самостоятельно и вне аудитории.

Блок «Профессионально ориентированная языковая подготовка»

Во втором блоке, именуемом нами «Профессионально ориентированная язы-

ковая подготовка», мы представляем модель профессионально ориентированной иноязычной компетенции для студентов по направлению подготовки «Таможенное дело», в которой мы выделяем пять субкомпетенций: иноязычную коммуникативную, социокультурную, межкультурную, информационно-технологическую и билингвальную.

На данном этапе продолжается формирование иноязычной коммуникативной компетенции, которая, по мнению И. Л. Бим, Е. Н. Солововой и других специалистов, является результатом обучения иностранному языку. Всестороннее рассмотрение иноязычной коммуникативной компетенции содержится в трудах зарубежных и отечественных исследователей в области педагогики и лингвистики (И. А. Зимняя, И. Л. Бим, Д. Хаймс, Дж. Равен, В. В. Сафонова, Я. В. Тараскина и др.).

Под иноязычной коммуникативной компетенцией мы вслед за И. Л. Бим, В. В. Сафоновой и Е. Н. Солововой понимаем готовность к иноязычному общению с носителем языка, пониманию партнеров, адекватному и уместному выражению своих мыслей и намерений на иностранном языке. На данный момент зарубежные и отечественные исследователи описывают несколько моделей иноязычной коммуникативной компетенции, содержащие различные компоненты (они же «составляющие», или «субкомпетенции»), которые во многом схожи.

Иноязычная коммуникативная компетенция заключается не только в знании грамматики и лексики изучаемого языка, но и в употреблении характерных для изучаемого языка конструкций исходя из социальных реалий изучаемого языка. Впервые социальная составляющая была отмечена Дж. Хаймсом в работе *On communication competence*. Нельзя не отметить, что при определении субкомпетенций иноязычной коммуникативной компетенции наблюдается синонимичное использование терминов, например, *языковая субкомпетенция* В. В. Сафоновой равнозначна *лингвистической субкомпетенции* Я. ван Экома и Д. Хаймса, а *стратегическая компетенция* последних по набору функций соотносится с *компенсаторной компетенцией* И. Л. Бим. К примеру, голландским исследователем Яном ван Эком выделяется 6 компонентов иноязычной коммуникативной компетенции: лингвистическая, социологическая, дискурсивная, социокультурная, социальная и стратегическая [14, с. 33–37]. В работах И. Л. Бим выделяются такие компоненты иноязычной коммуникативной компетенции, как языковой, речевой, социокультурный, компенсаторный и учебный.

Вторая субкомпетенция, которую мы выделяем в профессионально ориентированной компетенции, — социокультурная. Анализ изученных нами источников показал, что социокультурная компетенция является многокомпонентным понятием, ученые по-разному определяют ее содержательный аспект. Вслед за И. Л. Бим В. В. Сафонова рассматривает социокультурную компетенцию как многокомпонентное понятие и выделяет в ней социалингвистическую, предметную, общекультурную, лингвострановедческую составляющие [1, с. 72].

Третья субкомпетенция — межкультурная, она отвечает за сформированность профессиональных знаний и умений, которые будут направлены на сотрудничество с партнерами из других культур в деловом контексте [7, с. 113–114].

Одной из значимых в исследуемой профессионально ориентированной иноязычной модели является информационно-технологическая компетенция, овладение которой следует отнести к необходимым этапам, так как именно она отвечает за умение обучающихся работать и взаимодействовать в цифровом пространстве. Анализируя сущность информационно-технологической компетенции, мы исходим из определения Н. Г. Инютина, который рассматривает информационно-технологическую компетенцию как «совокупность знаний, умений, навыков и способности применения информационных ресурсов и технологий, программных сетевых средств для осуществления профессиональной деятельности с помощью компьютера» [6, с. 18]. К таким составляющим информационно-технологической компетенции мы относим владение технологиями поиска в Интернете, способность критического восприятия информации, умение создавать мультимедийный контент для размещения в сети Интернет, готовность использовать мобильные средства коммуникаций, умение использовать онлайн-сервисы для получения услуг [2, с. 36–37].

Последней составляющей профессионально ориентированной иноязычной компетенции является билингвальная субкомпетенция, которую мы рассматриваем как особую личностную характеристику обучающегося, определяющую его способность и готовность к осуществлению эффективно-го межличностного общения на родном и на иностранном языке [11, с. 15]. Выделение билингвальной субкомпетенции обусловлено тем, что у студентов уже сформированы навыки и умения межкультурного общения на английском языке (первый иностранный язык), имеется опыт изучения первого иностранного языка, что предполагает лучшее

развитие способностей во всех видах речевой деятельности.

В рамках блока «Профессионально ориентированный иностранный язык» занятия в форме реверсивного обучения будут проводиться в соответствии со вторым типом реверсивного обучения, который предусматривает, что участники образовательного процесса самостоятельно изучают новую тему, производя поиск, подбор и анализ нужной информации самостоятельно или в группах. В аудиторных часах самими студентами осуществляется синтез полученных результатов и презентация проекта по изученному материалу. Такая форма проведения занятия, при которой преподаватель — модератор учебной деятельности, а обучающийся — активный субъект, способствует формированию профессионально ориентированной компетенции.

Профессионально ориентированная иноязычная компетенция

Формирование профессионально ориентированной иноязычной компетенции осуществляется за счет развития всех ее составляющих субкомпетенций. В составе профессионально ориентированной иноязычной компетенции мы выделяем следующие компоненты: иноязычная коммуникативная, социокультурная, межкультурная, билингвальная и информационно-технологическая составляющие.

1. Иноязычная коммуникативная компетенция содержит умения и знания, необходимые для осуществления коммуникации на иностранном языке с грамотным использованием языковой системы и языковых норм изучаемого языка, с правильным выбором коммуникативного поведения.

2. Под межкультурной компетенцией мы понимаем умение применять социолингвистические знания в общении с представителями иноязычного общества.

3. Социокультурная компетенция включает в себя комплекс социокультурных знаний о своей собственной стране и о стране изучаемого языка. Социокультурная и меж-

культурная компетенции способствуют осуществлению межличностного и межкультурного общения в профессиональных целях.

4. Информационно-технологическая компетенция отвечает за владение навыками и инструментами поиска, отбора и критической оценки информации, умение использовать интернет-ресурсы в образовательных целях.

5. Под билингвальной компетенцией нами понимается комплексное качество личности, связанное с владением языковыми компетенциями на двух иностранных языках и готовностью обучающихся к осуществлению межличностного, межкультурного общения на иностранных языках.

Необходимость формирования и дальнейшего развития профессионально ориентированной иноязычной компетенции предопределяется требованиями Федеральных образовательных стандартов, предусматривающих развитие иноязычной компетенции в процессе обучения, изменение в функциях преподавателей и студентов, формирование потребностей будущих специалистов таможенного дела в осуществлении иноязычной деятельности в профессиональной сфере. Важность владения иностранным языком для делового общения и профессиональной коммуникации определяют цель создания модели профессионально ориентированной иноязычной компетенции, заключающейся в формировании искомой компетенции у студентов нелингвистического профиля по специальности «Таможенное дело». В соответствии с поставленной целью решаются две ключевые задачи. В первую задачу входит формирование коммуникативных навыков и умений в четырех основных видах деятельности, во вторую — создание и дальнейшее развитие иноязычных стратегий, направленных на решение коммуникативных задач делового общения и возможных профессиональных ситуаций.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белякова Е. А. Иноязычная коммуникативная компетенция как цель обучения будущих учителей иностранного языка // Альманах современной науки и образования. — 2011. — № 2 (45). — С. 70—73.
2. Берман Н. Д. К вопросу о цифровой грамотности // СИСП. — 2017. — Т. 8. — № 6-2. — С. 35—38.
3. Бим И. Л. Концепция обучения второму иностранному языку. — Обнинск : Титул, 2001. — 48 с.
4. Зеер Э., Сыманюк Э. Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования // Высшее образование в России. — 2005. — № 4. — С. 23—30.
5. Зимняя И. А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования // Эксперимент и инновации в школе. — 2009. — № 6-2. — С. 7—14.
6. Инютин Н. Г. Формирование информационно-технологической компетенции будущего «переводчика в сфере профессиональной коммуникации» : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Н. Новгород, 2006. — 25 с.
7. Корнеева Л. И. Ключевые компетенции в многоуровневом образовании: языковая составляющая // Вестн. УрФУ. — 2006. — № 9. — С. 111—115.
8. Корнеева Л. И., Шельтен А. Основные дидактические аспекты повышения квалификации преподавателей (Россия и Германия: сравнительный анализ). — Екатеринбург : УрФУ, 2012. — 323 с.

9. Оглуздина Т. П. Структура концепции языковой компетенции в концепциях ученых зарубежной и отечественной методики обучения иностранным языкам // Вестн. ТПГУ. — 2012. — № 11 (126). — С. 116—119.
10. Рабочая программа модуля «Профессиональная языковая подготовка». — Екатеринбург : УрФУ, 2018. — 42 с.
11. Семенова Ю. Л. Формирование билингвальной коммуникативной компетенции учащихся в гимназии в условиях диалога культур : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Н. Новгород, 2012. — 26 с.
12. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам. — М. : Просвещение, 2005. — 239 с.
13. Струнина Н. В. Реализация компетентностного аспекта ФГОС ВПО в обучении иностранному языку в вузе // Изв. Саратов. ун-та. — 2014. — Т. 14. — № 1. — С. 105—110.
14. Тараскина Я. В. Проектная методика как средство формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов языкового вуза : дис. ... канд. пед. наук. — Улан-Удэ, 2003. — 206 с.
15. Bergmann J. Flip your classroom : Reach Every Student in Every Class Every Day. — Eugene, 2012. — 124 p.
16. Lebrun M. Les classes inversées, un phénomène précurseur pour l'école à l'ère numérique // Revue Méthodal. — 2017. — P. 1—24.

REFERENCES

1. Belyakova E. A. Inoyazychnaya kommunikativnaya kompetentsiya kak tsel' obucheniya budushchikh uchiteley inostrannogo yazyka // Al'manakh sovremennoy nauki i obrazovaniya. — 2011. — № 2 (45). — S. 70—73.
2. Berman N. D. K voprosu o tsifrovoy gramotnosti // SISP. — 2017. — Т. 8. — № 6-2. — S. 35—38.
3. Bim I. L. Kontseptsiya obucheniya vtoromu inostrannomu yazyku. — Obninsk : Titul, 2001. — 48 s.
4. Zeer E., Symanyuk E. E. Kompetentnostnyy podkhod k modernizatsii professional'nogo obrazovaniya // Vysshee obrazovanie v Rossii. — 2005. — № 4. — S. 23—30.
5. Zimnyaya I. A. Klyuchevye kompetentsii — novaya paradigma rezul'tata obrazovaniya // Eksperiment i innovatsii v shkole. — 2009. — № 6-2. — S. 7—14.
6. Inyutin N. G. Formirovanie informatsionno-tekhnologicheskoy kompetentsii budushchego «perevodchika v sfere professional'noy kommunikatsii» : avtoref. dis. ... канд. пед. наук. — Н. Новгород, 2006. — 25 s.
7. Korneeva L. I. Klyuchevye kompetentsii v mnogourovnevnom obrazovanii: yazykovaya sostavlyayushchaya // Vestn. UrFU. — 2006. — № 9. — S. 111—115.
8. Korneeva L. I., Shel'ten A. Osnovnye didakticheskie aspekty povysheniya kvalifikatsii prepodavateley (Rossiya i Germaniya: sravnitel'nyy analiz). — Ekaterinburg : UrFU, 2012. — 323 s.
9. Ogluzdina T. P. Struktura kontseptsii yazykovoy kompetentsii v kontseptsiyakh uchenykh zarubezhnoy i otechestvennoy metodiki obucheniya inostrannym yazykam // Vestn. TPGU. — 2012. — № 11 (126). — S. 116—119.
10. Rabochaya programma modulya «Professional'naya yazykovaya podgotovka». — Ekaterinburg : UrFU, 2018. — 42 s.
11. Semenova Yu. L. Formirovanie bilingval'noy kommunikativnoy kompetentsii uchashchikhsya v gimnazii v usloviyakh dialoga kul'tur : avtoref. dis. ... канд. пед. наук. — Н. Новгород, 2012. — 26 s.
12. Solovova E. N. Metodika obucheniya inostrannym yazykam. — М. : Prosveshchenie, 2005. — 239 s.
13. Strunina N. V. Realizatsiya kompetentnostnogo aspekta FGOS VPO v obuchenii inostrannomu yazyku v vuze // Izv. Saratov. un-ta. — 2014. — Т. 14. — № 1. — S. 105—110.
14. Taraskina Ya. V. Proektnaya metodika kak sredstvo formirovaniya inoyazychnoy kommunikativnoy kompetentsii studentov yazykovogo vuza : dis. ... канд. пед. наук. — Улан-Удэ, 2003. — 206 s.
15. Bergmann J. Flip your classroom : Reach Every Student in Every Class Every Day. — Eugene, 2012. — 124 p.
16. Lebrun M. Les classes inversées, un phénomène précurseur pour l'école à l'ère numérique // Revue Méthodal. — 2017. — P. 1—24.

Ковалева Александра Георгиевна,

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

СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОМ ВУЗЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: предпринимательские вузы; иноязычные компетенции; профессиональные компетенции; междисциплинарные проекты; метод проектов; проектная деятельность; иностранные языки; методика преподавания иностранных языков; методика иностранных языков в вузе; хакатон; методы обучения; коммуникативные компетенции.

АННОТАЦИЯ. В условиях возрастающей конкуренции на рынке образовательных услуг высшие учебные заведения стремятся стать научно-исследовательскими центрами, в которых, помимо традиционных функций образования и науки, осуществляется перенос знаний в практические области экономики и общества в целом, чем выполняются их запросы в условиях информатизации. Вузы реформируют процессы управления, диверсифицируют источники финансирования, занимаются предпринимательской деятельностью и применяют инновации в процессе образования. Ученые России и зарубежных стран сходятся во мнении, что предпринимательский университет — это центр научных исследований, деятельность которого включает практическое применение научных достижений в прикладных областях экономики, промышленности и общества. Данная деятельность в первую очередь ориентирована на создание реального инновационного продукта или услуги, которые могут обеспечить решение актуальных проблем.

Современные условия требуют от выпускника не только профессиональных компетенций, но и так называемых soft skills. Данная статья демонстрирует, что формированию soft skills способствует развитие многокомпонентной иноязычной коммуникативной профессиональной компетенции в процессе обучения иностранному языку в предпринимательском университете. Среди приоритетных методов обучения в предпринимательском университете рассматриваются междисциплинарные проекты, одной из форм которых является хакатон. Взаимодействие и сотрудничество студентов в ходе реализации подобных проектов способствует формированию и развитию различных компонентов иноязычной коммуникативной профессиональной компетенции и soft skills, что повышает конкурентность современной профессиональной личности. Хакатон дает студентам возможность научиться взаимодействию в команде со специалистами из разных областей, находить нестандартные решения поставленных задач, задумываться о перспективах продвижения своих идей.

Kovaleva Alexandra Georgievna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department of Foreign Languages and Translation, Ural Federal University named after First President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia.

Anchugova Olga Vyacheslavovna,

Senior Lecturer, Department of Foreign Languages and Translation, Ural Federal University named after First President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia.

Zarifullina Darya Pavlovna,

Senior Lecturer, Department of Foreign Languages and Translation, Ural Federal University named after First President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia.

Kurmanova Dilyara Ilshatovna,

Senior Lecturer, Department of Foreign Languages and Translation, Ural Federal University named after First President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia.

Tkacheva Marina Viktorovna,

Senior Lecturer, Department of Foreign Languages and Translation, Ural Federal University named after First President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia.

CONTEMPORARY FOREIGN LANGUAGE TEACHING METHODS AS A MEANS OF FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCES AT AN ENTREPRENEURIAL UNIVERSITY

KEYWORDS: entrepreneurial universities; foreign language competencies; professional competencies; interdisciplinary projects; project method; project activities; foreign languages; methods of teaching foreign languages; methods of foreign languages in high school; hackathon; teaching methods; communication competences.

ABSTRACT. Within the increasing competition on the higher educational services market universities aim to become research centres. In addition to the traditional functions of education and science, knowledge is transferred to practical fields of economy and society, responding to the requests in terms of informatization. Universities reform the processes of management, diversify the sources of funding, engage in entrepreneurial activities and apply innovations in education. Russian and foreign scientists share the view that an entrepreneurial university is a research centre, in which an activity is realized by the practical application of scientific activity in the applied fields of economics, industry and society. This activity is primarily focused on the creation of a real innovative product or service that provides the solution of actual problems.

Modern conditions require a graduate to have not only professional skills, but also the so-called Soft Skills. The article demonstrates that the development of multi-component foreign language communicative professional competence in a process of foreign language teaching at an entrepreneurial university contributes to the formation of Soft Skills. Interdisciplinary projects are considered among the priority teaching methods at an entrepreneurial university. Hackathon is one of the forms of interdisciplinary projects. Interaction and collaboration of students during the project implementation contribute to the formation and development of various components of foreign language communicative professional competence and Soft Skills. It increases the competitiveness of a modern professional personality. Hackathon gives the students the opportunity to learn how to interact in a team with specialists from different fields, find non-standard solutions to the set challenges, and think through the perspectives to promote their ideas.

Введение

С одной стороны, в данный момент на рынке услуг высшего образования возрастает конкуренция. С другой стороны, уменьшается государственное финансирование высших учебных заведений. В этих условиях вузы стремятся продать как можно больше образовательных услуг, встраиваясь в современную социально-экономическую систему России. Таким образом, вузы отвечают на современные запросы общества и потребительского рынка, что приводит к формированию стратегии предпринимательского вуза. В сложившейся ситуации университеты активно сотрудничают с государственными и частными предприятиями. В свою очередь, обучение иностранному языку представляет собой перспективную область взаимодействия на международном уровне. Таким образом, **цель** данного исследования — рассмотреть современный метод обучения, хакатон, как средство междисциплинарного взаимодействия и развития soft skills для формирования профессиональных компетенций. Реализация поставленной цели требует решения следующих задач: определить особенности образовательной среды предпринимательского вуза, рассмотреть особенности формирования иноязычной профессиональной компетенции и soft skills методом хакатона как средства междисциплинарного взаимодействия. **Объектом** исследования является процесс обучения иностранному языку в высшем учебном заведении, **предметом** — методы обучения иностранному языку на основе междисциплинарных проектов в предпринимательском университете. Для достижения целей исследования были применены следующие **методы научного исследования**: анализ научных исследований россий-

ских и зарубежных ученых, анализ учебных материалов, необходимых для организации междисциплинарных проектов, внедрение результатов исследований в педагогическую практику и анализ результатов обучения.

Особенности предпринимательского университета

Концепция «предпринимательского университета» (entrepreneurial university) получила свое развитие в середине 1990-х гг. в работах американского ученого Б. Р. Кларка. На основе анализа десятилетнего опыта трансформации пяти европейских вузов было показано, что предпринимательский университет активно стремится к инновациям в своей работе. Важной чертой деятельности предпринимательского вуза является принятие рисков при освоении новых практик не только в образовательной деятельности, но и в финансовой, административной и предпринимательской. Университет стремится существенно изменить характер деятельности организации для того, чтобы оказаться в будущем в более благоприятном положении по сравнению с другими вузами. Следует отметить, что, как подчеркивает Б. Р. Кларк, предпринимательский университет не растрчивает «традиционные университетские ценности» — образовательный процесс и результативность научно-исследовательской деятельности [10].

Современные ученые в России и за рубежом дают различные определения предпринимательского университета. Например, А. О. Грудзинский рассматривает предпринимательский университет как «1) организацию, базирующуюся в своей деятельности на целевой инновации, способную работать в условиях риска и динамичного спроса; 2) экономически эффективную организацию,

занимающуюся прибыльной деятельностью и опирающуюся в первую очередь на свои собственные возможности; 3) либеральную организацию с гибким сетевым построением; 4) организацию, в которой ключевыми факторами являются люди, группы и их компетентность, где работа людей основана на балансе выгоды и риска; 5) организацию, у руководства которой на первом месте стоит не планирование и контроль действий работников, а их всемерная поддержка в деятельности в рамках стратегии организации, для чего руководство максимально делегирует права и ответственность исполнителям; 6) организацию, которая повернута лицом к потребителю и позволяет своевременно и гибко реагировать на изменение его требований» [4].

С различными акцентами, но в основном современные ученые сходятся во мнении по следующим пунктам:

- предпринимательский университет — это научно-исследовательский центр, в котором помимо традиционных функций образования и науки осуществляется перенос знаний в практические области экономики и общества в целом, воплощение знаний в продукте или услуге [19];

- члены университета — преподаватели, студенты, сотрудники — должны быть предпринимателями;

- взаимодействие между университетом и окружающей средой должно приводить к взаимодействию университета и региона в части развития бизнеса [25].

Основными задачами деятельности предпринимательского университета являются следующие направления:

- диверсификация источников финансирования;

- снижение своей институциональной зависимости от общественных и государственных институтов;

- проведение подготовки конкурентоспособных специалистов, обладающих креативным предпринимательским мышлением, способных к реализации инновационных проектов в разных сферах деятельности;

- производство новых знаний и их капитализация;

- создание гибкой организационной структуры, способной быстро приспосабливаться к изменению требований общества и рынка;

- поощрение создания новых предприятий преподавателями и студентами с целью коммерциализации результатов научных исследований;

- реализация полного цикла воспроизводства нового знания (от генерации идей до создания опытных образцов инноваций);

- интеграция образования, науки, бизнеса и тем самым формирование предпосылок для инновационного развития страны;

- получение статуса центра развития инновационного территориального кластера.

Все эти задачи можно разделить на четыре большие группы: управление, диверсификация финансирования, предпринимательская деятельность университета, инновации в образовании (табл. 1). Систематизация задач по группам направлений деятельности демонстрирует, что основная часть задач связана с диверсификацией финансирования, предпринимательской деятельностью, но, главное, с инновациями в процессе образования, которое включает и обучение, и научно-исследовательскую деятельность преподавателей и студентов.

Таблица 1

Направления деятельности предпринимательского вуза

Управление процессами	Диверсификация финансирования	Предпринимательская деятельность	Инновации в образовании
является центром развития инновационного территориального кластера			
снижение своей институциональной зависимости от общественных и государственных институтов			
создание гибкой организационной структуры, способной быстро приспосабливаться к изменению требований общества и рынка			
	производство новых знаний и их капитализация		
	поощрение создания новых предприятий преподавателями и студентами с целью коммерциализации результатов научных исследований		
	реализация полного цикла воспроизводства нового знания (от генерации идей до создания опытных образцов инноваций)		
	интеграция образования, науки, бизнеса и тем самым формирование предпосылок для инновационного развития страны		
			проведение подготовки конкурентоспособных специалистов, обладающих креативным предпринимательским мышлением, способных к реализации инновационных проектов в разных сферах деятельности

Согласно «Программе развития федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего профессионального образования „Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина“ на 2010—2020 годы» основной стратегической целью университета является формирование в Уральском федеральном округе научно-образовательного и инновационного центра, ядром которого станет университет. Для достижения цели университет должен решить задачи, которые в общем виде совпадают с задачами предпринимательского вуза: модернизация образовательного процесса; модернизация научно-исследовательского процесса инновационной деятельности; развитие кадрового потенциала и формирование качественного контингента обучающихся; модернизация инфраструктуры; совершенствование организационной структуры университета и повышение эффективности управления [16].

Междисциплинарные проекты: хакатон

Основная ставка в образовательных инновациях в Уральском федеральном университете сделана на планомерную работу по развитию так называемых Soft Skills («мягких навыков») и мультидисциплинарности в процессе образования. Различные коммерческие компании и университет актуализируют учебные планы и рабочие программы. Именно на это был сделан акцент на масштабном мероприятии «Ночь карьеры», которое стало традиционным для УрФУ. Гости и партнеры мероприятия, включая ректоров и проректоров различных вузов России и зарубежья, сошлись во мнении, что сейчас недостаточно получить компетенции только в определенном направлении профессиональной подготовки. В современных конкурентных условиях необходимо обладать компетенциями в различных областях, а в области информационных технологий и иностранных языков особенно [22].

По словам Сергея Кортова, первого проректора, университет переходит на проектное обучение. Приоритетными станут междисциплинарные проекты. В нескольких институтах УрФУ уже идет реализация пилотных проектов по различным дисциплинам.

Одной из форм междисциплинарных проектов являются хакатоны. Термин «хакатон» — контаминация двух английских слов: *hack* и *marathon*, причем слово *hack* употребляется для обозначения программирования исследовательского типа [14]. Впервые хакатон был зарегистрирован 4 июня 1999 г. Он был организован сообществом разработчиков открытого программного

обеспечения *the Open BSD*. Однако уже 15 июня того же года группа разработчиков «Java» встретились на конференции «JavaOne». Целью данного мероприятия было написание программы для карманного персонального компьютера (КПК). Данная программа обеспечивала взаимодействие устройств посредством инфракрасного порта. После этих двух событий хакатоны стали понимать как мероприятие, в котором принимают участие разработчики из разных областей программного обеспечения, которые совместно решают определенные проблемы, а результатом их работы становится разработка программного обеспечения [15].

Популярность хакатоны приобретают в 2000-х гг., когда компаниям пришлось столкнуться с проблемой быстрого освоения инновационных программ для их развития. В дальнейшем хакатоны перестали ассоциироваться с программированием и хакерством. В настоящее время данное мероприятие используется для достижения разного рода образовательных и социальных целей. Хакатоны стали прекрасной возможностью для специалистов в различных областях собраться и принять участие в разработке новых совместных проектов. Благодаря хакатонам специалисты могут найти единомышленников, поделиться своими идеями, получить новые знания, найти креативное решение для существующих проблем, создать современный продукт, над которым они продолжают работать в дальнейшем [8].

В зависимости от цели хакатоны могут быть внутренние и внешние. К внутренним относятся хакатоны, участниками которых являются представители одной организации; к внешним хакатонам привлекаются участники из разных организаций [12]. Также хакатоны могут проводиться очно и заочно (удаленно). Проведение удаленного хакатона требует налаженных сетевых коммуникаций и взаимодействия. Однако чаще всего такие мероприятия проводятся очно, т. е. при непосредственном межличностном взаимодействии участников друг с другом [13].

В современных высших учебных заведениях хакатон — это вид конкурса, изначально ориентированный на разработчиков программно-аппаратного обеспечения. Конкурс представляет собой командную игру, во время которой специалисты из разных профессиональных областей (это могут быть программисты, сетевые администраторы, дизайнеры, менеджеры в различных областях, экономисты и др.) совместно работают над решением какой-либо задачи. Обычно хакатоны длятся от нескольких дней до недели. Целью проведения хакатона

на является поиск новых идей и решений в прикладных научных исследованиях.

Хакатон проводится под руководством преподавателей вуза, экспертов в области бизнеса и профессионалов предметных областей. Результаты конкурса — это готовые стартапы, которые можно предложить бизнесу с презентацией проекта на иностранном языке.

Для эффективного взаимодействия в период проведения хакатона, для презентации своих проектов необходимы *soft skills* («мягкие навыки»), которые формируются в том числе и при обучении иностранному языку, при формировании иноязычной коммуникативной профессиональной компетенции.

***Soft skills* и иноязычная коммуникативная профессиональная компетенция**

Развитие *Soft skills* является одним из неотъемлемых требований современного динамично меняющегося мира, однако в имеющейся литературе не выработано общепринятого определения термина *soft skills*. Многие ученые рассматривают понятие *soft skills* с различных точек зрения, исходя из сферы своих научных интересов. Термин *soft skills* переводится с английского языка как «мягкие» или «гибкие» навыки. Оксфордский словарь определяет «мягкие» навыки как «личные качества, которые позволяют эффективно и гармонично взаимодействовать с другими людьми» [24] (здесь и далее перевод наш. — А. К., О. А., Д. З., Д. К., М. Т.). «Гибкие» навыки (англ. *soft skills*) — «комплекс неспециализированных, важных для карьеры надпрофессиональных навыков, которые отвечают за успешное участие в рабочем процессе, высокую производительность и являются сквозными, то есть не связаны с конкретной предметной областью» [23].

О. Абашкина понимает под *soft skills* «человеческие качества, без которых даже самый лучший профессионал не сможет добиться хорошего результата...» [1]. О. В. Барина, которая развивает концепцию *soft skills* в рамках компетентного подхода, акцентирует внимание на том, что формируемые у студентов компетенции — это «дополнительный (вспомогательный) язык общения заказчика, специалистов (работодателя) с вузом, который берется за подготовку специалистов с качествами, заданными (описанными) заказчиком (работодателем) с помощью компетенций», подразумевая под этими качествами определенный набор *soft skills* [2]. Е. Гайдученко, А. Марушев рассматривают *soft skills* как навыки, позволяющие находить общий язык с другими людьми, налаживать и поддерживать

с ними связи, уметь доносить свои мысли. Другими словами, *soft skills* — это навыки эффективных коммуникаторов и лидеров, необходимые как в повседневной жизни, так и в профессиональной деятельности [3]. В. Давидова определяет *soft skills* как навыки, приобретенные благодаря дополнительному образованию и личному жизненному опыту и используемые для собственного развития именно в профессиональной деятельности [5]. По мнению Н. В. Жадько и М. А. Чуркина, *soft skills* развиваются в плоскости профессиональных межличностных отношений, которые предполагают включение в рабочий и организационный контексты предприятия, понимание и представление корпоративных интересов, постановку и решение профессиональных задач [6]. Исследуя психологическую составляющую *soft skills*, И. Канардов относит их «к числу социальных навыков: умение убеждать, находить подход к людям, лидировать, межличностное общение, ведение переговоров, работа в команде, личностное развитие, управление временем, эрудированность, креативность и др.» [9]. Вышеприведенные трактовки схожи с исследованиями Ю. Портланда, в которых *soft skills* определены как социальные навыки, дающие возможность устанавливать взаимодействие с разными возрастными категориями людей [18]. По мнению А. И. Ивониной, О. Л. Чулановой и Ю. М. Давлетшиной, *soft skills* следует рассматривать как «мягкие компетенции», которым свойственно развитие в «профессиональной деятельности» и наличие которых вызывает «пристальное внимание работодателей при приеме на работу и при формировании модели компетенции конкретных должностей» [7]. Для О. Сосницкой *soft skills* представляют собой коммуникативные и управленческие таланты, которые, по мнению автора, включают «умение убеждать, лидировать, управлять, делать презентации, находить нужный подход к людям, способность разрешать конфликтные ситуации, ораторское искусство» [20]. Другими словами, под этими талантами она понимает не качества и навыки, присущие определенным профессиям, а те, которые можно определить как общечеловеческие. Д. Татаурщикова под *soft skills* понимает унифицированные навыки и личные качества, способствующие повышению эффективности работы и взаимодействия с окружающими людьми, относя к этим навыкам «управление личным развитием, умение оказать первую помощь, грамотно управлять своим временем, убеждать, навык ведения переговоров, лидерство и т. д.» [21]. Для А. Ю. Петрова и А. В. Махабидзе *soft skills* представляют собой на-

бор таких личностных характеристик, которые способствовали бы эффективному взаимодействию и сотрудничеству между людьми, участвующими в деловом процессе [17]. Таким образом, soft skills представляют собой специфические компетенции, которые способствуют продуктивному взаимодействию в рамках учебной и профессиональной деятельности. Необходимо подчеркнуть, что в рассмотренных определениях soft skills не уделяется внимание необходимости формирования навыков межкультурной коммуникации, что является актуальным в современных условиях образования и профессиональной деятельности.

Развитие иноязычной коммуникативной профессиональной компетенции (ИКПК) направлено на обеспечение продуктивного взаимодействия в профессиональной сфере с использованием иностранного языка. Иноязычная профессиональная компетенция является многокомпонентной и объединяет иноязычную коммуникативную компетенцию, межкультурную компетенцию, технологическую компетенцию и компетенцию в области направления подготовки / специальности [11]. Сопоставление приведенных выше определений soft skills и определения компонентов иноязычной коммуникативной профессиональной компетенции [11]

позволяет утверждать, что формирование ИКПК способствует развитию soft skills в процессе обучения иностранному языку (табл. 2).

Таким образом, обучение иностранному языку в современном вузе способствует развитию soft skills, которые необходимы современному выпускнику для успешного профессионального старта.

Выводы

Современные условия конкуренции высших учебных заведений требуют создания особых условий образовательной среды, которые отвечают принципам предпринимательского университета. Методы обучения в предпринимательском университете основаны на компетентностном и междисциплинарном подходах. Современный метод междисциплинарных проектов хака-тон способствует развитию иноязычной коммуникативной профессиональной компетенции и soft skills, что обеспечивает формирование конкурентной профессиональной личности. Таким образом, необходимо подчеркнуть значимость иностранного языка и современных методов обучения в учебных программах по различным направлениям подготовки в предпринимательских высших учебных заведениях.

Таблица 2

Соответствие компонентов ИКПК и soft skills

Компоненты ИКПК	Soft skills
Иноязычная коммуникативная компетенция	навыки, позволяющие находить общий язык с другими людьми, налаживать и поддерживать с ними связи, уметь доносить свои мысли на иностранном языке
Межкультурная компетенция	навыки, позволяющие находить общий язык в условиях межкультурного взаимодействия
Технологическая компетенция	навыки использования информационно-коммуникационных технологий для эффективного ведения переговоров
Компетенция в области направления подготовки / специальности	навыки, отвечающие за успешное участие в рабочем процессе, высокую производительность

ЛИТЕРАТУРА

1. Абашкина О. Soft skills: ключ к карьере [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.personal.ru/article/7811-soft-skills-klyuch-k-karere/> (дата обращения: 04.04.2019).
2. Барина О. В. Понятие и сущность компетенции [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://novainfo.ru/article/1935/> (дата обращения: 04.04.2019).
3. Гайдученко Е., Марушев А. Эмоциональный интеллект [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://l-a-b-a.com/lecture/show/99/> (дата обращения: 04.04.2019).
4. Грудзинский А. О. Университет как предпринимательская организация // Социологические исследования. — 2004. — № 4. — С. 113—121.
5. Давидова В. Слушать, говорить и договариваться: что такое soft skills и как их развивать [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://theoryandpractice.ru/posts/11719-soft-skills/> (дата обращения: 04.04.2019).
6. Жадько Н. В., Чуркина М. А. Обучение hard skills и soft skills — в чем разница? [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://hr-portal.ru/article/obuchenie-hardskills-i-soft-skills-v-chyom-raznica/> (дата обращения: 04.04.2019).
7. Ивонина А. И., Чуланова О. Л., Давлетшина Ю. М. Современные направления теоретических и методических разработок в области управления: роль soft skills и hard skills в профессиональном и карьерном развитии сотрудников [Электронный ресурс] // Наукоедение : интернет-журнал. — 2017. — Т. 9. — № 1. — С. 1—18. — Режим доступа: <http://naukovedenie.ru/PDF/90EVN117.pdf/> (дата обращения: 04.04.2019).

8. Измestьева Е. Хакатон: что это, зачем он нужен и как его организовать [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://te-st.ru/2013/07/03/hackathons/> (дата обращения: 04.04.2019).
9. Канардов И. Soft skills и Hard skills — в чем разница? [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.znai.su/statya/soft-skills-i-nard-skills-%E2%80%93vchem-raznica/> (дата обращения: 04.04.2019).
10. Кларк Б. Р. Создание предпринимательских университетов: организационные направления трансформации / пер. с англ. А. Смирнова ; Гос. ун-т — Высшая школа экономики. — М. : Изд. дом Гос. ун-та — ВШЭ, 2011. — 240 с.
11. Ковалева А. Г., Анчугова О. В., Зарифуллина Д. П., Курманова Д. И., Ткачева М. В. Система иноязычного лингвистического образования для неязыковых направлений подготовки в вузе с использованием информационных технологий // Педагогическое образование в России. — 2018. — № 11. — С. 108—115.
12. Концевая Г., Концевой М. Хакатон для конвергентной редакции [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://elib.bsu.by/bitstream/123456789/171534/1/101-105.pdf> (дата обращения: 04.04.2019).
13. Концевой М. П. Образовательный хакатон в подготовке специалиста [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://ir.lib.vntu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/17929/3265-11729-2-PB.pdf?sequence=3&isAllowed=y/> (дата обращения: 04.04.2019).
14. Официальный сайт компании FINCYTE [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://www.fincyte.com/hackathon-and-it-structure/> (дата обращения: 04.04.2019).
15. Официальный сайт компании Government technology [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.govtech.com/data/Who-Invented-the-Hackathon.html/> (дата обращения: 04.04.2019).
16. Официальный сайт УрФУ [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://urfu.ru/fileadmin/user_upload/urfu.ru/documents/development_programs/2020/development_program_2020.pdf / (дата обращения: 26.02.2019).
17. Петров А. Ю., Махароблидзе А. В. Soft skills современного менеджера: командообразование и лидерские навыки : учеб. пособие. — Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2017. — 188 с.
18. Портланд Ю. Что такое soft skills и почему они так важны для карьеры? [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://dnevnyk-uspeha.com/rabota-ikarera/chto-takoe-soft-skills-i-pochemu-oni-tak-vazhny-dlya-kareryi.html/> (дата обращения: 04.04.2019).
19. Сидорова А. А., Румянцев Н. А. Предпринимательские университеты: сущность и тенденции развития [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2430627/ (дата обращения: 26.02.2019).
20. Сосницкая О. Soft skills: мягкие навыки твердого характера [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://be-st.ru/ru/blog/13/> (дата обращения: 04.04.2019).
21. Татаурщикова Д. Soft skills [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://4brain.ru/blog/soft-skills/> (дата обращения: 04.04.2019).
22. Уральский Федеральный : издание Урал. федерального ун-та имени первого Президента России Б. Н. Ельцина. — 2018. — 26 нояб. — № 42. — С. 3—5.
23. Lippman L. H., Ryberg R., Carney R., Kristin A. Workforce connections: key “soft skills” that foster youth workforce success: toward a consensus across fields. — Child Trends Publication, 2015. — 56 p.
24. Oxford English Dictionary. — 2nd ed. — Clarendon Pr., 1989. — 624 p.
25. Ropke J. The Entrepreneurial University: Innovation, academic knowledge creation and regional development in a globalized economy. — New York, 1998.

REFERENCES

1. Abashkina O. Soft skills: klyuch k kar'ere [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://www.personal.ru/article/7811-soft-skills-klyuch-k-karere/> (data obrashcheniya: 04.04.2019).
2. Barinova O. V. Ponyatie i sushchnost' kompetentsii [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://novainfo.ru/article/1935/> (data obrashcheniya: 04.04.2019).
3. Gayduchenko E., Marushev A. Emotsional'nyy intellekt [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <https://l-a-b-a.com/lecture/show/99/> (data obrashcheniya: 04.04.2019).
4. Grudzinskiy A. O. Universitet kak predprinimatel'skaya organizatsiya // Sotsiologicheskie issledovaniya. — 2004. — № 4. — S. 113—121.
5. Davidova V. Clushat', govorit' i dogovarivat'sya: chto takoe soft skills i kak ikh razvivat' [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://theoryandpractice.ru/posts/11719-soft-skills/> (data obrashcheniya: 04.04.2019).
6. Zhad'ko N. V., Churkina M. A. Obuchenie hard skills i soft skills — v chem raznitsa? [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://hr-portal.ru/arti-cle/obuchenie-hardskills-i-soft-skills-v-chyom-raznica/> (data obrashcheniya: 04.04.2019).
7. Ivonina A. I., Chulanova O. L., Davletshina Yu. M. Sovremennye napravleniya teoreticheskikh i metodicheskikh razrabotok v oblasti upravleniya: rol' soft skills i hard skills v professional'nom i kar'ernom razvitii sotrudnikov [Elektronnyy resurs] // Naukovedenie : internet-zhurnal. — 2017. — T. 9. — № 1. — S. 1—18. — Rezhim dostupa: <http://naukovedenie.ru/PDF/90EVN117.pdf> (data obrashcheniya: 04.04.2019).
8. Izmes't'eva E. Khakaton: chto eto, zachem on nuzhen i kak ego organizovat' [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <https://te-st.ru/2013/07/03/hackathons/> (data obrashcheniya: 04.04.2019).
9. Kanardov I. Soft skills i Nard skills — v chem raznitsa? [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://www.znai.su/statya/soft-skills-i-nard-skills-%E2%80%93vchem-raznica/> (data obrashcheniya: 04.04.2019).
10. Klark B. R. Sozdanie predprinimatel'skikh universitetov: organizatsionnye napravleniya transformatsii / per. s angl. A. Sмирнова ; Gos. un-t — Vysshaya shkola ekonomiki. — M. : Izd. dom Gos. un-ta — VShE, 2011. — 240 s.
11. Kovaleva A. G., Anchugova O. V., Zarifullina D. P., Kurmanova D. I., Tkacheva M. V. Sistema inoyazychnogo lingvisticheskogo obrazovaniya dlya neyazykovykh napravleniy podgotovki v vuze s ispol'zovaniem informatsionnykh tekhnologiy // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. — 2018. — № 11. — S. 108—115.

12. Kontsevaya G., Kontsevoy M. Khakaton dlya konvergentnoy redaktsii [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://elib.bsu.by/bitstream/123456789/171534/1/101-105.pdf>/ (data obrashcheniya: 04.04 2019).
13. Kontsevoy M. P. Obrazovatel'nyy khakaton v podgotovke spetsialista [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://ir.lib.vntu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/17929/3265-11729-2-PB.pdf?sequence=3&isAllo wed=y/> (data obrashcheniya: 04.04 2019).
14. Ofitsial'nyy sayt kompanii FINCYTE [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <https://www.fincyte.com/hackathon-and-it-structure/> (data obrashcheniya: 04.04.2019).
15. Ofitsial'nyy sayt kompanii Government technology [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://www.govtech.com/data/Who-Invented-the-Hackathon.html/> (data obrashcheniya: 04.04 2019).
16. Ofitsial'nyy sayt UrFU [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: https://urfu.ru/fileadmin/user_upload/urfu.ru/documents/development_programs/2020/development_program_2020.pdf / (data obrashcheniya: 26.02.2019).
17. Petrov A. Yu., Makharoblidze A. V. Soft skills sovremennogo menedzhera: komandoobrazovanie i lider-skie navyki : ucheb. posobie. — Ekaterinburg : Izd-vo Ural. un-ta, 2017. — 188 s.
18. Portland Yu. Chto takoe soft skills i pochemu oni tak vazhny dlya kar'ery? [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://dnevnyk-uspeha.com/rabota-ikarera/chto-takoe-soft-skills-i-pochemu-oni-tak-vazhnyi-dlya-kareryi.html/> (data obrashcheniya: 04.04.2019).
19. Sidorova A. A., Rumyantsev N. A. Predprinimatel'skie universitety: sushchnost' i tendentsii razvitiya [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2430627/ (data obrashcheniya: 26.02. 2019).
20. Sosnitskaya O. Soft skills: myagkie navyki tverdogo kharaktera [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://be-st.ru/ru/blog/13/>(data obrashcheniya: 04.04.2019).
21. Tataurshchikova D. Soft skills [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <https://4brain.ru/blog/soft-skills/> (data obrashcheniya: 04.04.2019).
22. Ural'skiy Federal'nyy : izdanie Ural. federal'nogo un-ta imeni pervogo Prezidenta Rossii B. N. El'tsina. — 2018. — 26 noyab. — № 42.— S. 3—5.
23. Lippman L. H., Ryberg R., Carney R., Kristin A. Workforce connections: key “soft skills” that foster youth workforce success: toward a consensus across fields. — Child Trends Publication, 2015. — 56 p.
24. Oxford English Dictionary. — 2nd ed. — Clarendon Pr., 1989. — 624 p.
25. Ropke J. The Entrepreneurial University: Innovation, academic knowledge creation and regional development in a globalized economy. — New York, 1998.

