

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
В РОССИИ

ISSN 2079-8717

2019. № 7



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
сериальных изданий (International Standart Serial Numbering — ISSN)
с присвоением международного стандартного номера

ISSN 2079-8717

от 27.05.2010

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

journals.uspu.ru

Материалы журнала размещаются на платформе

Российского индекса научного цитирования

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

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

Включен в Объединенный каталог «Пресса России».

Подписку можно оформить в любом почтовом отделении России.

ИНДЕКС 81954

Включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов
и изданий, в которых должны быть опубликованы основные результаты дис-
сертаций 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
I N RUSSIA

2019. № 7

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

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Попов М. В., Островкин Д. Л.

Сплошная коллективизация и государственная политика по созданию сети детских яслей и дошкольных учреждений на селе в конце 1929 — первой половине 1930-х гг. (на материалах Урала) 6

СТРАТЕГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Горб В. Г.

Повышение уровня гражданственности как цель образовательного процесса в вузе 13

Матвеева Е. П., Кощеева Е. С.

К вопросу о подготовке бакалавров к цифровизации образования 22

ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Братчикова Ю. В., Волошина Н. С.

Развитие эмоционального интеллекта детей дошкольного возраста в совместной игровой деятельности с родителями 30

ШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Бородина Е. Н., Тагильцева Н. Г., Новоселов С. А.

Организация процесса коллективного рисования на уроках изобразительного искусства в начальной школе 38

Малахова О. А., Тагильцева Н. Г.

Музыкальная игра как средство развития эмоционально-волевой саморегуляции младших школьников в хоровой деятельности 44

Тихонова Е. В.

Развитие музыкального мышления у младших школьников в процессе обучения в детских школах искусств 51

Храмко В. В.

Подготовка школьников к осуществлению социальной коммуникации в процессе проектной деятельности 58

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Баранова Е. М., Куценко Е. А.

Электронный учебно-методический комплекс как компонент цифровой образовательной среды колледжа 67

Ковалева А. Г., Анчугова О. В., Дымова Е. Е., Курманова Д. И., Ткачева М. В.

Методика междисциплинарных проектов на иностранном языке в вузе 76

Ковалева А. Г., Анчугова О. В., Курманова Д. И., Морозова Н. Н., Ткачева М. В.

Методика обучения чтению научных текстов для реализации междисциплинарных проектов на иностранном языке 84

Корнеева Л. И., Турышева А. И.

Методические аспекты формирования самообразовательной компетенции в области межкультурной коммуникации у студентов-лингвистов 92

Никоряк В. В., Днепров С. А.

Методология и методика формирования антикоррупционных ценностей у будущих правоведов 97

Попов С. Е., Терегулов Д. Ф.

Методика формирования готовности будущих учителей физики к проведению натурно-вычислительных экспериментов 105

Руженцева Н. Б., Суетина А. И., Цзюй Хайна Концептуальные основы учебного пособия «Практический курс русского языка для китайских студентов»	111
--	-----

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Краева А. А., Привалова С. Е. Проблема овладения обучающимися педагогических вузов коммуникативной компетентностью	117
Липатникова И. Г., Мечик С. В. Подготовка студентов технических вузов к анализу и оценке химико-технологического процесса на основе междисциплинарной интеграции математики и дисциплин профессионального цикла	125

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Водяха С. А., Водяха Ю. Е., Минюрова С. А. Особенности структуры интеллекта младших школьников, обучаемых посредством гаджетов	133
Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э., Сыманюк Н. В., Сущенко А. Д., Степанова А. А. Прогнозирование профессионального будущего молодежи как фактор развития городской среды	141
Мокроусов С. И., Кашина Н. И., Лапенко М. В., Валеева Э. М. Диагностика одаренности студентов вуза в области художественно-творческой деятельности с помощью интернет-ресурса	148
Оконечникова Л. В., Вильгельм А. М., Вильгельм А. В. Исследование связи социально-психологической адаптации с эмоциональным интеллектом студентов первого курса	154

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Ахьямова И. А. Переподготовка и повышение квалификации специалистов в области дополнительного художественного образования	161
Ахьямова И. А., Стайна О. А. Культурная инклюзия в художественном образовании г. Екатеринбурга	167
Информация для авторов	173

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 373.21(470.5)(091)
ББК 4413(235.55)