Лихачева Екатерина Валерьевна,

ассистент кафедры рекламы и связей с общественностью, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: katrina2030@yandex.ru

ПЕРЕВОД КАК ВАЖНОЕ УСЛОВИЕ ВОСПРИЯТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ В РАМКАХ БИЛИНГВАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: переводы; билингвальное образование; двуязычие; билингвизм; школьники; языковые коды; картина мира; иноязычная речь, иностранные языки; методика преподавания иностранных языков; методика иностранных языков в школе.

АННОТАЦИЯ. В данной статье рассматривается переводческая деятельность в процессе двуязычного обучения, также описываются основные программы и модели билингвального образования (такие как переходное двуязычное образование, иммерсионная модель, иностранный как второй язык) и дидактические средства перевода (последовательный перевод, переключение кода, визуальная поддержка и другие), основанные на сравнении родного языка и второго, иностранного, поиске языковых эквивалентов и их применении, при этом приводятся достоинства и недостатки (побочные эффекты) двуязычного образования. В статье также дается обоснование и описание роли перевода в процессе изучения иностранного языка исходя из дидактико-методических аспектов и видов мыслительной деятельности. Исходя из того, что ученые по-разному определяют параметры двуязычия, а объективным критерием способности человека к билингвизму является коммуникативная компетентность, которая выражается в уместных высказываниях, презентации основных коммуникативных навыков, отражающих культурные знания, каноны, традиции и нормы, и приемов вербальной и невербальной коммуникации, характерных для носителей языка, способность к двуязычному обучению у всех разная, соответственно перевод, или переводческая деятельность, имеет большее или меньшее значение в рамках билингвального класса. Автор, делая данный вывод, подчеркивает, что перевод должен быть только приемом или неосознанным актом в процессе переключения с одного языка на другой на таком занятии, а не являться целью или конечным результатом.

Likhacheva Ekaterina Valer'evna,

Assistant of the Department of Advertising and Public Relations, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

TRANSLATION AS AN IMPORTANT CONDITION FOR THE PERCEPTION OF FOREIGN LANGUAGE SPEECH WITHIN BILINGUAL CLASS

KEYWORDS: translations; bilingual education; bilingualism; bilingualism; students; language codes; picture of the world; foreign language speech, foreign languages; methods of teaching foreign languages; methods of foreign languages at school.

ABSTRACT. This article deals upon translation activities in the process of bilingual education, it also describes the main programs and models of bilingual education (such as transitional bilingual education, the immersion model, a foreign language as a second language) and didactic means of translation (consecutive translation, code switching, visual support, and others), based on the comparison of the native language and the second, the foreign one, search of language equivalents and their suitable application, with the advantages and disadvantages (the so called side effects) of bilingual education. The article also provides a justification and description of the role of translation in the process of learning a foreign language on the basis of didactic and methodological aspects and types of mental activity. Based on the fact that there are no clear criteria in the definition of bilingualism, and the objective indicator of a person's ability to bilingualism is communicative competence, expressed in the relevance of statements, the presence of basic communication skills, knowledge of cultural norms, traditions, decency and means of communication, verbal and non-verbal, inherent in the national mentality of native speakers, the ability to bilingual education in all different, respectively, translation, or translation activities, is important in lesser or wider extent within the bilingual class. This conclusion is made by the author, stressing that the translation can only be a method or an unconscious act in the process of switching from one language to the other one in class, and not be the goal or the final result.

В настоящее время в языковой педагогике наблюдается растущий интерес к учебному билингвизму: он оказывается в центре внимания исследователей, поскольку коммуникативная компетенция обучающегося при освоении курса иностранного языка находится в стадии становления, а обучение на иностранном языке осуществляется в среде родного языка. Языковая педагогика все больше ориентируется на интеграцию межпредметных знаний, что обу-

словливает необходимость переключения кодов в учебном процессе. Методический ресурс перевода как средства повышения эффективности данного вида обучения признается как учителями, так и учащимися. До недавнего времени обучение иностранному языку было основано исключительно на сравнении и сопоставлении структур родного и изучаемого языков, предполагало переключение с одного языка на другой путем приема перевода. В на-

стоящее время многие исследователи придерживаются той точки зрения, что родной язык на уроке иностранного усиливает межъязыковую интерференцию и ведет к росту лексико-грамматических ошибок в речи учащихся, поскольку последним свойственно «копировать», калькировать структуры родного языка, перенося их в иностранный. Для того чтобы очертить рамки и области применения переводческой деятельности в процессе билингвального занятия, необходимо рассмотреть некоторые теоретические аспекты, а именно: понятие билингвального образования, типы билингвальных программ и моделей, дидактические средства перевода в рамках двуязычного образования, осознанный и неосознанный перевод. В процессе написания статьи использовались следующие приемы исследования: изучение научных источников по проблеме, наблюдение за проявлениями билингвизма у студентов вуза на занятиях.

Итак, двуязычное образование — это путь к двуязычию, цель которого — понимание второго, иностранного языка. Двуязычие предусматривает изучение языка с точки зрения таких аспектов, как индивидуальный, социальный, семейный, школьный и дисциплинарный. Билингвизм предполагает не только знание второго языка, но и перспективу культурного разнообразия. Это позволяет осуществлять межкультурную коммуникацию, которая может приводить к усилению глобализации и гармонии в мире [13].

Рассмотрим некоторые модели двуязычного образования.

Переходное двуязычное образование предполагает обучение на своем родном языке и, как правило, рассчитано не более чем на три года, чтобы гарантировать, что студенты не отстают в основных для них содержательных областях, таких как точные, естественные и социальные науки, пока изучают иностранный язык. Исследования показали, что многие навыки, полученные на родном языке, могут быть легко перенесены на второй язык позже. В рамках переходной двуязычной программы целевой (второй, или иностранный) язык учащихся используется в качестве средства развития навыков грамотности и приобретения академических знаний. Он используется для развития грамотности и академических навыков на начальном этапе освоения языка [11].

Иммерсионная модель — это тип двуязычного образования, при котором предметы преподаются на втором языке. Студенты погружаются в образовательный процесс, когда предмет преподается полностью на их втором (неродном) языке. Есть

тотальное погружение, в котором весь класс учит второй язык. Частичное погружение — это когда около половины учебного времени тратится на изучение второго языка. Третий тип погружения называется двусторонним погружением и также известен как двойное погружение. Двойное погружение происходит тогда, когда половина учеников в классе говорит на втором языке, а половина — нет. Двойное погружение побуждает каждую группу студентов работать интегративно и интерактивно в процессе изучения языка друг друга [15].

Иностранный как второй язык.

Эта программа предполагает изучение языка вместе с людьми, которые говорят на том же языке, что и обучающийся. Она является дополнительной, максимально широкой программой иностранного (чаще — английского) языка для студентов, пытающихся изучить его, чтобы лучше функционировать в иноязычном обществе. Люди изучают английский как второй язык, потому что английский язык обладает активным коммуникативным статусом во многих странах. На этих территориях английский язык используется для осуществления функций ведущих институтов страны, играет роль второго, принятого обществом (а не иностранного) языка в многоязычном обществе [14].

Согласно материалам Совета Европы, например, «Content and Language Integrated Learning» («Интегрированное изучение языка и содержания»), сокращенно CLIL, программы XXI в. направлены на все большую интеграцию языка и содержания образования, что имеет сходство с билингвальным образованием, а сами билингвальные программы уделяют все больше внимания эксплицированию языка обучения, что роднит их с языковыми [10].

Таким образом, билингвальное обучение — целенаправленный процесс, в котором используются два языка обучения; тем самым второй язык из учебного предмета становится средством обучения, часть учебных предметов преподается на втором языке. Это целенаправленный процесс приобщения к мировой культуре средствами родного и иностранного языков, когда иностранный язык выступает в качестве способа постижения мира специальных знаний, усвоения культурно-исторического и социального опыта различных стран и народов [16].

Билингвальные модели применяются в некоторых учебных заведениях среднего и высшего образования нашей страны. Накоплен значительный опыт их реализации, несмотря на то что в большинстве случаев данные программы и модели являются экспериментальными и в очень немногих образовательных учреждениях билингвальная

система является согласованной и запланированной частью образовательного процесса. Такое обучение имеет ряд преимуществ: 1) студент получает образование на одном из мировых языков, при этом поддерживая связь со своей этнической культурной средой (в процессе, например, обучения за рубежом или обучения эмигрантов); 2) двуязычное обучение расширяет кругозор, учит мыслить аналитически и более глобально; 3) обучающийся комфортно и уверенно чувствует себя в многоязычном мире; 4) одновременное обучение на двух, а иногда и более языках развивает память, коммуникативные способности, мобильность, раскрепощенность, толерантность, адаптивность и приспособляемость к проблемным ситуациям и трудностям современного и постоянного меняющегося мира, при этом обучающийся приобщается к мировой культуре посредством родного и иностранного языков; 5) в рамках таких программ, основанных на билингвальном обучении, человек избавляется от языкового барьера, учится не бояться непонимания иностранного языка, адаптируется к иноязычному обучению, увеличивает свой лексический запас, совершенствует риторiku, культуру общения. Исходя из всего вышесказанного, надо признать, что в первую очередь необходимо делать акцент на развитии потенциала обучающегося, а соответственно существует потребность в разработке и внедрении таких методов обучения, которые не только были бы нацелены на качественное образование, но и способствовали бы личностному росту и развитию субъекта образовательного процесса.

В ходе билингвального образования предполагается мягкое скольжение обучающихся от более простых моделей, тяготеющих к использованию родного языка, к более сложным, такое использование практически исключаящим [8, с. 65]. В самом общем смысле целью билингвального образования является билингвизм. Феномен двуязычия — предмет изучения психологии и, в частности, психолингвистики, однако ученые также рассматривают явление билингвизма в общей теории перевода. В то же время перевод (как материально оформленный, так и внутренний, мысленный) является неотъемлемой частью процесса двуязычного образования. Способность к переводу — это когнитивно-лингвистический опыт, который характерен для двуязычных людей. Перевод — это двуязычный навык; его также называют металингвистическим навыком. Что подразумевает «перевод»? Интересна точка зрения Л. К. Латышева, поскольку лингвист определяет перевод с точки зрения «эквивалентности»: исход-

ный и переводной тексты должны быть в первую очередь равноценны по своей способности вызывать определенные реакции у адресатов. Ученый называет это свойство «равноценностью регулятивного воздействия». Более комплексное понятие, включающее как равноценность регулятивного воздействия со стороны оригинала и перевода, так и определенную степень семантико-структурного подобия перевода исходному тексту, — это адекватность [3, с. 21].

Двуязычное образование чаще всего реализуется путем известных методических приемов, которые в той или иной мере предполагают сравнение родного и второго, иностранного языка, поиск языковых эквивалентов и их должное и своевременное использование. К таким приемам можно отнести переключение кода, последовательный перевод, визуальную поддержку.

«Переключение кода» представляет собой сознательный переход с одного языка на другой с определенной коммуникативной целью: чтобы акцентировать предмет изучения или обсуждения или, наоборот, отвлечь от него внимание. Такой методический прием может быть реализован путем использования в одном тексте единиц, принадлежащих разным языковым системам (например, когда дается определение какого-либо термина, то описание делается на родном языке, а сам термин приводится на иностранном).

Самый частый и популярный прием в процессе двуязычного образования — это последовательный перевод. Отличительной его особенностью является то, что обучающийся переводит отдельные предложения или смысловые отрезки сразу после того, как оратор перестал говорить, или во время специально отведенных для этой цели пауз. Последовательный перевод может предполагать перевод как с родного на неродной, так и с иностранного на родной язык. Переводчиком может выступать как преподаватель (в случае если в классе недостаточно высокий уровень подготовки), так и сам обучающийся. Такой прием обеспечивает следующее: информация и материал, излагаемые на иностранном языке, усваиваются быстрее и в более полном объеме, а понятия и определения формируются и запечатлеваются в сознании сразу на двух языках.

Визуальная поддержка предполагает написание неродного названия на натуральных объектах или их изображениях во время работы с билингвальными текстами или в процессе билингвальной коммуникации. При работе с билингвальными текстами (то есть на двух языках: родном и неродном) или во время устной билингвальной коммуникации учащиеся могут сталкиваться с новыми или сложными для них слова-

ми и терминами. В этом случае преподаватель дает их перевод на родной язык. При этом ученикам легче работать с информацией, а новые лексические единицы лучше запоминаются [9].

Благодаря тому, что в билингвальном классе реализуются и применяются вышеупомянутые дидактические средства, учащиеся приобщаются к мировым культурным ценностям, а не только приобретают навыки общения на иностранном языке.

Кроме того, на протяжении всего процесса билингвального образования, поскольку не существует нижнего порога владения вторым языком для допуска к такому виду обучения, восприятие обучающимися иноязычной информации, ее понимание, осмысление происходит путем перевода, осмысленного (на начальном этапе) и неосознанного (на более продвинутых уровнях), на родной язык.

Использование билингвального подхода в обучении является одним из условий для развития творческой составляющей, языковой и коммуникативной компетентностей личности, подготовки учащихся к межкультурному сотрудничеству в различных областях деятельности в многоязычном мире.

Поскольку четких критериев в определении билингвальности нет и многие лингвисты, особенно представители западных научных школ, предъявляя невысокие требования к владению вторым языком, определяют билингва как человека, имеющего возможность использовать два языка или более в процессе ведения любой повседневной беседы, даже минимально сложной, т. е. расценивают двуязычного человека как способного попеременно использовать как минимум два языка в зависимости от ситуации и от того, с кем он общается [5, с. 73], можно предположить, что переключение с одного языка на другой может носить переводческий характер. Процессы восприятия, понимания и передачи информации в рамках двуязычного обучения также обусловлены в той или иной мере поиском эквивалентов и соответствий в родном и втором языках, их сравнением. Тем не менее, учитывая общие компоненты всех определений, можно выделить объективный показатель способности человека к билингвизму — коммуникативную компетентность, выражающуюся в уместности высказываний, наличии основных коммуникативных навыков, знании культурных норм, традиций, этикетных норм и средств коммуникации, вербальной и невербальной, согласующихся с национальным менталитетом носителей языка. Билингвизм, овладение вторым языком — на это направлено двуязычное образование [4, с. 156].

При изучении иностранного языка человеку присуще пытаться осмыслить его по аналогии с представлениями о родном языке. Когда обучающийся только приступает к изучению иностранного языка, те простейшие речевые модели и грамматические правила, которые он усваивает, довольно легко вписываются в имеющуюся у него языковую картину мира. Однако наступает момент, когда выводы и обобщения относительно закономерностей иностранного языка, сделанные в рамках смысловой системы родного языка, вступают в противоречие с практикой изучаемого языка. Учащийся производит высказывания на иностранном языке, оформляя их по правилам родного [1, с. 22—23]. Ведущую роль в этом играет перевод, который осознанно и неосознанно накладывается на языковые структуры, которые могут и не быть эквивалентными. Конечно, такие высказывания оцениваются как неправильные.

Затруднения с применением средств иностранного языка по нормам родного можно сделать отправной точкой для осознания того, что ни родной, ни иностранный язык не являются прямым отражением внеязыковой действительности, объективного содержания мысли, системой прямых обозначений этого содержания [2, с. 235].

Одно из самых распространенных убеждений среди изучающих иностранный язык в настоящее время заключается в том, что, когда студент пытается выучить новый язык, на свой родной язык следует полагаться как можно меньше. Согласно этому убеждению, язык, с которым он вырос, часто является формой «негативного вмешательства» при попытке приобрести новые лингвистические знания, и поэтому лучше всего избегать этого вмешательства вообще, минимизируя использование родного языка. Такое отсутствие опоры на перевод с родного языка или на родной язык, безусловно, является достойной целью, и вышеупомянутые методы являются хорошими способами добиться этого, но когда учащиеся пытаются избежать перевода в принципе, чувствуется, что они избегают чего-то, что в результате могло бы обернуться большой выгодой, достоинством.

Перевод как инструмент в языковом обучении имеет преимущества. Перевод является необходимой и полезной частью изучения языка, поскольку он также может раскрыть важные детали того, как функционируют два сравниваемых языка. Таким образом, одним из важных преимуществ перевода является то, что этот инструмент, или прием, может показать, как два языка передают одно сообщение совершенно по-разному.

Каждая мысль, передаваемая через язык, должна быть переорганизована со-

гласно семантическим, синтаксическим, лексическим и морфологическим правилам этого языка, прежде чем она сможет возродиться в виде грамматически правильного предложения. Чтобы по-настоящему ознакомиться с этими правилами как на родном, так и на целевом языке, можно использовать технику, которая называется «двунаправленным» переводом:

1) перевод иноязычного текста на родной язык. Это делается, чтобы помочь обучающемуся полностью понять содержание текста;

2) ретрансляция «нового» перевода обратно на изучаемый, целевой язык. Это помогает исправить собственные ошибки, увидеть пробелы в понимании и подумать о целевом языке [12].

Повторная практика перевода и ретрансляции одного текста между двумя языками помогает научиться думать в терминах общего сообщения, не заикливаясь на отдельных словах или структурах, которые необходимы, чтобы высказать мысль.

Картина мира, сформированная родной культурой, является первичной в сознании субъекта. Иноязычная картина мира, или иноязычное сознание, не вытесняет и не заменяет собой эту первичную картину мира, а добавляется к ней. Однако усвоение правил иностранного языка не ведет автоматически к формированию билингвального сознания. Основным механизмом формирования билингвального сознания является диалог культур, который представляет собой взаимодействие образов двух культур в сознании индивида, который, познавая образы иноязычной культуры, рефлектирует над их отличиями от образов родной культуры [6, с. 18].

Правоммерно заметить, что родной язык может быть огромным благом в плане язы-

кового обучения. Один из важных приемов для продуктивного использования родного языка — это эффективное применение двунаправленного перевода, при котором обучающиеся переводят и ретранслируют короткие, лучше прикладные, тексты, чтобы понять структуру и внутреннюю организацию целевого языка.

Подытожив все вышесказанное, можно отметить, что перевод — прием, инструмент в процессе билингвального обучения, который вовсе не должен являться конечной целью такого образования. Однако ошибочно полагать, что необходимо к минимуму свести сравнение родного и иностранного языков в процессе языкового обучения в виде поиска эквивалентов, перевода, минимизировать языковую интерференцию, поскольку языки взаимодействуют друг с другом и вне билингвального класса, вне образовательной среды, в противном случае, т. е. при отсутствии опоры на родной язык, обучающийся теряет элементы этнической принадлежности, при этом еще не успев погрузиться в языковую среду, что грозит эффектом коллапса или потерянности. Таким образом, билингвальное образование имеет значительные положительные перспективы, обладает внушительным количеством достоинств. Только правильное и планомерное проектирование такого типа обучения, соответствующее поставленным языковым целям, условиям образовательной среды и исходящее из внутренних резервов и потенциала обучающихся, позволяет достичь задуманного. Успех и положительные результаты российского двуязычного образования во многом зависят от проработки существующего зарубежного опыта и правильного сочетания дидактико-методических аспектов [7, с. 848].

ЛИТЕРАТУРА

1. Блинова С. Г., Цветкова Т. К. Проблема формирования билингвального сознания в лингвистике и лингводидактике // Ярославский педагогический вестник. — 2004. — № 4. — С. 22—23.
2. Гальперин П. Я. К психологии изучения иностранного языка // Психологические основы обучения неродному языку : хрестоматия / сост. А. А. Леонтьев. — М. : Воронеж, 2004. — С. 234—237.
3. Латышев Л. К. Технология перевода : учеб. пособие. — М. : НВИ-ТЕЗАУРУС, 2000. — 280 с.
4. Лихачева Е. В. Билингвизм как условие успешной самореализации личности в современном мире коммуникаций // Педагогическое образование в России. — 2014. — № 4. — С. 155—158.
5. Лихачева Е. В. Кто такой «билингв»? Сопоставление понятий в российской и западной лингвистике // Современные научные исследования за рубежом : сб. материалов 4-й науч.-практ. конф. — 2013. — С. 72—75.
6. Тарасов Е. Ф. Межкультурное общение — новая онтология анализа языкового сознания // Этнокультурная специфика языкового сознания. — М. : Ин-т языкознания РАН, 1996. — С. 7—22.
7. Хабарова Л. П. Билингвальное образование в высшей школе: зарубежный и отечественный опыт // Изв. ПГПУ им. В. Г. Белинского. — 2011. — № 24. — С. 846—852.
8. Ширин А. Г. Дидактико-методические аспекты процесса билингвального образования // Вестн. Новгород. гос. ун-та. — 2005. — № 31. — С. 63—66.
9. Инфоурок. Актуальные проблемы внедрения билингвального обучения в современной школе [Электронный ресурс] : метод. материалы. — Режим доступа: <https://infourok.ru/aktualnie-problemi-vnedreniya-bilingvalnogo-obucheniya-v-sovremennoy-shkole-1080745.html> (дата обращения: 18.03.2019).
10. European commission. Multilingualism [Electronic resource] // Content and Language Integrated Learning (CLIL). — Mode of access: http://ec.europa.eu/education/languages/language-teaching/doc236_en.htm (date of access: 02.03.2019).

11. Dual Language Education of New Mexico [Electronic resource] // What is Dual Language Education. — Mode of access: <https://www.dlenm.org/what-is-dual-language-education.aspx> (date of access: 15.03.2019).
12. Lampariello Luca. How to use translation to learn a language [Electronic resource] // Mindset and habits — Mode of access: <https://www.lucalampariello.com/use-translation-learn-language/> (date of access: 30.03.2019).
13. McCarty Steve. How Bilingualism Informs Language Teaching [Electronic resource] // Bilingualism and Language Teaching Series. — Mode of access: https://www.childresearch.net/papers/language/2013_02.html (date of access: 15.03.2019).
14. Nordquist Richard. What is a second language? [Electronic resource] // ThoughtCo. — Mode of access: <https://www.thoughtco.com/second-language-1691930> (date of access: 25.03.2019).
15. The online teacher resource. What is Language Immersion? [Electronic resource] // Teach-nology. — Mode of access: http://www.teach-nology.com/teachers/bilingual_ed/langimmersion.html (date of access: 20.03.2019).
16. Wikipedia. Bilingual education program models [Electronic resource] // Bilingual education. — Mode of access: https://en.wikipedia.org/wiki/Bilingual_education (date of access: 20.03.2019).

REFERENCES

1. Blinova S. G., Tsvetkova T. K. Problema formirovaniya bilingval'nogo soznaniya v lingvistike i lingvovodidaktike // Yaroslavskiy pedagogicheskii vestnik. — 2004. — № 4. — S. 22–23.
2. Gal'perin P. Ya. K psikhologii izucheniya inostrannogo yazyka // Psikhologicheskie osnovy obucheniya nerodnomu yazyku : khrestomatiya / sost. A. A. Leont'ev. — M. : Voronezh, 2004. — S. 234–237.
3. Latyshev L. K. Tekhnologiya perevoda : ucheb. posobie. — M. : NVI-TEZAURUS, 2000. — 280 s.
4. Likhacheva E. V. Bilingvizm kak uslovie uspekhov samorealizatsii lichnosti v sovremennom mire kommunikatsii // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. — 2014. — № 4. — S. 155–158.
5. Likhacheva E. V. Kto takoy «bilingv»? Sopostavlenie ponyatiy v rossiyskoy i zapadnoy lingvistike // Sovremennye nauchnye issledovaniya za rubezhom : sb. materialov 4-y nauch.-prakt. konf. — 2013. — S. 72–75.
6. Tarasov E. F. Mezhekul'turnoe obshchenie — novaya ontologiya analiza yazykovogo soznaniya // Etnokul'turnaya spetsifika yazykovogo soznaniya. — M. : In-t yazykoznaniiya RAN, 1996. — S. 7–22.
7. Khabarova L. P. Bilingval'noe obrazovanie v vysshey shkole: zarubezhnyy i otechestvennyy opyt // Izv. PGPU im. V. G. Belinskogo. — 2011. — № 24. — S. 846–852.
8. Shirin A. G. Didaktiko-metodicheskie aspekty protsessov bilingval'nogo obrazovaniya // Vestn. Novgorod. gos. un-ta. — 2005. — № 31. — S. 63–66.
9. Infourok. Aktual'nye problemy vnedreniya bilingval'nogo obucheniya v sovremennoy shkole [Elektronnyy resurs] : metod. materialy. — Rezhim dostupa: <https://infourok.ru/aktualnie-problemi-vnedreniya-bilingvalnogo-obucheniya-v-sovremennoy-shkole-1080745.html> (data obrashcheniya: 18.03.2019).
10. European commission. Multilingualism [Electronic resource] // Content and Language Integrated Learning (CLIL). — Mode of access: http://ec.europa.eu/education/languages/language-teaching/doc236_en.htm (date of access: 02.03.2019).
11. Dual Language Education of New Mexico [Electronic resource] // What is Dual Language Education. — Mode of access: <https://www.dlenm.org/what-is-dual-language-education.aspx> (date of access: 15.03.2019).
12. Lampariello Luca. How to use translation to learn a language [Electronic resource] // Mindset and habits — Mode of access: <https://www.lucalampariello.com/use-translation-learn-language/> (date of access: 30.03.2019).
13. McCarty Steve. How Bilingualism Informs Language Teaching [Electronic resource] // Bilingualism and Language Teaching Series. — Mode of access: https://www.childresearch.net/papers/language/2013_02.html (date of access: 15.03.2019).
14. Nordquist Richard. What is a second language? [Electronic resource] // ThoughtCo. — Mode of access: <https://www.thoughtco.com/second-language-1691930> (date of access: 25.03.2019).
15. The online teacher resource. What is Language Immersion? [Electronic resource] // Teach-nology. — Mode of access: http://www.teach-nology.com/teachers/bilingual_ed/langimmersion.html (date of access: 20.03.2019).
16. Wikipedia. Bilingual education program models [Electronic resource] // Bilingual education. — Mode of access: https://en.wikipedia.org/wiki/Bilingual_education (date of access: 20.03.2019).

Перова Елена Александровна,

аспирант кафедры романо-германской филологии и лингводидактики, Гуманитарный институт, Северо-Кавказский федеральный университет; 355009, Россия, г. Ставрополь, ул. Пушкина, 1Е (корп. 20), к. 207а; e-mail: alenaaperova@gmail.com

БИЗНЕС-СИМУЛЯЦИЯ «VIRTUAL HOTEL» КАК СРЕДСТВО ЛИНГВОПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ «СЕРВИС И ТУРИЗМ»

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: компьютерная бизнес-симуляция; лингвопрофессиональное обучение; информационные технологии; студенты; иностранные языки; методика преподавания иностранных языков в высшей школе; индустрия гостеприимства; профессиональная терминология; службы гостиницы.

АННОТАЦИЯ. Актуальность выбранной темы обусловлена необходимостью внедрения инновационных педагогических технологий в процесс обучения иностранному языку будущих специалистов индустрии гостеприимства. Целью данного исследования является оценка эффективности компьютерной бизнес-симуляции «Virtual Hotel» в преподавании дисциплины «Иностранный язык в сфере профессиональной коммуникации». Методом данного исследования, наряду с общенаучными, является моделирование образовательного процесса, ориентированного на формирование лингвистических, социокультурных и профессиональных компетенций в ходе обучения иностранному языку будущих специалистов индустрии гостеприимства. Нами была разработана модульная структура обучения профессиональному иностранному языку на основе бизнес-симуляции «Virtel», включающая 7 общих и 13 дополнительных модулей для персонала служб приема и размещения, общественного питания и номерного фонда. Основными модулями являются разговор на общие темы и формы приветствия; ответы на вопросы в вежливой форме; предоставление, переспрос и уточнение информации; общая этика вежливости и деловой этикет; разрешение конфликтных ситуаций; владение общей финансовой грамотностью. Более того, в моделируемых профессиональных контекстах необходимо научить студентов профессионально маркированным стратегиям уверенной и эффективной коммуникации, необходимым для персонала служб общественного питания, номерного фонда, приема и размещения и т. д. Данная статья демонстрирует, как компьютерная бизнес-симуляция может служить инструментом принятия и оформления эффективных решений как операционного, так и управленческого уровня средствами иностранного языка. Важным выводом этого исследования является то, что бизнес-симуляция «Virtel» позволяет студентам применить функциональные знания в ходе иноязычной профессиональной подготовки.

Perova Elena Aleksandrovna,

Postgraduate Student of the Department of Romance and Germanic Philology and Linguodidactics, Institute of Humanities, North Caucasus Federal University, Stavropol, Russia.

BUSINESS SIMULATION “VIRTUAL HOTEL” AS A METHOD OF FACILITATING PROFESSIONAL LANGUAGE ACQUISITION IN HOSPITALITY HIGHER EDUCATION CURRICULUM

KEYWORDS: computer business simulation; foreign language for professional purposes teaching; information technology; students; foreign languages; methods of foreign language teaching in higher education; hospitality industry; professional terminology; hotel departments.

ABSTRACT. The relevance of the chosen topic is due to the need to introduce innovative pedagogical technologies in the process of teaching a foreign language to future specialists in the hospitality industry. The aim of this study is to evaluate the effectiveness of the computer business simulation “Virtual Hotel” in teaching the discipline “Foreign language in the field of professional communication”. The method of this study, along with the general scientific, is the modeling of the educational process, focused on the development of linguistic, socio-cultural and professional competences in the course of teaching a foreign language to future specialists in the hospitality industry. We have developed a modular structure of foreign language for professional purposes teaching based on the business simulation “Virtel”, including 7 common and 13 additional modules for reception, housekeeping and catering facilities. The main modules are the conversation on general topics and forms of greeting; answers to questions in a polite manner; provision, review and clarification of information; general ethics of politeness and business etiquette; conflict resolution; general financial literacy. Moreover, in simulated professional contexts, it is necessary to teach students to professionally labeled strategies for confident and effective communication that are necessary for reception, housekeeping and catering personnel. This article demonstrates how computer business simulation can serve as a tool for making and shaping effective decisions at both the operational and managerial levels by means of a foreign language. Important conclusion of this study is that the business simulation “Virtel” allows students to apply functional knowledge in the course of foreign language for professional purposes training.

Введение

Долгое время в отечественной педагогической практике подготовки специалистов соответствующей отрасли господствовал тезис о том, что основная задача образования заключается в формировании у обучающихся прочных знаний, необходимых для отечественной индустрии гостеприимства, и это обернулось рядом недостатков: часто специалист превращается в работника, который много знает, но мало что умеет и не обладает достаточным комплексом профессиональных навыков. Альтернативой данной парадигме образования выступает компетентностный подход, согласно которому основной целью образования является формирование у обучающихся способности к активному труду во всех его формах [2, с. 195].

В данной работе этот подход рассматривается на примере принципа интеграции дисциплины «Иностранный язык в сфере профессиональной коммуникации» в общую программу профессиональной подготовки студента вуза. Следовательно, особую важность приобретает отбор практико-ориентированных материалов и технологий для обучения профессиональному иностранному языку: использование интернет-ресурсов, социальных сетей, блогов, привлечение зарубежной профессуры для обмена опытом, консалтинг иностранных экспертов в сфере трансфера стандартов и опыта гостеприимства, программы академической мобильности студентов и интеграция бизнес-ориентированной модели подготовки студентов.

Наряду с популярностью технологии бизнес-симуляции в системе корпоративного обучения, мы видим потенциал ее применения и в сфере высшего образования [6, с. 4]. Следовательно, целью данного исследования является изучение эффективности бизнес-симуляции для лингвопрофессиональной подготовки студентов направления «Сервис и туризм».

Материалы и методы исследования

В данной статье нами был исследован опыт применения компьютерных симуляций в формировании коммуникативных компетенций студентов на основе работ таких западных ученых, как О. Дэма, И. Ивасаки, А. Крамер; роль и место компьютерных бизнес-симуляций в профессиональной подготовке студентов в трудах К. Армстронг, У. Бейнбриджа, Д. Брозика, А. Запалски, М. Нивиадомской-Бугай, Д. Радда, К. Робертса, Ф. Флэнеджина, Р. Шэнка, Дж. Эдельгейм.

Основным методом нашего исследования, наряду с общенаучными, является мо-

делирование образовательного процесса, направленного на формирование навыков эффективной коммуникации в ходе профессионально ориентированного обучения иностранному языку будущих специалистов индустрии гостеприимства. Системный подход, модульность и возможность отбора содержания бизнес-ориентированной модели обучения в соответствии с профессиональными нормами и требованиями позволит повысить эффективность обучения студентов направления «Сервис и туризм».

Результаты исследования и их обсуждение

По утверждению О. Дэма и А. Крамер, в монокультурной и монологичной среде одним из наиболее эффективных средств обучения межкультурной иноязычной коммуникации является технология компьютерной симуляции [9, с. 78].

Согласно И. Ивасаки, компьютерные симуляции способствуют формированию социокультурных и лингвистических компетенций по принципу «five Cs»: *коммуникация* (communication), *культура* (culture), *связи* (connections), *сравнения* (comparisons) и *сообщества* (communities) [12, с. 210].

По мнению К. Армстронг, студенты в ходе выполнения заданий в виртуальном пространстве компьютерной симуляции интерпретируют, анализируют, находят, оценивают, действуют, решают проблемы, получают знания, но не осознают тот факт, что находятся в процессе обучения [7, с. 8].

С точки зрения У. Бейнбриджа, компьютерные симуляции способствуют формированию научного типа мышления, развитию навыков критического мышления и пониманию специфики профессиональной деятельности [8, с. 475].

Неоспоримым является тот факт, что применение бизнес-симуляции в процессе лингвопрофессионального обучения студентов направления «Сервис и туризм» необходимо осуществлять в соответствии с требованиями ФГОС, а также ориентируясь на задачи соответствующей образовательной программы. В ФГОС ВО по направлениям бакалавриата «Сервис» [3, с. 8], «Туризм» [4, с. 8] и «Гостиничное дело» [5, с. 7] определены следующие виды профессиональной деятельности: организационно-управленческая; производственно-технологическая; проектная; научно-исследовательская; сервисная; обеспечение мер безопасности людей на отдыхе; оказание профессиональной помощи при чрезвычайных ситуациях.

Следовательно, в модели профессиональной иноязычной подготовки будущих специалистов сферы гостеприимства долж-

ны найти отражение объекты их будущей профессиональной деятельности. Профильно-ориентированные бизнес-симуляции должны быть адаптированы к следующим контекстам: экскурсионная, турагентская, сервисная, ресторанный деятельность, анимация, туроперейтинг, маркетинг, гостиничные услуги и т. д. [1, с. 104].

К. Робертс аргументирует эффективность симуляции для курсов гостеприимства тем, что данная технология позволяют наглядно продемонстрировать сложные аспекты гостиничного бизнеса в рамках учебной аудитории [13, с. 38]. Посредством симуляции студенты начинают понимать специфику и логику действий, необходимых в процессе управления отелем, и систему взаимодействий на рынке услуг [10, с. 72].

Согласно Дж. Эдельгейм, аналитические симуляции для индустрии гостеприимства позволяют моделировать определенное явление и анализировать его в процессе принятия решения. Например, симуляция, воссоздающая поток регистрации и выезда гостей отеля, дает возможность менеджеру службы приема и размещения анализировать уровень заполняемости отеля для составления эффективного графика работы персонала [11, с. 20].

А. Запалска, Д. Брозик, М. Нивиадомская-Бугай, Д. Радд, Ф. Флэнеджин полагают, что бизнес-симуляции, применяемые в подготовке будущих специалистов индустрии гостеприимства, являются формой активного обучения [13, с. 38]. К подобным профильно ориентированным симуляциям относятся: *Build your own business (BYOB)*, *the Guest Experience sim*, *Cesim Hospitality*, *the Hotel Simulation (HOTS)*, *HotelSim*, *the SLATE (Strategic Learning and Training Experience) Hotel* и т. д.

В данной статье нами рассмотрена компьютерная бизнес-симуляция «Virtual Hotel (Virtel)», которая может быть применена на практических занятиях: «Jobs in the hotel industry», «Hospitality corporate training», «Describing functions and purposes», «Dealing with guests requests», «Asking for permission», «Problems and complaints» — в рамках дисциплины «Иностранный язык в профессиональной коммуникации».

Многопользовательская 3D-онлайн-симуляция «Virtel» дает студентам возможность получить опыт обслуживания гостей и сформировать навыки иноязычной коммуникации в различных сценариях, таких

как служба приема и размещения; хозяйственная служба; служба общественного питания [15, с. 5].

Разработанная нами модульная система обучения лингвопрофессиональным навыкам на основе компьютерной бизнес-симуляции «Virtel» представлена на рис. 1. Мы выделили 7 общих модулей и 13 дополнительных для персонала служб приема и размещения, общественного питания и номерного фонда.

Опишем некоторые из заданий компьютерной бизнес-симуляции «Virtel» с целью подтверждения ее дидактической значимости в формировании лингвопрофессиональных знаний и компетенций будущих специалистов индустрии гостеприимства.

Темы сценариев службы управления номерным фондом направлены на формирование и проверку операционных знаний уборочного оборудования, стандартов уборки номеров, правил безопасности и противопожарной охраны. Также студенты учатся распределять ресурсы в процессе операционной деятельности хозяйственной службы [15, с. 6].

В задании 1 части «Housekeeping» (рис. 2), опираясь на стандарты отеля и статус номеров, обучающиеся должны определить правильную последовательность уборки [15, с. 11].

Для успешного выполнения данного задания бизнес-симуляции необходимо владеть профильно ориентированной терминологией номерного фонда, например: *checkout* — гость оплатил счет, вернул ключи и покинул гостиницу; *due out* — номер освободится на следующий день после времени выселения; *on request* — услуга «уборка по запросу», или дополнительная уборка; *Econom* — типовой номер меньшего размера, чем стандартный; *Superior* — улучшенный номер большего размера, чем стандартный; *De Luxe* — номер повышенной комфортности, больше площадью, чем *Superior*.

Студенты должны руководствоваться основными правилами уборки номеров в гостинице: в первую очередь производится уборка номеров по просьбе VIP-гостей и далее по запросу остальных постояльцев; затем убираются номера, которые освободились после выезда проживающих; в заключение — номера после вечерних и ночных отъездов [14, с. 146].

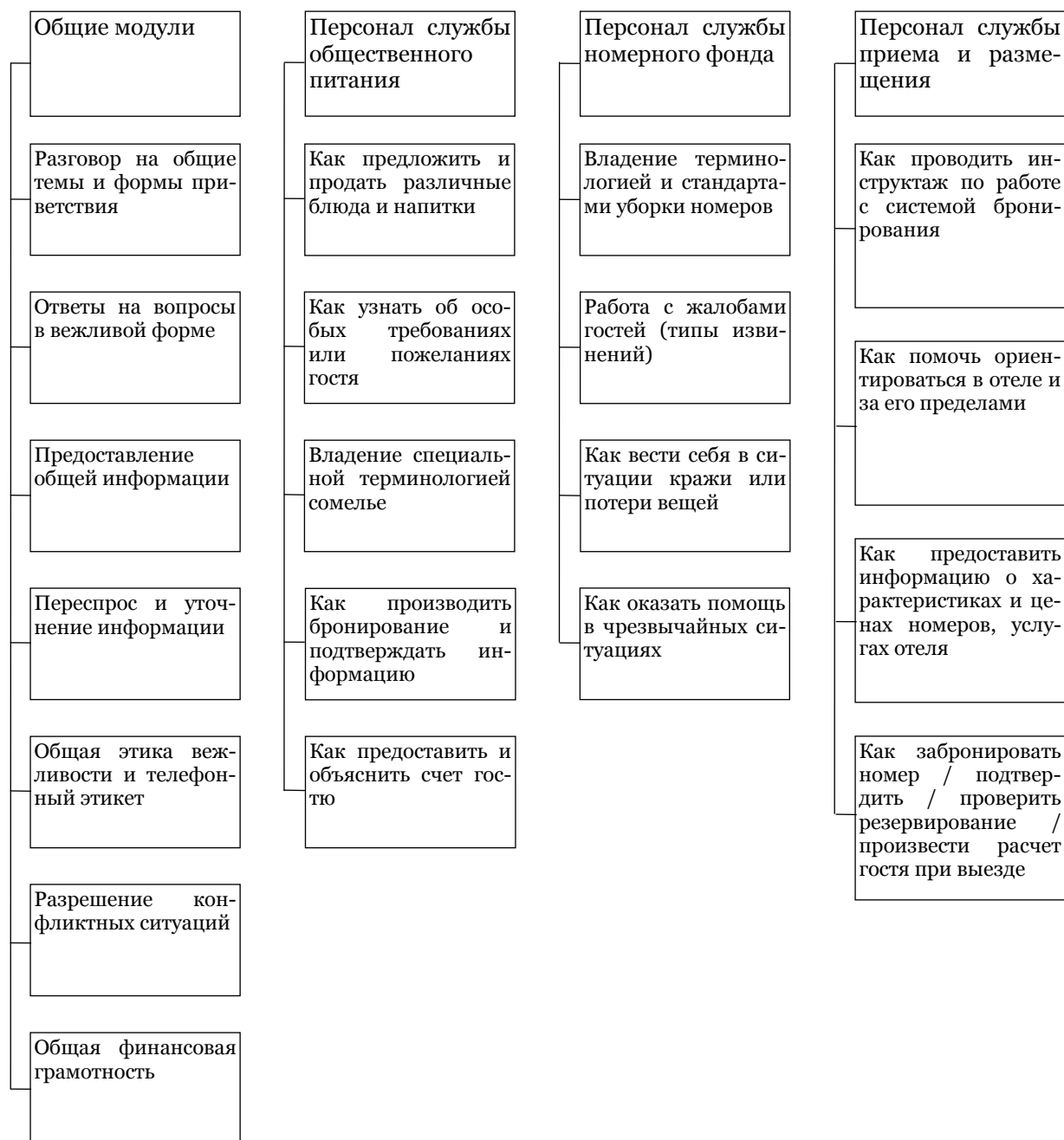


Рис. 1. Модульная структура бизнес-симуляции «Virtel» для обучения дисциплине «Иностранный язык в сфере профессиональной коммуникации»

VIRTEL
DITM's Virtual Hotel

Room Assignment Sheet

Date: _____
Name: _____

Room#	Room type	Room status	Priority
406	Econ T	Checked out	►
606	Sup T	On request / Mr John Campbell	►
402	Econ T	Due Out/ Ms Annie Antony	►
612	Deluxe suite D	On request / Mr Rayne Crawford (VIP)	►
613	Deluxe suite D	Checked out	►

Click here to submit the assignment sheet to supervisor

Рис. 2. Housekeeping, задание 1



Рис. 3. Housekeeping, задание 2

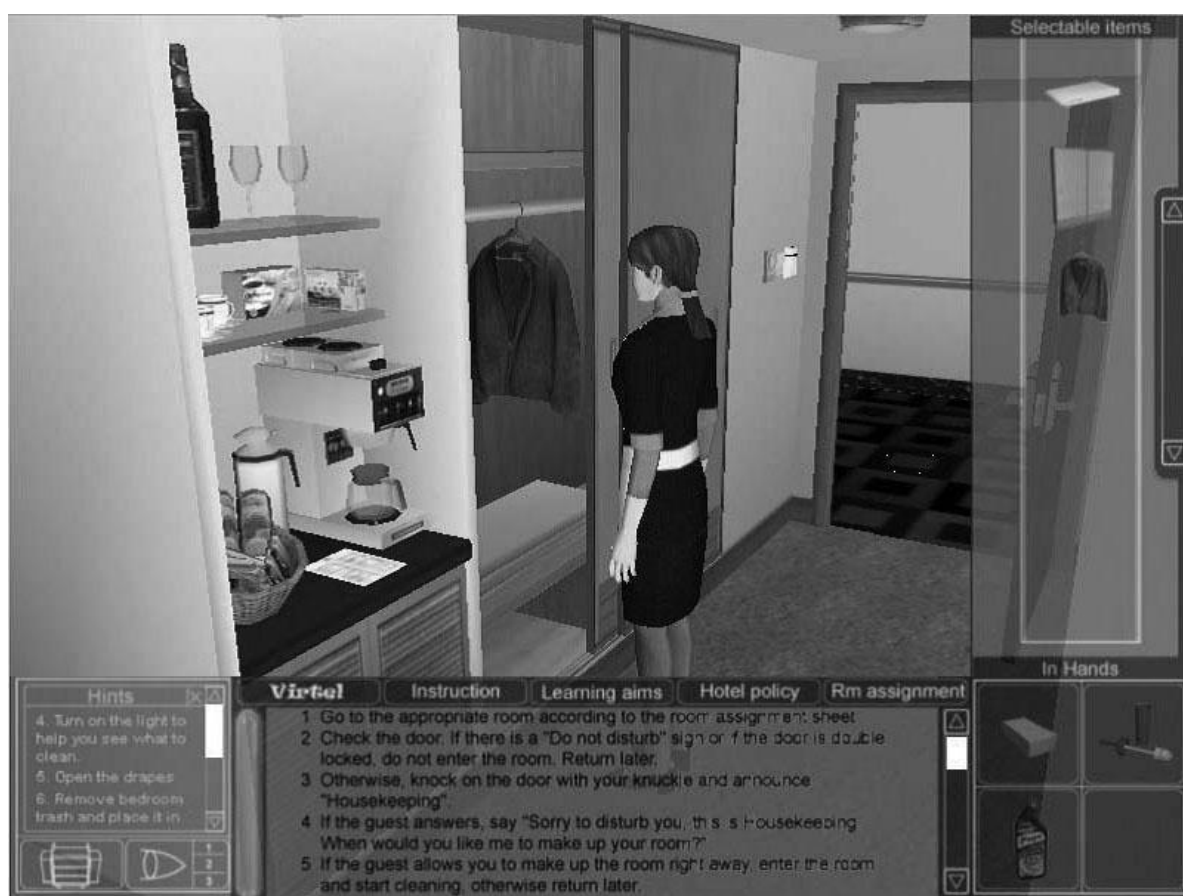


Рис. 4. Housekeeping, задание 3

Данное задание позволяет ознакомиться студентам с *room status terminology* и сформировать навыки принятия эффективных решений операционного уровня на основе специальных лингвопрофессиональных знаний.

В задании 2 части «Housekeeping» (рис. 3) в соответствии с правилами отеля и категорией номера, указанными в листе назначений, студенты должны загрузить не-

обходимое количество принадлежностей для номера, например постельного белья, в тележку для уборочных средств [15, с. 11].

В задании 3 части «Housekeeping» (рис. 4), согласно операционным стандартам отеля и последовательности назначений, студентам следует убрать номер, используя соответствующие предметы комплектации и уборочные средства.

Заключение

Компьютерная бизнес-симуляция «Virtel» обеспечивает моделирование ситуаций лингвопрофессионального общения будущих специалистов индустрии гостеприимства с целевой аудиторией, формируя качества, обеспечивающие успешность выполнения профессиональных обязанностей в иноязычной среде. К таковым относятся навыки командного взаимодействия, разрешения конфликтов, эффективная коммуникация, грамотное выражение мыслей, принятие самостоятельных решений как операционного, так и управленческого уровня, владение элементами финансовой грамотности.

Из сказанного следует, что моделируемые ситуации в бизнес-симуляции для подготовки студентов направления «Сервис и туризм» должны предусматривать возможность практики устной и письменной лингвопрофессиональной коммуникации, в ходе ко-

торой будущие специалисты индустрии гостеприимства формируют и совершенствуют специфические профессиональные, лингвистические и социокультурные компетенции.

Во-первых, в воссоздаваемых ситуациях необходимо реализовать основные модули обучения, такие как разговор на общие темы и формы приветствия; ответы на вопросы в вежливой форме; предоставление общей информации; переспрос и уточнение информации; общая этика вежливости и телефонный этикет; разрешение конфликтных ситуаций; владение навыками составления финансовой и технической отчетности. Во-вторых, в моделируемых профилно ориентированных контекстах необходимо вооружить студентов профессионально маркированными стратегиями уверенной и эффективной коммуникации, необходимыми для персонала служб общественного питания, номерного фонда, приема и размещения и т. д.

ЛИТЕРАТУРА

1. Петрашевская Е. Г. К вопросу о моделировании иноязычной профессиональной деятельности бакалавров туризма // Научный вестн. МГИИТ. — 2015. — № 3 (35). — С. 99—110.
2. Писаревский Е. Л. Основы туризма. — М. : Федеральное агентство по туризму, 2014. — 384 с.
3. Приказ «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования — бакалавриат по направлению подготовки 43.03.01 «Сервис»» : от 8 июня 2017 № 514 : с изм. и доп. в ред. от 29.06.2017 / Ми-во образования и науки Российской Федерации.
4. Приказ «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования — бакалавриат по направлению подготовки 43.03.02 «Туризм»» : от 8 июня 2017 № 516 : с изм. и доп. в ред. от 29.06.2017 / Ми-во образования и науки Российской Федерации.
5. Приказ «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования — бакалавриат по направлению подготовки 43.03.03 «Гостиничное дело»» : от 8 июня 2017 № 515 : с изм. и доп. в ред. от 29.06.2017 / Ми-во образования и науки Российской Федерации.
6. Суровцева В. А., Беликов Н. В., Курбатова В. А. Роль и место бизнес-симуляторов в практико-ориентированном обучении в высшей школе // Технологии в образовании — 2018. — Новосибирск : Сибир. ун-т потребительской кооперации, 2018. — С. 38—43.
7. Armstrong E. K. Applications of role-playing in tourism management teaching: An evaluation of a learning method // Journ. of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education. — 2003. — Vol. 2. — № 1. — P. 5—16.
8. Bainbridge W. S. The scientific research potential of virtual worlds // Science. — 2007. — Vol. 317. — P. 472—476.
9. Dema O., Kramer M. A. Teaching culture in the 21st century language classroom // Touch the World : Paper presented at Central States Conference on the Teaching of Foreign Languages / Faculty Publications: Department of Teaching, Learning and Teacher Education. — 2012. — Vol. 181. — P. 75—91.
10. García M. R., da Silva P. F. Acquisition of language and intercultural competences in tourism and hospitality studies through active experimentation in second life // Teaching English with Technology. — 2018. — Vol. 18. — № 2. — P. 69—92.
11. Edelman J., Ueda D. Effective use of simulations in hospitality management education — A case study // Journ. of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education. — 2007. — Vol. 6. — № 1. — P. 18—28.
12. Iwasaki I. Exploring Second Life for effective English as a Foreign Language and Culture Learning // Human sciences review / St. Andrew's University. — 2014. — Vol. 45. — P. 205—220.
13. O'Halloran R., Deale C. Designing a Game Based on Monopoly as a Learning Tool for lodging development // Journ. of Hospitality & Tourism Education. — 2010. — Vol. 22. — № 3. — P. 35—48.
14. Penfold P. Learning Through the World of Second Life — A Hospitality and Tourism Experience // Journ. of Teaching in Travel & Tourism. — 2008. — Vol. 8. — № 2—3. — P. 139—160.
15. Penfold P., Kong W.F., Lee W. K. A. VIRTEL — Teaching hospitality with a virtual hotel e-simulation : Paper presented at APERA 2006: Asia-Pacific Educational Research Association International Conference (Hong Kong, 28—30 November, 2006). — P. 16.

REFERENCES

1. Petrashevskaya E. G. K voprosu o modelirovani inoyazychnoy professional'noy deyatel'nosti bakalavrov turizma // Nauchnyy vestn. MGIIT. — 2015. — № 3 (35). — S. 99—110.
2. Pisarevskiy E. L. Osnovy turizma. — M. : Federal'noe agentstvo po turizmu, 2014. — 384 s.
3. Prikaz «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya — bakalavriat po napravleniyu podgotovki 43.03.01 «Cervis»» : ot 8 iyunya 2017 № 514 : s izm. i dop. v red. ot 29.06.2017 / Mi-vo obrazovaniya i nauki Rossiyskoy Federatsii.

4. Приказ «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования — бакалавриат по направлению подготовки 43.03.02 «Туризм»» : от 8 июня 2017 № 516 : с изм. и доп. в ред. от 29.06.2017 / М-во образования и науки Российской Федерации.
5. Приказ «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования — бакалавриат по направлению подготовки 43.03.03 «Гостиничное дело»» : от 8 июня 2017 № 515 : с изм. и доп. в ред. от 29.06.2017 / М-во образования и науки Российской Федерации.
6. Surovtseva V. A., Belikov N. V., Kurbatova V. A. Rol' i mesto biznes-simulyatorov v praktiko-orientirovannom obuchenii v vysshey shkole // *Tekhnologii v obrazovanii* — 2018. — Novosibirsk : Sibir. un-t potrebitel'skoy kooperatsii, 2018. — S. 38–43.
7. Armstrong E. K. Applications of role-playing in tourism management teaching: An evaluation of a learning method // *Journ. of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*. — 2003. — Vol. 2. — № 1. — P. 5–16.
8. Bainbridge W. S. The scientific research potential of virtual worlds // *Science*. — 2007. — Vol. 317. — P. 472–476.
9. Dema O., Kramer M. A. Teaching culture in the 21st century language classroom // *Touch the World : Paper presented at Central States Conference on the Teaching of Foreign Languages / Faculty Publications: Department of Teaching, Learning and Teacher Education*. — 2012. — Vol. 181. — P. 75–91.
10. García M. R., da Silva P. F. Acquisition of language and intercultural competences in tourism and hospitality studies through active experimentation in second life // *Teaching English with Technology*. — 2018. — Vol. 18. — № 2. — P. 69–92.
11. Edelheim J., Ueda D. Effective use of simulations in hospitality management education — A case study // *Journ. of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*. — 2007. — Vol. 6. — № 1. — P. 18–28.
12. Iwasaki I. Exploring Second Life for effective English as a Foreign Language and Culture Learning // *Human sciences review / St. Andrew's University*. — 2014. — Vol. 45. — P. 205–220.
13. O'Halloran R., Deale C. Designing a Game Based on Monopoly as a Learning Tool for lodging development // *Journ. of Hospitality & Tourism Education*. — 2010. — Vol. 22. — № 3. — P. 35–48.
14. Penfold P. Learning Through the World of Second Life — A Hospitality and Tourism Experience // *Journ. of Teaching in Travel & Tourism*. — 2008. — Vol. 8. — № 2–3. — P. 139–160.
15. Penfold P., Kong W.F., Lee W. K. A. VIRTEL — Teaching hospitality with a virtual hotel e-simulation : Paper presented at APERA 2006: Asia-Pacific Educational Research Association International Conference (Hong Kong, 28–30 November, 2006). — P. 16.

УДК 378.016:811.111/25
ББК Ш143.21-9-8

DOI 10.26170/po19-05-10
ГРНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.02

Походзей Галина Викторовна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры профессионально-ориентированного языкового образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, 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, Россия, г. Екатеринбург, ул. Корепина, 66; e-mail: guzikovav@mail.ru

**ОБУЧЕНИЕ КОРОТКОМУ РАССКАЗУ С ПОМОЩЬЮ СТРАТЕГИЙ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ
КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: критическое мышление; английский язык; коммуникативная деятельность; интерактивные методы; когнитивные навыки; межкультурные компетенции; краткие истории; короткие рассказы; студенты; методика преподавания английского языка; методика английского языка в вузе.

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена преимуществам обучения короткому рассказу на занятиях по иностранному языку. Рассматривается ряд способов интерпретации критического мышления различными зарубежными исследователями со времен Сократа до настоящего времени. Кроме того, статья раскрывает эффективность стратегий критического мышления в обучении и английской литературе, и представлению коротких рассказов. Студенты в процессе коммуникативной деятельности приобретают навыки эффективного взаимодействия, активного слушания, осуществления обратной связи. В данном контексте выражение критической творческой мысли на основе прочитанной или прослушанной информации является неотъемлемым компонентом коммуникативной деятельности обучающихся. Авторами статьи существенное внимание уделяется применению интерактивных методов и технологий, способствующих наиболее продуктивному включению обучающихся в коммуникативную деятельность посредством создания благоприятной атмосферы для полноценной реализации их интеллектуальных способностей, а также развития у них навыков критического мышления. Более того, такая форма моделирования общения на иностранном языке играет неоценимую 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. По результатам исследования авторами предлагается определенный набор стратегий критического мышления для более активного и эффективного применения их при обучении иностранным языкам в учреждениях системы высшего образования.

Pokhodzey Galina Victorovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Professionally-Oriented Linguistic Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Guzikova Valentina Victorovna,

Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Foreign Languages, Ural Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia, Ekaterinburg, Russia.

**TEACHING SHORT STORY THROUGH CRITICAL THINKING STRATEGIES AS A FACTOR
OF INCREASING STUDENTS' MOTIVATION TO LEARNING FOREIGN LANGUAGES**

KEYWORDS: critical thinking; English; communicative activity; interactive methods; cognitive skills; intercultural competence; brief stories; short stories; students; English language teaching methods; methodology of English in high school.

ABSTRACT. The article is devoted to the advantages of teaching a short story in a foreign language class. A number of ways of interpreting critical thinking by various foreign researchers from the epoch of Socrates to the present time are considered. In addition, the paper reveals the effectiveness of critical thinking (CT) strategies in teaching English literature in general, and short stories in particular. Students learn the skills of effective interaction, active listening, and the ability to feedback in the process of communicative activity. In this context, the expression of a critical creative thought based on the information read or listened to is an integral component of the communicative activity of learners. The authors of the article pay much attention to the use of interactive methods and technologies that contribute to the most productive inclusion of learners in communication activities by creating a favorable atmosphere for the full realization of their intellectual abilities, as well as the development of their critical thinking skills. Moreover, this form of communication modeling in a foreign language plays an invaluable role in the process of activating the creative cognitive initiative of learners in the field of their future professional activity, promotes the development of their intercultural competence, as well as forms a positive attitude and motivation for the further study and development of various aspects of a foreign language. According to the results of the study, the authors propose a certain set of critical thinking strategies for their more active and effective use in teaching foreign languages in institutions of higher education.

Обзор современной методической литературы показывает, что технология развития критического мышления тесно связана с технологией личностного интеллектуального развития. Как известно, именно мышление (и критическое в частности) формирует мировоззрение, волю и характер того или иного человека, превращает его в личность, у которой имеется собственное мнение по любому вопросу. Тот, кто способен мыслить критически, иными словами, комплексно, будет гармонично и всесторонне развиваться на протяжении своей жизни, поскольку ясно осознает получаемый от своей деятельности результат.

Критическое мышление присуще взрослому, хорошо образованному, всесторонне развитому человеку, который с готовностью может взять на себя ответственность за принятие важных жизненных решений, а также обладает способностью отвечать за свои действия и поступки.

Для развития критического мышления необходимо выяснить, что оно из себя представляет. Данный термин имеет довольно много определений, так как соответствующее понятие связано с многочисленными областями мышления. Критическое мышление не является физиологически обусловленной способностью человеческого мозга, следовательно, не развивается с возрастом. Его можно отнести к навыку, умению, приобретаемому человеком в результате процесса образования.

Термин «критическое мышление» рассматривался в трудах видных психологов: Ж. Пиаже, Л. С. Выготского и др. Тем не менее до сегодняшнего дня бытуют устаревшие, ненаучные представления о критическом мышлении как о чем-то негативном, как о стремлении все подвергать отрицанию, опровержению, находить во всем противоречия. В то же самое время любой философ или психолог убежден, что критическое мышление — важный навык, позволяющий людям с успехом преодолевать трудности и соответствовать требованиям XXI в., способствующий глубокому пониманию того, что они изучают и чем занимаются.

Психолого-педагогическая литература содержит множество различных дефиниций данного термина. Согласно развернутому многокомпонентному определению, критически мыслить — значит:

- демонстрировать любознательность;
- выдвигать перед собой задачи;
- выяснять причины и последствия событий и явлений;
- предпринимать целенаправленный поиск решений;

- подвергать сомнению общепризнанные истины;

- развивать способность к высказыванию суждений и умение отстаивать их при помощи логических обоснований;

- учитывать доводы, приводимые оппонентом, и подвергать их логическому осмыслению.

Таким образом, критическое мышление — умение взвешенно, рационально и комплексно давать оценку различного рода событиям или ситуациям, ясно осознавать причинно-следственные связи [1].

Рассматриваемая технология развития критического мышления состоит из трех важных этапов: *вызов*, *осмысление* и *рефлексия*.

1. *Вызов* включает следующие цели:

- актуализацию и обобщение обучающимися имеющихся у них знаний по той или иной теме или проблеме;
- мотивацию обучающихся на самостоятельную активную деятельность (т. е. поиск различных путей решения).

Необходимо заметить, что данный этап по продолжительности занимает примерно от 1 до 3 минут, но именно эта стадия является ключевой, поскольку мотивация и интерес к проблеме обсуждения приведет к успешному проведению всего занятия.

2. *Осмысление*. Этот этап характеризуется наименьшим влиянием преподавателя на обучающихся, поскольку его задача заключается только в подаче новой информации. Что касается обучающихся, они стараются сознательно сопоставить полученную информацию со своими прежними понятиями и представлениями, формируя новое понимание темы или проблемы.

3. *Рефлексия*. Обучающиеся имеют возможность поразмыслить о новых вещах, предметах, явлениях, тем самым они активно меняют свои взгляды на обсуждаемую проблему, для того чтобы расширить свои представления за счет новых понятий. В этом случае осуществляется интересный обмен идеями между участниками учебного процесса, поскольку обучающиеся могут ознакомиться с различными взглядами, научиться воспринимать аргументы своих ровесников и последовательно защищать свою точку зрения.

Технология критического мышления может быть реализована при использовании разнообразных форм обучения, таких как:

- подготовка данных;
- анализ текстовых материалов;
- соотнесение противоположных взглядов на одну проблему;
- обсуждение внутри коллектива, дебаты, дискуссии;

- различные виды работы в парах и мини-группах и др.

Необходимо отметить роль преподавателя в процессе применения технологии развития критического мышления, которая состоит в следующем:

- в координации усилий обучающихся в определенном направлении;
- столкновении альтернативных точек зрения, порождающем диспут;
- создании необходимых условий, способствующих принятию индивидуальных и независимых решений.

Отсюда следует, что технология развития критического мышления представляет определенную сложность, причем важен каждый ее этап. Как показывает проведенное исследование, данная технология может работать эффективно не в каждой группе обучающихся. Требуется наличие высокого уровня развитости межличностных отношений, а также прекрасные навыки работы в группе и в паре.

Литература, без преувеличения, играет особую роль в обучении иностранному языку. Творчески работающие преподаватели при обучении различным языковым навыкам применяют разнообразные жанры литературы с целью обеспечения более реалистичного, интересного и эффективного процесса преподавания языка. Произведения художественной литературы мотивируют обучающихся в большей степени, чем нехудожественные тексты, поскольку литература аккумулирует человеческий опыт и представляет человеческие реакции на различные ситуации. Мы не должны забывать и о том, что литература является также хранилищем человеческих переживаний, идей и эмоций, которые как воспитывают, так и развлекают читателей. Следует отметить, что среди разных жанров литературы особое место отводится нарративным. У каждого есть истории, которые можно поведать другим людям. Короткие рассказы в силу своей специфики притягательны для читателей, вызывают любопытство: что же произойдет дальше? Короткие истории сами по себе важны и получили общее признание. Они могут выступать как эффективное средство для развития коммуникативной компетентности в изучающей иностранный язык аудитории [3].

В процессе преподавания иностранного языка короткие рассказы могут служить как в качестве содержания обучения, так и в качестве предмета обсуждения. Короткие рассказы — важный педагогический ресурс, поскольку этот вид связных текстов способен вызывать у обучающихся заинтересованность в языковой деятельности [10]. Легкость обучения короткому рассказу по

сравнению с поэзией или драматургией обусловлена продуманным сюжетом, ограниченным количеством персонажей и типичной обстановкой. Ряд английских исследований по языковому обучению (ELT) подтверждает тот факт, что обучение короткому рассказу вызывает у занимающейся изучением языка аудитории удовольствие при условии, что преподаватель пользуется соответствующими обучающими стратегиями.

Учебный рассказ, используемый в аудитории при обучении языку, обладает четырьмя преимуществами [13].

- Практичность использования рассказов проявляется в их длительности, которая идеально подходит для проведения одного или двух занятий.

- Рассказы не вызывают сложности у обучающихся при самостоятельной работе.

- Существует широкий выбор коротких историй, учитывающий разные интересы и вкусы.

- Рассказы могут быть использованы при занятиях с людьми различного уровня владения английским языком, включая все возрасты и направления.

Однако в процессе обучения коротким рассказам в изучающей язык аудитории требуются некоторые специальные методы. Нельзя допускать пассивность обучающихся, используя только обычные, традиционные методы обучения, ведущая роль в которых отводится преподавателю как источнику знания [2]. Современный мир требует обязательного критического и аналитического переосмысления многовековых методов обучения. Заполнить образовавшуюся пустоту могут стратегии критического мышления в процессе занятий по литературе в целом и коротким рассказам в частности.

Со времен Сократа до наших дней результат обучения обусловлен заботой о необходимости иметь образованных граждан, качественную рабочую силу, для чего от них требуется умение мыслить критически и хорошо рассуждать [14]. По мнению Джона Дьюи (John Dewey, 1933), главная цель образования — научить думать [7]. С. Д. Шаферсман (Schafersman, 1998) определяет критическое мышление как логическое, аналитическое, разумное, высшего порядка, рефлексивное и научное мышление, включающее также навыки рассуждения [15]. Аналогичным образом П. Ченс (Chance, 1986) трактует критическое мышление как способность анализировать факты, генерировать и систематизировать идеи, защищать мнения, проводить сравнение, делать выводы, оценивать аргументы и решать проблемы [5].

В то же время Р. Майер и Ф. Гудчайлд (Mayer, Goodchild, 1990) представляют кри-

тическое мышление как активный, систематический процесс понимания и оценивания аргументов [12]. В работах Р. Стернберга (Sternberg, 1986) критическое мышление рассматривается как компонент психических процессов, стратегий и представлений. Люди используют его для решения проблем, принятия решений и выработки новых концепций и понятий [17]. М. Скривен и Р. Пол (Scriven, Paul, 2012) делают попытку исчерпывающего определения термина. По их словам, критическое мышление — это интеллектуально дисциплинированный процесс активной и умелой концептуализации, применения, анализа, синтеза и/или оценки информации. Данная информация получается или производится в результате наблюдения, опыта, размышления, рассуждения или общения и может становиться частью убеждений и приниматься как руководство к действию [16]. Подобным образом Р. Эннис (Ennis, 1989) определяет критическое мышление как разумное, рефлексивное мышление, которое сосредоточено на решении вопроса, во что верить или что делать. Критическое мышление означает способность судить о чем-нибудь с разных точек зрения [8]. По мнению таких исследователей, как С. Лохини, Р. Адхикар и А. Субеди (Lohini, Adhikar, Subedi, 1998), критическое мышление проявляется в сознательном наблюдении, анализе, рассуждении и оценке в соответствии с проверенными стандартами [11]. Это можно представить в виде шести когнитивных навыков: интерпретация, анализ, оценка, умозаключение, объяснение и саморегуляция [9].

Подводя итог вышесказанному, можно сказать, что критическое мышление — это процесс активной и умелой концептуализации, применения и оценки аргументов, который не предполагает принятия чего-либо как должного.

В обучении в разных ситуациях и контекстах разработаны и активно применяются различные стратегии критического мышления. Преподаватель может по своему выбору использовать стратегии стимуляции критического мышления, направленные на то, чтобы побудить обучающихся мыслить критически.

В работе таких авторов, как А. Кроуфорд, Э. У. Сол, С. Мэтьюз и Д. Макинстер (Crawford, Saul, Mathews, Makinster, 2005), выделяются следующие стратегии критического мышления [6].

Знать / хотеть знать / научиться (KWL)

Деятельность по принципам KWL отлично подходит для структурирования целого занятия. Данная стратегия позволяет

обучающимся подумать и сказать, что они уже знают о теме занятия, поднять вопросы, касающиеся важности тематики, и самим попытаться найти ответы на эти вопросы. Другим преимуществом использования этого вида деятельности является возможность применения технологии в любой аудитории, состоящей из различного количества обучающихся. Преподаватель должен выбрать тему обсуждения и представить таблицу на доске или в бумажном варианте, чтобы ее можно было использовать для определения того, что обучаемый уже знает о данной короткой истории, теме, названии. Мы можем применять данную таблицу аналогичным образом, если мы хотим задать вопросы и подтвердить свои знания. Данный вид деятельности может быть полезен на любом этапе при занятии с любым литературным текстом, включая короткие рассказы. Например, преподаватель начинает с названия темы, предлагая студентам подумать, что они уже знают о ней — это позволяет обучающимся высказать свои идеи и поделиться ими со своими партнерами до их ответа. После этого преподаватель рисует мелом на доске или предлагает таблицу KWL на бумажном или цифровом носителе. Таблица может выглядеть следующим образом:

What do we know?	What do we want to know?	What did we learn?

Затем преподаватель просит обучающихся сказать, что они знают о теме, и заносит в колонку «Что мы знаем?» предложенные варианты. Следующим шагом является задание обучающимся составить вопросы по теме короткой истории. Они могут начать с определения того, что им известно, и, установив, в чем наблюдаются пробелы в знаниях, составить и внести в колонку «Что мы хотим знать?» вопросы. Обучаемые должны прочитать историю/отрывок/текст, после чего преподаватель напоминает им найти ответы на свои вопросы. То, что они узнали из текста, может быть представлено в колонке «Что мы узнали?».

Управляемая деятельность по чтению текста (DRA)

Стратегия DRA предназначена для поддержки понимания прочитанного текста обучающимися. Необходимо обратить их внимание на ключевые моменты в тексте, а также предоставить возможность обсудить его значение с ровесниками. Перед реализацией DRA преподаватель должен разделить текст на части для того, чтобы обучающиеся прочитали их молча. Затем преподавателю следует разработать одноуровневый или двухуровневый блок вопросов на

понимание для каждого фрагмента, прочитанного обучающимися. Особенностью этого вида деятельности является возможность подумать и поделиться своими идеями с партнером или с целой группой. Особенно полезна такая стратегия для обучения повествовательным текстам.

Подумайте-поделитесь ответами с партнером (T / P / S)

Think-Pair-Share — это стратегия, которая позволяет обучающимся подумать и дать ответ на вопрос, заданный преподавателем, затем поделиться своими ответами с партнером. Позже две или три пары на усмотрение преподавателя делятся своими ответами со всей группой. Данный вид деятельности может использоваться при антиципации на этапе получения знаний и их закрепления.

Структурированный обзор

Д. Озбел (Ausubel, 1968) разработал структурированный обзор [4]. Преподаватель предлагает студентам краткую лекцию в виде структурированного обзора, чтобы пробудить интерес обучающихся. Затем преподаватель должен подготовить список необходимой лексики, семантические карты или снабдить студентов реальными предметами, которые вызывают интерес обучающихся. Далее преподаватель проводит краткую беседу с ними, которая будет отражать ключевые моменты. Она используется в начале занятия на этапе антиципации с целью повышения мотивации обучающихся на данном учебном занятии.

Парное чтение и парное составление резюме (PR/PS)

По выбору преподавателя обучающимся предлагается текст разумной длины, который должен иметь короткие абзацы. Далее отрывок читается вслух и дается его резюме. В соответствии со стратегией PR/PS один обучающийся читает параграф, следующий делает краткий обзор данной части рассматриваемого текстового материала. В случае непонимания текста право его краткого изложения передается обучаемо-

му, который читал данный отрывок, для попытки объяснения и прояснения. PR/PS используется на этапе получения знаний, которые могут быть использованы, особенно во время обучения рассказам и очеркам.

Смешивание / остановка / парная работа (Mix / Freeze / Pair)

Следуя этой стратегии, преподаватель предлагает учебной аудитории инструкции, которые должны выполняться ими неукоснительно. Данный вид деятельности способствует хорошему развитию социальных навыков и навыков совместной работы и заставляет обучающихся быть более бдительными. Преподаватель подает обучающимся сигналы «остановиться» и «двигаться/ходить по аудитории», когда он/она произносит: «Замереть», они должны остановиться и составить пару с человеком, который находится рядом с ними. Эта стратегия применяется для пробуждения любопытства обучающихся к занятию на этапе антиципации.

Что? Ну и что с того? Теперь что?

Смысл этой стратегии заключается в том, что преподаватель выбирает тему для обсуждения, которая знакома обучающимся. Далее он/она делит все занятие на три подтемы, а именно:

What?	So What?	Now What?
Anticipation (A)	Building knowledge (B)	Consolidation (C)

В колонке «What?» преподаватель просит обучающихся подвести итог самых важных идей, которые они только что обсудили по теме. В колонке «So What?» обучающиеся отмечают важную мысль, которую они только что сформулировали. Наконец, в колонке «Now what?» преподаватель просит обучающихся указать, что они могут сделать с проблемой, которую они обсуждают. Более того, данная стратегия аналогична этапам ABC. Мы можем использовать ее при обучении коротким рассказам. В частности, эта техника может быть довольно эффективной при работе с необычными историями.

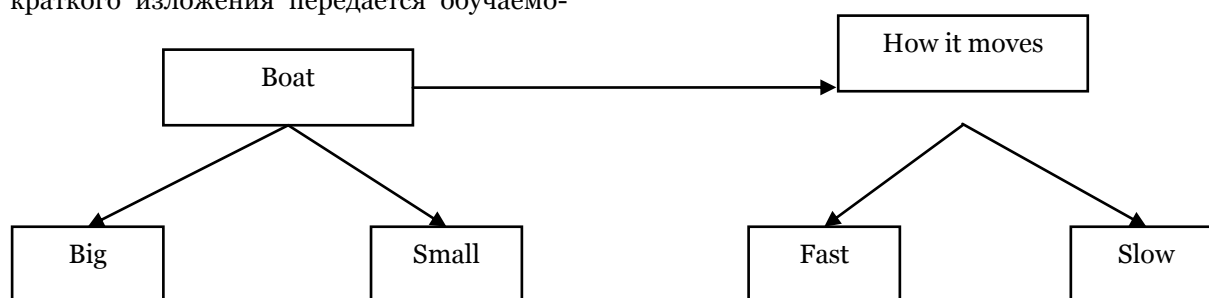


Рис. 1. Пример семантической карты

Семантическая карта (Semantic Map)

В соответствии с данной техникой преподаватель рисует семантическую карту на доске, которая помогает в усвоении трудного словарного запаса, позволяет продемонстрировать связь между разными персонажами и многое другое (пример приводится на рис. 1).

Предсказание сюжета с помощью слов (Prediction from terms)

Данная стратегия предполагает выбор преподавателем пяти или шести слов или фраз из текста, которые он/она пишет на доске. Затем преподаватель просит обучающихся сочинить/написать рассказ, стихотворение, песню, эссе или создать картину, представить драму, включающие эти слова.

Совместное обучение (Cooperative learning)

Эта техника показывает большую эффективность, если обучаемым назначены определенные роли в группах. Роли могут чередоваться между членами группы, так что каждый из участников будет иметь множество возможностей попрактиковаться в любой роли. Данная стратегия позволяет каждому обучаемому ясно осознать, какой вклад внесен им в успех всей группы, а также учит каждого обучающегося навыкам и отношениям, которые будут способствовать согласованным действиям и результативности всех членов группы. Этот вид деятельности применяется на этапе формирования знаний при обучении литературному тексту.

Внимательное чтение с кодированием текста (Close Reading with Text Coding)

Главная цель внимательного чтения со стратегией кодирования текста заключается в поиске обучающимися определенных деталей в тексте, которые они отмечают простым символом для каждого вида в случае его обнаружения. Задача преподавателя состоит в создании четырех или пяти видов информации, которую обучающиеся могут обнаружить в тексте. Далее он/она разъясняет студентам типы информации, которую желательно чтобы они нашли при чтении

текста. Он/она просит обучающихся начать чтение заданного текста и выделить определенный кусок информации каждого вида.

Ценная строка (Value line)

Этот вид совместной учебной деятельности предназначен для пробуждения у обучающихся мнений по вопросам, на которые могут быть даны различные ответы. Другими словами, это деятельность, которая требует от обучаемых занять позицию по вопросу и поддержать ее соответствующими доводами. Преподаватель начинает с постановки таких неоднозначных вопросов, как «война для человека — хорошо это или плохо?». Во время этой деятельности обучающиеся учатся отстаивать свои убеждения даже тогда, когда друзья не соглашались с ними. Эта стратегия может быть очень эффективной при обучении неординарным историям.

В заключение следует сказать, что преподавание английского языка нацелено на то, чтобы обучающиеся научились свободно устно общаться и писать на изучаемом языке. Для этого преподаватели применяют разные техники и методы работы в аудитории. Особое место среди них занимает стратегия критического мышления (СТ), которая широко используется более чем в двадцати девяти странах, включая США, Канаду, Великобританию и Австралию [6]. Данная технология помогает обучающимся стать более активными, творческими, нацеленными на инновации, способствует развитию их критического, аналитического и конструктивного мышления. Стратегии развития критического мышления основываются на личностно ориентированном подходе, который рекомендуется для активного обучения с целью повышения мотивации у студентов [18]. Но это не означает, что все стратегии критического мышления уместны в нашем контексте. Многолетний педагогический опыт показал, что обучение литературе в целом и обучение коротким историям в частности при использовании стратегий критического мышления может быть эффективным. Однако выбор стратегий СТ должен быть сделан в соответствии с целью курса, уровнем знаний обучающихся и учебным материалом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Брюшинкин В. Н., Маркина В. И. Критическое мышление и аргументация. — Калининград : Изд-во Калининград. гос. ун-та, 2003. — 172 с.
2. 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.
3. Adhikari, B. Teaching Short Stories. Journal of NELTA. — 2006. — № 11. — Vol. 1-2. — P. 108-110.
4. Ausubel D. P. Educational psychology: A cognitive view. — New York : Holt, Rinehart & Winston. — 1968. — P. 497—498.

5. Chance P. Thinking in the classroom: A survey of programs. — New York : Teachers College, Columbia Univ. — 1986.
6. Crawford A., Saul E. W., Mathews S., Makinster J. Teaching and Learning Strategies for the Thinking Classroom. — Kathmandu : Alliance for Social Dialogue, 2005.
7. Dewey J. How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process. — Boston : Houghton Mifflin, 1998.
8. Ennis R. H. Critical thinking and subject specificity: Clarification and needed research // Educational researcher. — 1989. — № 18. — Vol. 3. — P. 4–10.
9. Facione P. A. Critical thinking: What it is and why it counts [Electronic resource]. — Millbrae, CA : California Academic Pr., 2007. — Mode of access: www.insightassessment.com/pdf_files/what&why2007.pdf.
10. Lazar G. Literature and language teaching. — Cambridge : CUP, 1993. — 283 p.
11. Lohini S., Adhikar R., Subedi A. The magic of words. — Kathmandu : M.K. Distributor, 1996.
12. Mayer R. E., Goodchild F. M. The critical thinker: thinking and learning strategies for psychology students. — Dubuque, IA : WM.C. Brown, 1990.
13. Pardede P. Using short stories to teach language skills // Journ. of English Teaching. — 2011. — № 1. — P. 15–27.
14. Reed J. Effect of a model for critical thinking on student achievement in primary source document analysis and interpretation, argumentative reasoning, critical thinking dispositions, and history content in a community college history course : Unpubl. Ph.D. dissert. / Univ. of South Florida, USA. — 1998.
15. Schafersman S. D. Critical thinking and its relation to science and humanism [Electronic resource] : Retrieved in 2012, July. — Mode of access: <http://cybercomputing.com/freeinquiry/files/critical-notes.html>.
16. Scriven M., Paul R. Defining critical thinking. The critical thinking community: Foundation for critical thinking [Electronic resource] : Retrieved in 2012, July. — Mode of access: http://www.criticalddnking.org/about/CT/define_criticat_thinking.cfm.
17. Sternberg R. J. Critical thinking: Its nature, measurement, and improvement. — Washington DC : National Institute of Education, 1986. — 37 p.
18. Thapaliya M. P. Teaching Short Story through Critical Thinking (CT) Strategies // Journ. of NELTA. — 2012. — № 17. — Vol. 1–2. — P. 93–103.

REFERENCES

1. Bryushinkin V. N., Markina V. I. Kriticheskoe myshlenie i argumentatsiya. — Kaliningrad : Izd-vo Kaliningrad. gos. un-ta, 2003. — 172 s.
2. Guzikova V. V., Pokhodzey G. V. Razvitie navykov samostoyatel'noy tvorcheskoy yazykovoy deyatel'nosti obuchayushchikhsya na zanyatiyakh inostrannogo yazyka // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. — 2017. — № 12. — S. 105–111.
3. Adhikari, B. Teaching Short Stories. Journal of NELTA. — 2006. — № 11. — Vol. 1-2. — P. 108-110.
4. Ausubel D. P. Educational psychology: A cognitive view. — New York : Holt, Rinehart & Winston. — 1968. — P. 497–498.
5. Chance P. Thinking in the classroom: A survey of programs. — New York : Teachers College, Columbia Univ. — 1986.
6. Crawford A., Saul E. W., Mathews S., Makinster J. Teaching and Learning Strategies for the Thinking Classroom. — Kathmandu : Alliance for Social Dialogue, 2005.
7. Dewey J. How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process. — Boston : Houghton Mifflin, 1998.
8. Ennis R. H. Critical thinking and subject specificity: Clarification and needed research // Educational researcher. — 1989. — № 18. — Vol. 3. — P. 4–10.
9. Facione P. A. Critical thinking: What it is and why it counts [Electronic resource]. — Millbrae, CA : California Academic Pr., 2007. — Mode of access: www.insightassessment.com/pdf_files/what&why2007.pdf.
10. Lazar G. Literature and language teaching. — Cambridge : CUP, 1993. — 283 p.
11. Lohini S., Adhikar R., Subedi A. The magic of words. — Kathmandu : M.K. Distributor, 1996.
12. Mayer R. E., Goodchild F. M. The critical thinker: thinking and learning strategies for psychology students. — Dubuque, IA : WM.C. Brown, 1990.
13. Pardede P. Using short stories to teach language skills // Journ. of English Teaching. — 2011. — № 1. — P. 15–27.
14. Reed J. Effect of a model for critical thinking on student achievement in primary source document analysis and interpretation, argumentative reasoning, critical thinking dispositions, and history content in a community college history course : Unpubl. Ph.D. dissert. / Univ. of South Florida, USA. — 1998.
15. Schafersman S. D. Critical thinking and its relation to science and humanism [Electronic resource] : Retrieved in 2012, July. — Mode of access: <http://cybercomputing.com/freeinquiry/files/critical-notes.html>.
16. Scriven M., Paul R. Defining critical thinking. The critical thinking community: Foundation for critical thinking [Electronic resource] : Retrieved in 2012, July. — Mode of access: http://www.criticalddnking.org/about/CT/define_criticat_thinking.cfm.
17. Sternberg R. J. Critical thinking: Its nature, measurement, and improvement. — Washington DC : National Institute of Education, 1986. — 37 p.
18. Thapaliya M. P. Teaching Short Story through Critical Thinking (CT) Strategies // Journ. of NELTA. — 2012. — № 17. — Vol. 1–2. — P. 93–103.

Фей Лиминь,

доцент, факультет русского языка, Цзилиньский (Гиринский) институт иностранных языков «Хуацяо»; Китай, провинция Цзилинь (Гирин), г. Чанчунь, ул. Цзин Юэ, 3658; e-mail: 25550118@qq.com

Сутина Анастасия Игоревна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры межкультурной коммуникации, риторики и русского языка как иностранного, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 211; e-mail: suetina@uspu.me

ПОДГОТОВКА ДЕЛОВЫХ КАДРОВ В СИТУАЦИИ НОВОЙ ЭКОНОМИКИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: подготовка деловых кадров; деловой русский язык; новая экономика; качество образования; методика преподавания русского языка.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается проблема подготовки деловых кадров. В настоящее время продолжает действовать тенденция положительного развития китайско-российских отношений всеобъемлющего партнерства и стратегического взаимодействия, в том числе и в торгово-экономической сфере. Это делает актуальными исследования, посвященные подготовке деловых кадров в условиях новой экономики. В сфере науки, делопроизводства и законотворчества, в средствах массовой информации и в политике язык используется по-разному. За каждой из перечисленных сфер общественной жизни закреплен свой подтип русского литературного языка, имеющий ряд отличительных черт на всех языковых уровнях: лексическом, морфологическом, синтаксическом и текстовом. Столкнувшись с современной ситуацией китайско-российского сотрудничества в сфере экономики и торговли, которая требует от участников данного процесса, помимо типичных для традиционного ежедневного общения фраз, широко использовать термины определенной сферы: торговли, экономики, науки и т. п., в первую очередь преподаватели должны освоить профессиональную терминологию, например по темам «Машинное обучение», «Углубленное изучение» и т. д. В данной статье рассматриваются меры для улучшения подготовки кадров бизнес-сферы с точки зрения обновления курсов и учебных материалов, практического узкопрофессионального опыта преподавателей языка, содержания обучения, методов и средств обучения, системы проверки, базы для практического применения полученных навыков. Надеемся, что данное исследование поможет специалистам оптимизировать методику преподавания делового русского языка в целях более эффективного овладения студентами данным предметом, что, в свою очередь, будет способствовать решению проблем подготовки квалифицированных деловых кадров.

Fei Limin,

Associate Professor, Department of Russian Language, Jilin Huaqiao University of Foreign Languages, Changchun, Jilin, China.

Suetina Anastasia Igorevna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Intercultural Communication, Rhetoric and Russian as a Foreign Language, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

BUSINESS TRAINING IN THE SITUATION OF A NEW ECONOMY

KEYWORDS: business training; Business Russian; new economy; the quality of education; Russian language teaching methods.

ABSTRACT. The article deals with the problem of business training. At present, the trend of positive development of Chinese-Russian relations of a comprehensive partnership and strategic interaction continues, including in the trade and economic sphere. This forces us to reflect on the issue of business training in the situation of a new economy. In the wake of construction, labor and law enforcement, in the field of personal information and in politics, use is different. Each of the listed spheres of social life is assigned a subtype of the Russian literary language, which has a number of distinctive features at all language levels: lexical, morphological, syntactic and textual. Facing a new situation in the Chinese-Russian economy and trade, which requires us, in addition to traditional daily communication, to widely use the terms of a certain sphere: trade, economy, science, etc., first of all, teachers should master professional terminology, for example, "machine learning", in-depth study, etc. This article discusses measures to improve business training in plans for updating courses and teaching materials, teachers' practical experience, teaching content, teaching methods and tools, a verification system, and a practical base. We hope that this study will help teachers to optimize the methodology of teaching business Russian for more effective teaching of business Russian by students, which, in turn, will solve the problem of preparing qualified business personnel.

Введение

Китай и Россия — две страны, обладающие значительным влиянием в мире, несущие особую ответственность за поддержание мира на планете и содействие совместному развитию. Российско-китайские отношения — взаимоотношения между Российской Федерацией и Китайской Народной Республикой, а в исторической ретроспективе — между государствами, существовавшими соответственно на территории этих стран на протяжении последних 400 лет. Российско-китайские отношения на современном этапе являются наилучшими за всю историю связей между двумя странами, взаимодействием этих двух стран на международной арене является одним из важнейших факторов для обеспечения стабильности в международных делах. В настоящее время продолжает действовать давно проявившаяся тенденция положительного развития китайско-российских отношений всеобъемлющего партнерства и стратегического взаимодействия. В 2015 г. Китай и Россия совместно отпраздновали 70-летнюю годовщину победы во Второй мировой войне, скоординировали инициативу построения экономического пояса Шелкового пути и Морского Шелкового пути XXI века с ЕАЭС, успешно провели Год молодежных обменов, тесно и эффективно взаимодействовали в международных делах, обеспечили прорыв по нескольким линиям в развитии двух стран, а также в деле защиты мира, безопасности и стабильности в глобальном масштабе. Как известно, ни с кем у России нет такой разветвленной сети механизмов сотрудничества: саммиты, встречи глав правительств, четыре комиссии, работающие по различным направлениям инвестиционного, торгово-экономического, энергетического, гуманитарного сотрудничества, возглавляемые вице-премьерами, рабочие группы. Вся эта работа поставлена на системную основу. Она позволяет достигать впечатляющих результатов. В основе двустороннего сотрудничества — международное право, его неукоснительное уважение, признание центральной роли ООН в международной политике, недопустимость вмешательства во внутренние дела

государств. С этих позиций Китай и Россия теснейшим образом сотрудничают в решении всех международных проблем, будь то конфликты на Ближнем Востоке, в Северной Африке, в Афганистане, иранская ядерная программа, ядерная программа Корейского полуострова, противоракетная оборона. Сотрудничество стран помогает укреплять авторитет БРИКС, ШОС, а также «Группы двадцати», в рамках которой РФ и КНР вместе отстаивают проведение реформы международной валютно-финансовой системы, чтобы сделать ее более справедливой.