DOI 10.26170/ps19-07-01
ГРНТИ 14.35.19

Код ВАК 13.00.01; 07.00.02

Попов Михаил Валерьевич,

доктор исторических наук, профессор кафедры истории России, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: m-v-popov@yandex.ru

Островкин Денис Леонидович,

кандидат исторических наук, старший преподаватель кафедры всеобщей истории, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: ostrovkin.denis@yandex.ru

СПЛОШНАЯ КОЛЛЕКТИВИЗАЦИЯ И ГОСУДАРСТВЕННАЯ ПОЛИТИКА ПО СОЗДАНИЮ СЕТИ ДЕТСКИХ ЯСЛЕЙ И ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ НА СЕЛЕ В КОНЦЕ 1929 – ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ 1930-Х ГГ. (НА МАТЕРИАЛАХ УРАЛА)

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: здравоохранение; коллективизация; детские сады; детские ясли; дошкольные образовательные учреждения; история дошкольной педагогики; государственная политика.

АННОТАЦИЯ. В статье на основе данных из федеральных и региональных архивов анализируется государственная политика советско-партийных органов по образованию сети дошкольных учреждений на селе в период сплошной коллективизации на примере Урала. Авторы выявили особенности устройства и финансирования данных учреждений, провели качественную и количественную характеристику дошкольных учреждений, функционирующих в данный период. Доказывается, что складывание сети яслей и детских садов осуществляется в период сплошной коллективизации, а сами дошкольные учреждения становятся одним из базовых элементов крестьянской повседневности. Причем детские ясли изначально организируются непосредственно на полевых станах, в страдную пору, чтобы «высвободить свободные женские руки», а уже затем – при совхозах и при МТС. Особенно ситуация изменилась с конца 1930 г., когда местные органы здравоохранения в директивном порядке стали разрабатывать планы по расширению сети детских учреждений. В результате, только за 1930-1934 гг. число постоянных яслей увеличилось в Уральской области в 25 раз, а количество мест в них – в 28 раз. Однако создаваемые дошкольные учреждения зачастую не были обеспечены материальной базой. Несмотря на все усилия советских органов, привлечения к финансированию детучреждений колхозов и совхозов, материальные трудности, связанные с индустриализацией и коллективизацией, голодом первой половины 1930-х гг., предопределили острую и хроническую необеспеченность и слабое развитие сопровождающей ее инфраструктуры (специализированная мебель для детей, игрушки, медицинское обслуживание и т.д.).

Popov Mikhail Valer'evich,

Doctor of History, Professor of the Department of Russian History, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Ostrovkin Denis Leonidovich,

Candidate of History, Senior Lecturer of the Department of World History, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

COMPLETE COLLECTIVIZATION AND STATE POLICY TO CREATE A NETWORK OF DAY NURSERIES AND PRESCHOOL INSTITUTIONS IN THE COUNTRYSIDE AT THE END OF 1929 – THE FIRST HALF OF THE 1930S (BASED ON MATERIALS FROM THE URALS)

KEYWORDS: healthcare collectivization; kindergartens; nursery; preschool educational institutions; the history of preschool pedagogy; public policy.

ABSTRACT. The article, based on data from federal and regional archives, analyzes the state policy of the Soviet-party bodies on the formation of a network of preschool institutions in the village during the period of continuous collectivization using the example of the Urals. The authors identified the features of the device and financing of these institutions, carried out a qualitative and quantitative description of the preschool institutions operating in this period. It is proved that the folding of the network of nurseries and kindergartens is carried out during a period of continuous collectivization, and preschool institutions themselves become one of the basic elements of peasant everyday life. Moreover, children's day nurseries are initially organized directly in the field camps, during the suffering season, in order to “free women's free hands,” and only then – at state farms and at MTS. The situation has especially changed since the end of 1930, when local health authorities began to develop plans to expand the network of childcare facilities in a legislative manner. As a result, only for 1930-1934s the number of permanent creches in the Ural region increased by 25 times, and the number of places in them – by 28 times. But the created pre-school institutions were often not provided with material facilities. Despite all the efforts of the Soviet authorities, attracting collective and state farms to finance the educational institutions, material difficulties associated with industrialization and collectivization, the famine of the first half of the 1930s, determined the acute and chronic insecurity and poor development of the accompanying infrastructure (specialized furniture for children, toys, medical care, etc.).