Столкнувшись с ситуацией современного китайско-российского сотрудничества в сферах экономики и торговли, которая требует от участников данных процессов, помимо употребления типичных для традиционного ежедневного общения фраз, широко использовать профессиональную терминологию, прежде всего преподаватели должны научиться понимать и использовать новые термины в науке и торговле, например в таких отраслях, как «Машинное обучение», «Углубленное изучение» и др. Освоение профессиональной лексики позволит нам устранить коммуникационные барьеры и содействовать повышению эффективности сотрудничества. Взаимовыгодность является основой сотрудничества. Наша задача — содействовать развитию китайско-российского торгово-экономического сотрудничества в новую эру. Как преподаватели, мы должны знать об экономической ситуации в данных странах и активно решать появляющиеся в образовательной сфере проблемы.

После того, как компьютерная программа «Альфа Дог» обыграла человека-игрока, это стало явным свидетельством, что человечество уже вступило в новую интеллектуальную эпоху. Достижения в области искусственного интеллекта требуют огромного количества данных для «глубокого обучения». В настоящее время обеспечивать накопление в своих странах необходимых для соответствующих разработок массивов информации в мире могут только Соединенные Штаты Америки и Китайская Народная Республика. Искусственный интеллект в значительной степени способствовал эволюции деятельности человека в различных областях медицины, умного во-

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, научный проект № 19-013-00895 «Учимся понимать Россию: когнитивные стратегии формирования методического материала по русскому языку как иностранному».

Исследование выполнено при финансовой поддержке Программы Управления просвещения провинции Цзилинь (Гирин) по реформе обучения и образования в вузах (Проект «Теория и практика подготовки междисциплинарных специалистов-русистов в провинции Цзилинь на фоне стратегии “Один пояс и один путь”»)

吉林省高等教育教学改革研究课题 “‘一带一路’ 战略下吉林省复合型经贸俄语人才培养模式探索与创新” 的阶段性成果

© Фей Лиминь, Суетина А. И., 2019

ждения и т. д., масштаб перемен в данную эпоху даже позволяет назвать ее новой промышленной революцией.

У России имеется огромное преимущество в традиционной тяжелой промышленности, а Китай добился значительных достижений мирового уровня в области микроэлектроники, обработки информации и коммуникативных технологий. Таким образом, Китай и Россия должны работать вместе, чтобы обеспечить новую промышленную революцию. Мы должны перейти от традиционной торговли товарами, энергоресурсами и прочим на новый уровень сотрудничества, содействовать развитию торговых и экономических связей между Китаем и Россией в условиях современного этапа развития науки и техники.

I. Деловой русский язык

Курс делового русского языка рассматривает нормы современного делового языка в области лексики, морфологии, синтаксиса и стилистики. Деловая речь — это нормативная литературная речь, особенности ее проявления связаны с официально-деловым стилем. Слово «официальный» имеет такие значения: 1) «установленный правительством, администрацией, должностным лицом, от них исходящий»; 2) «с соблюдением всех правил, формальностей». В сфере науки, делопроизводства и законотворчества, в средствах массовой информации (СМИ) и в политике язык используется по-разному. За каждой из перечисленных сфер общественной жизни закреплен свой подтип русского литературного языка, имеющий ряд отличительных черт на всех языковых уровнях: лексическом, морфологическом, синтаксическом и текстовом. Эти черты характеризуются речевой системой, благодаря которой каждый элемент связан с другими.

II. Меры для улучшения подготовки деловых кадров

1. Оптимизация курсов и учебных материалов

Правильный выбор материалов оказывает большое влияние на уровень качества подготовки кадров в соответствии с учебным планом. На факультете русского языка в китайском университете при обучении предметам, связанным с экономикой и торговлей, мы должны органично сочетать деловые знания и знания по русскому языку, обучение и профессиональную практику, чтобы подготовить квалифицированные деловые кадры, используя базу китайско-русского экономического и торгового сотрудничества.

Во-первых, нам необходимо предложить предметы в соответствии с целью учебной подготовки. В настоящее время при подготовке кадров сферы экономики и торговых отношений на факультете русского языка Цзилиньского (Гиринского) института иностранных языков «Хуацяо» предлагаются следующие курсы: на третьем курсе в первом семестре — факультативный предмет «Русский язык в деловом общении» (32 учебных часа), на третьем курсе во втором семестре — обязательный предмет «Деловое письмо на русском языке» (34 учебных часа), на четвертом курсе в первом семестре — факультативный предмет «Деловой устный перевод» (32 учебных часа).

Во-вторых, правильный выбор материалов для достижения целей обучения также играет очень важную роль. Мы выбрали государственный стандартный учебник для обучения курсу русского языка в деловом общении. В данном учебнике много заимствованных слов из английского языка, например: *бизнес* — *business* (занятие, дело), *бизнесмен* — *businessman* (предприниматель), *демонстрация* — *demonstration*, *дилер* — *dealer* (торговец; от *deal* — «заключать сделки»), *доллар* — *dollar* (денежная единица США), *маркетинг* — *marketing* (*market* — «рынок»), *менеджмент* — *management*, *прайс-лист* — *pricelist* (каталог с указанием цен), *офис* — *office*, *корпорация* — *corporation*, *импорт* — *import*, *экспорт* — *export*, *дирекция* — *direction*, *коммерция* — *commerce*, *КАФ* — *K&F*, *ФОВ* — *FOB*. Заимствованные слова, в частности аббревиатуры, часто встречаются в деловом языке. Полагаем, что их включение в программу оказывает активное влияние на обучение. Обучающиеся получают профессиональные знания на русском языке и одновременно знакомятся с английским языком.

По деловому письму занимающимся предлагаются учебные материалы, включающие более 10 видов образцов деловых писем (объявление о намерениях, соглашение, контракт и др.) из разных пособий. В следующем году мы намерены опубликовать учебник для студентов факультета русского языка с использованными учебными материалами по этому предмету. В учебник будет включено описание методики, характеристика подготовки деловых писем, соглашений и контрактов и текстов других жанров, типичные примеры, упражнения для обучающихся с разным уровнем знания языка.

Что касается курса делового устного перевода, отбирались учебники, где встречаются такие темы, как встреча, совместное

открытие русского ресторана, сотрудничество в области образования, в медицинской области, в области туризма, в сфере новых и высоких технологий, организация международной выставки, заказ товаров, обсуждение цены, международная логистика, подписание контракта, покупка, выполнение таможенных формальностей. Эти ситуации часто встречаются в профессиональной деятельности. Подбирался практический аудиоматериал, записанный носителями русского языка, для обучения деловому русскому языку. Студенты первого и второго курсов изучают страноведение: знакомятся с Россией, культурой, традициями, обычаями русского народа. Эти знания помогут в будущей профессиональной деятельности. И курсы, и учебные материалы были подобраны с одной целью: подготовить квалифицированных специалистов в определенной профессиональной сфере.

2. Практический опыт преподавателей

В настоящее время в Китае в образовательных организациях работают преподаватели, хорошо владеющие русским языком, качественно выполняющие свою работу, но их знаний не хватает для обучения студентов деловому русскому языку в определенной профессиональной сфере. Обычно преподаватели занимаются со студентами грамматикой, лексикой, аудированием, письмом и устной речью. Преподаватели Цзилиньского (Гиринского) института иностранных языков «Хуацяо» окончили факультеты русского языка, они овладели русистикой и в лингвистическом, и в литературоведческом аспекте, и в области практического перевода, но редко имеют дело с профессиональной лексикой и терминологией. У них нет практического опыта деятельности в экономике, в сфере торговых отношений и т. п., нет соответствующих узкопрофессиональных знаний. В данный момент требуются кадры, которые не только владеют русским языком, но и имеют указанные профессиональные знания. Как преподаватели мы должны постоянно повышать свой уровень квалификации и в плане владения русским языком, и в профессиональной области обучающихся, чтобы подготовить кадры, которые эффективнее справятся с поставленными задачами в будущей трудовой деятельности. Руководители университета поощряют выход преподавателей на практику или стажировку на предприятия или фирмы для повышения качества преподавания, чтобы впоследствии давать студентам знания в области торговли, экономики и т. п. В итоге студенты смогут овладеть деловым русским языком в профессиональной сфере на занятиях в ус-

ловиях, максимально близких к реальным, будут верно представлять спрос рынка труда на различные кадры, хорошо ориентироваться в изученном материале и получат хорошую базу для успешной работы в будущем. Было бы желательно, чтобы трудящиеся фирм и предприятий более тесно сотрудничали с образовательными организациями, приезжали для проведения занятий и передачи самой новой информации студентам. Для того, чтобы подготовить профессиональные кадры, необходима практика на предприятиях не только для студентов, но и для преподавателей, а также установление более тесной связи бизнеса с образовательными учреждениями.

3. Содержание обучения

При обучении деловому русскому языку студенты должны получить и теоретические, и практические знания. Например, на занятиях по русскому языку по предмету «Деловое общение», изучая тему «Компания, фирма, организация», студенты составляют текст по следующим вопросам: «Как называется фирма? Когда и где она была создана? Кто является учредителем фирмы? Чем занимается фирма? Когда она вышла на российский рынок? Какова структура и кадровый состав фирмы?» и т. д. Каждый студент должен описать свою собственную фирму, пока виртуальную, но они уже на этом этапе смогут подумать о том, как открыть свою фирму, какие существующие компании их интересуют и почему. Необходимо, чтобы все внимательно слушали рассказы о фирмах друг друга. Таким образом студенты узнают, о чем думают другие, делятся опытом, как общаться с людьми разного профиля.

В дополнение к знаниям о компаниях, студенты также должны научиться речевому этикету в сфере экономики и торговли, освоить такие темы: «Как пригласить собеседника и как ответить на приглашение, что принято говорить при знакомстве и при прощании, как выразить надежду на сотрудничество, как обменяться визитками» и т. д. При обучении русскому деловому письму студентам сообщаются алгоритмы и основные принципы написания деловых писем, намерений, соглашений и договоров. Даются практические домашние задания: выучить конструкции пройденной темы и типичные образцы изученных деловых писем; написать деловые письма по соответствующим темам. В процессе обучения нужно научиться составлять договор, знать, на что надо обращать внимание.

В обучении деловому устному переводу встречаются следующие темы: встреча, совместное открытие русского ресторана, сотрудничество в области образования, в ме-

дицинской области, в области туризма, в сфере новых и высоких технологий, организация международной выставки, заказ товаров, обсуждение цены, международная логистика, подписание контракта, покупка, выполнение таможенных формальностей. Такие ситуации часто встречаются в профессиональной деятельности, поэтому, кроме специального изучения лексики и важных конструкций, студенты составляют диалоги на соответствующие темы, чтобы позднее применить полученные знания на практике.

4. Методы и средства обучения

Положительный эффект от обучения обеспечивают оптимально подобранные методы и средства обучения. Заявляемые как современные методы обучения и воспитания нередко на деле оказываются просто реконструкцией старых, хорошо известных педагогической науке методов, которые могли бы обеспечить взаимосвязь образовательной, развивающей и воспитательной функций обучения. К данной категории относятся ситуационные методы. Ситуация — это совокупность фактов и данных, определяющих сущностные характеристики явления, с которым можно столкнуться на практике. Ситуации по их назначению в учебном процессе могут быть различные: ситуация-проблема, ситуация-иллюстрация, ситуация-оценка, ситуация-упражнение. Каждая ситуация предполагает свое развитие. Несмотря на то что ситуационные методы применяют и используют очень давно, они до сих пор актуальны и современны. Несомненный плюс метода ситуационного обучения в том, что он позволяет избежать сухого формализма и шаблонности в подаче материала, позволяет развивать аналитическое мышление обучающихся, учит работать с информацией, побуждает к самостоятельной выработке решений, стимулирует поисковую деятельность. На занятиях или перед занятиями мы часто предлагаем студентам рассмотреть связанные с их будущей профессией ситуации, так что студенты в роли профессионалов выполняют задачи в торговой, экономической и иного рода деятельности. Ситуационные методы интересуют студентов, они хотят быть деловыми людьми, принимают активное участие в предпринимательской деятельности и уважают бизнесменов. Такие методы оказывают позитивное влияние на студентов.

Дискуссионные методы — вид групповых методов активного социально-психологического обучения, основанных на общении или организационной коммуникации участников в процессе решения ими учебно-профессиональных задач. Дискуссионные методы могут быть реализованы в виде

диалога участников или групп участников, сократической беседы, групповой дискуссии или «круглого стола», «мозгового штурма», анализа конкретной ситуации, а также в других формах. Дискуссии относятся к наиболее широко известным в истории педагогики методам обучения. Посредством применения дискуссионных методов осуществляется решение следующих задач: осознание участниками своего мнения, суждения, оценки по обсуждаемому вопросу; выработка уважительного отношения к мнению, позиции оппонентов; развитие умения осуществлять конструктивную критику существующих точек зрения, включая точки зрения оппонентов. Порой на занятиях появляются сложные проблемы по некоторым абстрактным теориям, тогда преподаватели делят проблему на несколько вопросов, распределяют студентов по разным группам, чтобы они смогли обсудить сначала частные вопросы, а затем решить и главную проблему. Дискуссионные методы, как правило, заставляют студентов думать о проблемах, помогают им глубже понять теорию, что облегчает их включение в будущую работу. Используя дискуссионные методы, преподаватели играют ведущую роль на занятиях, подталкивая студентов к активному участию в работе.

По мере развития технологий все более важную роль в современном обществе играет Интернет. В Интернете можно получить дополнительную информацию, пронаблюдать процессы производства, получить более полное представление о рабочих обязанностях, найти образцы деловых документов, пройти качественные занятия, разработанные ведущими вузами, расширить свои профессиональные знания. В процессе приобретения профессиональных знаний нужно действовать по принципу «применение знаний на практике». Таким образом, если студенты смогут проходить практику в фирмах, компаниях, эффект от обучения будет лучше.

5. Система проверки

На курсах делового русского языка при факультете русского языка Цилинского (Гиринского) института иностранных языков «Хуацяо» значительное внимание обращается на экзамен, проверяющий коммуникативную компетенцию и навыки написания писем у студентов, а также предполагающий проверку знаний в профессиональной деятельности на русском языке. Экзамен состоит из двух частей: оценок, выставяющихся в течение учебного периода, и итоговых оценок. На занятиях уделяется внимание активности студентов, уровню выполнения домашних заданий и зачетам, где обучающиеся устно отвечают на вопросы преподавателя. Экзамены

бывают устные (деловой перевод) и письменные (деловое письмо).

6. Практические платформы

Изучение языка предназначено для применения его на практике. Мы рекомендуем второкурсникам и третьекурсникам принимать участие в различных выставках, ярмарках в качестве добровольцев-переводчиков. В Китае у студентов есть шанс поехать в такие туристические города, как Далинь, Циньхуандао, Санья и другие, попробовать себя в роли экскурсоводов, переводчиков для применения полученных знаний на практике, чтобы повысить уровень знания русского языка. Студенты четвертого курса проходят практику в течение четырех месяцев, как правило, с использованием русского языка. Практический опыт будет

полезен студентам не только в будущей работе, но и в будущей жизни.

Вывод

Чтобы подготовить деловые кадры в ситуации современной экономики, нужно учитывать вышеуказанные факторы: оптимизацию курсов и учебных материалов, практический опыт преподавателей, содержание обучения, методы и средства обучения, систему проверки, практику. Надеемся, что данное исследование поможет преподавателям оптимизировать методику преподавания делового русского языка в целях более эффективного овладения деловым русским языком студентами, что, в свою очередь, позволит улучшить подготовку квалифицированных деловых кадров.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бугуева Н. В., Ворошилова М. Б., Сутина А. И., Чудинов А. П. Форум «Учить и учиться по-русски: развитие традиций культурного и образовательного сотрудничества Свердловской области и провинций Северо-Восточного Китая» // Педагогическое образование в России. — 2016. — № 10. — С. 6—8.
2. Ван Цуйцуй В., Руженцева Н. Б. Китайское и русское обиходно-бытовое и деловое общение: формулы речевого этикета // Педагогическое образование в России. — 2016. — № 10. — С. 31—37.
3. Веснина Л. Е., Ворошилова М. Б. «Один пояс — один путь. Лингвистика взаимодействия»: опыт межкультурного взаимопонимания // Политическая лингвистика. — 2017. — № 5 (65). — С. 266—269.
4. Википедия [Электронный ресурс]: свободная энцикл. — Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki>.
5. Красивова А. Н. Деловой русский язык — М., 2001.
6. Ли Ш. Российско-китайские отношения на современном этапе [Электронный ресурс] // Молодой ученый. — 2016. — № 15. — С. 355—357. — Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/119/32888/> (дата обращения: 18.11.2018).
7. Руженцева Н. Б., Ли М. Формирование культурологической, языковой и лингвопрагматической компетенции в преподавании русского языка как иностранного // Вестн. Юж.-Урал. гос. ун-та. Сер.: Лингвистика. — 2010. — № 21 (197). — С. 58—62.
8. Сутина А. И. Методика развития диалогической профессиональной речи при обучении русскому языку как иностранному // Русский язык в поликультурном мире: материалы 1-го Междунар. симпозиума. — 2017. — С. 397—400.
9. Сюй Сюэюань, Сутина А. И. Методика речевой практики в обучении основному русскому языку как иностранному (на примере ЦИИЯ «Хуацяо») // Педагогическое образование в России. — 2016. — № 12. — С. 119—122.
10. Liu Ying. Research on Situational Teaching Strategies of Russian in Business and Economics // Journal of HuBei TV University. — 2012.
11. Wang Qing. Probe into the Cultivation Mode of Trade-oriented Russian Talents in Universities // Journ. of Henan Univ. of Technology (Social Science). — 2012. — № 03.
12. Xu Yumin, Chen Sijia. On the Training Modes of Talents for Business Russian Based on the Practice Teaching // Journ. of Jixi Univ. — 2015.

REFERENCES

1. Bugueva N. V., Voroshilova M. B., Suetina A. I., Chudinov A. P. Forum «Uchit' i uchit'sya po-russki: razvitie traditsiy kul'turnogo i obrazovatel'nogo sotrudnichestva Sverdlovskoy oblasti i provintsiy Severo-Vostochnogo Kitaya» // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. — 2016. — № 10. — S. 6—8.
2. Van Tsuytsuy V., Ruzhentseva N. B. Kitayskoe i russkoe obikhodno-bytovoe i delovoe obshchenie: formuly rechevogo etiketa // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. — 2016. — № 10. — S. 31—37.
3. Vesnina L. E., Voroshilova M. B. «Oдин poyas — oдин put'. Lingvistika vzaimodeystviya»: opyt mezhkul'turnogo vzaimoponimaniya // Politicheskaya lingvistika. — 2017. — № 5 (65). — S. 266—269.
4. Vikipediya [Elektronnyy resurs]: svobodnaya entsikl. — Rezhim dostupa: <https://ru.wikipedia.org/wiki>.
5. Kpacивova A. H. Delovoy pyckий язык — M., 2001.
6. Li Sh. Rossiysko-kitayskie otnosheniya na sovremennom etape [Elektronnyy resurs] // Molodoy uchenyy. — 2016. — № 15. — S. 355—357. — Rezhim dostupa: <https://moluch.ru/archive/119/32888/> (data obrashcheniya: 18.11.2018).
7. Ruzhentseva N. B., Li M. Formirovanie kul'turologicheskoy, yazykovoy i lingvopragmaticheskoy kompetentsii v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo // Vestn. Yuzh.-Ural. gos. un-ta. Ser.: Lingvistika. — 2010. — № 21 (197). — S. 58—62.
8. Suetina A. I. Metodika razvitiya dialogicheskoy professional'noy rechi pri obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu // Russkiy yazyk v polikul'turnom mire: materialy 1-go Mezhdunar. simpoziuma. — 2017. — S. 397—400.

9. Syuy Syutszyuan', Suetina A. I. Metodika rechevoy praktiki v obuchenii osnovnomu russkomu yazyku kak inostrannomu (na primere TsIIYa «Khuatsyao») // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. — 2016. — № 12. — S. 119—122.
10. Liu Ying. Research on Situational Teaching Strategies of Russian in Business and Economics // Journal of HuBei TV University. — 2012.
11. Wang Qing. Probe into the Cultivation Mode of Trade-oriented Russian Talents in Universities // Journ. of Henan Univ. of Technology (Social Science). — 2012. — № 03.
12. Xu Yumin, Chen Sijia. On the Training Modes of Talents for Business Russian Based on the Practice Teaching // Journ. of Jixi Univ. — 2015.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 37.018.1:159.9
ББК Ю957.65

DOI 10.26170/po19-05-12
ГРНТИ 14.39.01

Код ВАК 19.00.01

Васягина Наталия Николаевна,

доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии образования, Институт психологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, каб. 387; e-mail: vasyagina_n@mail.ru

Малина Юлия Вячеславовна,

магистрант кафедры психологии образования, Институт психологии, Уральский государственный педагогический университет; психолог, Санкт-Петербургское государственное бюджетное учреждение социального обслуживания населения «Центр социальной помощи семье и детям Калининского района СПб»; 195265, Россия, г. Санкт-Петербург, ул. Лужская, 10/1, лит. В, каб. 17; e-mail: jvmalina@gmail.com

Васягина Софья Андреевна,

студент Института музыкального и художественного образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: vasyagina_s@mail.ru

К ВОПРОСУ О ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЯХ РОДИТЕЛЕЙ, ОРИЕНТИРОВАННЫХ НА РАННЕЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: раннее развитие; психологические особенности; родители; типы воспитания; психопатологическая симптоматика; семейное воспитание; психология семьи; детско-родительские отношения; семейная психология.

АННОТАЦИЯ. Раннее развитие ребенка для современного родителя становится нормой жизни, не следующий которой взрослый может столкнуться с осуждением и порицанием со стороны ближайшего окружения. Происходит закономерный рост ожиданий, опасений и уровня тревоги относительно правильности воспитательной стратегии, оценки себя как родителя. В этой связи особую актуальность приобретает изучение факторов, способствующих стремлению родителей фасилитировать развитие детей. Целью исследования является сравнительное изучение психологических особенностей родителей, ориентированных на раннее развитие детей, и родителей, не разделяющих идей раннего развития детей. Теоретико-методологическую основу исследования составляют общенаучный системный подход, теория отношений В. Н. Мясищева и культурно-историческая теория развития ребенка, концепции системного подхода в исследовании семьи и семейных отношений и субъектного становления родителя.

В результате исследования установлены особенности родителей, ориентированных на раннее развитие, которые затрагивают личность родителя, детско-родительское взаимодействие, воспитательные стратегии, связаны с психопатологической симптоматикой, отражающей уровень психологического дистресса. При отсутствии значимых различий по уровню выраженности симптоматики невротического регистра и особенностей смысловых ориентаций у названных категорий родителей зафиксированы существенные различия в стилевых особенностях воспитания ребенка. При этом наиболее существенные трудности в воспитании испытывают родители, не ориентированные на раннее развитие.

Vasyagina Nataliya Nikolaevna,

Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of Psychology of Education, Institute of Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Malina Julia Vyacheslavovna,

Master's Degree Student of the Department of Psychology of Education, Institute of Psychology, Ural State Pedagogical University; Psychologist, Saint Petersburg State Budgetary Institution of Social Services for the Population "Center for Social Assistance to the Family and Children of Kalininsky District of Saint Petersburg", Saint Petersburg, Russia.

Vasyagina Sofya Andreevna,

student of the Institute of Music and Arts Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

ABOUT THE PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF PARENTS ORIENTED ON EARLY DEVELOPMENT OF CHILDREN

KEYWORDS: early development; psychological features; parents; types of education; psychopathological symptoms; family education; family psychology; parent-child relationships; family psychology.

ABSTRACT. The early development of the child for the modern parent becomes the norm of life, the rejection of which can cost the adult condemnation and censure from the immediate environment. There is a natural growth of expectations, fears and anxiety about the correctness of the educational strategy, self-assessment as a parent. In this regard, the study of factors contributing to the desire of parents to facilitate the development of children becomes particularly relevant. The aim of the study is a comparative study of the psychological characteristics of parents focused on the early development of children and parents who do not share the ideas of early development of children. The theoretical and methodological basis of the re-

search is the General scientific system approach, the theory of relations. Myasishchev and cultural-historical theory of child development, the concept of a systematic approach to the study of family and family relations and the subjective formation of the parent. As a result of the study, the features of parents focused on early development, which affect the personality of the parent, parent-child interaction, educational strategies are associated with psychopathological symptoms that reflect the level of psychological distress. In the absence of significant differences in the level of severity of symptoms of the neurotic register and features of life orientations in these categories of parents, there are significant differences in the style features of the child's upbringing. At the same time, the most significant difficulties in education are experienced by parents who are not focused on earlier development.

За несколько последних десятилетий в связи с переходом к информационному обществу изменились условия жизни и развития детей. Многие авторы отмечают системный кризис детства, его интенсивные изменения, которые связаны преимущественно с изменением социальной и экономической ситуации в современном российском обществе (Е. О. Смирнова, Д. И. Фельдштейн). Широко обсуждается идея ускоренного развития детей в соответствии со стандартами современного мира (Н. Е. Веракса, Е. И. Захарова, Ю. А. Старостина, В. С. Юркевич). Общество предъявляет высокие требования к системе образования в целом и к уровню образованности молодого поколения в частности, что в последние годы затрагивает и период раннего возраста [2]. Ведется активная пропаганда специального раннего развития ребенка, которая оказывает особое воздействие на родителей с учетом усиления конкурентных отношений в жизни общества [3]. Родители детей раннего возраста могут быть особенно подвержены общественному давлению, поскольку только входят в новую для себя роль (в случае если ребенок первый). Идеи раннего развития в последние десятилетия популяризовались множеством авторов (М. Ибука, Г. Доман, Б. И. Никитин, П. В. Тюленев), но в современном обществе данная проблематика приобретает особое значение.

Родители поддерживают идею ускоренного развития ребенка раннего возраста, заботясь о его будущем. Однако некоторые авторы отмечают, что существуют и другие побудительные причины (А. С. Спиваковская, Г. Г. Филиппова, Е. И. Захарова), имеющие отношение к личности самих родителей [5].

В данной ситуации современные исследователи (Ю. А. Старостина, Р. М. Голинкофф) считают возможным говорить о феномене форсирования развития ребенка родителями, заключающемся в искусственном ускорении развития за счет увеличения количества и продолжительности обучающих занятий, которые стимулируют освоение навыков и познавательных действий, присущих ребенку на более поздней возрастной ступени развития [8].

Актуальность выбранного периода в исследовании связана с особенностями темпа

развития ребенка в младенческом и раннем возрасте. В значительной степени интенсивность развития зависит от различных факторов среды, среди которых отношения с близким взрослым играют ведущую роль [9]. Исследования влияния родительского отношения и стилей воспитания в большей мере сосредоточены на изучении родителей дошкольников и школьников (В. Е. Василенко, Л. А. Головей, С. С. Савеньшева). Авторы современных исследований подчеркивают значимость для развития ребенка в раннем возрасте отношений с матерью (Н. Н. Васягина, Р. Ж. Мухамедрахимов, С. С. Савеньшева) [4; 6].

В большинстве работ приводятся классификации небезопасных для психического развития ребенка стилей и типов воспитательных стратегий родителей (Е. С. Амелина, О. О. Кузнецова, Т. Л. Кузьмишина, А. А. Пермякова, Е. О. Смирнова, Е. А. Хохлова). В то же время растет число родителей, заинтересованных в раннем развитии детей, об этом свидетельствуют обзоры концепций раннего развития (Л. Н. Галигузова, К. Ландерс). Реализуются специальные программы раннего развития для детей от рождения до 3 лет. Индустрия раннего развития переживает взлеты и падения, находят сторонники и противники идей раннего развития [7; 10].

При этом многие исследователи (Е. В. Гончарова, Т. Н. Доронова, В. Т. Кудрявцев, Д. И. Фельдштейн и др.), подчеркивая самоценность каждого периода детства, выдвигают задачи амплификации (А. В. Запорожец) развития ребенка посредством максимального расширения и развертывания возможностей специфических видов деятельности и способов познания окружающего мира. Поскольку в период раннего возраста формирование всех функций сознания происходит, по выражению Л. С. Выготского, «вокруг восприятия, через восприятие и с помощью восприятия», особую остроту приобретает проблема совершенствования сенсорного опыта детей с целью реализации его развивающего потенциала. Однако некоторые ученые и практики недооценивают значимость сенсорного воспитания детей раннего возраста и, апеллируя к высокой пластичности психомоторного раз-

вития детей, считают необходимым интенсифицировать процесс их умственного воспитания за счет наполнения его неадекватным возрасту содержанием и способами педагогического взаимодействия, разрабатывая и внедряя методики раннего обучения чтению и письму (Г. Доман, П. В. Тюленев), иностранному языку (А. В. Спиридонова, Н. Ю. Черепова) и другим «школьным» предметам [1]. Изучение особенностей родителей, реализующих программы раннего развития со своими детьми, может способствовать выявлению и описанию типов таких родителей, что позволит повысить качество психологического консультирования и просвещения по вопросам детско-родительских отношений и развития детей раннего возраста.

Таким образом, актуальность исследования определяется:

- отсутствием разработанного и достаточно завершенного гносеологического поля в области раннего развития детей;
- недостаточной дифференциацией понятий «раннего развития» как своевременного развития ребенка раннего возраста (адекватными возрасту способами) и «раннего обучения», или опережающего воздействия на развитие ребенка, а также неопределенностью границ использования конкретных развивающих программ;
- отсутствием данных относительно особенностей родителей, стремящихся к раннему развитию детей.

Следует отметить, что в силу сложности проблемы, многообразия подходов и измерительного инструментария остается множество вопросов в выяснении влияния психологических особенностей родителей на развитие ребенка раннего возраста.

Более детальное изучение особенностей родителей, ориентированных на раннее развитие детей, может способствовать раскрытию механизмов сознательного выбора образовательного маршрута и развивающей траектории для ребенка, расширить инструментарий специалистов в области диагностики и педагогической практики. Результаты исследования могут быть использованы для психологического просвещения родителей детей раннего возраста, а также в рамках психологического консультирования по проблемам развития и психологического благополучия детей.

Целью исследования является сравнительное изучение психологических особенностей родителей, ориентированных на раннее развитие детей, и родителей, не разделяющих идей раннего развития детей.

Предметом исследования являются психологические особенности родителей, ориентированных на раннее развитие де-

тей, и родителей, не разделяющих идей раннего развития.

Было выдвинуто следующее предположение: психологические особенности (смысложизненные ориентации, уровень осмысленности жизни, особенности внутрисемейного общения и степень выраженности психопатологической симптоматики) родителей, ориентированных на раннее развитие детей, отличаются от таковых у родителей, не разделяющих идей раннего развития. Особенности структуры смысложизненных ориентаций и внутрисемейного общения связаны с выраженностью невротической симптоматики.

Для реализации задач исследования были использованы следующие методики: Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) (адаптация Д. А. Леонтьева); опросник «Особенности общения между супругами» (Ю. Е. Алешина, Л. Я. Гозман, Е. М. Дубровская); опросник «Анализ семейных взаимоотношений» (Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкис); опросник выраженности психопатологической симптоматики (SLC-90-R).

Теоретико-методологическую основу исследования составляют общенаучный системный подход (А. А. Бодалев, Б. Ф. Ломов), теория отношений В. Н. Мясищева (Г. Л. Исурин, Б. Д. Карвасарский, В. Н. Мясищев), концепция системного подхода в исследовании семьи и семейных отношений (М. Боуэн, А. Я. Варга, С. Минухин, Э. Г. Эйдемиллер), концепция субъектного становления родителя (Н. Н. Васягина), культурно-историческая теория развития ребенка (Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, А. Н. Леонтьев).

В исследовании приняли участие 47 человек — 37 женщин и 10 мужчин в возрасте от 19 до 45 лет. 34% испытуемых отметили, что занимаются с ребенком ранним развитием (самостоятельно или в рамках специализированного центра). Родителям был доступен множественный выбор при ответе на вопрос о методиках раннего развития. Испытуемые отметили, что занимаются по методикам Марии Монтессори (43%), Натальи Кулаковой (31%), семьи Никитиных (18%), «Школы семи гномов» (12%), Николая Зайцева (6%), Глена Домана (6%), Сесиль Лупан (6%). 12% испытуемых сообщили, что занимаются с детьми по собственной авторской методике. 18% затруднились с ответом, по какой методике проходят занятия с детьми. Были изучены психологические особенности родителей, ориентированных на раннее развитие, и родителей, не разделяющих идей раннего развития. Различия двух групп по показателям особенностей детско-родительского взаимодействия и особенностей воспитательных стратегий представлены в таблице 1.

Таблица 1

Достоверные различия и различия на уровне статистической тенденции показателей между группами родителей, ориентированных на раннее развитие, и родителей, не разделяющих идей раннего развития

Исследуемый параметр	критерий Ливиня	родители, ориентированные на раннее развитие	родители, не разделяющие идей раннего развития	критерий t Стьюдента для независимых выборок		
	p			t	p	разница групповых средних
Опросник «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ)						
Гипопротекция	0,061	1,1	2,3	2,593	0,013	1,230
Чрезмерность санкций	0,026	0,5	1,25	2,142	0,038	0,758
Опросник детско-родительского эмоционального взаимодействия (ОДРЭВ)						
Способность воспринимать состояние ребенка	0,837	4,2	3,8	−2,271	0,028	−0,430
Умение воздействовать на состояние ребенка	0,837	3,8	3,3	−2,012	0,050	−0,435
Стремление к телесному контакту	0,023	4,4	4,1	−1,753	0,086	−0,265

Представленные в таблице 1 данные свидетельствуют о том, что значимых различий по уровню выраженности симптоматики невротического регистра и особенностей смысловых ориентаций не выявлено. Такой стиль воспитания, как гипопротекция, достоверно чаще ($p < 0,05$) встречается в группе родителей, не разделяющих идей раннего развития. Ребенок при этом недополучает тепла, любви и возможностей для формирования привязанности. При гипопротекции ребенок может быть окружен формальной заботой и вниманием, но отсутствует истинный интерес и эмоциональная включенность родителей. Можно предположить, что данный стиль воспитания является особенно дисгармоничным для детей раннего возраста.

Чрезмерность санкций как несоответствие жесткости наказания проступку, приверженность к строгим наказаниям достоверно выше ($p < 0,05$) в группе родителей, не разделяющих идей раннего развития.

Родители, ориентированные на раннее развитие ребенка, значимо чаще ($p < 0,05$) оценивают себя как способных воспринимать состояние ребенка.

Умение воздействовать на состояние ребенка также достоверно выше ($p < 0,05$) в группе родителей, ориентированных на раннее развитие.

Различия на уровне статистической тенденции ($p < 0,1$) получены по показателю «Стремление к тактильному контакту». Родители, ориентированные на раннее развитие, больше стремятся к телесному контакту с ребенком.

Таким образом, анализ различий позволил выделить особенности эмоционального взаимодействия, а также некоторые воспитательные стратегии родителей, ориентированных на раннее развитие детей, и родителей, не разделяющих идей раннего развития.

Для изучения вклада особенностей детско-родительского взаимодействия, смысловых ориентаций и психопатологической симптоматики в формирование типов дисгармоничного воспитания был проведен пошаговый регрессионный анализ.

Коэффициент множественной корреляции R отражает связь зависимой переменной «Гипопротекция» с совокупностью независимых переменных.

Стандартные коэффициенты регрессии β являются статистически достоверными для трех предикторов: способность воспринимать состояние ребенка; способность к сопереживанию своему ребенку; чувства, возникающие у родителя при взаимодействии с ребенком (все предикторы с отрицательным знаком). Это позволяет интерпретировать относительную степень влияния предикторов: для способности воспринимать состояние ребенка $\beta = -0,379$, для способности к сопереживанию своему ребенку $\beta = -0,238$, для чувств, возникающих у родителя при взаимодействии с ребенком, $\beta = -0,316$.

Таким образом, наибольший вклад в такой тип воспитания, как гипопротекция, вносят низкая способность воспринимать состояние ребенка и низкая способность к сопереживанию своему ребенку, а также

недостаток чувств, возникающих у родителя при взаимодействии с ребенком. Данные показатели эмоциональной стороны детско-родительского взаимодействия обуславливают 46,3% дисперсии гипопротекции как типа воспитания.

Наибольший вклад в такой тип воспитания, как гиперпротекция, вносит показатель «Локус контроля Я» ($\beta = -0,389$), определяемый по методике СЖО, представление о себе как о недостаточно сильной личности, не обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о ее смысле, неспособной в полной мере контролировать события собственной жизни.

Игнорирование потребностей ребенка как особенность воспитания определяется симптоматикой паранойяльного регистра ($\beta = 0,516$), включающей особенности мышления и воображения, связанные с подозрительностью, а также преобладающим эмоциональным фоном взаимодействия с отрицательным знаком ($\beta = -0,394$). Полученные данные позволяют судить о том, что родители, демонстрирующие недостаток внимания к потребностям ребенка, имеют большую выраженность симптоматики паранойяльного регистра, недовольны эмоциональным фоном взаимодействия с ребенком.

Такая особенность воспитания, как чрезмерность требований к ребенку, главным образом коррелирует с показателем шкалы способности к сопереживанию с отрицательным знаком ($\beta = -0,397$) и шкалы тревоги, определяемой по методике SCL-90R ($\beta = 0,287$). Можно судить о том, что родители, предъявляющие к детям особенно высокие требования, испытывают трудности в сфере сопереживания ребенку, имеют более высокие показатели по шкале тревожности.

Наибольшее влияние на недостаточность требований к ребенку оказывают факторы, определяемые по шкале психотизма ($\beta = 0,407$), включающей особенности, связанные с избегающим стилем поведения, и такой показатель, как умение воздействовать на состояние ребенка, с отрицательным знаком ($\beta = -0,321$).

Чрезмерность запретов определяется ориентацией на состояние ребенка с отрицательным знаком ($\beta = -0,372$), отношением к себе как к родителю с отрицательным знаком ($\beta = -0,363$), определяемым по методике СЖО наслаждением процессом жизни ($\beta = 0,264$).

Чрезмерность санкций определяется (в порядке уменьшения общего вклада) показателями: оказания эмоциональной поддержки с отрицательным знаком ($\beta =$

$-0,347$); результативности жизни с отрицательным знаком ($\beta = -0,735$); наслаждения процессом жизни ($\beta = 0,587$); стремления к телесному контакту с отрицательным знаком ($\beta = -0,339$); фобической тревожности ($\beta = 0,509$); тревожности с отрицательным знаком ($\beta = -0,365$); способности к сопереживанию ($\beta = 0,282$); ориентации на состояние ребенка при построении взаимодействия с отрицательным знаком ($\beta = -0,212$). Чрезмерные наказания при воспитании детей раннего возраста чаще осуществляют родители, в меньшей степени склонные к оказанию эмоциональной поддержки ребенку, испытывающие дефицит удовлетворенности результативностью жизни, наслаждающиеся процессом жизни, в меньшей степени стремящиеся к телесному контакту с ребенком, обладающие стойкой реакцией страха на некоторые места, людей и обстоятельства, набравшие низкие баллы по шкале тревоги, включающей соматические корреляты тревожности, сопереживающие, строящие взаимодействие с ребенком с меньшим акцентом на его эмоциональное состояние.

Минимальность санкций определяется стремлением к телесному контакту ($\beta = 0,430$) и показателем наслаждения процессом жизни с отрицательным знаком ($\beta = -0,324$).

Неустойчивость в стиле воспитания определяется такими параметрами, как преобладающий эмоциональный фон взаимодействия с отрицательным знаком ($\beta = -0,582$), симптоматика паранойяльного регистра ($\beta = 0,336$). Склонность к регулярной смене воспитательных стратегий, резкие переходы от демократичных форм к авторитарным и обратно демонстрируют родители, имеющие низкие показатели по шкале эмоционального фона взаимодействия с ребенком, а также обладающие особенностями мышления и поведения, связанными с подозрительностью.

Воспитательная неуверенность определяется показателями: депрессии ($\beta = 0,387$) и преобладающего эмоционального фона настроения с отрицательным знаком ($\beta = -0,373$). Родители, испытывающие воспитательную неуверенность, имеют высокие показатели по шкале депрессии и низкие — по шкале эмоционального фона взаимодействия с ребенком.

Проведенное исследование выявило, что родители, ориентированные на раннее развитие детей, чаще оценивают себя как способных воспринимать эмоциональное состояние ребенка. Родители, занимающиеся со своими детьми ранним развитием, несколько более уверены в своей способности тонко улавливать эмоциональные реакции

ребенка. Особенности развития речи у детей раннего возраста дают ограниченный набор возможностей для четкого понимания того, что именно происходит с ребенком, родители вынуждены справляться с ситуацией неопределенности. В подобных условиях важным является не только способность понять, что сейчас испытывает ребенок, но и готовность родителя помочь малышу справиться с переживаниями. Показатель способности воздействовать на состояние ребенка также выше в группе родителей, ориентированных на раннее развитие. Установлено, что родители, разделяющие идеи раннего развития, оценивают себя как способных воздействовать на эмоциональные состояния ребенка. Было выявлено (на уровне статистической тенденции) большее стремление к тактильному контакту с детьми у родителей, ориентированных на раннее развитие.

Также были выявлены предикторы стилей дисгармоничного воспитания.

Низкая способность воспринимать состояние ребенка и низкая способность к сопереживанию своему ребенку, а также недостаток чувств, возникающих у родителя при взаимодействии с ребенком, были определены в качестве предикторов «Гипопротекции» как стиля воспитания.

Представление о себе как о недостаточно сильной личности, не обладающей необходимой свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями, были выделены в качестве предиктора «Гиперпротекции» как стиля воспитания. Представление родителя о себе как о личности, неспособной в полной мере контролировать события собственной жизни,

в значительной степени предопределяет реализацию чрезмерно опекающего стиля воспитания. Можно предположить наличие компенсаторного механизма действия.

Было установлено влияние выраженности симптоматики паранойяльного регистра, а также неудовлетворенности эмоциональным фоном взаимодействия с ребенком в качестве предикторов такой особенности воспитания, как недостаточное удовлетворение потребностей ребенка, а также в качестве предикторов неустойчивости в стиле воспитания.

Высокий уровень депрессии, а также неудовлетворенность эмоциональным фоном взаимодействия с ребенком были выявлены в качестве предикторов воспитательной неуверенности. Симптомы депрессии у родителей детей раннего возраста не позволяют им чувствовать себя уверенно в роли родителя. Удовлетворенность эмоциональным взаимодействием с ребенком, напротив, снижает проявления воспитательной неуверенности.

Проведенное исследование позволило наметить различия между родителями, ориентированными на раннее развитие, и родителями, не разделяющими идей раннего развития детей.

На следующем этапе планируется дальнейшее изучение связи между переменными. Предполагается уменьшение числа переменных с помощью факторного анализа и выявление типов родителей, ориентированных на раннее развитие детей.

Полученные результаты могут быть использованы для расширения инструментария специалистов в области диагностики и психологического консультирования по вопросам детско-родительских отношений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абабков В. А., Исурина Г. Л., Мизинова Е. Б. Учение о неврозах с практикумом. — СПб. : Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2012.
2. Васягина Н. Н. К вопросу о социокультурном воспитательном пространстве // Научные проблемы гуманитарных исследований. — 2010. — № 1.
3. Васягина Н. Н. Самосознание как условие субъектного становления личности // Дискуссия. — 2013. — № 4 (34). — С. 96—104.
4. Васягина Н. Н., Григорян Е. Н. Диагностика и коррекция самосознания матери / Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 2010. — 168 с.
5. Захарова Е. И. Особенности мотивационной сферы матерей с детьми младенческого, раннего и дошкольного возраста // Вестн. Москов. ун-та. Сер. 14, Психология. — 2011. — № 2.
6. Савеньшева С. С., Чижова В. Ф. Материнское отношение как фактор психического развития ребенка раннего возраста // Вестн. СПбГУ. Сер. 12, Социология. — 2013. — № 3.
7. Сиденко А. С., Яшина Г. А. Обзор методик раннего развития детей // Эксперимент и инновации в школе. — 2013. — № 6.
8. Старостина Ю. А. Особенности мотивационной сферы матерей дошкольников и специфика эмоциональной стороны детско-родительского взаимодействия в условиях форсирования детского развития // Педагогическое образование в России. — 2015. — № 11.
9. Щербакова О. В., Тиходеев О. Н. Составляющие индивидуальной среды и ее роль в развитии психологических признаков // Психологический журнал. — 2017. — Т. 38. — № 1.
10. Эйдемиллер Э. Г. Психология и психотерапия семьи. — СПб. : Питер, 1999.

REFERENCES

1. Ababkov V. A., Isurina G. L., Mizinova E. B. Uchenie o nevrozakh s praktikumom. — SPb. : Izd-vo S.-Peterb. un-ta, 2012.
2. Vasyagina N. N. K voprosu o sotsiokul'turnom vospitatel'nom prostranstve // Nauchnye problemy gumanitarnykh issledovaniy. — 2010. — № 1.
3. Vasyagina N. N. Samosoznanie kak uslovie sub'ektnogo stanovleniya lichnosti // Diskussiya. — 2013. — № 4 (34). — S. 96—104.
4. Vasyagina N. N., Grigoryan E. N. Diagnostika i korrektsiya samosoznaniya materi / Ural. gos. ped. un-t. — Ekaterinburg, 2010. — 168 s.
5. Zakharova E. I. Osobennosti motivatsionnoy sfery materey s det'mi mladencheskogo, rannego i doshkol'nogo vozrasta // Vestn. Moskov. un-ta. Ser. 14, Psikhologiya. — 2011. — № 2.
6. Savenysheva S. S., Chizhova V. F. Materinskoe otnoshenie kak faktor psikhicheskogo razvitiya rebenka rannego vozrasta // Vestn. SPbGU. Ser. 12, Sotsiologiya. — 2013. — № 3.
7. Sidenko A. S., Yashina G. A. Obzor metodik rannego razvitiya detey // Eksperiment i innovatsii v shkole. — 2013. — № 6.
8. Starostina Yu. A. Osobennosti motivatsionnoy sfery materey doshkol'nikov i spetsifika emotsional'noy storony detsko-roditel'skogo vzaimodeystviya v usloviyakh forsirovaniya detskogo razvitiya // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. — 2015. — № 11.
9. Shcherbakova O. V., Tikhodeev O. N. Sostavlyayushchie individual'noy sredy i ee rol' v razvitiі psikhologicheskikh priznakov // Psikhologicheskii zhurnal. — 2017. — T. 38. — № 1.
10. Eydemiller E. G. Psikhologiya i psikhoterapiya sem'i. — SPb. : Piter, 1999.

Заусенко Ирина Викторовна,

кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии и конфликтологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: ziv-63@mail.ru

Озерова Екатерина Витальевна,

студентка, Институт психологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: oz.katya@gmail.com

СВЯЗЬ ТРЕВОЖНОСТИ И МОТИВАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ У СТУДЕНТОВ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: студенты; личностная тревожность; ситуативная тревожность; учебная мотивация; психология студентов.

АННОТАЦИЯ. В статье представлены результаты эмпирического исследования связи мотивации обучения с личностной и ситуативной тревожностью у студентов. В последние годы стала особенно актуальной проблема мотивации к обучению у студентов высшей школы. Разрыв между содержанием обучения и востребованностью определенных профессиональных умений, обучение по одному направлению с последующей профессиональной деятельностью в другой сфере, высокая конкуренция при устройстве на работу одновременно влияют и на психологическое состояние студентов, вызывая психологическую неустойчивость, повышенную тревожность. В исследовании использованы методики психологической диагностики ситуационной и личностной тревожности Ч. Д. Спилбергера (в адаптации Ю. Л. Ханина), Шкала тревожности студента (модификация Г. Ш. Габдреевой опросника Ж. Тейлоп), методика, предназначенная для диагностики учебной мотивации студентов (А. А. Реан и В. А. Якунина в модификации Н. Ц. Бадмаевой). Эмпирическое исследование было проведено на базе УрГПУ. В исследовании приняли участие 100 студентов различных направлений обучения (79 девушек и 21 юноша). Предположение о связи тревожности и мотивации к обучению у студентов подтвердилось результатами корреляционного анализа Спирмена. Выявленные отрицательные связи свидетельствуют о том, что чем более ситуация вызывает тревогу, тем менее студент открыт к общению и готов к творческой самореализации в этой ситуации. Положительные связи свидетельствуют о том, что чем более студент озабочен своим социальным положением в учебной группе и в обществе, тем более он тревожен и склонен к избеганию неудач в учебе.

Zausenko Irina Viktorovna,

Ph.D, Associate Professor, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Ozerova Ekaterina Vitalevna,

student of the Institute of Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

THE RELATIONSHIP OF ANXIETY AND MOTIVATION TO LEARN FROM STUDENTS

KEYWORDS: students; personal anxiety; situational anxiety; learning motivation; student psychology.

ABSTRACT. The article presents the results of an empirical study of the connection between learning motivation and students' personal and situational anxiety. In recent years, the problem of motivation to learn from high school students has become particularly relevant. The gap between the content of training and the demand for certain professional skills, training in one area while professional activity in another profession, high competition in finding a job at the same time affect the psychological state of students, psychological instability, increased anxiety. The study used the methods of psychological diagnosis of situational and personal anxiety Spielberger C.D. (in adaptation Khanina Yu.L.), Student Anxiety Scale (Modification by Gabdreeva G.Sh. J. Teylop Questionnaire), a technique designed to diagnose students' learning motivation (Rean AA and Yakunin VA in the modification Badmaeva N .C.). Empirical research was conducted on the basis of the USPU. The study involved 100 students from various fields of study (79 girls and 21 boys). The assumption about the connection of anxiety and motivation to learn from students was confirmed by the results of the Spearman correlation analysis. The revealed negative connections indicate that the more the situation is disturbing, the less the student is open to communication and is ready for creative self-realization in this situation. Positive connections indicate that the more a student is concerned about his social position in the study group and in society, the more he is anxious and inclined to avoid failures in his studies.

Одной из основных проблем психологии и педагогической психологии в частности является проблема мотивов и мотивации, в том числе мотивации учебной деятельности. А формирование мотивации учения в студенческом возрасте, без преувеличения, можно назвать одной из центральных проблем современной высшей школы. Мотивация как система устойчивых

мотивов, имеющих определенную иерархию и выражающих направленность личности, является ведущим фактором регуляции деятельности и во многом определяет ее успешность. Актуальность темы исследования объясняется также постоянным обновлением содержания обучения, что нередко ведет к скудному представлению студентов о своей будущей профессии, а также постанов-

кой целей и задач формирования у студентов приемов волевой саморегуляции для благоприятного самостоятельного обучения и формирования активной жизненной позиции. Однако сегодня многие преподаватели отмечают отсутствие интереса к учебе у студентов. Поэтому одной из задач, которая должна решаться в вузе, является создание условий для формирования положительной учебной мотивации и дальнейшее ее развитие у студентов. При этом необходимо четко понимать факторы формирования как позитивной, так и негативной учебной мотивации.

По данным Всемирной организации здравоохранения, ежегодно около 100 млн жителей нашей планеты обнаруживают признаки тревоги, связанной с разного рода стрессами. И особенно актуальной проблема тревожности является для юношеского возраста, который приходится на период обучения в вузе. В силу специфических психологических особенностей «переходного возраста» юноши и девушки остро и не всегда адекватно реагируют на изменения, происходящие в окружающем мире, осуществляя поиск способов «взрослого поведения». При отсутствии условий для индивидуализации и позитивной реализации своих новых возможностей самоутверждение юношей и девушек может принимать неправильные формы, приводить к неблагоприятным реакциям. Тревожность студентов проявляется весьма разнообразно, порой неожиданно, «маскируясь» под другие проблемы. Основные ее диагностические признаки — пассивность на занятиях, скованность при ответах, смущение при малейшем замечании со стороны преподавателя. На перемене тревожный студент не может найти себе занятие, любит находиться среди других студентов, не вступая в тесные контакты с ними. При этом в силу больших эмоциональных нагрузок студент начинает чаще болеть, его сопротивляемость соматическим заболеваниям снижается. Все это не может не сказаться на мотивации к учению.

Начиная с XX в., а особенно в последнее десятилетие заметно вырос интерес как зарубежных, так и российских психологов к изучению тревожности. Так, среди психологов, посвятивших свои труды данной проблеме, можно назвать З. Фрейда, К. Хорни, Э. Фромма, К. Роджерса, Л. И. Божович, Ф. Б. Березина, А. М. Прихожан, Р. С. Немова, Е. И. Рогова и других; все они придают большое значение исследованию состояния тревоги, являющемуся универсальной формой эмоционального предвосхищения неуспеха, и рассматривают тревожность как свойство и состояние личности [13].

Не менее пристальное внимание уделяется в психологии и проблеме мотивации, и, в частности, учебной мотивации. Данная проблема изучалась З. Фрейдом, С. Л. Рубинштейном, Дж. Аткинсоном, К. Левиним, А. Маслоу, Б. В. Зейгарник, Л. И. Божович, А. Н. Леонтьевым, М. В. Матюхиной, А. К. Марковой, А. Г. Ковалёвым и др. Не всегда исследователи были едины в своих взглядах по вопросу содержания понятия «мотивация». Например, отечественным психологам присуще соотносить динамическую и содержательно-смысловую стороны при характеристике мотивации. Однако бесспорным для всех исследователей является понимание мотивации как сложного, многофакторного явления. Это относится и к мотивации учебной деятельности, акцент на изучение которой будет сделан в данной работе.

Вместе с тем, как показал анализ специальной литературы, проблема связи тревожности и мотивации к обучению у студентов в психологической литературе освещена недостаточно полно, эмпирические исследования немногочисленны и носят разрозненный характер. Более того, эмпирических исследований взаимосвязи между уровнем тревожности и мотивацией к обучению у студентов не было обнаружено. В связи с актуальностью и недостаточной разработанностью данной проблемы нами было предпринято эмпирическое исследование, направленное на выявление такой взаимосвязи.

Целью исследования стало выявление взаимосвязи тревожности и мотивации к обучению у студентов.

В качестве объекта исследования была выбрана тревожность студентов.

В качестве предмета — взаимосвязь тревожности и мотивации к обучению.

Гипотеза исследования такова: существует взаимосвязь тревожности и мотивации к обучению у студентов.

Для достижения поставленной цели и подтверждения выдвинутой гипотезы были использованы следующие методы исследования: теоретический анализ литературы по проблеме исследования, тестирование, статистический анализ результатов исследования с применением коэффициента ранговой корреляции Спирмена. В качестве психодиагностического инструментария применялись методика субъективной оценки ситуационной и личностной тревожности Ч. Д. Спилбергера (адаптация Ю. Л. Ханина), Шкала тревожности студента (модификация Г. Ш. Габдреевой опросника Ж. Тейлора) и методика для диагностики учебной мотивации студентов (А. А. Реан и В. А. Якунин, модификация Н. Ц. Бадмаевой).

Теоретическую базу исследования составили следующие положения.

1. Тревожность — особое эмоциональное состояние человека, которое проявляется повышенным уровнем эмоциональной напряженности и сопровождается страхами, беспокойством, опасениями, приводящими к дестабилизации нормальной деятельности или общения человека. Это достаточно устойчивое личное качество, которое характеризуется двумя показателями — личностной и ситуативной тревожностью.

2. Учебная мотивация — это частный вид мотивации, включенный в учебную деятельность, которая побуждается целым комплексом различных мотивов, подразделяемых на две основные группы: внешние (социальные) и внутренние (познавательные) мотивы. Каждый из мотивов имеет свое происхождение и психологическую характеристику.

3. Для обеспечения успешности процесса профессионального обучения в высших учебных заведениях и повышения качества подготовки специалистов необходимо учитывать характер учебно-профессиональной мотивации студентов. Выявление доминирующих мотивов в структуре мотивации позволяет планировать коррекционную работу по развитию внутренних мотивов учебной деятельности и тем самым влиять на процесс профессионального становления будущих специалистов.

Эмпирическое исследование было проведено в три этапа.

Подготовительный этап был посвящен анализу научно-методической и специальной литературы по проблеме исследования. На этом же этапе была определена область исследований, предварительно сформулированы гипотеза, цель, задачи, разработана программа и структура исследования, подобраны методы и методики, сформирована выборка.

На втором этапе осуществлялся сбор эмпирических данных для изучения тревожности и мотивации к обучению у испытуемых студентов. Все участники проходили психодиагностическое тестирование по методике субъективной оценки ситуационной и личностной тревожности Ч. Д. Спилбергера (адаптация Ю. Л. Ханина), Шкале тревожности студента (модификация Г. Ш. Габдреевой опросника Ж. Тейлор) и методике для диагностики учебной мотивации студентов (А. А. Реан и В. А. Якунин, модификация Н. Ц. Бадмаевой).

На третьем этапе исследования для выявления взаимосвязи между уровнем тревожности и мотивации к обучению у испытуемых студентов был проведен количественный и качественный анализ полученных

результатов, а также их статистическая обработка. Взаимосвязь выявлялась при помощи коэффициента ранговой корреляции Спирмена.

Эмпирическое исследование было организовано и проведено на базе УрГПУ. В исследовании приняли участие 100 испытуемых — студентов различных направлений обучения, из них 79 девушек и 21 юноша.

Диагностика по методике «Исследование тревожности» Спилбергера и Ханина позволила оценить личностную и ситуативную тревожность испытуемых студентов и констатировать преобладание у студентов высокого уровня личностной и среднего уровня ситуативной тревожности.

Высокая личностная тревожность является показателем недостаточной сформированности гармонично развитой личности. Тревожность как черта характера — это пессимистическая установка на жизнь, когда она представляется как преисполненная угроз и опасностей. Неуверенный в себе, склонный к сомнениям и колебаниям, робкий, тревожный человек нерешителен, несамостоятелен, нередко инфантилен, излишне внушаем. Эти качества негативно сказываются на его деятельности, в частности на обучении. В свою очередь, проблемы в деятельности усугубляют психоэмоциональные проблемы студента. Отрицательный эмоциональный опыт повышает и порождает тревожность как черту личности и тревожное, беспокойное поведение. Тревожность рассматривается как черта личности, которая имеет и другие отрицательные следствия. Они заключаются, в частности, в торможении активности студента, направленной на достижение успехов. Высокая тревожность сопровождается обычно высокоразвитой потребностью избегания неудач, что существенно препятствует стремлению к достижению успехов [12].

В целом личностная тревожность присуща испытуемым в меньшей степени, чем ситуативная. Возможно, преобладание общей тревожности над уровнем ситуативной в исследуемой выборке объясняется временем проведения исследования, когда у студентов уже накопилась усталость после учебного дня. Это состояние у человека вполне естественно может возникать перед какими-либо возможными неприятностями или жизненными осложнениями. Данные проявления беспокойства нельзя назвать отрицательными явлениями, так как благодаря им человек мобилизуется перед сложными ситуациями и способен ответственно решать возникающие перед ним задачи. Напротив, к неблагоприятным явлениям относится снижение ситуативной тревожности в преддверии неприятностей. В таких

случаях люди проявляют себя безответственно, их жизненную позицию можно описать как инфантильную, а самосознание — недостаточно сформированное. Реактивная тревожность имеет высокую зависимость от интенсивности воздействия на человека стрессовых факторов [7].

Анализ результатов тестирования испытуемых по Шкале тревожности студента показал, что в данной группе испытуемых преобладают студенты со средним уровнем тревожности. Высокий уровень тревожности характерен для 10% студентов. Эти отрицательные переживания студентов, на наш взгляд, могут быть связаны с неуверенностью в своих знаниях, недостаточной психологической подготовкой к профессии. Среди факторов, способствующих появлению тревожности, можно назвать неумение студентов правильно распределять свое время и силы, неготовность работать с большим объемом информации, выполнять требования преподавателей, неготовность к обучению, основанному на высокой самостоятельности.

По методике диагностики учебной мотивации студентов (А. А. Реан, В. А. Якунин, модификация Н. Ц. Бадмаевой) были получены данные, свидетельствующие о том, что доминирующими мотивами учебной деятельности студентов данной группы являются профессиональные мотивы. Наименее выраженными оказались мотивы избегания.

Это говорит о том, что студенты стремятся стать успешными в будущей профессиональной деятельности, в полной мере использовать имеющиеся задатки, способности и склонности в реализации выбранной профессии, потребности в профессиональном росте и желании стать высококвалифицированным специалистом. Низкие показатели выраженности мотивов избегания свидетельствуют о том, что большинство студентов данной группы не испытывают выраженного страха осуждения за неуспехи в учебе, осуждения ближайшего окружения, а также не считают свое обучение в вузе вынужденным.

На заключительном этапе исследования для выявления взаимосвязи между уровнем тревожности и мотивации к обучению у испытуемых студентов мы соотнесли

данные, полученные в ходе тестирования по всем методикам, и обработали их при помощи коэффициента ранговой корреляции Спирмена, который может быть использован для статистического анализа связи между определенными явлениями.

Результаты расчетов представлены в таблице 1, где отражены все выявленные статистически значимые связи, а также мера линейной связи между случайными величинами (Spearman) и статистический уровень значимости (p-level).

Итак, как следует из таблицы 1, в результате корреляционного анализа выявлено 4 корреляционные взаимосвязи между уровнем тревожности и мотивации к обучению у испытуемых студентов.

На рисунке 1 представлена корреляционная плеяда, отражающая интересующие нас связи.

Проанализируем выявленные корреляционные связи. Наблюдается отрицательная связь на уровне тенденции ($\rho \leq 0,05$) между уровнем ситуативной тревожности и мотивами творческой самореализации. Это означает, что студентам, которые при попадании в стрессовую ситуацию испытывают большой дискомфорт, напряженность, беспокойство, состояние которых характеризуется вегетативным возбуждением, не присущее стремление к более полному выявлению и развитию своих способностей и их реализации, творческий подход к решению задач. При этом источником такой тревожности являются какие-то события в течение жизни юноши или девушки, какая-либо конкретная жизненная ситуация, объективно вызывающая беспокойство. В таком состоянии, которое может быть вызвано ситуацией экзамена, тревожность студентов проявляется напряжением, беспокойством, может вызывать нарушение внимания, снижение работоспособности, повышенную утомляемость и быструю истощаемость. Поэтому неудивительно, на наш взгляд, что в данной ситуации у студентов не наблюдается сильного стремления к творческому самосовершенствованию, к росту своих возможностей и повышению качества своей деятельности.

Таблица 1

Результаты корреляционного анализа полученных данных при помощи коэффициента ранговой корреляции Спирмена

Показатели тревожности и учебной мотивации	Spearman	p-level
Ситуативная тревожность — мотивы творческой самореализации	-0,240	0,016*
Личностная тревожность — коммуникативные мотивы	-0,222	0,027*
Уровень тревожности — мотивы избегания	0,288	0,004**
Уровень тревожности — социальные мотивы учебной деятельности	0,209	0,037*

Примечание: * — корреляция значима на уровне $\rho \leq 0,05$; ** — корреляция значима на уровне $\rho \leq 0,01$

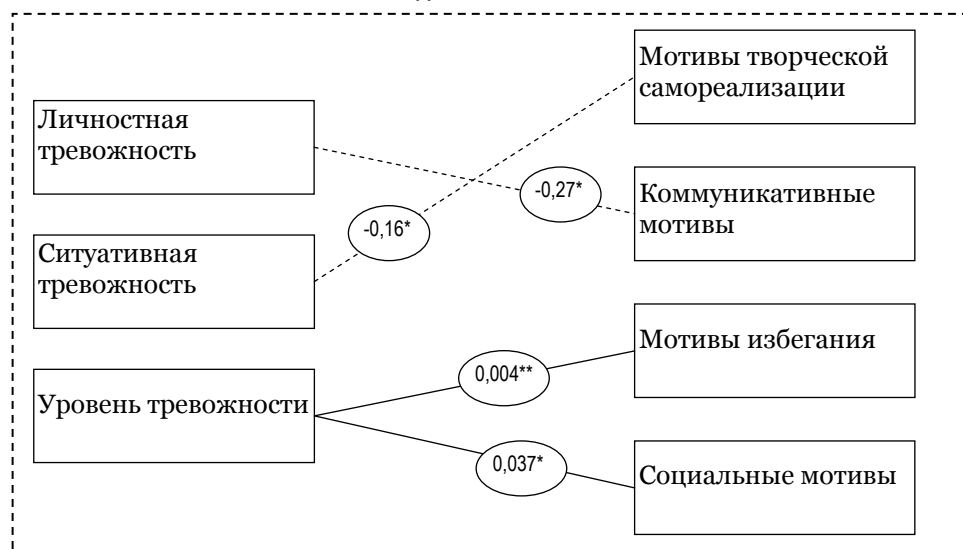


Рис. 1. Корреляционные взаимосвязи между уровнем тревожности и мотивации к обучению у испытуемых студентов

Примечание: сплошная линия — положительная взаимосвязь, пунктирная — отрицательная взаимосвязь

Также отрицательная связь на уровне тенденции ($p \leq 0,05$) выявлена между уровнем личностной тревожности и коммуникативными мотивами учебной деятельности. Данный факт свидетельствует о том, что чем сильнее у студентов выражена склонность к постоянным переживаниям, а также тревоги в каких-либо жизненных ситуациях, включая те, которые объективно не должны вызывать такую реакцию человека, тем в меньшей степени у них выражены мотивы, связанные с потребностями в общении. То есть те студенты, которые часто испытывают безотчетный страх, неопределенное ощущение угрозы, а также воспринимают абсолютно разные события в их жизни как неблагоприятные и опасные, живут, постоянно ожидая каких-либо несчастий, болезней и т. д., не склонны рассматривать период обучения в университете как возможность общения, приобретения новых знакомств, расширения круга друзей. Поскольку высокая личностная тревожность может быть причиной невротического конфликта, эмоционального срыва и развития различных психосоматических заболеваний и, кроме того, формирования склонности к появлению состояния тревоги у студентов в ситуациях оценки их компетентности, значительные отклонения от адекватного уровня тревожности требуют особого внимания [10]. В таких случаях следует снизить субъективную значимость ситуации и задач и перенести акцент на осмысление деятельности и формирование чувства уверенности в успехе.

В целом выявленные нами отрицательные связи свидетельствуют о том, что при повышении у студентов личностной и си-

туативной тревожности мотивы учебной деятельности, связанные со стремлением к творческой самореализации в учебной деятельности и потребностями в общении, будут снижаться.

Сильная положительная связь на уровне значимости $p \leq 0,01$ зафиксирована между уровнем тревожности и мотивами избегания. То есть мы можем констатировать, что чем более эмоционально неустойчивы студенты, тем чаще их мотивы учебной деятельности связаны с осознанием возможных неприятностей, неудобств, наказаний, которые могут последовать в случае невыполнения заданий. Часто повышенный уровень тревожности характеризуется живостью воображения, особой впечатлительностью, крайней чувствительностью к препятствиям на пути к самореализации, функционированием на максимуме своих возможностей. Реакция таких студентов даже на тривиальные события может приобретать гиперболизированный характер. Отсюда — стремление избежать срыва, неудачи, порицания или наказания в том или ином виде деятельности, которое усиливается в ситуации, когда результаты их деятельности воспринимаются и оцениваются другими людьми [1].

Также положительная связь на уровне тенденции ($p \leq 0,05$) наблюдается между уровнем тревожности и социальными мотивами учебной деятельности. Это означает, что у студентов, часто испытывающих чувство тревоги, неуверенности в себе, замкнутых, стеснительных, необщительных и, как правило, одиноких, чаще всего сильно выражены мотивы учебной деятельности, которые связаны с различными видами социального взаимодействия студента с другими

людьми. Эти студенты стремятся занять определенную позицию в отношениях с окружающими, получить их одобрение, заслужить авторитет. При этом во всем видят опасность и уверены: что бы они ни делали, они не нравятся людям, окружающие люди их отвергнут, они будут неинтересны людям, будут выглядеть глупо, скажут какую-то глупость. Эти студенты боятся осуждения со стороны, а также того, что люди заметят их волнение. Как результат, они волнуются и испытывают дискомфорт во многих социальных контактах, связанных с общением и нахождением среди людей. Одни автоматические негативные мысли вызывают другие, и от этого волнение становится еще больше. Получается замкнутый круг. Именно его надо где-то начать разрывать и пытаться избавиться от неуверенности в себе [6].

В целом выявленные нами положительные связи свидетельствуют о том, что при повышении уровня тревожности у студентов мотивы учебной деятельности, связанные с осознанием возможных неприятностей, неудобств, наказаний, которые могут последовать в случае невыполнения деятельности, а также с различными видами социального взаимодействия с другими людьми, также будут повышаться.

Таким образом, по результатам исследования мы выяснили, что для повышения учебной мотивации студентов в числе прочего необходимо оптимизировать их уровень тревожности.

Выводы

Анализ результатов эмпирического исследования выявил следующее:

- в исследуемой выборке испытуемых преобладают студенты со средним уровнем тревожности;
- анализ содержания тревожности испытуемых свидетельствует о том, что показате-

ли личностной тревожности преобладают над показателями ситуативной тревожности;

- доминирующими мотивами учебной деятельности студентов исследуемой выборки являются профессиональные мотивы учебной деятельности; наименее выражены мотивы избегания;

- корреляционный анализ выявил 4 взаимосвязи (две отрицательные и две положительные) между уровнем тревожности и мотивации к обучению у испытуемых студентов;

- отрицательная связь между уровнем личностной и ситуативной тревожности и коммуникативными мотивами учебной деятельности говорит нам о том, что при повышении уровня тревожности мотивация к общению в учебном процессе у студентов снижается;

- отрицательная связь между уровнем тревожности и мотивами творческой самореализации свидетельствует о том, что при повышении у студентов личностной и ситуативной тревожности стремление к творческой самореализации будет снижаться, и наоборот, при создании условий для творческой самореализации студентов и продуктивной коммуникации в учебном процессе тревожность студентов будет снижаться;

- положительные связи выявлены между уровнем тревожности и социальными мотивами учебной деятельности и между уровнем тревожности и мотивами избегания;

- положительная связь на уровне тенденции между уровнем тревожности и социальными мотивами учебной деятельности говорит нам о том, что чем более студент озабочен своим социальным положением в учебной группе и в обществе, тем более он тревожен и склонен к избеганию неудач в учебе.

Таким образом, цель исследования достигнута, задачи реализованы, гипотеза нашла свое подтверждение.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бусыгина И. С., Распопин Е. В. Внутриличные ресурсы стрессоустойчивости личности // Вестн. Юж.-Урал. гос. ун-та. Сер.: Психология. — 2013. — Т. 6. — № 2. — С. 93—97.
2. Ковпак Д. В. Как избавиться от тревоги и страха : практ. руководство психотерапевта. — СПб. : Наука и техника, 2007. — 240 с.
3. Малкова Е. Е. Тревожность и развитие личности : моногр. — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2013. — 268 с.
4. Немов Р. С. Социальная психология. — СПб. : Питер, 2008. — 208 с.
5. О'Коннор Р. Психология вредных привычек. — М. : Манн, Иванов и Фербер, 2015. — 256 с.
6. Овчарова Р. В. Технологии практического психолога образования. — М. : ТЦ «Сфера», 2001. — 448 с.
7. Прихожан А. М. Причины, профилактика и преодоление тревожности // Психологическая наука и образование. — 1998. — № 2. — С. 12—18.
8. Реан А. А. Психология личности: социализация, поведение, общение. — М. : Олма-Пресс ; СПб. : Прайм-Еврознак, 2004. — 407 с.
9. Сковрцова М. В., Якунин В. Е. Тревожность и личностный рост: социально-психологические аспекты : моногр. — Тольятти : ТГУ, 2009. — 201 с.
10. Сковрцова М. В. Самоактуализация и тревожность как факторы межличностных отношений студентов гуманитарных специальностей : дис. ... канд. психол. наук. — Самара, 2004. — 216 с.
11. Стоселл С. Век тревожности: страхи, надежды, неврозы и поиски душевного покоя. — М. : АНФ, 2016. — 463 с.

12. Хмелева Ю. А. Характеристика тревожности как личностной проблемы детей младшего школьного возраста, имеющих трудности при обучении // *Современные научные исследования и разработки*. — 2016. — № 6 (6). — С. 517–519.
13. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. Самоанализ / пер. с англ. В. В. Старовойтова ; общ. ред. Г. В. Бурменской. — СПб. : Речь, 2016. — 478 с.
14. Шершнева Т. В. Мотивы учебной деятельности современных студентов // *Современные технологии в образовании : материалы Междунар. науч.-практ. конф. (24–25 нояб. 2016 г.) : в 2 ч. / гл. ред. Б. М. Хрусталев*. — Минск : БНТУ, 2016. — Ч. 1. — С. 167–172.
15. Atkinson J. W., *Personality, Motivation, and Action : Selected papers*. — Praeger, 1983.

REFERENCES

1. Busygina I. S., Raspopin E. V. Vnutrilichnostnye resursy stressoustoychivosti lichnosti // *Vestn. Yuzh.-Ural. gos. un-ta. Ser.: Psikhologiya*. — 2013. — Т. 6. — № 2. — С. 93–97.
2. Kovpak D. V. *Kak izbavit'sya ot trevogi i strakha : prakt. rukovodstvo psikhoterapevta*. — SPb. : Nauka i tekhnika, 2007. — 240 s.
3. Malkova E. E. *Trevozhnost' i razvitie lichnosti : monogr.* — SPb. : Izd-vo RGPU im. A. I. Gertsena, 2013. — 268 s.
4. Nemov R. S. *Sotsial'naya psikhologiya*. — SPb. : Piter, 2008. — 208 s.
5. O'Konnor R. *Psikhologiya vrednykh privyчек*. — М. : Mann, Ivanov i Ferber, 2015. — 256 s.
6. Ovcharova R. V. *Tekhnologii prakticheskogo psikhologa obrazovaniya*. — М. : TTs «Sfera», 2001. — 448 s.
7. Prikhodzhan A. M. Prichiny, profilaktika i preodolenie trevozhnosti // *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*. — 1998. — № 2. — С. 12–18.
8. Rean A. A. *Psikhologiya lichnosti: sotsializatsiya, povedenie, obshchenie*. — М. : Olma-Press ; SPb. : Praym-Evroznak, 2004. — 407 s.
9. Skvortsova M. V., Yakunin V. E. *Trevozhnost' i lichnostnyy rost: sotsial'no-psikhologicheskie aspekty : monogr.* — Tol'yatti : TGU, 2009. — 201 s.
10. Skvortsova M. V. *Samoaktualizatsiya i trevozhnost' kak faktory mezhlichnostnykh otnosheniy studentov gumanitarnykh spetsial'nostey : dis. ... kand. psikh. nauk.* — Samara, 2004. — 216 s.
11. Stosell S. *Vek trevozhnosti: strakhi, nadezhdy, nevrozy i poiski dushevnogo pokoya*. — М. : ANF, 2016. — 463 s.
12. Khmeleva Yu. A. *Kharakteristika trevozhnosti kak lichnostnoy problemy detey mladshego shkol'nogo vozrasta, imeyushchikh trudnosti pri obuchenii* // *Sovremennye nauchnye issledovaniya i razrabotki*. — 2016. — № 6 (6). — С. 517–519.
13. Khorni K. *Nevroticheskaya lichnost' nashego vremeni. Samoanaliz* / per. s angl. V. V. Starovoytova ; obshch. red. G. V. Burmenskoy. — SPb. : Rech', 2016. — 478 s.
14. Shershneva T. V. *Motivy uchebnoy deyatel'nosti sovremennykh studentov* // *Sovremennye tekhnologii v obrazovanii : materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (24–25 noyab. 2016 g.) : v 2 ch. / gl. red. B. M. Khru-stalev*. — Minsk : BNTU, 2016. — Ch. 1. — С. 167–172.
15. Atkinson J. W., *Personality, Motivation, and Action : Selected papers*. — Praeger, 1983.

УДК 37.036:37.018.1:004.928
ББК 449.054+Щ377

DOI 10.26170/po19-05-14
ГРНТИ 14.07.03

Код ВАК 19.00.05; 13.00.01

Оконечникова Любовь Викторовна,

кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей и социальной психологии, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620075, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Ленина, д. 51; e-mail: dokonechnikov@mail.ru

Садкина Татьяна Михайловна,

кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры философии и акмеологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: sadkina.t@mail.ru

Сумарокова Юлия Игоревна,

магистр кафедры общей и социальной психологии, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620075, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Ленина, д. 51; e-mail: sumarokova1993@list.ru

ПРЕДПОЧИТАЕМЫЕ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ МУЛЬТФИЛЬМЫ И ЭКСПЕРТНАЯ ОЦЕНКА ИХ РОДИТЕЛЯМИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: младшие школьники; предпочтения детей; мультфильмы; родители; анкетирование детей; фокус-группы; метод экспертных оценок.

АННОТАЦИЯ. В статье представлены результаты исследования, проведенного с целью выявления мультфильмов, предпочитаемых младшими школьниками, и установления их соответствия данной возрастной категории с точки зрения родителей. В состав выборки вошли 111 детей в возрасте 7—10 лет и 20 родителей. При опросе детей была использована анкета, разработанная М. А. Муртазиной и Л. В. Оконечниковой. Полученные данные сопоставлены с результатами подобного исследования, проведенного два года назад, описаны различия в предпочтениях мультипликационного контента у детей 7—8 и 9—10 лет. Подтверждено предположение о том, что у детей младшего школьного возраста наибольшей популярностью пользуются мультфильмы, не предназначенные для данной возрастной группы. С помощью методов экспертных оценок и фокус-группы проведена экспертная оценка родителями наиболее популярного в младшем школьном возрасте мультфильма «Гравити Фолз», согласно результатам которой данный мультфильм эксперты не рекомендуют к просмотру детям 7—10 лет. Описаны различия и совпадения в экспертных оценках у родителей, относящихся к разным возрастным группам (27—35 лет и 36—43 года). Выявлены различия между оценками экспертов из двух возрастных групп по трем критериям: общее настроение при просмотре мультфильма, усвоение опыта (моделей поведения) и эстетическая составляющая мультфильма. Отсутствуют различия между оценками экспертов, относящихся к разным возрастным группам, также по трем критериям: главная мысль мультфильма, степень его речевой агрессивности, рекомендация к просмотру мультфильма. Получены значимые корреляции между возрастом родителей и двумя критериями оценки ими мультфильма: «степень ответственности героя за свои действия» и «воспитательная функция». Родители-эксперты более зрелого возраста полагают, что действия героев данного мультфильма безответственны и остаются безнаказанными, они негативно оценивают воспитательную функцию данного мультфильма, в отличие от более молодых родителей.

Okonechnikova Lubov Viktorovna,

Candidate of Psychology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of General and Social psychology, Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia.

Sadkina Tatiana Mikhailovna,

Candidate of Philosophy, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Philosophy, Sociology and Culturology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Sumarokova Yulia Igorevna,

Master's Degree of the Department of General and Social Psychology, Ural Federal University named after the First President of Russia B.N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia.

CARTOONS PREFERRED BY YOUNGER PUPILS AND PEER ASSESSMENT OF THEIR PARENTS

KEYWORDS: younger schoolchildren; children's preferences; cartoons; parents; child survey; focus groups; expert assessment method.

ABSTRACT. The article presents the results of a study conducted with the aim of identifying cartoons preferred by younger students, and determining their relevance to this age category from the point of view of parents. The sample consisted of 111 children aged 7–10 years and 20 parents. When interviewing children, a questionnaire developed by MA was used. Murtazinoy and L.V. Endpoint. The obtained data are compared with the results of a similar study conducted two years ago; the differences in preferences of animated content among children 7—8 and 9—10 years old are described. It has been confirmed that children of primary school age are most popular in cartoons, not intended for this age group. With the help of expert assessment methods and focus groups, an expert assessment was conducted by the parents of the most popular Gravity Falls cartoon at the early school age, according to the results of which the experts do not recommend viewing this cartoon to children 7–10 years old. Differences and coincidences in expert assessments of parents belonging to different age groups (27–35 years and 36–43 years) are described. The differences between the assessments of experts from the two age groups on three criteria are revealed: the general mood when watching a cartoon, the learning experience (behavior patterns) and the aesthetic compo-

nent of the cartoon. There are no differences between the assessments of experts belonging to different age groups, also according to three criteria: the main idea of the cartoon, the degree of its aggressiveness of speech, the recommendation to view the cartoon. Significant correlations were obtained between the age of parents and two criteria for evaluating a cartoon: "the degree of responsibility of the hero for his actions" and "educational function". Parents-experts of more mature age believe that the actions of the heroes of this cartoon are irresponsible and go unpunished, they negatively evaluate the educational function of this cartoon, unlike the younger parents.

В младшем школьном возрасте происходит смена ведущего типа деятельности, расширение социальной ситуации развития, формирование ряда новообразований, однако игра для учащихся младших классов продолжает оставаться наиболее эмоционально привлекательным и в силу этого предпочитаемым видом деятельности [5; 6]. Помимо индивидуальных игр с предметами (куклами, машинками и т. п.), участия в коллективных играх, сохраняется привычка ежедневного просмотра мультфильмов [2; 11]. Поскольку просматриваемый детьми мультипликационный контент не всегда соответствует их возрасту, подобное развлечение вызывает озабоченность, прежде всего со стороны психологов и педагогов [1; 3; 4].

Современная киноиндустрия создает огромное количество мультфильмов и мультсериалов для разных возрастных категорий зрителей. При этом многие дети предпочитают смотреть фильмы, предназначенные для более старшей возрастной группы, и в силу этого не способны понять мотивы поступков героев, их юмор, логику развития сюжета. Неадекватное восприятие этих мультфильмов детьми не способствует, а порой и наносит вред их интеллектуальному, эмоциональному, нравственному развитию. В связи с этим актуализируется проблема экспертной оценки мультфильмов, установления для них возрастных ограничений, а также активного включения родителей в процесс подбора мультфильмов, соответствующих возрасту ребенка, и осуществления контроля за их просмотром.

Е. О. Смирнова, М. В. Соколова и Н. Ю. Матушкина сформулировали критерии психолого-педагогической экспертизы мультфильмов для оценки их развивающего потенциала и соответствия возрастным особенностям младшего школьника [9].

В мультфильме для младших школьников может быть более сложный сюжет, чем у дошкольников, желательно наличие одной сюжетной линии и второстепенных персонажей. В мультфильме, предназначенном для этого возраста, возможен юмор, морально-нравственные дилеммы, более глубокий смысл. Такие мультфильмы могут показывать не только окружающий мир, но и внутренний мир человека, в них по-прежнему важно четкое разделение добра и зла.

Чувства персонажей могут быть амбивалентными, неоднозначными. Эмоциональное настроение мультфильма — более сложным, возможны острые, напряженные и отрицательные эмоциональные состояния, но они должны быть соотнесены с замыслом мультфильма, понятным ребенку данного возраста.

Значительное отличие мультфильмов для младших школьников от мультфильмов для дошкольников — это их персонажи. Если в произведении, нацеленном на возраст трех — шести лет, акцент ставится на действия персонажа и его взаимодействие с другими героями и предметами, то в произведении для детей от шести до десяти лет герой показан сквозь призму чувств: переживающим и вызывающим сопереживание.

К сожалению, современные мультфильмы не всегда отвечают этим требованиям [7; 8; 10], поэтому в младшем школьном возрасте выбор мультфильмов должен осуществляться ребенком совместно с родителями или под их контролем. Однако многие родители не задумываются над этим и не берут на себя ответственность за то, что смотрит их ребенок [12; 15; 16].

Целью данной работы стало выявление мультфильмов, предпочитаемых младшими школьниками, и их соответствия этой возрастной категории, по мнению родителей.

В исследовании проверялись две гипотезы.

Первая гипотеза: наиболее популярными у младших школьников являются мультфильмы, не соответствующие их возрасту.

Вторая гипотеза: экспертная оценка предпочитаемых детьми мультфильмов отличается у «молодых» родителей и родителей более зрелого возраста.

Для проверки первой гипотезы было проведено исследование, аналогичное проведенному нами в 2017 г., по выявлению наиболее предпочитаемых мультфильмов в младшем школьном возрасте, с использованием анкеты, разработанной М. А. Муртазиной и Л. В. Оконечниковой [7]. Опыт использования анкеты показал необходимость ее модификации: в результате список вопросов был сокращен, так как некоторые ответы дублировались (например, любимые и часто просматриваемые мультфильмы), некоторые вопросы были переформулиро-

ваны с учетом возрастных особенностей, а при обработке данных мы сделали акцент на выявление различий между детьми 7–8 и 9–10 лет. В состав выборки вошли 111 детей в возрасте 7–10 лет и 20 родителей.

Результаты количественного анализа ответов на первый вопрос о том, какой вид массмедиа или кинопродукции ребенок предпочитает, показывают, что предпочтения младших школьников распределились следующим образом: на первом месте мультфильмы (42%), на втором — компьютерные игры (31%), на третьем — блоги (13%), на четвертом — художественные фильмы (12%), на пятом — телепередачи (7%), на шестом — аудиокниги (2%). Это полностью совпадает с результатами исследования 2017 г. [7].

Следующие три вопроса были направлены на выявление видов, степени ограничений и уровня контроля над просматриваемыми детьми мультфильмами со стороны взрослых.

Анализ ответов показывает, что 40% родителей не ограничивают своих детей. Причем отсутствие контроля и ограничений при просмотре мультфильмов более характерно для родителей 7–8-летних детей (50%), чем для родителей 9–10-летних (37%), однако эти различия не являются значимыми (критерий χ^2 Пирсона = 6,17 при крит. знач. 14,07). 42% родителей ограничивают своих детей при просмотре мультфильмов по времени и только 12% — по содержанию. Детей 7–8 лет ограничивают жестче, чем детей 9–10 лет, по времени (χ^2 Пирсона = 18,17 при крит. знач. 14,07) и по содержанию (χ^2 Пирсона = 16,12 при крит. знач. 14,07).

Около 60% детей признаются, что нарушают ограничения родителей, причем значимых различий по возрасту между детьми 7–8 и 10–11 лет нет (χ^2 Пирсона = 1,33 при крит. знач. 7,81).

24% детей считают, что они в достаточной степени контролируются родителями, в то время как 36% говорят о недостаточном контроле со стороны родителей, а 41% считают, что такой контроль полностью отсутствует.

Эти данные соотносятся с нашими данными 2017 г. о самостоятельности выбора просматриваемого контента [7]. С целью выявления наиболее предпочитаемых мультфильмов мы попросили детей назвать три таких мультфильма и сопоставили их по Возрастной классификации информационной продукции в РФ с возрастом ребенка. В случае если возрастное ограничение мультфильма превышало возраст ребенка, он признавался не соответствующим возрасту. Полный список мультфильмов, кото-

рые назвали 111 детей, содержит 148 наименований, в то время как два года назад 250 детей указали 211 наименований. Это еще раз говорит об огромном разнообразии мультипликационной продукции [13], а также о том, что групповые предпочтения выражены слабо и доминируют индивидуальные предпочтения [7].

Установлено, что 31% детей предпочитает мультфильмы, не соответствующие их возрасту. Наиболее популярным среди младших школьников, как и в 2017 г., оказался мультфильм «Гравити Фолз» [7].

42% детей понимают глубину сюжета предпочитаемого мультфильма. 36% детей отмечают внешние стороны сюжета, а 22% детей в своих ответах не касаются сюжета вообще, причем различий между возрастными группами нет (χ^2 Пирсона = 0,01 при крит. знач. 11,07). Примечательно, что большинство детей предпочитает смотреть мультипликационные сериалы. Это подтверждает нашу мысль о том, что при просмотре мультипликационного сериала с множеством серий детям трудно уловить главную мысль, особенно когда серии логически не связаны между собой [7].

Самыми популярными героями у младших школьников стали Крош («Смешарики») — 5%, Симка («Фиксики») — 3%, Симка («Время приключений») — 3%, Диппер («Гравити Фолз») — 3%. Полный список включает 139 персонажей, что, с одной стороны, говорит о большом количестве современных мультфильмов на рынке кинопродукции, с другой — свидетельствует о формировании у детей собственных интересов и критериев при выборе предпочитаемого мультипликационного героя.

У большинства опрошенных есть игрушки-персонажи из мультфильмов. При этом дети 9–10 лет чаще играют «как в мультфильме» и «по-своему», в отличие от детей 7–8 лет, которые с игрушками-персонажами из мультфильмов играют реже (χ^2 Пирсона = 14,72 при крит. знач. 11,34, значимость на уровне $p = 0,01$). Возможно, это связано с ранней интеллектуализацией, дефицитом игровой деятельности, подменой ее другими видами деятельности у детей 7–8 лет и, как следствие этого, потребностью «доиграть» у детей 9–10 лет [9].

В то же время процент детей, играющих строго по сюжету мультфильма, в группе 7–8 лет выше, чем в группе детей 9–10 лет. Это объясняется более сильной вовлеченностью в мультфильм, связанной с возрастными особенностями (χ^2 Пирсона = 14,72 при крит. знач. 11,34, значимость на уровне $p = 0,01$) [13].

Таким образом, первая выдвинутая нами гипотеза — о том, что наибольшей попу-

лярностью у младших школьников пользуются мультфильмы, не соответствующие их возрасту, — подтвердилась. Нами были диагностированы незначительные различия по предпочтениям, связанным с просмотром мультипликационного контента, между детьми 7—8 и 9—10 лет.

На втором этапе исследования для оценки соответствия предпочитаемых мультфильмов возрасту детей (по мнению родителей) были выбраны бланк экспертных оценок И. Н. Тимошиной и А. В. Морозовой, разработанный в Московском городском центре психолого-педагогической экспертизы игр и игрушек при МГППУ, и метод фокус-группы.

Экспертами выступили 20 родителей в возрасте от 27 до 43 лет.

Перед началом оценивания им было показано по одной специально отобранной типичной серии из мультфильма «Гравити Фолз» (5 и 6 серии).

С помощью метода экспертных оценок определялось соответствие данного предпочитаемого детьми мультфильма младшему школьному возрасту по следующим параметрам: скорость предъявления видеоряда, количество и влияние спецэффектов, изображение героев (их естественность), соответствие действий героев реальной жизнедеятельности и знаниям младших школьников, характеристика речи героев (темп, паузы, голос, разборчивость), доступность содержания речи героев для младших школьников, доступность юмора для младших школьников, образы героев (границы положительного и отрицательного), проявления агрессивных действий, степень ответственности героев за совершенные ими негативные действия, демонстрация откровенных сцен и сексуальность героев, образовательная и воспитательная функции.

Экспертам предлагалось выбрать вариант ответа, определяющий степень и характеристику параметра мультипликационного фильма, и записать его номер в специальной графе. Затем результаты по всем критериям суммировались.

По результатам экспертной оценки мультфильм мог получить от 13 до 39 баллов. Он признавался не соответствующим возрасту 7—10 лет, если суммарный результат превышал 25 баллов.

В нашем случае средний балл экспертной оценки составил 27,5 (t -критерий Стьюдента равен 3,37 при $p < 0,01$) — это позволяет говорить о том, что «Гравити Фолз» эксперты не рекомендуют к просмотру детям 7—10 лет.

С целью установления наличия связей между возрастом экспертов и их оценкой соответствия предпочитаемых мультфиль-

мов возрасту детей респонденты-родители были поделены на две группы. В первую группу вошли родители в возрасте от 27 до 35 лет, во вторую — от 36 до 43 лет. Был проведен корреляционный анализ с использованием коэффициента Спирмена, в результате которого получены значимые корреляции между возрастом родителей и двумя параметрами экспертной оценки: «степень ответственности за действия» (r Спирмена = 0,51 на уровне 0,05) и «воспитательная функция» (r Спирмена = 0,53 на уровне 0,05). Таким образом, родители-эксперты в более зрелом возрасте полагают, что действия героев данного мультфильма безответственны и остаются безнаказанными. Эти родители негативно оценивают воспитательную функцию данного мультфильма, в отличие от родителей более молодого поколения.

С целью проведения качественного анализа социально-психологической экспертизы мультфильма выбран метод фокус-группы.

Всего было проведено две фокус-группы продолжительностью по 60 минут каждая для родителей в возрасте от 27 до 35 лет и для родителей в возрасте от 36 до 43 лет.

Первый вопрос был нацелен на выявление свободных ассоциаций, связанных с описанием общего настроения при просмотре мультфильма. При ответе на него эксперты возрастной категории от 27 до 35 лет чаще связывали с просмотром мультфильма положительные ассоциации («веселый», «умный», «необычный», «обращает внимание на отношения»), а эксперты возрастной категории от 36 до 43 лет — нейтральные и отрицательные ассоциации («ничему не учит», «злой», «сомнительные ценности») (ϕ^* Фишера = 4,75 > ϕ^* кр = 2,31, при $p < 0,01$). Можно предположить, что родители более зрелого возраста, воспитанные на советских мультфильмах, используют другие категории при восприятии мультипликационного контента, в отличие от более молодых родителей, которые были воспитаны на современном мультипликационном контенте.

Во втором вопросе экспертам предлагалось оценить главную мысль мультфильма как конструктивную или как деструктивную. При ответе на него мнения экспертов разошлись в обеих группах: в каждой из них были те, кто оценил главную мысль мультфильма как конструктивную («дружеские, поддерживающие отношения»), и те, кто считает ее деструктивной («крушить все вокруг», «нарушать правила»). Различий между возрастными группами экспертов по этому вопросу получено не было (ϕ^* Фишера = 1,75 < ϕ^* кр = 2,42, при $p < 0,01$).

При ответе на третий вопрос — об опыте, получаемом от просмотра мультфильма детьми младшего школьного возраста, группа экспертов в возрасте от 27 до 35 лет указала на положительные моменты мультфильма, связанные с передачей скорее позитивного опыта, чем негативного («учит, как поступать», «заставляет задуматься», «дает важное»). Группа экспертов в возрасте от 36 до 43 лет оценила модели поведения персонажей мультфильма негативно («не учит доброте», «у всего этого есть обратная сторона», «ни к чему хорошему не приведет в итоге») (φ^* Фишера = 23,143 > $\varphi^*_{кр}$ = 3,45, при $p < 0,01$). Возможно, что более молодая группа экспертов, выросшая сама на подобных мультфильмах, рассматривает подобные модели поведения как более современные, перспективные для дальнейшей жизни.

Четвертый вопрос был направлен на оценку эстетической составляющей мультфильма. При ответе на него в группе экспертов от 27 до 35 лет были высказаны положительные комментарии («очень яркий», «красочный», «сочный») либо нейтральные («как и все мультфильмы», «все как в других мультфильмах»). В группе от 36 до 43 лет наблюдались нейтральные («обычные», «приемлемо»), а также резко негативные впечатления от изображения на экране («страшные лица», «жуть какая») (φ^* Фишера = 23,143 > $\varphi^*_{кр}$ = 2,42, при $p < 0,01$). Очевидно, что родители более молодого поколения прежде всего обращают внимание на цветовую гамму и яркость окраски, а родители более зрелого возраста обращают внимание на прорисовку лиц и их выражений, условность, но в то же время узнаваемость героев.

В пятом вопросе экспертам предлагалось дать оценку речевой агрессивности мультфильма. По данному параметру существенных различий в оценках между группами экспертов не наблюдалось (φ^* Фишера = 1,3 < $\varphi^*_{кр}$ = 2,42, при $p < 0,01$). Представители обеих групп чаще указывали в своих ответах на «средний уровень» агрессивности, реже на «высокий уровень». Очевидно, это связано с тем, что открытая агрессивность подается в мультфильме как

норма [14], а скрытую агрессивность неподготовленному родителю любого возраста трудно заметить.

На завершающий вопрос — о рекомендации данного мультфильма к просмотру детям от 7 до 10 лет — различий в оценках экспертов не обнаружено: родители той и другой группы не рекомендовали данный мультфильм к просмотру в младшем школьном возрасте (φ^* Фишера = 1,42 < $\varphi^*_{кр}$ = 2,42, при $p < 0,01$). Таким образом, между родителями обеих групп наблюдается сходство во мнении, когда это касается информационной безопасности собственного ребенка.

Итак, различия между оценками экспертов из возрастных групп от 27 до 35 лет и от 36 до 43 лет были выявлены по трем критериям: общее настроение при просмотре мультфильма, усвоение опыта (моделей поведения) и эстетическая составляющая мультфильма.

Отсутствуют различия между возрастными группами экспертов в ответах на вопросы о главной мысли мультфильма, степени его речевой агрессивности и рекомендации его к просмотру детьми в возрасте 7—10 лет.

Таким образом, экспертная оценка предпочитаемых детьми 7—10 лет мультфильмов отличается у родителей двух возрастных групп по ряду критериев, что подтверждает вторую выдвинутую нами гипотезу, однако наиболее популярный у детей мультфильм «Гравити Фолз» не рекомендуют к просмотру детям данной возрастной категории родители обеих групп.

Подводя итог, можно сказать, что в профилактических целях родителям необходимо обращать внимание на то, какие мультфильмы смотрят дети, соответствуют ли они возрастной адресации и содержательным критериям, кроме того, необходимо внимательно подбирать мультфильмы и анализировать их вместе с детьми. Психологам важно вести профилактическую работу с родителями, объясняя им достоинства и недостатки современной мультипликации, способствовать контролю над данным видом СМИ, проводя различные экспертизы мультипликационного контента.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алешкин Н. И., Шукина И. А. Влияние мультипликационных фильмов агрессивного содержания на поведение детей дошкольного возраста // Генетическая психология. — СПб., 2002. — № 16—17. — С. 56—61.
2. Влияние мультфильмов на психическое развитие детей [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://whatisgood.ru/tv/cartoons/vliyanie-multfilmov-na-psixicheskoe-razvitie-detej/> (дата обращения: 10.02.2019).
3. Героев Г. Дети и современные мультфильмы [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.ruskolan.xpomo.com/ruskolan/tolpa/deti_05.htm (дата обращения: 03.03.2019).
4. Головкина Е. М. Влияние современных российских мультфильмов на формирование гендерных стереотипов поведения у детей // Концепт : науч.-метод. электрон. журн. — 2014. — Т. 20. — С. 3316—3320.
5. Куниченко О. В. Особенности воспитания нравственного поведения старших дошкольников средствами мультипликационных фильмов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. — Волгоград, 2015. — 233 с.

6. Ломтатидзе О. В., Ершова И. А. Исследование эмоционального отношения младших школьников к основным видам деятельности // Изв. Урал. федерал. ун-та. Сер. 1: Проблемы образования, науки и культуры. — 2014. — № 2 (126). — С. 149–157.
7. Муртазина, М. А., Оконецникова Л. В. Исследование предпочтений мультфильмов в младшем школьном возрасте // Изв. Урал. федерал. ун-та. Сер. 1: Проблемы образования, науки и культуры. — 2017. — Т. 23. — № 4 (168). — С. 111–118.
8. Николаева Е. В., Охлопкова И. И. Влияние мультипликационных фильмов на агрессивное поведение детей старшего дошкольного возраста // Междунар. науч. вестн. — 2016. — № 6. — С. 116.
9. Смирнова Е. О., Соколова М. В., Матушкина Н. Ю., Смирнова С. Ю. Исследование возрастной адресации мультфильмов // Культурно-историческая психология. — 2014. — Т. 10. — № 4. — С. 27–36.
10. Собкин В. С. Опыт социально-психологического анализа понимания морально-нравственного конфликта мультфильма // Культурно-историческая психология. — 2014. — Т. 10. — № 4. — С. 12–26.
11. Brotherson S. Understanding Brain Development in Young Children // Family Science Specialist, NDSU Extension Service. — 2015. — P. 13–25.
12. Habib K., Soliman T. Cartoons' Effect in Changing Children Mental Response and Behavior // Open Journal of Social Sciences. — 2015. — № 3. — P. 248–264.
13. Kaula S. K. Language and style in cartoons: a case study of Ben 10 : Dissertation for the Award of the Degree of Master / Univ. of Nairobi. — 2015. — 105 p.
14. Kirsh J. S. Cartoon violence and aggression in youth // Journ. of Aggression and Violent Behavior. — 2006. — № 11. — P. 547–557.
15. Stieger S., Formann Anton K. Are Aggressive Cartoons Really Funnier? // Sage open. — 2014. — № 4. — P. 1–5.
16. Yousaf Z., Shehzad M., Hassan S. A. Effects of Cartoon Network on the Behavior of School Going Children // International Research Journal of Interdisciplinary & Multidisciplinary Studies (IRJIMS). — 2015. — № 1. — P. 173–179.

REFERENCES

1. Aleshkin N. I., Shchukina I. A. Vliyanie mul'tplikatsionnykh fil'mov agressivnogo soderzhaniya na povedeniye detey doskol'nogo vozrasta // Geneticheskaya psikhologiya. — SPb., 2002. — № 16–17. — S. 56–61.
2. Vliyanie mul'tfil'mov na psikhicheskoe razvitie detey [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <https://whatisgood.ru/tv/cartoons/vliyanie-multfilmov-na-psixicheskoe-razvitie-detey/> (data obrashcheniya: 10.02.2019).
3. Geroev G. Deti i sovremennye mul'tfil'my [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: http://www.uskolan.xpomo.com/ruskolan/tolpa/deti_05.htm (data obrashcheniya: 03.03.2019).
4. Golovkina E. M. Vliyanie sovremennykh rossiyskikh mul'tfil'mov na formirovaniye gendernykh stereotipov povedeniya u detey // Kontsept : nauch.-metod. elektron. zhurn. — 2014. — Т. 20. — S. 3316–3320.
5. Kunichenko O. V. Osobennosti vospitaniya npravstvennogo povedeniya starshikh doskol'nikov sredstvami mul'tplikatsionnykh fil'mov : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01. — Volgograd, 2015. — 233 s.
6. Lomtatidze O. V., Ershova I. A. Issledovanie emotsional'nogo otnosheniya mladshikh shkol'nikov k osnovnym vidam deyatel'nosti // Izv. Ural. federal. un-ta. Ser. 1: Problemy obrazovaniya, nauki i kul'tury. — 2014. — № 2 (126). — S. 149–157.
7. Murtazina, M. A., Okonechnikova L. V. Issledovanie predpochteniy mul'tfil'mov v mladshem shkol'nom vozraste // Izv. Ural. federal. un-ta. Ser. 1: Problemy obrazovaniya, nauki i kul'tury. — 2017. — Т. 23. — № 4 (168). — S. 111–118.
8. Nikolaeva E. V., Okhlopova I. I. Vliyanie mul'tplikatsionnykh fil'mov na agressivnoye povedeniye detey starshego doskol'nogo vozrasta // Mezhdunar. nauch. vestn. — 2016. — № 6. — S. 116.
9. Smirnova E. O., Sokolova M. V., Matushkina N. Yu., Smirnova S. Yu. Issledovanie vozrastnoy adresatsii mul'tfil'mov // Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya. — 2014. — Т. 10. — № 4. — S. 27–36.
10. Sobkin V. S. Opyt sotsial'no-psikhologicheskogo analiza ponimaniya moral'no-npravstvennogo konflikta mul'tfil'ma // Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya. — 2014. — Т. 10. — № 4. — S. 12–26.
11. Brotherson S. Understanding Brain Development in Young Children // Family Science Specialist, NDSU Extension Service. — 2015. — P. 13–25.
12. Habib K., Soliman T. Cartoons' Effect in Changing Children Mental Response and Behavior // Open Journal of Social Sciences. — 2015. — № 3. — P. 248–264.
13. Kaula S. K. Language and style in cartoons: a case study of Ben 10 : Dissertation for the Award of the Degree of Master / Univ. of Nairobi. — 2015. — 105 p.
14. Kirsh J. S. Cartoon violence and aggression in youth // Journ. of Aggression and Violent Behavior. — 2006. — № 11. — P. 547–557.
15. Stieger S., Formann Anton K. Are Aggressive Cartoons Really Funnier? // Sage open. — 2014. — № 4. — P. 1–5.
16. Yousaf Z., Shehzad M., Hassan S. A. Effects of Cartoon Network on the Behavior of School Going Children // International Research Journal of Interdisciplinary & Multidisciplinary Studies (IRJIMS). — 2015. — № 1. — P. 173–179.

Чумаков Михаил Владиславович,

доктор психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии, Курганский государственный университет; 640020, Россия, г. Курган, ул. Советская, 63, корп. 1, к. 136; e-mail: mihailehchv@mail.ru

РЕЛИГИОЗНОСТЬ ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** онтогенез; стадии развития; религиозность; развитие личности; религиозное воспитание; психология религии; молитвы.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматриваются проблемы, находящиеся на стыке психологии развития и психологии религии. Приводятся и анализируются теории стадий религиозного развития личности. Показаны теоретические истоки стадийных теорий онтогенеза религиозности. Характеризуется генетическая эпистемология как методологическая основа выделения стадий. Рассматривается теория Л. Колберга как непосредственный предшественник и аналог стадийных теорий религиозности личности. В статье раскрыто содержание и проведен критический анализ стадийной теории развития веры Дж. Фаулера, дается содержание и осуществляется критический анализ стадийной теории развития религиозного суждения Ф. Озера. Отмечается недостаточное эмпирическое подтверждение высших стадий развития религиозности. Приводятся современные варианты выделения стадий в религиозном развитии. Описаны стадии развития представлений ребенка о молитве в соотношении с примерными возрастными периодами. Раскрыты некоторые современные подходы к религиозному развитию личности в онтогенезе, не связанные с выделением структурных стадий. Рассматривается теория прикреплённости и ее объяснительный потенциал применительно к религиозному развитию.

Показано, что исследования религиозности личности в современной психологии развития все больше касаются периода раннего детства и что в этом возрасте формируются существенные базовые предпосылки религиозности. Анализируются исследования, посвященные механизмам и отдельным линиям развития религиозности. В статье излагаются научные факты и не отдается предпочтение каким-либо религиозным доктринам. Обоснованы необходимость тесного взаимодействия психологии развития и психологии религии и включение раздела психологии религиозного развития личности в программу курса психологии развития.

Chumakov Mikhail Vladislavovich,

Doctor of Psychology, Associate Professor, Head of the Department of Psychology, Kurgan State University, Kurgan, Russia.

RELIGIOSITY OF PERSONALITY IN THE CONTEXT OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY**KEYWORDS:** ontogenesis; developmental stages; religiosity; personal development; religious education; psychology of religion; prayers.

ABSTRACT. In article problems on a joint of psychology of development and psychologists of religion are considered. Theories of stages of religious personal development are brought and analyzed. Theoretical sources of theory of stages of ontogenesis of religiousness are shown. J. Piaget's theory as methodological basis of allocation of stages. L. Kohlberg's theory as analog of theory of stages of religiousness of the personality. The article reveals the content and provides a critical analysis of the theory of stages of faith development of J. Fowler. Content and critical analysis of the theory of stages of the development of religious judgment of F. Oser. There is insufficient empirical confirmation of the higher stages of development of religiosity. Modern variants of allocation of stages in religious development are given. Stages of development of the child's ideas about prayer in relation to the age periods. Some modern approaches to the religious development of personality in ontogenesis are revealed. These approaches are not related to the stages of development. The theory of attachment and its explanatory potential in relation to religious development. It is shown that studies of religiosity of personality in modern psychology of development are more and more concerned with the period of early childhood. At this age, the essential basic prerequisites of religiosity are formed. The research devoted to mechanisms and separate lines of development of religiosity. The article presents scientific facts and not religious doctrines. The necessity of close interaction of psychology of development and psychology of religion is proved. The section devoted to the religiosity of the personality should be included in the course of psychology of development.

Традиционно психология религии развивалась в русле социальной психологии и даже считалась одним из ее разделов. Значительное количество работ выполняется на пересечении психологии личности, общей психологии и психологии религии [1; 2; 3; 4; 5]. Исследований в обозначенной нами области, несмотря на их высокую значимость для современного общества, значительно меньше, и они менее

известны [8; 9; 11; 16]. Это противоречие делает актуальной тему статьи. Действительно, если раздел, посвященный проблемам психологии религии, встречается в учебниках по социальной психологии, то в учебниках по психологии развития практически не освещаются вопросы, связанные с онтогенезом религиозности. В учебниках по педагогической психологии не находит отражения проблематика, связанная с препо-

даванием богословских дисциплин в связи с различными возрастными периодами, хотя это преподавание имеет свою выраженную специфику. Научная проблема, основная идея и цель статьи состоит в том, чтобы осуществить анализ некоторых современных направлений в изучении онтогенеза религиозности личности с учетом классических подходов в психологии религии и психологии развития. Кроме того, обосновывается идея включения раздела, посвященного онтогенезу религиозности, в программу курса психологии развития и возрастной психологии. В статье рассматриваются научные факты и не защищаются позиции той или иной религии. Тем самым реализуются принципы, заложенные Т. Флурнуа [6; 7].

Модели религиозного развития, в которых оно представляется в виде стадий, являются классическими и связаны с именами Дж. Фаулера и Ф. Озера. Дж. Фаулер выделил 6 стадий, или этапов, развития религиозности и связал их с определенными возрастными периодами, рассматривая веру как универсальную характеристику человеческой жизни [11].

Этап 1. Интуитивно-проективная вера, обычно связанная с возрастом 2—7 лет.

Этап 2. Буквалистская вера, связанная с возрастом 7—12 лет.

Этап 3. Синтетически-конвенциональная вера, характерная для подросткового возраста.

Этап 4. Индивидуально-рефлексивная вера, формирование которой относится обычно к 20 годам.

Этап 5. Интегративная вера, которая развивается после 35 лет.

Этап 6. Универсальная вера, которая представляет собой редко достигаемый людьми уровень.

Довольно долго онтогенез религиозности в основном был представлен в парадигме выделения стадий, велась полемика и предпринимались попытки выделения этапов на различных основаниях. Так, в отношении этапов, выделенных Дж. Фаулером, отмечалось, что есть трудности с их систематизацией и характеристикой. В описании каждого этапа много информации, которая слабо или никак не связана с другим этапом. Характеристики этапов недостаточно разделены концептуально и структурно. В описании, например, этапа 4 отчасти смешиваются переменные возраста и переменные религиозного развития. Кроме того, Дж. Фаулер значительно расширяет понятие веры, определяя ее как связь с человеческими смыслами. По мнению Ф. Озера, при выделении этапов в данном подходе не акцентируются критерии, связанные с собственно религиозным развитием личности, однако

рассматриваются социальные роли, моральные суждения, мировоззрение, символическая интеракция, самосознание и т. д. Полемика, ведшаяся в связи с анализируемой классификацией этапов, не подвергала сомнению эффективность практического приложения этой модели в области религиозного развития. Теоретическая значимость теории Дж. Фаулера состояла в том, что она была одним из первых приложений генетического структурализма к области онтогенетического развития религиозности личности. Ф. Озер также предложил модель религиозного развития, состоящую из 6 этапов [16; 17]. Эта модель находится в русле когнитивного подхода и касается не столько веры, сколько религиозного суждения. Религиозные суждения испытуемых вызывались в специальном интервью при помощи дилемм, актуализирующих религиозное содержание. Метод позволял актуализировать религиозную регуляторную систему, вынуждая принимать радикальные решения, чтобы разрешить конфликт между ценностями, такими, например, как свобода и зависимость, имманентное и трансцендентное, сакральное и профанное и др. Восемь различных дилемм вызывали конфликт между 7 полярными ценностями, что позволяло в конечном итоге определить структурный уровень религиозного развития. Каждый уровень, или этап, развития религиозного суждения соотносился с определенным возрастом, за исключением 5 и 6 этапов, эмпирическая верификация которых не была достаточно надежной. В результатах применения различных дилемм наблюдался декальж, который тем не менее не нарушал общую логику выделения структурных этапов.

Этап 1. Прямое влияние Бога на человека и мир (до 9 лет).

Этап 2. Человек влияет на отношение к нему Бога через молитву, следование религиозным правилам и т. д. (с 8—9 до 11—12 лет).

Этап 3. Человек сам отвечает за свою жизнь. Бог и человек имеют каждый свое поле деятельности (с 11—12 до 17—55 лет).

Этап 4. Бог создает рамки, общие предпосылки человеческого существования (с 46 до 65 лет).

Этап 5. Бог проникает во все связи и обязательства каждого человека, являясь одновременно имманентным и трансцендентным.

Этап 6. Универсальная солидарность.

Возрастные границы этапов приведены в соответствии с наиболее известной дилеммой, используемой в интервью — дилеммой Поля. Ф. Озер только приблизительно соотносит этапы развития религиозного суждения с возрастом. Обе рассмотренные модели религиозного развития опираются на модель Л. Колберга, которая

дифференцирует по этапам развитие морального суждения в онтогенезе [14]. Модель Л. Колберга, в свою очередь, является приложением и развитием подхода Ж. Пиаже к новой области. Таким образом, все три модели представляют собой распространение подхода Ж. Пиаже, рассчитанного на стадии когнитивного развития ребенка от рождения до подросткового возраста. Модели Дж. Фаулера и Ф. Озера используют методы исследования и теоретические принципы Ж. Пиаже для описания и понимания процесса религиозного развития личности. Помимо новой области приложения, рассматриваемые модели отличаются от подхода Ж. Пиаже тем, что не ограничиваются подростковым возрастом, а выделяют этапы развития в зрелые возрастные периоды и уделяют значительно меньше внимания сенсомоторному периоду развития ребенка. Ограничением анализируемых моделей является то, что 5-я и 6-я стадии и той и другой очень редко наблюдаются на практике и являются скорее теоретическим конструктом, чем эмпирически установленным фактом. Кроме того, и модель Дж. Фаулера, и модель Ф. Озера рассматривают религиозность с какой-то одной стороны, в то время как религиозность личности является многомерной величиной. С точки зрения педагогической психологии религии стадии развития, выделяемые рассматриваемыми авторами, очень обобщены. Практика требует более дифференцированного описания развития религиозности. Многие психологи развития в настоящее время сходятся в том, что психологическое развитие ребенка редко осуществляется в виде глобальных структурных стадий. Осуществляются попытки выделения стадий в более конкретных областях, например стадий в восприятии молитвы [15]. Некоторые авторы при этом делали акцент на детской концепции молитвы, некоторые — на частоте молитвенных практик или эмоциональном измерении молитвы. Д. Элкин, Д. Лонг и Б. Спилка выделили на основе эмпирического анализа 3 стадии развития молитвы с точки зрения ее формы.

Стадия 1. Дети плохо понимают функции молитвы. Дети имеют тенденцию думать, что все дети молятся и что молятся также и животные (5—7 лет).

Стадия 2. Молитва понимается как конкретная, практическая вербальная активность, часто связанная с просьбой. Животные не способны молиться, так как не могут говорить. Не все дети прибегают к молитве, так как забывают, устают и т. д. (7—9 лет).

Стадия 3. Молитва рассматривается как приватное общение с Богом, которое осуществляется мысленно. Животные не способны

молиться, так как не обладают достаточными мыслительными способностями. Не все дети молятся, так как не все дети верят в Бога.

Исследования развития детской молитвы были в последнее время дополнены данными о том, что способ использования детьми молитвы изменяется по мере возрастного развития их способности к созданию теории внутреннего мира другого человека [18; 19].

Существенной тенденцией в исследованиях религиозного развития ребенка является увеличение интереса к самому раннему периоду детства, возрасту до 2 лет, когда развитие идет в быстром темпе. Значительное внимание в современной психологии развития уделяется фигурам прикрепления ребенка в раннем детстве и их роли в развитии религиозности. Подтвержден факт, что в случае отсутствия фигуры прикрепления, взрослого, который постоянно заботится о ребенке и к которому формируется привязанность, увеличивается вероятность трудностей в установлении в будущем привязанности к другим людям [20]. В таком случае могут возникнуть сложности прикрепления, установления взаимосвязи и с символическими фигурами, что препятствует развитию религиозности. Действует и другой механизм. Если ребенок имеет редуцированный опыт взаимодействия с объектом, который исчезает и снова появляется в сенсорном поле, затрудняется развитие константности объекта и представления о том, что объект существует, несмотря на то, что не воспринимается (например, Бог).

Как показывают эмпирические исследования, в среднем детстве преобладают телеологические объяснения реальности, что ведет к предпочтению креационистских теорий мира в сравнении с эволюционными теориями [10; 13].

Современные исследования восприятия смерти в русле психологии развития и психологии религии показали, что в среднем детстве, как правило, сосуществуют две концепции смерти, научная и религиозная [12].

Заключение

Основные выводы можно сформулировать следующим образом.

1. Психология религии имеет длительную традицию взаимодействия с психологией развития и изучения изменений религиозности личности в онтогенезе. Развитие религиозности в онтогенезе является существенным разделом психологии развития и возрастной психологии, и необходимо включать этот раздел в соответствующие учебные программы.

2. Значительный объем теоретических представлений и эмпирических данных относительно психологии религии накоплен в рамках теоретической парадигмы генетической эпистемологии Ж. Пиаже. Выявлены и

эмпирически верифицированы стадии религиозного развития личности.

3. Тенденция выделения обобщенных стадий в современной психологии религии замечается тенденцией выделения стадий в частных областях развития, например развития представлений о молитве.

4. Исследования религиозности личности в современной психологии развития затра-

гивают период раннего детства, количество исследований предпосылок религиозности в этом возрасте увеличивается.

5. Проводится все большее количество исследований, посвященных механизмам и отдельным линиям развития религиозности, в том числе с позиций эволюционной теории.

ЛИТЕРАТУРА

1. Братусь Б. С., Инина Н. В. Вера как общепсихологический феномен сознания человека // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. — 2011. — № 1. — С. 25—38.
2. Чумакова Д. М. Методики диагностики религиозности личности // Современная психодиагностика в изменяющейся России : сб. тез. Всерос. науч. конф. / редкол.: Н. А. Батурин (отв. ред.) и др. — Челябинск : Изд-во ЮУрГУ, 2008. — С. 107—108.
3. Чумакова Д. М. Психометрический подход к религиозности личности // Вестн. Курган. гос. ун-та. Сер.: Физиология, психология и медицина. — 2015. — № 2 (36). — С. 100—102.
4. Чумакова Д. М. Религиозное сознание как психологический феномен // Вестн. Ярослав. гос. ун-та им. П. Г. Демидова. Сер.: Гуманитарные науки. — 2016. — № 2 (36). — С. 116—118.
5. Чумакова Д. М. Типология испытуемых по критериям религиозности и социального взаимодействия в семье // Вестн. Ярослав. гос. ун-та им. П. Г. Демидова. Серия: Гуманитарные науки. — 2016. — № 4 (38). — С. 120—123.
6. Чумаков М. В. Введение в психологию религии : учеб. пособие / М-во общего и профессионального образования Российской Федерации, Курган. гос. ун-т. — Курган, 1997. — 29 с.
7. Чумаков М. В. Принципы психологии религии // Вестн. Удмурт. ун-та. Сер.: Философия. Психология. Педагогика. — 2018. — Т. 28. — № 1. — С. 102—104.
8. Chumakov M. Age changes of religiousness of the person // Congress of International Association for the psychology of Religion. — Lausanne, 2013. — P. 256—257.
9. Chumakov M. University Students' Personal Religiousness and Their Suicidal Inclinations // Congress of International Association for the psychology of Religion. — Istanbul, 2015. — P. 112—113.
10. Evans E. M. Cognitive and contextual factors in the emergence of diverse belief systems: Creation versus evolution // Cognitive Psychology. — 2001. — No. 42. — P. 217—266.
11. Fowler J. W. Stages of faith. The structural developmental approach // Values and moral development / Th. Hennessey (ed.). — New York : Paulist Pr., 1974. — P. 173—211.
12. Harris P. L., Giménez M. Children's acceptance of conflicting testimony: The case of death // Journ. of Cognition and Culture. — 2005. — No. 5. — P. 143—164.
13. Kelemen D. Why are rocks pointy? Children's preference for teleological explanations of the natural world // Developmental Psychology. — 1999. — No. 35. — P. 1440—1452.
14. Kohlberg L. Education, moral development and faith // Journ. of moral education. — 1974. — No. 4. — P. 5—16.
15. Long D., Elkind D. [and al.]. The child's conception of prayer // Journ. for the scientific study of religion. — 1967. — No. 6. — P. 101—109.
16. Oser F., Gmunder P., Ridez L. L'homme, son développement religieux. — Paris, 1991. — 348 p.
17. Oser F. K., Scarlett W. G., Bucher A. Religious and spiritual development throughout the life span // Handbook of child psychology. Vol. 1. Theoretical models of human development / W. Damon, R. L. Lerner (eds.). — 6th ed. — Hoboken, NJ : Wiley, 2007. — P. 942—998.
18. Woolley J. D. Thinking about fantasy: Are children fundamentally different thinkers and believers from adults? // Child Development. — 1997. — No. 68. — P. 991—1011.
19. Woolley D., Phelps K. The development of children's belief about prayer // Journ. of cognition and culture. — 2001. — No. 1. — P. 139—166.
20. Zeanah C. H., Smyke A. T., Koga S. F., Carlson E. Attachment in institutionalized and community children in Romania // Child Development. — 2005. — No. 76. — P. 1015—1028.

REFERENCES

1. Bratus' B. S., Inina N. V. Vera kak obshchepsikhologicheskii fenomen soznaniya cheloveka // Vestn. Mosk. un-ta. Ser. 14, Psikhologiya. — 2011. — № 1. — S. 25—38.
2. Chumakova D. M. Metodiki diagnostiki religioznosti lichnosti // Sovremennaya psikhodiagnostika v izmenyayushchey Rossii : sb. tez. Vseros. nauch. konf. / redkol.: N. A. Baturin (otv. red.) i dr. — Chelyabinsk : Izd-vo YuUrGU, 2008. — S. 107—108.
3. Chumakova D. M. Psikhometricheskii podkhod k religioznosti lichnosti // Vestn. Kurgan. gos. un-ta. Ser.: Fiziologiya, psikhologiya i meditsina. — 2015. — № 2 (36). — S. 100—102.
4. Chumakova D. M. Religioznoe soznanie kak psikhologicheskii fenomen // Vestn. Yaroslav. gos. un-ta im. P. G. Demidova. Ser.: Gumanitarnye nauki. — 2016. — № 2 (36). — S. 116—118.
5. Chumakova D. M. Tipologiya ispytuemykh po kriteriyam religioznosti i sotsial'nogo vzaimodeystviya v sem'e // Vestn. Yaroslav. gos. un-ta im. P. G. Demidova. Seryu: Gumanitarnye nauki. — 2016. — № 4 (38). — S. 120—123.
6. Chumakov M. V. Vvedenie v psikhologiyu religii : ucheb. posobie / M-vo obshchego i professional'nogo obrazovaniya Rossiyskoy Federatsii, Kurgan. gos. un-t. — Kurgan, 1997. — 29 s.
7. Chumakov M. V. Printsipy psikhologii religii // Vestn. Udmurt. un-ta. Ser.: Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika. — 2018. — T. 28. — № 1. — S. 102—104.

8. Chumakov M. Age changes of religiousness of the person // Congress of International Association for the psychology of Religion. — Lausanne, 2013. — P. 256–257.
9. Chumakov M. University Students' Personal Religiousness and Their Suicidal Inclinations // Congress of International Association for the psychology of Religion. — Istanbul, 2015. — P. 112–113.
10. Evans E. M. Cognitive and contextual factors in the emergence of diverse belief systems: Creation versus evolution // Cognitive Psychology. — 2001. — No. 42. — P. 217–266.
11. Fowler J. W. Stages of faith. The structural developmental approach // Values and moral development / Th. Hennessey (ed.). — New York : Paulist Pr., 1974. — P. 173–211.
12. Harris P. L., Giménez M. Children's acceptance of conflicting testimony: The case of death // Journ. of Cognition and Culture. — 2005. — No. 5. — P. 143–164.
13. Kelemen D. Why are rocks pointy? Children's preference for teleological explanations of the natural world // Developmental Psychology. — 1999. — No. 35. — P. 1440–1452.
14. Kohlberg L. Education, moral development and faith // Journ. of moral education. — 1974. — No. 4. — P. 5–16.
15. Long D., Elkind D. [and al.]. The child's conception of prayer // Journ. for the scientific study of religion. — 1967. — No. 6. — P. 101–109.
16. Oser F., Gmunder P., Ridez L. L'homme, son développement religieux. — Paris, 1991. — 348 p.
17. Oser F. K., Scarlett W. G., Bucher A. Religious and spiritual development throughout the life span // Handbook of child psychology. Vol. 1. Theoretical models of human development / W. Damon, R. L. Lerner (eds.). — 6th ed. — Hoboken, NJ : Wiley, 2007. — P. 942–998.
18. Woolley J. D. Thinking about fantasy: Are children fundamentally different thinkers and believers from adults? // Child Development. — 1997. — No. 68. — P. 991–1011.
19. Woolley D., Phelps K. The development of children's belief about prayer // Journ. of cognition and culture. — 2001. — No. 1. — P. 139–166.
20. Zeanah C. H., Smyke A. T., Koga S. F., Carlson E. Attachment in institutionalized and community children in Romania // Child Development. — 2005. — No. 76. — P. 1015–1028.

Ширшов Владимир Дмитриевич,

доктор педагогических наук, профессор кафедры анатомии, физиологии и безопасности жизнедеятельности, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: shvd66@mail.ru.

Забара Людмила Ивановна,

кандидат философских наук, профессор кафедры философии, социологии и культурологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: zabarali2011@gmail.com

Якина Лилия Николаевна,

кандидат педагогических наук, главный библиограф Информационно-научного центра — Научной библиотеки, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: lilia.yakina@yandex.ru

**ЖИЗНЕСТОЙКОСТЬ ЛИЧНОСТИ КАК СОЦИАЛЬНЫЙ ФЕНОМЕН
(ОПЫТ ФИЛОСОФСКОГО И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА)**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: жизнестойкость личности; компоненты жизнестойкости; свойства жизнестойкой личности; стратегии жизнестойкого поведения; безопасность жизнедеятельности; личностно-психические ресурсы.

АННОТАЦИЯ. Авторы статьи рассмотрели аспекты феномена жизнестойкости в гуманистической философии и психологии с точки зрения экзистенциальной потребности человека и интегративной способности личности; обобщили трактовки понятия, компоненты способности жизнестойкости и социально значимые свойства личности, связанные с ее саморазвитием и обретением жизненного смысла в ситуациях совладания с проблемами и стрессами, в психодиагностике с помощью анализа полученных результатов специального теста; предложили на основе данных опроса обучающихся вуза матрицу оптимальных развивающихся свойств обучающихся в конструкте жизнестойкости как личностного ресурса. Представлены философские и психолого-педагогические основания модели ценностно-позитивной стратегии жизнестойкого поведения личности в непрерывном процессе самосовершенствования, в русле идей общенаучных экзистенциального и аксиологического подходов; предложена теоретическая модель позитивной стратегии жизнестойкости и ее механизм конструирования «собственного» способа бытия в качестве фасилитативного педагогического средства развития способности противостояния субъекта жизненным трудностям и стрессам, в оказании положительного влияния на активность обучающихся вуза в учебной и профессиональной деятельности, для применения данной матрицы свойств и модели стратегии жизнестойкости в профессиональном образовании в курсе «Безопасность жизнедеятельности».

Shirshov Vladimir Dmitriyevich,

Doctor of Pedagogy, Professor of the Department of Life Safety, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Zabara Lyudmila Ivanovna,

Candidate of Philosophy, Professor of the Department of Philosophy, Sociology, Cultural Studies, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Yakina Lilia Nikolaevna,

Candidate of Pedagogy, Chief Bibliographer of the Scientific Library, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**“HARDINESS” OF PERSONALITY AS SOCIAL PHENOMENON
(EXPERIENCE OF PHILOSOPHICAL AND PSYCHOLOGICAL, PEDAGOGICAL ANALYSIS)**

KEYWORDS: personality resilience; resilience components; properties of viable personality; resilient behavior strategies; life safety; personality and mental resources.

ABSTRACT. Authors reviewed aspects of the phenomenon of vitality in theory «hardiness» in humanistic philosophy and psychology as an existential human need; generalized the components of the ability to resilience and socially significant personality traits associated with its self-development in situations coping with problems and stress; offered by the theoretical model of a positive resilience strategy «hardiness» based on data from a survey of high school students for its use in the educational process (existential approach). The philosophical and psychological-pedagogical foundations of the model of the value-positive strategy of the person's viable behavior in a continuous process of self-improvement are presented, in line with the ideas of general scientific existential and axiological approaches; proposed a theoretical model of a positive resilience strategy and its mechanism for constructing an “own” way of being as a facilitative pedagogical tool for developing the ability of a subject to withstand life difficulties and stresses, to have a positive impact on students' activity in educational and professional activities, to apply this matrix of properties and model resilience strategies in vocational education in the course “Life Safety”.

Постановка проблемы и обоснование актуальности

Современная социальная реальность характеризуется повышенным уровнем стрессогенности, разрушающим воздействием на личность различных отрицательных факторов при усилении неопределенности ситуации, множественными вызовами и опасностями информационной культуры. Человеку необходимо уметь противостоять негативным изменениям и влияниям социума, при этом важнейшими качествами современной личности становятся способность совладания с проблемами и нарушениями, принятия быстрых адекватных решений и осуществления выбора. Исследователи в различных научных областях все больше внимания уделяют изучению многогранного феномена жизнестойкости как интегративной характеристики субъекта, которая используется, обнаруживая общие свойства, в философии, психологии личности, педагогической психологии, теории безопасности жизнедеятельности.

Формулировка цели исследования

Следует рассмотреть сущность и различные аспекты **жизнестойкости** как социального феномена в гуманистической философии, психологии и педагогике с точки зрения значимых свойств личности, связанных с обретением жизненного смысла в ситуациях совладания с проблемами и стрессами, для поиска адекватных **способов саморазвития и фасилитации** жизнестойкого поведения в междисциплинарном пространстве и образовательном курсе «Безопасность жизнедеятельности».

Анализ исследований по проблеме и выделение нерешенных задач

В зарубежных гуманистических философско-психологических концепциях, на наш взгляд, интерес представляют работы в области экзистенциальной философии В. Франкла и Э. Фромма, поскольку они имеют прямое отношение к изучению жизненных стратегий противостояния и выживания человека, рассматриваемых в наиболее кризисный период истории, приведший к рефлексии трагедии Второй мировой войны.

Книга «Человек в поисках смысла» австрийского психиатра и социолога В. Франкла, написанная им после заключения в нацистских концентрационных лагерях с 1942 по 1945 г., содержит автобиографический очерк и объяснение самостоятельно разработанного метода работы — логотерапии (буквально — *излечение словом*). Опыт тяжелой жизни заключенных послужил основой анализа отношения к этому явлению и

понятия, введенного В. Франклом — проактивность. С точки зрения гуманистической психологии, проактивность — это способность выбирать свою реакцию на внешние раздражители; представление о психике человека, согласно которому между воздействием среды и реакцией на него присутствует свободная воля. Проактивность детерминирует действие человека в соответствии с собственными целями и этическими принципами. Проактивный человек осознает свои глубинные ценности и цели, действует в соответствии со своими жизненными принципами, независимо от внешних условий; он способен управлять импульсивной реакцией, согласно своим ценностям в свободе выбора. Проактивность в понимании В. Франкла реализует экзистенциальные потребности человека, такие как созидание, получение нового опыта и собственно нахождение смысла в самой жизни.

В работе «Здоровое общество» выдающийся немецкий философ и психолог Э. Фромм исследует социальные проблемы отчуждения и раскрытия человеческой сущности как реализации продуктивного, жизнетворческого начала. Ученого интересует проблема способности человека находить пути «соединения с миром», понимаемого как удовлетворение базовых потребностей в установлении связей, преодолении себя, укорененности в мире, самоидентичности и наличии системы ценностей. Э. Фромм вводит в научную литературу понятие «бегство от свободы» для характеристики состояния страха перед свободой человека, прибегающего к механизмам защиты, позволяющим ему реализовать скрытое стремление избавиться от бремени собственной свободы. В одноименной работе «Бегство от свободы» (1941) Э. Фромм проводит анализ феномена человеческой тревоги и свободы как психологической проблемы, описывает и объясняет экзистенциальные потребности и различные жизненные негативные и позитивные стратегии поведения и выживания человека — от деструкции до конформизма и позитивной свободы, которая «состоит в спонтанной активности всей целостной личности человека» [14]; эти стратегии, как мы считаем, требуют осмысления и в педагогическом аспекте формирования жизнестойкости обучающихся. Гуманистическая философия проливает свет на глубинные процессы и экзистенциальные характеристики проблемы человеческого существования, в том числе в отношении рассматриваемого нами феномена жизнестойкости.

Концепцию «hardiness» (с английского — *крепость, устойчивость, выносливость*) в психологии личности впервые раз-

работал американский психолог С. Мадди; отечественный психолог Д. А. Леонтьев определил этот же феномен как «жизнестойкость». С. Мадди рассматривает «hardiness» как особое интегративное качество, систему установок и убеждений о мире и о себе, позволяющее личности выдерживать стрессовую ситуацию, сохраняя в ситуации выбора внутренний баланс и гармонию [7].

Обращаясь к структуре жизнестойкости, С. Мадди выделил три ее компонента: вовлеченность, контроль и принятие риска — вызов [7]. С педагогической точки зрения, как мы считаем, наиболее важен такой компонент, как контроль, т. е. «установка на проявление жизненной активности» (по С. Мадди); при этом человеку, наделенному высокоразвитым контролем, свойственна активная жизненная позиция, ощущение, что он самостоятельно, независимо ни от кого, выбирает свой собственный путь и что «только он сам может повлиять на результат происходящего» (Е. А. Евтушенко) [4]. В противоположность этому может возникать чувство беспомощности, что отрицательно влияет на способность самостоятельно «стоять в жизни».

Изучением феномена жизнестойкости занимаются отечественные психологи С. А. Богомаз, Г. В. Ванакова, Д. А. Леонтьев, Е. Ю. Мандрикова, Т. В. Наливайко, Е. И. Рассказова, Р. И. Сцетишин, Е. В. Шварева. В их исследованиях представлены различные аспекты жизнестойкости как интегративной способности субъекта: сущность, компоненты, критерии проявленности, связь со способностью принимать решения и преодолевать трудности жизни. Жизнестойкость — это «интегративное свойство личности, позволяющее преодолевать трудности и препятствия при достижении цели, в трудных жизненных ситуациях, характеризующееся высокой степенью рефлексии, саморегуляции и готовностью к самоопределению» (Г. В. Ванакова) [3]. Индикаторы этой способности, по Г. В. Ванаковой, — радость, любовь, уровень притязаний, созидание, умение ставить цель, высокий уровень воли и стрессоустойчивости, низкий уровень тревожности, независимость, обоснованность выбора и достижения результата. Жизнестойкость понимается и как интегральная способность субъекта, являющаяся основанием адаптации личности; компоненты жизнестойкости разделяются на два блока: ментальные (базовые личностные установки, ответственность, самосознание, смыслообразование, активность человека); практические (навыки преодоления различных типов ситуаций и разрешения проблем, навыки социального взаимодействия, саморегуляции) — по Л. А. Александровой [1].

Жизнестойкость обоснованно рассматривается как личностно-психический ресурс, формирование которого выражается в развитии способности противостоять профессионально-личностной дезадаптации, конкретизировать и реализовывать свой план действий, уметь контролировать себя (Р. И. Сцетишин) [11, с. 40—41].

Как видно, отечественные психологи уделяют внимание содержательной и практической сторонам феномена жизнестойкости. Особое значение имеют выработка ценностей, осознание мотивов и интересов, направленность личности на осмысленную задачу; умения, навыки поведения, овладение способами действий в преодолении трудностей и противостоянии стрессовым ситуациям. Как видно, свойство и способность жизнестойкости личности связаны с ее социально значимыми, развивающимися качествами: волей, системой ценностей, жизненными целями, ответственностью и активностью действия, внутренней свободой — в соотношении с другими позитивными характеристиками, реализацией личностного ресурса. Жизнестойкость как наиболее общая характеристика субъекта опирается на природные свойства личности, но в значительной мере имеет социальный характер, «в совокупности психологического и деятельностного компонентов, природных свойств через особое сочетание установок и навыков, ведущих к самоэффективности» (Т. В. Наливайко) [8].

При переходе понятия жизнестойкости в педагогическую теорию и практику в свете культурно-исторической теории деятельности и компетентностного подхода в современном образовании в целом наиболее важными являются такие характеристики личности, как самостоятельность, субъектность, активность. Эти свойства участников образовательного процесса как его цель и результат имеют ключевое значение в организации специальных педагогических условий развития социально и личностно значимых рассматриваемых интегративных способностей обучающихся.

Методология и методы, описание хода исследования по получению эмпирических и теоретических данных

В педагогической сфере, таким образом, основополагающее значение имеет разработка междисциплинарных методик и технологий работы в мировоззренческой ориентации обучающихся для смыслообразования и принятия в личностном опыте гуманистических жизнестворческих установок и высоких духовных ценностей и целей человека. Следует использовать потенциал понимающей педагогики, направленной на

развитие осмысленности себя и своей деятельности участниками образования, поскольку жизнестойкость относится к духовному классу способностей, которые «определяют качественную специфику поведения человека: его добродетельность, следование принципам веры, любви, альтруизма, смысла жизни; креативность, оптимизм» (В. Д. Шадриков) [16, с. 15]. Жизнестойкость представляет собой единство природных и нравственных начал.

В связи с этим для формирования жизнестойкости эффективны общепедагогические средства воспитывающего и формирующего характера, такие как диалогово-коммуникативные формы взаимодействия всех участников, моделирование жизненных ситуаций выбора и обоснования решений, тренинги умений снятия стресса у детей и родителей, деловые игры в виде прогнозирования будущего, с внедрением инструментов диагностики различных проявлений жизнестойкости обучающихся в образовательном учреждении и в семье. Следует уделять внимание показателям выраженности жизнестойкости у разных возрастов, разрабатывать способы формирования и развития жизнестойкости детей и подростков всех социальных групп, обеспечивающие оптимальную работоспособность и сохранение внутреннего баланса личности.

Поскольку феномен жизнестойкости в отечественной психологии рассматривается через мобилизацию внутренних сил, стремление человека к реализации своей сущности, изменению себя и окружающей действительности, в педагогической практике следует опираться на осознание собственных развивающихся *hardiness*-качеств обучающимися в раскрытии ресурса личности посредством технологий психолого-педагогической поддержки и сопровождения индивидуальных образовательных программ. Это требует объединения усилий руководителей, педагогов, психологов, тьюторов и специалистов социальной сферы, родителей в комплексном решении острой проблемы повышения жизнестойкости личности, особенно в образовательной среде.

В целом с педагогических позиций жизнестойкость следует рассматривать как перманентное развитие способности личности противостоять трудным ситуациям, непрерывный процесс самосовершенствования, направленный на преодоление критических моментов и влияний разрушительных факторов жизни.

К социальным факторам внешнего отрицательного воздействия, ведущего к ослаблению жизнестойкости человека, относятся детерминирующие факторы макросреды и социума: нестабильность общества,

низкий социально-экономический статус субъекта, условия патологизирующей информационной среды (контент Интернета и СМИ) и другие; негативные условия в ближайшем окружении детей и подростков, особенно такие как попустительство и преступные действия в семейном воспитании неблагополучных семей и родителей группы риска, социальное сиротство, девиации — наркомания и алкоголизм, бродяжничество и другие, ведущие к отчуждению, затруднениям социализации и опасным ситуациям с детьми и подростками. В социально-педагогической деятельности жизнестойкость связывается с адаптивными свойствами личности и требует корреляции в сложных жизненных ситуациях у детей и взрослых различных социальных групп, профилактики и коррекции состояний депривации детей в трудной ситуации, людей уязвимых категорий в различных условиях социализации.

Как было показано, возрастает роль способности личности к проявлению жизнестойкости, а значит, и необходимость решения проблемы раскрытия личностного ресурса противостояния трудностям и опасностям — в педагогической реальности, образовательном процессе.

Одним из вариантов междисциплинарного решения обозначенной проблемы, а также целенаправленной деятельности в указанном направлении в рамках курса «Безопасности жизнедеятельности» в работе с обучающимися вуза может стать, как мы считаем, обучение интеллектуально-аффективным и волевым действиям личности в совладании с трудными обстоятельствами жизни [17, с. 24], разработка и освоение стратегий жизнестойкого поведения, реализуемых на основе диагностики и **фасилитации жизнестойкости** (С. Мадди). Важно, что высокая жизнеспособность личности является условием снижения факторов риска в развитии детей, подростков, юношества (А. А. Нестерова) [9, с. 143—144].

В исследованиях для прогнозирования и отслеживания результатов деятельности по повышению жизненной активности и стойкости личности в образовательной среде интерес представляет адаптированная версия опросника «Hardiness Survey» С. Мадди — «тест жизнестойкости» Д. А. Леонтьева, Е. И. Расказовой в психодиагностике, основанной на конструкте жизнестойкости [6]. В методике диагностики жизнестойкости (С. Мадди, в адаптации Д. Леонтьева) личностная переменная *hardiness* (жизнестойкость) характеризует уровень способности личности выдерживать стрессовую ситуацию, сохраняя внутреннюю сбалансированность и не снижая успешность деятельности. Из 53 пунктов ори-

гинальной методики отечественными авторами в процессе валидизации теста выделено 45 вопросов с высоким показателем внутренней согласованности сокращенной шкалы. Во всех версиях опросник представляет собой ряд утверждений; респондент должен выразить свое согласие или несогласие с ними по 4-балльной шкале, из которой могут быть извлечены показатели: вовлеченность, контроль, принятие риска и общий показатель жизнестойкости. Методика диагностики построена на выделении единого фактора жизнестойкости и двух факторов систематической ошибки, отражающих особенности реакции респондентов на прямые и обратные пункты утверждения и не коррелирующих друг с другом и с общим показателем.

Для определения уровня жизнестойкости у студентов Уральского государственного педагогического университета (УрГПУ) в курсе «Безопасность жизнедеятельности» (БЖ) нами был использован тест жизнестойкости Д. А. Леонтьева, при этом мы применили метод массового письменного опроса: 20 студентов 1 курса факультета физической культуры и спорта (ФФКиС) и 20 студентов 3 курса кафедры безопасности жизнедеятельности (КБЖ) оценивали уровень своей жизнестойкости по 5-балльной шкале. Мы зачитывали вопросы теста, обучающиеся выражали свое мнение, выставляли оценку/балл. При ответах высокими баллами отмечались положительные варианты, а низкими баллами — черты с негативными характеристиками.

В результате обработки массива полученных материалов респондентов установлено, что студенты 1 курса оценили свою жизнестойкость в среднем на 3,2 балла, а студенты 3 курса — на 3,6 балла, т. е. выше на 0,4 балла, что составляет более 10%. Полученные результаты теста в группах студентов позволяют оценить общую (суммарную) меру жизнестойкости респондента и группы по каждому показателю. Отличие в общих оценках оказалось не столь значительным, так как элементы культуры безопасности дети получают в семье, детском саду и школе, при этом студенты 3 курса уже прослушали курс «Безопасности жизнедеятельности» и имели теоретический и практический опыт в преодолении жизненных трудностей. Для уточнения результатов мы просили студентов 3 курса ответить на вопрос: «Как повлиял курс “Безопасности жизнедеятельности” на Вашу жизнестойкость?» Полученные результаты показали, что у 85% студентов при прохождении курса БЖ улучшились знания, умения и навыки

по проблемам безопасности жизнедеятельности, они легче выходят из стрессовых состояний, стали осторожнее при принятии решений в быту. Только 15% студентов не заметили каких-либо изменений в своей жизни после прохождения курса «Безопасности жизнедеятельности». Это говорит о необходимости включения специальных знаний, навыков жизнестойкого поведения в их профессиональную подготовку.

В краткой версии теста жизнестойкости (Е. Н. Осин, Е. И. Расказова) в качестве средства экспресс-диагностики на основе данных студенческой выборки авторами рекомендованы оптимальные показатели психологического благополучия обучающихся вуза: диспозициональный оптимизм, оптимистический атрибутивный стиль, общая самоэффективность, толерантность к неопределенности, витальность, удовлетворенность жизнью и трудовой деятельностью, внутренняя мотивация учебной и трудовой деятельности [10]. Уточнение актуальных характеристик личности в конструкторе жизнестойкости по данным показателям и соотнесение содержания вопросов краткого теста с компонентами в составе жизнестойкости С. Мадди, соответствующих вовлеченности, контролю и принятию риска, выраженность которых важна для сохранения здоровья и оптимального уровня активности в стрессогенных условиях, позволили нам создать матрицу свойств жизнестойкой личности, опираясь на полученные результаты теста в УрГПУ, интерпретируемые как обобщенные качества личности обучающихся ФФКиС и КБЖ, для применения в образовательном процессе.

Основной материал исследования, идеи, отличающиеся новизной

С помощью анализа данных теста жизнестойкости Д. А. Леонтьева и рекомендаций экспресс-диагностики Е. Н. Осина в рамках курса «Безопасности жизнедеятельности» мы смогли установить наиболее выраженные у студентов 1 курса ИФКиС и студентов 3 курса КБЖ качества личности — составляющие способности жизнестойкости, которые обучающиеся отмечают у себя на том или ином уровне сформированности (от 1 до 5). Эти осознаваемые свойства субъекта можно рассматривать как наличный и/или потенциальный ресурс развития студентов, набор необходимых развивающихся качеств (матрица свойств жизнестойкой личности), используя данные по группе в разработке модели позитивной стратегии жизнестойкости как интегративной, непрерывно самосовершенствующейся способности личности.

Таблица 1

**Матрица свойств жизнестойкой личности как ресурс для стратегии,
направленной на повышение собственной жизнестойкости**

Компоненты жизнестойкости С. Мадди	Показатели психологического благополучия экспресс- методики Е. Н. Осина	Личностный ресурс развития на основе данных теста, проведенного в УрГПУ	Эффективные действия. Выраженность жизнестойкости в целом и ее компонентов
Вовлеченность	Позиция оптимизма, позитивный атрибутивный стиль, удовлетворенность жизнью и трудовой деятельностью	Готовность «действовать вопреки» онтологической тревоге, тревоге потери смысла, нейтрализация внутреннего напряжения	Включенность в деятельность, общение (убежденность в обратном порождает чувство отвергнутости), профессиональная приверженность
Принятие риска	Толерантность к неопределенности, витальность	Ответственность, принятие изменений, готовность к непредвиденным трудностям, гибкость, мобильность	Готов действовать в ситуации риска, адаптивность, работоспособность, конструктивность
Контроль — установка на проявление жизненной активности	Внутренняя мотивация учебной и трудовой деятельности, самооэффективность	Самостоятельность (противоположность — ощущение собственной беспомощности), нравственная оценка	Совладание со стрессами и восприятие их как менее значимых, критичность

Обобщение теоретического и эмпирического материала в изучении жизнестойкости личности, обращение к идеям экзистенциальной философии, открывающей новые аспекты проблемы, позволило наметить деятельностную модель позитивной жизненной стратегии противостояния человека, которая может быть использована в работе с обучающимися (старшеклассниками, студентами) в обсуждении/дополнении/трансформации и освоении установок и целенаправленных действий продуктивного мышления, способствующих осознанию собственных наличного и скрытого ресурсов жизнестойкости как реального источника развития «самостояния» личности в эффективном преодолении критических ситуаций и стрессов.

Поскольку феномен жизнестойкости имеет экзистенциальную природу и связан с проблемами жизненного смысла, в отношении рассматриваемой нами стратегии жизнестойкости целесообразно опираться на представление о понятиях философской рефлексии — экзистенциалах — модусах сознания в единстве внутреннего и внешнего мира человека («модусы черт бытия», «модусы бытия присутствия», по М. Хай-

деггеру), опосредующих онтологические смыслы только через конкретное человеческое бытие [15]. Для нашей позитивной стратегии важно то, что экзистенциалы имеют сложную структуру: в них сплавлены воедино «теоретическое» и «практическое», мысли и чувства, ценностные ориентиры и действия. Они являются характеристиками «аналитики присутствия» — ключевыми индикаторами человеческого бытия [2]. Понимание экзистенциальных кризисов, их проявлений в снижении жизнестойкости и деструктивном поведении связано со значимыми для юношеского возраста экзистенциалами, а именно: свободой, одиночеством, любовью, бытием-в-мире, бытием-с-другими, страхом и др. Экзистенциалы-мыслечувства конструируют «способ быть», а экзистенция понимается только через переживание (по М. Хайдеггеру), где основная забота («собственный» способ бытия) о мире и человеке — гуманизация отношений индивидов. Благодаря универсализму значений экзистенциалов, они как индикаторы бытия могут выполнять в мыслительных и аффективно-волевых действиях роль аксиологических направляющих и нравственных оценок.

Таблица 2

Модель ценностно-позитивной стратегии жизнестойкости как интегративной способности личности в непрерывном процессе самосовершенствования (экзистенциальный подход)

Алгоритм / «аналитика присутствия»	Конструирование «способа быть»	Совладание с проблемой, ситуацией. Экзистенциальная дилемма стойкого совладания	Жизненный смысл	Достижение цели противостоять. Выраженность жизнестойкости
Установки личности в стрессовой ситуации	Убеждения о мире и о себе, внутренняя мотивация, формирование собственных смыслов	Контроль — «установка на проявление жизненной активности»	Проактивность	Преодоление трудности. Внутренний баланс
Мыслечувства/экзистенциалы	Переживание, саморегуляция, понимание	Формирование духовно-нравственных ориентиров	Нравственные критерии	Смыслообразование. Гуманизация. Гармонизация
Развивающиеся hardiness-качества. Матрица свойств жизнестойкой личности (таблица 1)	Способность выбирать, высокая степень рефлексии, высокий уровень воли	Принятие быстрых адекватных решений	Осуществление выбора	Витальность. Повышение уровня жизнестойкости
Личностно-психический ресурс	Операции продуктивного мышления, намерения о поступках, движениях. Фасилитация	Анализ ситуации, обобщение, корректировка и присвоение смысла	Собственный новый жизненный смысл	Продуктивность мышления, жизнетворческое начало, диалогические отношения

Экзистенциальный подход к моделированию позитивной стратегии жизнестойкости позволяет обучающимся перейти в сферу конструирования собственных новых смыслов в коммуникативно-образовательной практике (диалогическая природа, интерпретативность, многолинейность, фасилитация), с целью устранения внутренних и внешних причин деструкций.

Выводы исследования, сопоставление полученных результатов с обозначенной целью, перспективы развития исследований

Экзистенциальный подход в разработке стратегии жизнестойкости как междисциплинарного инструмента повышения проактивности личности, развития продуктивного мышления и поведения на основе ценностных ориентиров адекватен особенностям работы с данной социальной группой, поскольку юношеский период — период индивидуализации, взросления, смены жизненных идеалов, поиска новых онтологических смыслов. Именно смыслообразование является одним из ведущих и значимых видов деятельности и механизмом принятия противоречий и преодоления кризисов и жизненных проблем, усиливая жизнеспособность и «самостояние» личности в условиях

множественных вызовов бытия и опасностей социума.

Таким образом, исследование, диагностика и фасилитация жизнестойкости показали, что этот социальный феномен является стержневой личностной характеристикой, лежащей в основе «способа быть» и «мужества быть», во многом определяющей ответственность личности в совладании с неблагоприятными обстоятельствами жизни. Мы относим к перспективным направлениям внедрения в образовательной среде, освоения в курсе «Безопасность жизнедеятельности» предложенную нами ценностно-позитивную стратегию жизнестойкости с учетом изучения результатов ее использования в профессиональной подготовке педагога; с точки зрения дальнейших исследований считаем перспективным выявление педагогических возможностей когнитивных, эмоциональных и поведенческих копинг-стратегий (от англ. *to cope* — *справиться, совладать*), которые используются для преодоления стресса, трудных ситуаций в обыденной жизни, кризисных условиях, повышая мотивацию учебной и трудовой деятельности обучающихся, способствуя саморазвитию жизнестойкости. Интересно, что изучение и понимание копинговых стратегий как современное направление в

психологии основывается на категориях ресурсного подхода («копинг-ресурсы», «копинг-поведение») с точки зрения способности личности к выработке адекватной стратегии в трудных ситуациях при условии обладания ею определенными знаниями и умениями применения их на практике, особенно внешней поддержки. Способность жизнестойкости находит практическое во-

площение через копинг-стратегии и основывается на копинг-ресурсах. Требуют дальнейшего внимания исследователей вопросы теории и методики формирования конкретных копинг-стратегий обучающихся в образовательной среде, в том числе с помощью курса «Безопасность жизнедеятельности» в школе, вузе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Александрова Л. А. К концепции жизнестойкости в психологии [Электронный ресурс] // Сибирская психология сегодня : сб. науч. тр. : электрон. журн. — Кемерово, 2003. — Вып. 2. — С. 82—90. — Режим доступа: <http://window.edu.ru/catalog/pdf2txt/840/67840/41208?page=9> (дата обращения: 01.03.2019).
2. Бурханов А. Р. Мартин Хайдеггер об экзистенции и экзистенциалах человеческого бытия [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/martin-haydegger-ob-ekzistentsii-i-ekzistentsialakh-chelovecheskogo-bytiya> (дата обращения: 03.03.2019).
3. Ванакова Г. В. Психологическая поддержка развития жизнестойкости студентов : дис. ... д-ра. психол. наук. — Биробиджан, 2014. — 462 с. — (Электронное издание. Режим доступа: <http://www.dslib.net/psixologia-razvitja/psihologicheskaja-podderzhka-razvitija-zhiznestojkosti-studentov.html>; дата обращения: 01.03.2019).
4. Евтушенко Е. А. Жизнестойкость личности как психологический феномен // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии : сб. ст. по матер. IX Междунар. науч.-практ. конф. — Новосибирск : СибАК, 2016. — № 1 (58). — (Электронное издание. Режим доступа : <https://sibac.info/conf/pedagog/lx/46481>; дата обращения: 03.03.2019).
5. Кабанченко Е. А. Феномен жизнестойкости в отечественных исследованиях // Научный форум: педагогика и психология : сб. ст. по материалам 13-й Междунар. науч.-практ. конф. — М. : МЦНО, 2017. — № 11. — С. 103—106.
6. Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И. Тест жизнестойкости. — М. : Смысл, 2006. — 63 с.
7. Мадди С. Смыслообразование в процессах принятия решения // Психологический журнал. — 2005. — Т. 26. — № 6. — С. 85—112. — (Электронное издание. Режим доступа: <https://studfiles.net/preview/3836222/page:12/>; дата обращения: 02.03.2019).
8. Наливайко Т. В. Исследование жизнестойкости и ее связей со свойствами личности : дис. ... канд. психол. наук. — Челябинск, 2006 — 175 с. — (Электронное издание. Режим доступа: <http://www.dslib.net/soc-psixologia/issledovanie-zhiznestojkosti-i-ee-svjazej-so-svojstvami-lichnosti.html>; дата обращения: 15.03.2019).
9. Нестерова А. А. Жизнеспособность личности как условие снижения факторов риска в развитии детей и подростков // Психическая депривация детей в трудной жизненной ситуации: образовательные технологии профилактики, реабилитации, сопровождения : сборник науч. ст. / ред: В. Н. Ослон, Е. В. Селенина. — М. : ГБОУ ВПО МГППУ, 2013. — С. 143—149. — (Электронный ресурс. Режим доступа: <http://psyjournals.ru/files/69143/Nesterova.pdf>; дата обращения: 05.03.2019).
10. Осин Е. Н., Рассказова Е. И. Краткая версия теста жизнестойкости: психометрические характеристики и применение в организационном контексте [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kratkaya-versiya-testa-zhiznestojkosti-psihometricheskie-harakteristiki-i-primenenie-v-organizatsionnom-kontekste> (дата обращения: 02.03.2019).
11. Степишин Р. И. Направленность личности и жизнестойкость: психологическое исследование // Вестн. Адыг. гос. ун-та. — 2008. — № 7. — С. 35—47.
12. Фоминова А. Н. Жизнестойкость личности. — М. : Прометей, 2012. — 152 с.
13. Франкл В. Человек в поисках смысла = Man's Search for Meaning. — М. : Прогресс, 1990. — (Электронный ресурс. Режим доступа: <http://lib.ru/DPEOPLE/frankl.txt>; дата обращения: 03.03.2019).
14. Фромм Э. Бегство от свободы [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://e-libra.ru/read/367689-begstvo-ot-svobody.html> (дата обращения: 14.03.2019).
15. Хайдеггер М. Бытие и время. 1 часть. Первый раздел. Подготовительный фундаментальный анализ присутствия. 5 глава. Бытие-в как таковое [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://www.gumer.info/bogoslov_Buks/Philos/Haid_BtVr/07.php (дата обращения: 14.03.2019).
16. Шадриков В. Д. Духовные способности. — М. : Магистр, 1996. — 102 с.
17. Ширшов В. Д. Психологическая готовность к действиям в чрезвычайных ситуациях : учеб. пособие/ Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 2016. — 346 с.

REFERENCES

1. Aleksandrova L. A. K kontseptsii zhiznestojkosti v psikhologii [Elektronnyy resurs] // Sibirskaya psikhologiya segodnya : sb. nauch. tr. : elektron. zhurn. — Kemerovo, 2003. — Vyp. 2. — S. 82—90. — Rezhim dostupa: <http://window.edu.ru/catalog/pdf2txt/840/67840/41208?page=9> (data obrashcheniya: 01.03.2019).
2. Burkhanov A. R. Martin Khaydegger ob ekzistentsii i ekzistentsialakh chelovecheskogo bytiya [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/n/martin-haydegger-ob-ekzistentsii-i-ekzistentsialakh-chelovecheskogo-bytiya> (data obrashcheniya: 03.03.2019).
3. Vanakova G. V. Psikhologicheskaya podderzhka razvitiya zhiznestojkosti studentov : dis. ... d-ra. psikhol. nauk. — Birobidzhan, 2014. — 462 s. — (Elektronnoe izdanie. Rezhim dostupa: <http://www.dslib.net/psixologia-razvitja/psihologicheskaja-podderzhka-razvitija-zhiznestojkosti-studentov.html>; data obrashcheniya: 01.03.2019).

4. Evtushenko E. A. Zhiznestoykost' lichnosti kak psikhologicheskiy fenomen // Lichnost', sem'ya i obshchestvo: voprosy pedagogiki i psikhologii : sb. st. po mater. IX Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. — Novosibirsk : SibAK, 2016. — № 1 (58). — (Elektronnoe izdanie. Rezhim dostupa : <https://sibac.info/conf/pedagog/lx/46481>; data obrashcheniya: 03.03.2019).
5. Kabanchenko E. A. Fenomen zhiznestoykosti v otechestvennykh issledovaniyakh // Nauchnyy forum: pedagogika i psikhologiya : sb. st. po materialam 13-y Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. — M. : MTsNO, 2017. — № 11. — S. 103—106.
6. Leont'ev D. A., Rasskazova E. I. Test zhiznestoykosti. — M. : Smysl, 2006. — 63 s.
7. Maddi S. Smysloobrazovanie v protsessakh prinyatiya resheniya // Psikhologicheskiy zhurnal. — 2005. — T. 26. — № 6. — S. 85—112. — (Elektronnoe izdanie. Rezhim dostupa: <https://studfiles.net/preview/3836222/page:12/>; data obrashcheniya: 02.03.2019).
8. Nalivayko T. V. Issledovanie zhiznestoykosti i ee svyazey so svoystvami lichnosti : dis. ... kand. psikholog. nauk. — Chelyabinsk, 2006 — 175 c. — (Elektronnoe izdanie. Rezhim dostupa: <http://www.dslib.net/soc-psixologia/issledovanie-zhiznestoykosti-i-ee-svjazej-so-svojstvami-lichnosti.html>; data obrashcheniya: 15.03.2019).
9. Nesterova A. A. Zhiznesposobnost' lichnosti kak uslovie snizheniya faktorov riska v razvitiy detey i podrostkov // Psikhicheskaya deprivatsiya detey v trudnoy zhiznennoy situatsii: obrazovatel'nye tekhnologii profilaktiki, reabilitatsii, soprovozhdeniya : sbornik nauch. st. / red: V. N. Oslon, E. V. Selenina. — M. : GBOU VPO MGPPU, 2013. — S. 143—149. — (Elektronnyy resurs. Rezhim dostupa: <http://psyjournals.ru/files/69143/Nesterova.pdf>; data obrashcheniya: 05.03.2019).
10. Osin E. N., Rasskazova E. I. Kratkaya versiya testa zhiznestoykosti: psikhometricheskie kharakteristiki i primenenie v organizatsionnom kontekste [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/n/kratkaya-versiya-testa-zhiznestoykosti-psihometricheskie-harakteristiki-i-primenenie-v-organizatsionnom-kontekste> (data obrashcheniya: 02.03.2019).
11. Stetsishin R. I. Napravlennost' lichnosti i zhiznestoykost': psikhologicheskoe issledovanie // Vestn. Adyg. gos. un-ta. — 2008. — № 7. — S. 35—47.
12. Fominova A. N. Zhiznestoykost' lichnosti. — M. : Prometey, 2012. — 152 s.
13. Frankl V. Chelovek v poiskakh smysla = Man's Search for Meaning. — M. : Progress, 1990. — (Elektronnyy resurs. Rezhim dostupa: <http://lib.ru/DPEOPLE/frankl.txt>; data obrashcheniya: 03.03.2019).
14. Fromm E. Begstvo ot svobody [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <https://e-libra.ru/read/367689-begstvo-ot-svobody.html> (data obrashcheniya: 14.03.2019).
15. Khaydegger M. Bytie i vremya. 1 chast'. Pervyy razdel. Podgotovitel'nyy fundamental'nyy analiz prisutstviya. 5 glava. Bytie-v kak takovoe [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: https://www.gumer.info/bogoslov_Buks/Philos/Haid_BtVr/07.php (data obrashcheniya: 14.03.2019).
16. Shadrikov V. D. Dukhovnye sposobnosti. — M. : Magistr, 1996. — 102 s.
17. Shirshov V. D. Psikhologicheskaya gotovnost' k deystviyam v chrezvychaynykh situatsiyakh : ucheb. posobie/ Ural. gos. ped. un-t. — Ekaterinburg, 2016. — 346 s.

УДК 37.018.1:376.1
ББК 449.0.264

DOI 10.26170/po19-05-17
ГРНТИ 14.29.01

Код ВАК 19.00.07

Лозгачёва Оксана Викторовна,

кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 387; e-mail: oksana.lozgacheva@yandex.ru

Адушкина Ксения Валериевна,

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 387; e-mail: korkva@yandex.ru

Сысолятина Эльвира Алефтиновна,

педагог-психолог, центр развития ребенка — детский сад № 39 «Цветик-семицветик», г. Сухой Лог; 624804, Россия, г. Сухой Лог, ул. Горького, д. 12А; e-mail: SLMDOY39@yandex.ru

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ РОДИТЕЛЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ РЕБЕНКА С ГЕНЕТИЧЕСКИМ ЗАБОЛЕВАНИЕМ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: семейное воспитание; детско-родительские отношения; родители; дети-инвалиды; генетические заболевания; психолого-педагогическая компетентность.

АННОТАЦИЯ. Современное российское общество и государство делают родителя полноценным субъектом образования и воспитания ребенка. Однако обязанности, связанные с реализацией данного права, требуют от родителей достаточно высокого уровня развития психолого-педагогической компетентности, и это представляет трудность для многих родителей. Проблема усугубляется в семьях, воспитывающих детей с генетическими заболеваниями.

В статье проводится теоретический анализ понятия «психолого-педагогическая компетентность родителей», которая понимается авторами как индивидуально-психологическое образование, выражающееся единством теоретической и практической готовности к осуществлению родительской деятельности, основанное на фундаментальных психолого-педагогических знаниях и приобретенном практическом педагогическом опыте деятельности, проявляющихся в единстве с личностными качествами. Авторами эмпирически выявляется уровень и особенности психолого-педагогической компетентности родителей, воспитывающих ребенка с генетическим заболеванием. Доказано, что порядка 70% родителей, воспитывающих ребенка с генетическим заболеванием, имеют недостаточный уровень психолого-педагогической компетентности. Они имеют нарушения в психосоматической сфере, испытывают частые смены настроения, проявляют гиперопеку по отношению к ребенку и нуждаются в психологической помощи. В статье представлены результаты формирующей работы с родителями, воспитывающими ребенка с генетическим заболеванием, в ходе которой авторам удалось добиться положительной динамики развития психолого-педагогической компетентности.

Результаты исследования, описанного в данной статье, могут быть использованы специалистами, осуществляющими поддержку семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, для организации просветительской, развивающей и консультативной работы.

Lozgacheva Oksana Viktorovna,

Candidate of Psychology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Psychology of Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Adushkina Ksenia Valerievna,

Candidate of Psychology, Associate Professor of the Department of the Department of Psychology of Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Sysolyatina Elvira Aleftinova,

Teacher-Psychologist, Child Development Center — kindergarten No. 39 "Flower-seven-flower", Sukhoi Log, Russia.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL COMPETENCE OF THE PARENTS WHO ARE BRINGING UP THE CHILD WITH THE GENETIC DISEASE

KEYWORDS: family education; parent-child relationships; parents; disabled children; genetic diseases; psychological and pedagogical competence.

ABSTRACT. Modern Russian society and the state make the parent a full-fledged subject of education and upbringing of the child. However, the duties associated with the realization of this right require parents to develop a sufficiently high level of psychological and pedagogical competence, and this is a difficulty for many parents. The problem is exacerbated in families raising children with genetic diseases.

The article presents a theoretical analysis of the concept of psychological and pedagogical competence of parents, which is understood by the authors as an individual psychological formation, expressed by the unity of theoretical and practical readiness for the implementation of parental activity, based on the fundamental psychological and pedagogical knowledge and acquired practical pedagogical experience of activ-

ity, manifested in unity with personal qualities. The authors empirically identify the level and features of psychological and pedagogical competence of parents raising a child with a genetic disease. It is proved that about 70% of parents raising a child with a genetic disease have an insufficient level of psychological and pedagogical competence. They have violations in the psychosomatic field, experience frequent mood swings, show will hyperopic in relation to the child and need in psychological help. The article presents the results of formative work with parents raising a child with a genetic disease, during which the authors managed to achieve positive dynamics of development of psychological and pedagogical competence. The results of the study described in this article can be used by specialists who provide support to families raising children with disabilities, for the organization of educational, developmental and advisory work.

Постановка проблемы и обоснование актуальности ее решения

Современное российское общество и государство делают родителя полноценным субъектом образования и воспитания ребенка. За родителями на законодательном уровне закреплено преимущественное право на воспитание детей, кроме того определено обязательство по передаче детям «основ физического, нравственного и интеллектуального развития личности» (ФЗ от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 29.07.2017) «Об образовании в Российской Федерации», ст. 44). Однако обязанности, связанные с реализацией данного права, требуют от родителей достаточно высокого уровня развития психолого-педагогической компетентности, и это представляет трудность для многих родителей. Многолетний опыт исследования психолого-педагогической компетентности позволяет утверждать, что, несмотря на обилие информации по проблемам воспитания детей и наличие разнообразных обучающих программ для взрослых, уровень психолого-педагогической компетентности родителей остается достаточно низким. Проблема усугубляется в семьях, воспитывающих детей с генетическими заболеваниями [2].

Практика общения с семьями, воспитывающими ребенка с ограниченными возможностями, показывает, что ограниченная мобильность, бедность контактов как ребенка со сверстниками, так и родителей с другими категориями семей, отсутствие достаточного круга общения приводит к снижению психолого-педагогической компетентности родителей и соответственно к недостаткам воспитания.

Формулировка цели исследования, вытекающей из поставленной проблемы. В соответствии с вышеизложенным, целью статьи является анализ теоретических и эмпирических данных о психолого-педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей с генетическим заболеванием.

Понятие психолого-педагогической компетентности родителей изучается в русле компетентностного подхода, который в наше время получает все большее распространение. Этот подход предполагает, что ценность представляют не сами знания,

умения и навыки, а готовность их использовать, кроме того, важной становится способность находить и применять знания самостоятельно.

Анализ последних исследований и публикаций по рассматриваемой проблеме позволяет говорить о психолого-педагогической компетентности как о многомерном и многогранном явлении, обусловленном самыми разными факторами культурно-исторического, социально-экономического, психологического и прочего происхождения [3].

Однако на сегодняшний день, несмотря на достаточное освещение общих вопросов, связанных с психолого-педагогической компетентностью, в трудах В. С. Безруковой, С. Велде, Ю. Н. Емельянова, В. Г. Зарубина, В. Н. Зимина, И. А. Зимней, Н. В. Кузьминой, Е. И. Огарева, Ю. Г. Татур, О. Н. Ярыгина и других исследователей и обращение к вопросу о родительской компетентности таких авторов, как Р. В. Овчарова, Е. А. Кабанченко, Е. И. Захарова, И. А. Меркуль, С. С. Пиюкова, А. В. Анисимова, психолого-педагогическая компетентность родителей (и особенно родителей, воспитывающих детей с генетическими заболеваниями) все еще не получила исчерпывающего анализа и не имеет точного определения.

Методология и методы исследования. Исследование построено на совокупности взаимодополняющих методов. На первом, теоретическом этапе использовался комплекс теоретических методов: структурно-содержательный анализ, сравнительный анализ, проблемологический анализ и синтез теоретического материала. На втором, диагностическом этапе была определена группа психодиагностических методик, позволяющих с максимальной точностью описать объект исследования, подбирались респонденты, проводилось обследование. На третьем, аналитическом этапе полученные в ходе обследования данные были обработаны при помощи методов математической статистики, делались выводы, подтверждавшие гипотезу исследования. На заключительном, методическом этапе на основании полученных данных была разработана и реализована программа повышения психолого-педагогической компетентности

родителей, воспитывающих ребенка с генетическим заболеванием.

Исследование

Анализ современных исследований, посвященных изучению феномена компетентности, показал, что большинство авторов понимает компетентность как личностную характеристику (способность или свойство), которая отражает интеграцию трех основных компонентов в определенной предметной области: личностных качеств (включая ценности); когнитивной составляющей (интериоризированные, активные или мобильные знания); организационно-деятельностных способностей (умений).

С опорой на данную структуру можно рассматривать психолого-педагогическую компетентность как интегральную характеристику, основанную на фундаментальных психолого-педагогических знаниях и приобретенном практическом педагогическом опыте деятельности, проявляющихся в единстве с личностными качествами, а родительскую компетентность — как индивидуально-психологическое образование, выражающееся единством теоретической и практической готовности к осуществлению родительской деятельности.

Исследованиями компетентности родителей, воспитывающих детей с нарушениями психофизического развития, занимались как зарубежные, так и отечественные ученые. В зарубежной научной литературе эта проблема представлена в работах М. Силигмана, О. Фюро, О. Шпек, К. Зихен, С. Штейнер, Г. Хениссерн и рассматривается как способность к воспитанию и обучению ребенка с нарушениями психофизического развития.

К. Зихен в сфере организации и оказания ранней помощи определяет компетентность родителей как возможность решения многочисленных семейных противоречий, возникающих в семьях с детьми с отклонениями в развитии. При этом автор выделяет следующие компетентности родителей: эмоциональную, познавательную и социальную [1].

Интересна в научном контексте и концепция салютогенеза А. Антоновски, которая ориентирована на ресурсы и сильные стороны семьи, имеющей детей с нарушениями психофизического развития, а также на компетентность родителей.

Современный отечественный подход к изучению семьи, воспитывающей ребенка-инвалида, предполагает более успешную реабилитацию там, где семья имеет большие потенциальные возможности. Многими отечественными авторами (Е. В. Гребенникова, М. П. Краузе, В. П. Пахомов, Т. В. Черникова, И. Л. Шелехов и др.) подчеркивается необходимость повышения уровня

психолого-педагогической компетентности родителей, воспитывающих ребенка с генетическим заболеванием, а также улучшения внутрисемейных отношений, что непосредственно оказывает влияние на воспитание и развитие ребенка [4].

В исследовании Е. В. Гребенниковой, И. Л. Шелехова, О. Г. Берестневой было выявлено, что семьи, воспитывающие детей-инвалидов, можно характеризовать как чаще неполные, имеющие средний или ниже среднего материальный достаток, низкий образовательный уровень. Для родителя, воспитывающего ребенка-инвалида (чаще родителем является мать-одиночка), как правило, характерны частые смены полярных настроений, эмоциональная лабильность. У большинства проявляется тенденция к доминированию, но отсутствует аффективная форма реагирования на проблему стресса. Они не устраивают скандалов и ссор, в большинстве случаев ведут себя корректно, сдержанно, а иногда замкнуто. Проблема ребенка, чаще скрывающаяся от посторонних, переживается ими исключительно скрытно и индивидуально.

М. О. Ермихина, Т. М. Мишина, В. М. Воловик, А. М. Захарова, А. С. Спиваковская и другие сходятся во мнении, что психологическая компетентность родителей, воспитывающих детей с генетическим заболеванием, представляет собой систему знаний о возрастных этапах развития ребенка, психологии общения и взаимодействия с ребенком с учетом его индивидуальных потребностей. Она является внутренним личностным инструментарием родителей (готовность к целеполаганию, планированию и предвидению; готовность к действию; готовность к оценке и рефлексии; готовность к саморазвитию), способствующим эффективному осуществлению воспитания детей [5].

Анализ теоретических данных позволил нам рассмотреть психолого-педагогическую компетентность родителей, воспитывающих ребенка с генетическим заболеванием, как сложное образование, в которое включаются три компонента:

1. «Психолого-педагогическая грамотность» — знание методологических основ и категорий педагогики, закономерностей социализации и развития личности, сущности, целей и технологий воспитания и обучения, законов возрастного анатомо-физиологического и психического развития детей.

2. «Психолого-педагогические умения» — умение эффективного взаимодействия с ребенком на всех этапах его развития, умение адекватно относиться к вопросам окружающих о заболевании, умение создавать условия для гармоничного развития ребенка с учетом его индивидуальных потребно-

стей, умение осознавать ответственность за будущее ребенка.

3. Личностный компонент — родительские позиции, чувства, отношения, ответственность, установки и ожидания, а также степень осознанности родительства, психологический тип родителя.

Результаты теоретического анализа позволили нам предположить, что только высокий уровень психолого-педагогической компетентности родителей детей-инвалидов обеспечивает ребенку благополучные жизненные перспективы и гармоничное психическое развитие.

Полученные нами теоретические данные легли в основу эмпирического исследования, в котором приняли участие 60 родителей (44 женщины и 16 мужчин), воспитывающих детей с различными генетическими заболеваниями, отобранные методом случайной выборки, проживающие в Екатеринбурге и Свердловской области. Исследование проводилось в период с июня 2017 по август 2018 г.

Исследование проводилось при участии научно-практического, амбулаторно-поликлинического учреждения БУЗ СО «Клинико-диагностический центр «Охрана здоровья матери и ребенка»» (ранее — ГУЗ «Свердловский областной центр планирования семьи и репродукции»).

В исследовании был использован следующий диагностический инструментарий: анкета «Психологический тип родителя» (В. В. Ткачева); методика PARI (Е. С. Шефер и Р. К. Белл); анкета «Определение воспитательских умений у родителей детей с отклонениями в развитии» (В. В. Ткачева); опросник «Сознательное родительство» (М. С. Ермихина); анкета для родителей «Стили и методы воспитания ребенка в семье» (Л. П. Жолобова) [4].

Сформированность психолого-педагогической компетентности родителей, воспитывающих ребенка с генетическим заболеванием, в исследуемой выборке оценивается по таким критериям, как психолого-педагогическая грамотность, психолого-педагогические умения, личностный компонент.

В основу оценки психолого-педагогической грамотности родителей, воспитывающих ребенка с генетическим заболеванием, были положены следующие критерии: наличие у родителей представлений о индивидуально-психологических особенностях ребенка, знаний в области психологии и педагогики, осознания собственной ответственности за реализацию воспитательной функции семьи, понимания значимости разностороннего личностного развития, семейно-бытовой и социальной роли культуры в воспитании и т. п.

В основу оценки психолого-педагогических умений родителей, воспитывающих ребенка с генетическим заболеванием, положены следующие критерии: эмоциональное приятие (отвержение) своего ребенка, понимание либо непонимание проблем ребенка, адекватность форм взаимодействия с ребенком.

В основу оценки личностного компонента положены такие критерии, как родительские позиции, чувства, отношения, ответственность, установки и ожидания, а также степень осознанности родительства, психологический тип родителя.

Анализ результатов исследования психолого-педагогической компетентности родителей, воспитывающих ребенка с генетическим заболеванием, выявил высокий уровень развития «психолого-педагогической грамотности» у 21,6% родителей. Для них характерно глубокое осознание собственной ответственности за реализацию воспитательной функции семьи, понимание значимости разностороннего личностного развития, роли социальной и, в частности, семейно-бытовой культуры в воспитании, значения школьного детства, наличие представлений об особенностях возрастного развития ребенка.

Средний уровень обнаружен у 8,3% диагностируемых родителей. Родители, имеющие данный уровень компетентности, знают об особенностях возрастного развития ребенка, но затрудняются в аргументации многих положений.

Родители, имеющие отдельные отрывочные знания в области психологии и педагогики, связанные с развитием и воспитанием детей, а также ничего не ответившие, составляют 71,6 %, и это определяет низкий уровень компонента «Психолого-педагогическая грамотность» в целом по выборке.

Анализ компонента «Психолого-педагогические умения» показал, что эмоционально принимают ребенка 21,6% родителей и отвергают ребенка 28,3% родителей. Рационально понимают проблемы ребенка 26,6% родителей, и дистанцируются от проблемы ребенка 23,3% родителей, воспитывающих детей с генетическим заболеванием.

Используют адекватные формы взаимодействия с ребенком 30% родителей, и 70% родителей используют неадекватные формы взаимодействия со своим ребенком.

Таким образом, данные результаты констатируют, что большая часть родителей, воспитывающих детей с генетическими заболеваниями, не принимают своего ребенка и используют неадекватные формы взаимодействия с ним.

Также нами было обнаружено, что у большинства родителей, в частности мате-

рей, воспитывающих детей с генетическим заболеванием, отмечается искажение восприятия собственной роли в семье: ограниченность интересов женщины рамками семьи, проявление гиперзаботы о семье, самопожертвование в роли матери. В семьях наблюдаются частые конфликты, невключенность мужа в дела семьи при доминировании матери и при ее неудовлетворенности своим положением в семье.

Большинство родителей, воспитывающих детей с генетическим заболеванием, имеют стремление доминировать над ребенком, предъявлять ему требования, не соответствующие возрасту и состоянию здоровья, ощущают ограниченность своей жизни в связи с заболеванием ребенка.

Больше половины родителей, воспитывающих детей с генетическим заболеванием, отмечают частое проявление раздражительности, вспыльчивости, суровости, излишней строгости в ответ на поведение и поступки своих детей.

Также характерным является установление со своими детьми зависимых отношений, подавление воли ребенка, с параллельным созданием условий безопасности и стремлением оградить своего ребенка от неудач.

Таким образом, родители, воспитывающие детей с генетическим заболеванием, чрезмерно вмешиваются в мир ребенка, устанавливают жесткий контроль над его поведением и поступками.

При изучении личностного компонента психолого-педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей с генетическими заболеваниями, было выявлено преобладание осознанности родительского отношения (22,8%), чувств (18,6%) и ответственности (18,7%). Наименьший показатель выявлен по шкалам «Семейные ценности» (6,25%), «Родительские установки и ожидания» (10,5%). Таким образом, родители, воспитывающие детей с генетическим заболеванием, проявляют ответственность в воспитании ребенка и положительные чувства к нему, не осознавая важности и ценности семьи, собственных установок и ожиданий, не формируя определенного стиля взаимодействия и воспитания.

Анализ психотипа родителей, воспитывающих детей с генетическими заболеваниями, позволил выявить, что 53,4% родителей являются представителями психосоматического типа. Такие люди эмоционально лабильны, проблемы ребенка ими переживаются во внутреннем плане и не выносятся во внешний, что является причиной нарушений в психосоматической сфере. Этим родителям свойственны сдержанность в проявлении эмоций, а также внутреннее субъективно-индивидуалистич-

ное переживание своей проблемы, связанной с заболеванием ребенка.

30% родителей, воспитывающих детей с генетическими заболеваниями, имеют авторитарный тип личности. Для данного типа характерна тенденция к резистентности и усиленной сопротивляемости по отношению к факту заболевания своего ребенка, а также активная жизненная позиция, стремление руководствоваться своими собственными убеждениями, вытеснение негативных переживаний, связанных с проблемами ребенка.

16,6% родителей, воспитывающих детей с генетическими заболеваниями, принадлежат к невротическому типу. У невротичных родителей эмоциональная реакция на стресс, вызванный рождением больного ребенка, проявляется повышенной тревожностью, различными страхами, глубокой депрессией (гипостенический тип реагирования). Особенности родителей данного типа проявляются в виде педагогической некомпетентности, воспитательской неумелости, а в отдельных случаях — отторжения самого ребенка, которое вызывает стресс.

Таким образом, подавляющее большинство родителей, принявших участие в исследовании, имеют психосоматический тип, что говорит о гиперопеке, максимальной направленности своих усилий на оказание помощи ребенку, частой смене настроений, проявлении жалости к ребенку, нарушениях в психосоматической сфере.

Наше исследование показало, что порядка 70% родителей, воспитывающих ребенка с генетическим заболеванием, имеют недостаточный уровень психолого-педагогической компетентности и нуждаются в психологической помощи. По результатам исследования была сформирована выборка из 12 родителей (4 мужчины и 8 женщин).

Программа помощи была реализована на базе Областной клинической больницы г. Екатеринбурга Свердловской области (санаторий «Балтым») с июля по август 2018 г. в рамках реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья с генетическим заболеванием при участии научно-практического, амбулаторно-поликлинического учреждения г. Екатеринбурга БУЗ СО «Клинико-диагностический центр «Охрана здоровья матери и ребенка»» (ранее ГУЗ «Свердловский областной центр планирования семьи и репродукции»).

Программа включала 11 занятий общей продолжительностью 22 часа.

После апробации программы была проведена повторная диагностика и сравнительный анализ результатов при помощи Т-критерия Вилкоксона, который показал достоверные различия, проявившиеся в ре-

зультате формирующего эксперимента. Положительная динамика была выявлена во всех компонентах психолого-педагогической компетентности родителей: выросло эмоциональное принятие ребенка с генетическим заболеванием, улучшилось понимание его проблем, более адекватными стали формы взаимодействия, уменьшилась эмоциональная дистанция, также увеличилась осознанность родительской позиции, родительских чувств, родительских установок и ожиданий.

Выводы

Проведенное нами исследование показало, что психолого-педагогическая компетентность родителей, воспитывающих ребенка с генетическим заболеванием, имеет ряд специфических особенностей: общий уровень компетентности является достаточно низким, при этом лучше всего у ро-

дителей развит когнитивный компонент. Они много знают о заболевании своего ребенка, читают специализированную литературу, но недостаточность психолого-педагогических умений и несформированность личностного компонента мешают реализовать имеющиеся знания в воспитательной практике. Это проявляется в гиперопеке, инфантилизации, проявлении жалости по отношению к ребенку, а также в частой смене настроений, ощущении «загнанности», нарушениях в психосоматической сфере у родителей.

Безусловно, родители, воспитывающие ребенка с генетическим заболеванием, нуждаются в психологической поддержке, и проведенная нами работа доказывает, что развитие компонентов психолого-педагогической компетентности может быть эффективным.

ЛИТЕРАТУРА

1. Адушкина К. В., Лозгачева О. В. Психолого-педагогическое сопровождение субъектов образования : учеб. для вузов. — Екатеринбург. — 163 с.
2. Адушкина К. В., Лысова Р. Р. Психолого-педагогическая компетентность родителей // Актуальные проблемы психологии личности : сб. науч. тр. — Екатеринбург, 2018. — С. 20—24.
3. Бэндлер Р., Гриндер Дж., Сатир В. Семейная терапия. — М., 2000. — 160 с.
4. Васыгина Н. Н., Григорян Е. Н., Казаева Е. А. Психолого-педагогические аспекты реабилитации детей с расстройством аутистического спектра в условиях дошкольного образования // Национальный психологический журнал. — 2018. — № 2 (30). — С. 92—101.
5. Герасименко Ю. А. Инклюзивное коммуникативное пространство в условиях дополнительного образования // Сборник материалов 2-й Всерос. науч.-практ. конф. «Культура и социальная ответственность: создание инклюзивного пространства». — Екатеринбург, 2017. — С. 32—36.
6. Гуслова М. Н., Стурс Т. К. Психологическое изучение матерей, воспитывающих детей-инвалидов // Мир. — 2012. — № 6. — С. 24—32.
7. Гребенникова Е. В., Шелехов И. Л., Берестнева О. Г. Психолого-педагогическая компетентность родителей, воспитывающих детей-инвалидов // Науковедение : интернет-журн. — 2015. — Т. 7. — № 2.
8. Косарева А. А., Фоминых Е. С. Организационно-содержательные аспекты психолого-педагогического сопровождения семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] // Концепт : науч.-метод. электрон. журн. — 2017. — Т. 35. — С. 79—84. — Режим доступа: <http://e-concept.ru/2017/771187.htm>.
9. Минина А. В. Компетентность современных родителей в воспитании самостоятельности у дошкольников // Политематический журнал научных публикаций. — 2014. — № 1 (42). — С. 131—138.
10. Миносянц Н. Г. Повышение компетентности родителей в условиях дистанционного образования. Современные практики работы // Развитие родительских компетенций : материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (25—27 июня 2015 г.). — М. : Спутник+, 2015. — Ч. 1. — 220 с.
11. Поташова И. И. Современные аспекты психолого-педагогической работы с семьями, воспитывающими ребенка с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. — 2011. — № 3. — Режим доступа: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2011/n3/47082.shtml.
12. Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики : метод. пособие. — М. : МГППУ, 2012. — 156 с.
13. Ткачёва В. В. Работа психолога с матерями, воспитывающими детей с тяжелыми двигательными нарушениями // Дефектология. — 2005. — № 1 — С. 25—34.
14. Тюрина Н. Ш. Социально-педагогические условия формирования абилитационной компетентности родителей, имеющих детей с нарушениями психофизического развития младенческого и раннего возраста : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — М., 2013. — 25 с.
15. Worley M., Werts M. G., Holcombe A. Current practices with young children who have disabilities: Issues of placement, assessment and instruction // Focus on Exceptional Children. — 1994. — № 26 (6). — P. 1—12.

REFERENCES

1. Adushkina K. V., Lozgageva O. V. Psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie sub"ektiv obrazovaniya : ucheb. dlya vuzov. — Ekaterinburg. — 163 s.
2. Adushkina K. V., Lysova R. R. Psikhologo-pedagogicheskaya kompetentnost' roditeley // Aktual'nye problemy psikhologii lichnosti : sb. nauch. tr. — Ekaterinburg, 2018. — S. 20—24.
3. Bendler R., Grnnder Dzh., Satir V. Semeynaya terapiya. — M., 2000. — 160 s.
4. Vasyagina N. N., Grigoryan E. N., Kazaeva E. A. Psikhologo-pedagogicheskie aspekty reabilitatsii detey s rasstroystvom autisticheskogo spektra v usloviyakh doshkol'nogo obrazovaniya // Natsional'nyy psikhologicheskij zhurnal. — 2018. — № 2 (30). — S. 92—101.

5. Gerasimenko Yu. A. Inklyuzivnoe kommunikativnoe prostranstvo v usloviyakh dopolnitel'nogo obrazovaniya // Sbornik materialov 2-y Vseros. nauch.-prakt. konf. «Kul'tura i sotsial'naya otvetstvennost': sozdanie inklyuzivnogo prostranstva». — Ekaterinburg, 2017. — S. 32—36.
6. Guslova M. N., Sturs T. K. Psikhologicheskoe izuchenie materey, vospityvayushchikh detey-invalidov // Mir. — 2012. — № 6. — S. 24—32.
7. Grebennikova E. V., Shelekhov I. L., Berestneva O. G. Psikhologo-pedagogicheskaya kompetentnost' roditel'ey, vospityvayushchikh detey-invalidov // Naukovedenie : internet-zhurn. — 2015. — T. 7. — № 2.
8. Kosareva A. A., Fominykh E. S. Organizatsionno-soderzhatel'nye aspekty psikhologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya sem'i rebenka s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Elektronnyy resurs] // Kontsept : nauch.-metod. elektron. zhurn. — 2017. — T. 35. — S. 79—84. — Rezhim dostupa: <http://e-koncept.ru/2017/771187.htm>.
9. Minina A. V. Kompetentnost' sovremennykh roditel'ey v vospitanii samostoyatel'nosti u doshkol'nikov // Politematicheskii zhurnal nauchnykh publikatsiy. — 2014. — № 1 (42). — S. 131—138.
10. Minosyants N. G. Povyshenie kompetentnosti roditel'ey v usloviyakh distantsionnogo obrazovaniya. Sovremennye praktiki raboty // Razvitie roditel'skikh kompetentsiy : materialy Vseros. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem (25—27 iyunya 2015 g). — M. : Sputnik+, 2015. — Ch. 1. — 220 s.
11. Potashova I. I. Sovremennye aspekty psikhologo-pedagogicheskoy raboty s sem'yami, vospityvayushchimi rebenka s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Elektronnyy resurs] // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. — 2011. — № 3. — Rezhim dostupa: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2011/n3/47082.shtml.
12. Sozdanie i aprobatsiya modeli psikhologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya inklyuzivnoy praktiki : metod. posobie. — M. : MGPPU, 2012. — 156 s.
13. Tkacheva V. V. Rabota psikhologa s materyami, vospityvayushchimi detey s tyazhelymi dvigatel'nymi narusheniyami // Defektologiya. — 2005. — № 1 — S. 25—34.
14. Tyurina N. Sh. Sotsial'no-pedagogicheskie usloviya formirovaniya abilitatsionnoy kompetentnosti roditel'ey, imeyushchikh detey s narusheniyami psikhofizicheskogo razvitiya mladencheskogo i rannego vozrasta : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. — M., 2013. — 25 s.
15. Worley M., Werts M. G., Holcombe A. Current practices with young children who have disabilities: Issues of placement, assessment and instruction // Focus on Exceptional Children. — 1994. — № 26 (6). — P. 1—12.

УДК 37.036:782.1-053"465.07.11"
ББК Ч420.054.431

DOI 10.26170/po19-05-18
ГРНТИ 14.27.09

Код ВАК 13.00.01

Русских Ирина Рафаиловна,

соискатель, Уральский государственный педагогический университет; заместитель директора по учебно-воспитательной работе, детская школа искусств № 1, г. Берёзовский; 623701, Россия, г. Берёзовский, ул. Театральная, 17; e-mail: irina_russkih@mail.ru

ПРИНЦИП ИНТЕГРАЦИИ В ПРИОБЩЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ОПЕРНОМУ ТВОРЧЕСТВУ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: оперное творчество; оперное искусство; эстетическое воспитание; музыкальное воспитание; музыкальное развитие; младшие школьники; детские школы искусств; учреждения дополнительного образования; дополнительное образование.

АННОТАЦИЯ. Одной из задач современного образования является приобщение к различным видам классического искусства, в том числе и к оперному творчеству. Реализуя эту задачу, педагоги используют различные подходы, одним из которых является интегративный подход. В статье рассматривается один из принципов приобщения к оперному творчеству младших школьников в условиях работы детских школ искусств — интеграции. В опоре на позиции различных авторов были выделены виды интеграции в приобщении младших школьников к оперному творчеству в процессе музыкального образования, которые были реализованы в детской школе искусств № 1 г. Берёзовского Свердловской области. К этим видам относятся интеграции разных видов художественной деятельности (слушание музыки, пение, театрализация, движение); дисциплин, изучаемых в детской школе искусств («Хоровой класс» и «Слушание музыки»); реального и виртуального исполнительства (исполнение-видеоряд); форм приобщения к оперному творчеству (урок-игра, урок-сказка, урок-экскурсия); учебной и внеучебной деятельности. Методы исследования: анализ музыковедческой, психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, систематизация и обобщение материала. Методами приобщения к оперному творчеству послужили наглядно-слуховые, беседа, творческие задания, репродуктивный. Предложенные способы реализации принципа интеграции могут быть использованы в обучении младших школьников в детской школе искусств с целью приобщения к оперному творчеству.

Russkikh Irina Rafailovna,

Applicant for a Degree, Ural State Pedagogical University; Deputy Director for Educational Work, Children's Art School No 1, Bereznovsky, Russia.

THE PRINCIPLE OF INTEGRATION IN THE JOIN OF YOUNGER SCHOOLERS TO OPERA CREATIVITY

KEYWORDS: operatic creativity; opera art; aesthetic education; musical education; musical development; younger students; children's art schools; institutions of additional education; additional education.

ABSTRACT. One of the tasks of modern education is the introduction to various types of classical art, including Opera. Implementing this task, teachers use different approaches, one of which is an integrative approach. The article considers one of the principles of introduction to the Opera creativity of younger pupils in the conditions of work of children's art schools — integration. Based on the considered positions of various authors, the types of integration in the introduction of younger pupils to Opera creativity in the process of musical education were identified, which were implemented in the children's school of arts №1 of Bereznovsky, Sverdlovsk region. These types include: integration of different types of artistic activity (listening to music, singing, theatricalization, movement); disciplines studied at the children's art school ("Choral class" and "Listening to music"); real and virtual performance (performance-video); forms of introduction to Opera creativity (lesson-game, lesson-fairy tale, lesson-excursion); educational and extracurricular activities. Research methods: analysis of musicological, psychological and pedagogical literature on the problem of research, systematization and generalization of the material. Methods of initiation of Opera art was visual-auditory, conversation, creative activities that are reproductive. The proposed methods of implementation of the principle of integration can be used in teaching younger pupils in the children's school of arts in order to introduce Opera creativity.

Введение

Подрастающее поколение необходимо приобщать к классическому музыкальному искусству, поскольку оно является неотъемлемой частью музыкальной культуры человечества. Однако сегодня СМИ, в том числе телевидение, демонстрируют в основном образцы массовой музыкальной

культуры развлекательного характера, отличающиеся невысоким уровнем как содержания, так и исполнения. Такая музыка, к сожалению, тиражируемая СМИ, окружает ребенка с малых лет. Для того чтобы противостоять этому, нужна определенная работа по приобщению детей к подлинно духовным образцам музыкального искусства. Это вызывает

необходимость решения задачи приобщения детей к классической музыке, у которой есть высокое гуманистическое и нравственное начало. К учреждениям, содействующим осуществлению данного процесса, относятся детские школы искусств.

Анализ образовательных программ детских школ искусств показывает, что фрагменты оперных сочинений широко включаются в образовательный процесс. Однако педагогический потенциал оперного искусства все-таки используется недостаточно и требует новых подходов и форм реализации. В связи с этим встает вопрос о необходимости поиска таких подходов и форм для внедрения в практику музыкального образования детей в детской школе искусств.

Опера является одним из самых популярных жанров музыкальной классики. Это род музыкально-драматического произведения, основанный на синтезе слова, сценического действия и музыки, соответственно предполагающий взаимосвязь музыки, хореографии и изобразительного искусства.

Так как в опере ясно прослеживается взаимосвязь искусств, то и приобщение к ней также требует реализации определенного педагогического принципа — интеграции. В этой связи чрезвычайно актуальным становится вопрос о введении разных видов интеграции в процесс приобщения детей к оперному творчеству. Таким образом, целью статьи является выделение видов интеграции в приобщении младших школьников к оперному творчеству в процессе музыкального образования в детской школе искусств.

Обзор литературы

В научных исследованиях, касающихся проблемы приобщения к оперному искусству (О. Б. Куликовская, Е. Ю. Накишова, И. Р. Русских) [5; 7; 11], авторы рассматривают различные грани влияния оперы на развитие ребенка. Повторяющейся идеей в этих работах является необходимость приобщения детей к ценностям оперы. Приобщение, считают авторы, к опере может проходить в процессе уроков музыки и в системе учреждений дополнительного музыкального образования. Поэтому данный феномен определяется как процесс, направленный на формирование знаний учащимися оперного творчества, формирование вокально-хоровых и сценических навыков в совместной творческой деятельности, связанной с оперным исполнительством.

Реализуя эту задачу, педагоги включаются в поиск новых подходов, одним из которых является интегративный подход. Следует отметить, что интеграция в современной школе является одним из эффективных способов осуществления современ-

ного образовательного процесса, на важность которого указывает содержание различных государственных документов. Так, в Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России указывается, что интеграция является одним из основных принципов организации духовно-нравственного развития обучающихся, и подчеркивается, что в воспитательном процессе школы «необходима интегративность программ духовно-нравственного воспитания» [2].

В современной школе интеграция (от лат. *integration* — восстановление, соединение) как инновационная педагогическая технология открывает перед педагогами новые возможности построения учебного процесса. На интегрированных занятиях предполагается взаимодействие образовательных программ, взаимопроникновение учебного материала из различных образовательных сфер посредством разных видов деятельности.

Применение принципа интеграции в процессе обучения младшего школьника способствует целостному представлению изучаемого учебного материала на основе сближения предметов, активизирует творческую деятельность, помогает усвоению знаний, умений, навыков.

В научных работах авторов, рассматривающих принцип интеграции в педагогическом процессе (С. М. Зырянова, Г. А. Корякина, И. Н. Куланина, О. И. Нагель, Л. В. Чеснокова) [1; 3; 4; 6; 12], исследуются разные стороны интеграционных процессов в педагогике. Вопрос интеграции предметов раскрывается в исследовании Л. В. Чесноковой. Автора интересует процесс развития познавательной активности младших школьников посредством интеграции предметов на содержательной основе [12].

Интеграция часто рассматривается авторами, исследующими процессы развития художественного образования. Так, работа И. Н. Куланиной посвящена интеграции предметов эстетического цикла как средству развития творческого воображения младших школьников. Автор считает, что «интеграция искусств (литературы, изобразительного искусства, музыки, театра, хореографии) наиболее естественна, так как основывается на тяготении разных видов искусств к синтезу, на общности цели, задач, методов педагогики искусства» [3]. Другой автор, Г. А. Корякина, изучая методические основы интеграции дисциплин художественно-эстетического цикла в процессе обучения младших школьников с компьютерной поддержкой, также обосновывает преимущества сочетания таких дисциплин, как литературное чтение, музыка,

изобразительное искусство [3]. А. Ж. Овчинникова и А. Н. Нехлопочина в своем исследовании основой интегрированного обучения младших школьников называют полихудожественный подход, предполагающий включение разных видов искусств и видов художественно-творческой деятельности в образовательный процесс [8; 14]. В качестве одного из эффективных путей приобщения к оперному творчеству Н. Г. Тагильцева, И. Р. Русских предлагают использование компьютерных технологий, включая их в реальное исполнение детьми музыкальных произведений [11].

Обобщая позиции многих авторов, следует констатировать, что интеграция в музыкальном и художественном образовании трактуется авторами как соединение:

- видов искусств (А. Ж. Овчинникова, А. Н. Нехлопочина) [8; 14];
- видов деятельности (И. Н. Куланина) [4];
- дисциплин (Л. В. Чеснокова) [12];
- реального и виртуального исполнения (Н. Г. Тагильцева, И. Р. Русских) [10; 11; 13];
- учебной и внеучебной деятельности [15].

Результаты исследования

С опорой на рассмотренные позиции названных авторов были определены виды интеграции на нескольких уровнях, способствующие приобщению младших школьников к оперному творчеству в процессе музыкального образования:

- соединение разных видов деятельности (пение, театрализация, движение);
- соединение дисциплин («Хоровой класс» и «Слушание музыки»);
- соединение форм музыкального образования (урок-игра, урок-сказка, урок-экскурсия);
- соединение учебной и внеучебной деятельности;
- соединение реального и виртуального как совмещение видеозаписи фрагментов оперы (лучших мировых театров) и исполнения детского хора школы искусств.

Первый вид интеграции — соединение разных видов деятельности — реализовывался через такую форму приобщения к классической музыке, как хоровой театр. Хоровой театр является многокомпонентной музыкально-театральной деятельностью, включающей сольное и хоровое пение, театрализацию, движение (в реализации которой участвует хоровой коллектив) и даже танец.

После приобретенных детьми умений и навыков в области хорового творчества формируются сценические навыки (сценическое движение), необходимые в хоровом театре. К разученному хоровому материалу добавляются движения, соответствующие оперному сценическому действию. Также

включаются элементы театрализации (ролевая игра, мимика, костюмы, реквизит).

Так, например, прежде чем перейти непосредственно к сценической постановке «Хора птиц» из оперы «Снегурочка» Н. А. Римского-Корсакова, дети на занятии выполняли различные танцевальные упражнения. Для формирования сценических умений применялись и игры-импровизации. Дети сочиняли сами движения, например, импровизировали под музыкальные фрагменты из оперы Н. А. Римского-Корсакова, с которыми уже были знакомы: «Полет шмеля», «Три чуда» из оперы «Сказка о царе Салтане», вступление «Океан — море синее», «Пляска ручейков и речек», «Пляс золотых рыбок» из оперы «Садко», а также пройденные хоры из оперы «Снегурочка».

При выполнении учащимися тех или иных движений педагог обращал внимание детей на художественный образ музыкального произведения. При постановке хора «Сбились птицы» сначала педагог обратил внимание детей на звучание оркестра, в аккомпанементе которого присутствует имитация птичьего гомона, что вызывало у детей желание имитировать движения птиц. Этот хор по жанру относится к игровой народной песне. В соответствии с этим в постановку включены различные перестроения, характерные для народного танца: хороводы, воротца, круги, змейка.

Методами приобщения к оперному творчеству в первом виде интеграции послужили наглядно-слуховые, беседа, творческие задания, игровой, репродуктивный.

Второй вид интеграции реализовался в соединении содержания дисциплин «Слушание музыки» и «Хоровой класс». На «Слушании музыки» учащиеся приобретали знания об оперном искусстве, знакомились с сюжетом оперы, с творчеством композитора, сочинившего оперу, фрагменты которой потом будут исполнять в хоровом классе. На этом же уроке при восприятии произведения осуществлялся просмотр фрагментов оперы в исполнении лучших мировых исполнителей (в том числе использовались аудио- и видеофрагменты изучаемых хоров).

Отдельной темой на «Слушании музыки» было знакомство младших школьников с известными оперными фрагментами, в которых участвовали детские хоры. Это две детские песни из оперы М. Мусоргского «Борис Годунов», хор мальчишек из оперы Ж. Бизе «Кармен», хор мальчиков из оперы П. Чайковского «Пиковая дама», хор детей из оперы Дж. Пуччини «Турандот». На данном этапе использовались следующие методы обучения: наглядно-слуховые, объяснительно-иллюстративные, творческие, игровые.

Таким образом, на «Слушании музыки» приобретаются знания об оперном творчестве и накапливается музыкальный «слуховой багаж» у младших школьников.

Далее процесс приобщения младших школьников к оперному творчеству продолжается на предмете «Хоровой класс», где у детей формируются вокально-хоровые навыки и разучиваются с ними хоры (переложения) из опер. Также к хоровому материалу, как было показано выше, добавляются все те компоненты, которые необходимы для хоровой театрализации.

Одним из методов, применяемым в «Хоровом классе», был объяснительно-иллюстративный в сочетании с репродуктивным. Этот метод базировался на исполнении музыкального материала голосом учителя и воспроизведении услышанного по принципу подражания детьми.

Основным средством обучения в данном проекте выступали компьютерные технологии.

В современном художественном образовании компьютерные технологии присутствуют в составе необходимого методического сопровождения урока музыки или музыкального занятия в учреждениях дополнительного музыкального образования. Н. Л. Селиванов, изучая педагогические условия интеграции компьютерных технологий в художественное образование подростков, подчеркивает, что «художественное образование, включающее в себя компьютерные технологии, ...сочетает в себе три фундаментальных компонента современной педагогики: “Творчество” (развитие творческого мышления), “Проектность” (развитие проектного мышления), “Информационные коммуникационные технологии” (как новая инструментальная сфера творческой познавательной деятельности)» [9].

Так, например, компьютерные технологии на «Слушании музыки» использовались следующим образом:

- просмотр презентации, например рассказа о творчестве композиторов (подготовлена педагогом),
- просмотр видеофрагментов из опер,
- прослушивание аудиозаписей,
- электронные музыкальные энциклопедии в Интернете (например, учащиеся 2–3-х классов придумывали кроссворды, готовили сообщения об изученном материале данной темы, используя электронные энциклопедии);
- программы-тесты и викторины для закрепления и проверки усвоенных знаний учащихся (разработаны педагогом по изучаемой теме).

Принцип интеграции во втором виде выступал как содержательное взаимодействие, объединяющее предметы «Слушание музыки» и «Хоровой класс».

Компьютерные технологии применялись и в *третьем виде интеграции* — соединении реального и виртуального, осуществлявшемся путем совмещения видеозаписи фрагментов оперы (лучших мировых театров) и исполнения детского хора школы искусств. Это достигалось путем чередования исполнительской деятельности детского хора и включения видеозаписи оперного спектакля, которая проектировалась на большой экран. Для такого исполнения, совмещающего реальное хоровое звучание и фрагмент настоящего оперного спектакля в записи, использовался, например, хор мальчиков из оперы П. Чайковского «Пиковая дама».

Последовательность представления такого фрагмента оперы была следующей: сначала шел видеоряд с фрагментом оперного спектакля («Летний сад», когда на оперной сцене поют няньки, кормилицы и гувернантки), затем видеозапись останавливалась и на сцене появлялся реальный детский хор — мальчики в соответствующих эпохе костюмах. Реальный детский хоровой коллектив исполнял хоровой фрагмент («Мы все здесь собрались на страх врагам российским...»), после чего опять включался видеофрагмент оперы. Таким образом, зрители: родители, сверстники детей, педагоги школы — могли присутствовать на реальном и в то же время виртуальном оперном действе, в котором принимали участие артисты знаменитых оперных театров и дети — участники хорового коллектива детской школы искусств. Такое совмещение виртуального оперного спектакля и реального звучания детского хора дает возможность ребенку почувствовать себя в роли артиста, формирует у него интерес к опере.

Четвертый вид интеграции — соединение форм музыкального образования — реализовывался на интегрированных уроках, которые проводились в различных формах: урок-путешествие, урок-игра, урок-сказка, урок с элементами ролевых игр, урок-экскурсия, урок-викторина, урок творчества.

Так, например, урок-экскурсия может быть реальным и виртуальным. В начале учебного года, когда ученики приступали к знакомству с оперным искусством, была организована экскурсия в Екатеринбургский театр оперы и балета. Ребята, побывавшие на экскурсии, узнали интересные факты об оперном искусстве; познакомились с костюмами, макетами декораций изучаемых опер. А когда на «Слушании музыки» учащиеся знакомились с жизненным и творческим путем Н. А. Римского-Корсакова, был проведен урок в форме виртуальной заочной экскурсии в Государственный мемориальный дом-музей композитора в г. Тихвине.

Еще одной увлекательной формой для ребят был урок творчества. На уроке «Слушание музыки» и дома школьники выполняли разные творческие задания. Так, например, прослушивая музыкальные фрагменты, рисовали иллюстрации к опере «Садко», изготавливали поделки. После прослушивания музыкальных фрагментов педагог вовлекал детей в беседу. Дети с удовольствием обменивались мнениями о прослушанном музыкальном примере. В ходе беседы шло обсуждение эмоционально-образного содержания музыки, его изобразительных моментов. Так, например, после прослушивания вступления к опере «Садко» дети говорили, что слышали звуки моря. И здесь педагог рассказывал об истории создания этой оперы.

Пятый вид интеграции — соединение учебной и внеучебной деятельности. Приобщая младших школьников к оперному творчеству, мы использовали разные формы и виды внеучебной деятельности, которые бы дополняли учебный материал, изучаемый в классе. Так, например, в нашу школу был приглашен солист оперного театра. Он исполнил арии из опер, изучаемых детьми на уроке «Слушание музыки». Кроме того, совместно с детьми и родителями был оформлен тематический стенд «Миро-

вые оперные театры». Знакомя детей с оперными фрагментами на «Слушании музыки» с помощью видеоресурсов, педагог рассказывал об исполнителях мировых театров, что позволяло осуществить закрепление изучаемого материала.

Заключение

Интегративный подход как направление современного образования может быть успешно применен в процессе приобщения младших школьников в детской школе искусств к оперному творчеству. Данному процессу способствует интеграция как соединение разных видов деятельности (пение, театрализация, движение); соединение дисциплин («Хоровой класс» и «Слушание музыки»); соединение реального и виртуального исполнения; соединение форм музыкального образования (урок-игра, урок-сказка, урок-экскурсия); соединение учебной и внеучебной деятельности. Представленные виды интеграции могут быть использованы педагогами в обучении младших школьников в детской школе искусств с целью приобщения к оперному творчеству. Дальнейшее изучение рассматриваемой проблемы может быть связано с реализацией видов интеграции на уровне образования обучающихся в 5–7-х классах детской школы искусств.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зырянова С. М. Художественный образ и формирование личности ребенка // Личность в современном мире (социально-психологические проблемы) : материалы Междунар. конф. (24–25 апр. 2001). — Курган, 2001. — С. 56–63.
2. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/nachalnaya-shkola/inkluzivnoe-obrazovanie/fgos/kontseptsiya-dukhovno-nravstvennogo>.
3. Корякина Г. А. Методические основы интеграции в процессе обучения младших школьников с компьютерной поддержкой // Вестн. Елец. гос. ун-та им. И. А. Бунина, 2015. С. 146–149.
4. Куланина И. Н. Интегрированное освоение различных видов искусств в художественно-эстетическом воспитании детей // Педагогическая наука и образование : науч.-метод. журн. — 2016. — № 5. — С. 25–30.
5. Куликовская О. Б., Левочкина И. А. Роль детского оперно-хорового театра в психическом развитии ребенка // Психологическое обозрение. — 1998. — № 2. — С. 26–34.
6. Нагель О. И. К вопросу об интеграции в образовании // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2015. — С. 74–82.
7. Накишова Е. Ю. Хоровой театр детей и подростков как художественно-педагогическое явление // Образование и наука. — 2011. — № 3. — С. 71–76.
8. Овчинникова А. Ж., Нехлопочина А. Н. Взаимодействие видов искусства как фактор эстетического развития младших школьников. — 2-е изд. — Елец : ЕГУ им. И. А. Бунина, 2014. — 168 с.
9. Селиванов Н. Л. Компьютерная педагогика в художественном образовании детей и подростков: теоретические основы и опыт внедрения. — URSS, 2011. — 160 с.
10. Тагильцева Н. Г. Полихудожественный подход в развитии стратегии полихудожественного образования // Педагогическое образование в России. — 2015. — № 12. — С. 91–94.
11. Тагильцева Н. Г., Русских И. Р. Приобщение младших школьников к оперному творчеству в процессе хоровых занятий в детской школе искусств // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. — 2017. — № 4. — С. 65–69.
12. Чеснокова Л. В. Развитие познавательной активности младших школьников посредством интегрирования предметов // Вестн. Адыгейск. гос. ун-та. Сер. 3: Педагогика и психология. — Майкоп, 2008. — Вып. 4. — С. 124–130.
13. Konovalova S. A., Kashina N. I., Tagiltseva N. G., Ward S. V., Valeeva E. M., Mokrousov S. I. Application of smart-education technologies in the institutions of the russian system of additional education of children // Smart Innovation, Systems and Technologies. — 2019. — Vol. 99. — P. 204–213.
14. Овчинникова А. Ж., Нехлопочина А. Н. Полихудожественный подход как основа интегрированного обучения младших школьников // Дидактические основы наизследователския подход в обучението. — Благоевград (Республика Болгария), 2014. — Т. 2. — С. 221–229.

15. Tagiltseva N. G., Petrachkov K. V., Bogdanova T. S. Musical culture of Belarus in the system of music education of Russian schoolchildren // Искусство и культура. — 2017. — № 4 (28). — С. 106—110.

REFERENCES

1. Zyryanova S. M. Khudozhestvennyy obraz i formirovanie lichnosti rebenka // Lichnost' v sovremennom mire (sotsial'no-psikhologicheskie problemy) : materialy Mezhdunar. konf. (24—25 apr. 2001). — Kurgan, 2001. — S. 56—63.
2. Kontseptsiya dukhovno-nravstvennogo razvitiya i vospitaniya lichnosti grazhdanina Rossii [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/nachalnaya-shkola/inklyuzivnoe-obrazovanie/fgos/kontseptsiya-dukhovno-nravstvennogo>.
3. Koryakina G. A. Metodicheskie osnovy integratsii v protsesse obucheniya mladshikh shkol'nikov s komp'yuternoy podderzhkoy // Vestn. Elets. gos. un-ta im. I. A. Bunina, 2015. S. 146—149.
4. Kulagina I. N. Integrirovannoe osvoenie razlichnykh vidov iskusstv v khudozhestvenno-esteticheskom vospitanii detey // Pedagogicheskaya nauka i obrazovanie : nauch.-metod. zhurn. — 2016. — № 5. — S. 25—30.
5. Kulikovskaya O. B., Levochkina I. A. Rol' detskogo operno-khorovogo teatra v psikhicheskom razvitii rebenka // Psikhologicheskoe obozrenie. — 1998. — № 2. — С. 26—34.
6. Nagel' O. I. K voprosu ob integratsii v obrazovanii // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. — 2015. — S. 74—82.
7. Nakishova E. Yu. Khorovoy teatr detey i podrostkov kak khudozhestvenno-pedagogicheskoe yavlenie // Obrazovanie i nauka. — 2011. — № 3. — S. 71—76.
8. Ovchinnikova A. Zh., Nekhlouchina A. N. Vzaimodeystvie vidov iskusstva kak faktor esteticheskogo razvitiya mladshikh shkol'nikov. — 2-e izd. — Elets : EGU im. I. A. Bunina, 2014. — 168 s.
9. Selivanov N. L. Komp'yuternaya pedagogika v khudozhestvennom obrazovanii detey i podrostkov: teoreticheskie osnovy i opyt vnedreniya. — URSS, 2011. — 160 s.
10. Tagiltseva N. G. Polikhudozhestvennyy podkhod v razvitii strategii polikhudozhestvennogo obrazovaniya // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. — 2015. — № 12. — S. 91—94.
11. Tagiltseva N. G., Russkikh I. R. Priobshchenie mladshikh shkol'nikov k opernomu tvorchestvu v protsesse khorovykh zanyatiy v detskoj shkole iskusstv // Munitsipal'noe obrazovanie: innovatsii i eksperiment. — 2017. — № 4. — S. 65—69.
12. Chesnokova L. V. Razvitie poznavatel'noy aktivnosti mladshikh shkol'nikov posredstvom integrirovaniya predmetov // Vestn. Adygeysk. gos. un-ta. Ser. 3: Pedagogika i psikhologiya. — Maykop, 2008. — Vyp. 4. — S. 124—130.
13. Konovalova S. A., Kashina N. I., Tagiltseva N. G., Ward S. V., Valeeva E. M., Mokrousov S. I. Application of smart-education technologies in the institutions of the russian system of additional education of children // Smart Innovation, Systems and Technologies. — 2019. — Vol. 99. — P. 204—213.
14. Ovchinnikova A. Zh., Nekhlouchina A. N. Polikhudozhestvennyy podkhod kak osnova integrirovannogo obucheniya mladshikh shkol'nikov // Didakticheski osnovi naizsledovatel'skiya podkhod v obuchenieto. — Blagoevgrad (Respublika Bolgariya), 2014. — T. 2. — S. 221—229.
15. Tagiltseva N. G., Petrachkov K. V., Bogdanova T. S. Musical culture of Belarus in the system of music education of Russian schoolchildren // Искусство и культура. — 2017. — № 4 (28). — С. 106—110.

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.

Все статьи рецензируются независимыми экспертами. Окончательное решение о публикации принимает редколлегия журнала. В случае отказа в публикации редакция направляет автору мотивированный отказ. Плата за публикацию с аспирантов не взимается.

С 2012 г. все присылаемые материалы обрабатываются в системе «АНТИПЛАГИАТ». В случае заимствования чужих идей без указания источника цитирования в соответствии с принятыми в научном сообществе нормами статьи возвращаются авторам.

Для публикации необходимо предоставить информацию по следующим пунктам.

1. Сведения об авторах (если авторов несколько, указываются все авторы):
2. Фамилия, имя, отчество полностью;
3. Ученая степень, звание, должность;
4. Полное и точное место работы;
5. Контактная информация (e-mail, почтовый адрес для рассылки и для публикации в журнале с индексом).
6. Название статьи.
7. Аннотация (200—250 слов)
8. Ключевые слова (5—7 слов).
9. Фамилия, имя, отчество на английском языке (ФИО лучше писать на английском языке в той транскрипции, в которой они написаны в других статьях).
10. Название статьи на английском языке.
11. Аннотация на английском языке.
12. Ключевые слова на английском языке.
13. 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).
14. Предполагаемая рубрика/подрубика журнала.

Набор должен быть выполнен в текстовом редакторе WORD в соответствии со следующими требованиями:

- объем статьи — 8—12 страниц (примерно 20 000 знаков с пробелами);
- формат страницы — А4;
- гарнитура — Times New Roman (если автор в рисунках, схемах, цитируемых примерах использует редкие шрифты, то нужно отдельно прикладывать файл шрифта);
- размер кегля — 14;
- межстрочный интервал — 1,5.

Ссылки на литературу при цитировании заключаются в скобки с указанием страницы, например: «Текст цитаты...» [5, с. 56–57]. Пронумерованный список литературы в алфавитном порядке приводится после текста статьи и оформляется по ГОСТ 7.0.5.-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.



(343) 336-14-52

Адясова Оксана Александровна

АДРЕС РЕДАКЦИИ

620017, Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 106

E-mail: pedobraz@uspu.me

АДРЕС ИЗДАТЕЛЯ

620017, Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26

Цена свободная

Научное издание

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ
2019. № 5

Редактор: Д. О. Морозов
Компьютерная верстка Д. О. Морозова

Знак информационной продукции 16+
Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77-35570 от 04.03.2009.
Подписано в печать 27.05.19. Формат 60×84/8.
Дата выхода в свет 30.05.19.
Бумага для множ. ап. Гарнитура «Georgia». Печать на ризографе.
Уч.-изд. л. 13,7. Усл. п. л. 16,5. Тираж 500 экз. Заказ № 5046.

Тираж отпечатан в отделе множительной техники
Уральского государственного педагогического университета
620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26.
E-mail: uspu@uspu.me