Одним из направлений деятельности, способной улучшить быт деревни, является развитие общественного дошкольного воспитания. Организация детских учреждений — садов и яслей — в сельской местности создавала условия для повышения общественной активности крестьянок, обеспечивала значительно большее участие женщин в сельскохозяйственном производстве.

В то же время создание детских учреждений позволяло обучить неграмотных крестьянок правильному уходу за малолетними детьми и их воспитанию. Именно на это обратила внимание Н. К. Крупская, выступая на 3-й конференции по дошкольному воспитанию в 1926 г.: «Крестьянка ценит в детском саду то ... что через сад, через детскую площадку она узнает, как нужно по-новому обращаться с ребенком, как нужно рационально растить ребенка» [9, с. 96].

Однако начиная с 1930-х гг. в политике советского руководства создание сети детских учреждений приобретает иной аспект. Переход к форсированной индустриализации и создание колхозной системы обусловили необходимость вовлечения в общественное производство значительного числа новых работников. Одним из направлений расширения трудовых ресурсов власти считали использование труда женщин. Нищенское вознаграждение за труд основного кормильца в семье — мужчины — заставляло женщин в ущерб семейному быту и воспитанию детей зарабатывать средства к существованию в общественном производстве. Это соответствовало интересам экстенсивно развивавшейся экономики, требующей значительного увеличения количества рабочей силы.

Партийно-советское руководство начинает с конца 1920-х гг. проводить политику, направленную на форсированное создание сети яслей и детских садов. При этом в официальной пропаганде это объяснялось «преимуществом» общественного воспитания подрастающего поколения по сравнению с воспитанием в семье. Опыт развитых стран в тот период вряд ли свидетельствовал о необходимости широкого развития системы общественного содержания и воспитания малолетних детей. В 1930 г., например, в США в сельской местности подобного типа заведений вообще не было, а в городах существовали лишь детские сады, которые посещало 13% от общего количества детей в возрасте от четырех до шести лет [2, с. 190].

Тем не менее благодаря усилиям советского государства в 1930-е гг. в СССР была создана развитая система яслей и дошколь-

ных учреждений, в том числе в сельской местности. Сохранилось очень большое количество документальных источников, характеризующих эту деятельность и ее результаты. Однако в советской исторической литературе эта проблема практически не исследовалась. Лишь в ряде работ приводятся отдельные факты о росте сети детских учреждений. Эти факты характеризуются как «забота партии об улучшении быта трудящихся» [7; 16].

Цель данной статьи — выявить особенности и последствия государственной политики, направленной на создание сети сельских детских яслей и дошкольных учреждений в условиях осуществления сплошной коллективизации и голода в первой половине 1930-х гг. Актуальность данного исследования заключается еще и в том, что на современном этапе в общественном мнении имеется точка зрения о преимуществе семейного воспитания, а целесообразность существования обширной сети общественных учреждений для малолетних детей, созданной в советский период, подвергается сомнению.

Конечно, и в доколхозной деревне женщины, ухаживающие за детьми, принимали участие в сельскохозяйственных работах. Однако семейный характер хозяйства обуславливал и семейное воспитание: за малолетними ухаживали их старшие братья и сестры, а также представители старшего нетрудоспособного поколения. В этой ситуации создание яслей и детских садов оказывало существенную поддержку крестьянкам, в особенности в страдную пору. Помощь со стороны органов здравоохранения, народного образования, общественных организаций позволяла сделать уход за детьми и их содержание в детских учреждениях более квалифицированными, чем в условиях традиционного крестьянского быта.

В советский период первые постоянные ясельные учреждения в сельской местности Урала появляются во второй половине 1920-х гг. Так, летом 1927 г. в районах Уральской области (без окружных центров) насчитывалось 27 яслей [14; Ф. 4. Оп. 5. Д. 475. Л. 56], в Вотской области — 6 [13, с. 106]. Крестьянство на опыте работы сельских детских учреждений убеждалось в необходимости яслей, детских садов и площадок, для того чтобы улучшить свой быт, правильно организовать содержание и воспитание детей. Вот что было записано в докладной записке в Обком ВКП(б) о состоянии дошкольного воспитания в Уральской области, составленной в 1927 г. Ураломо: «Отношение населения к дошкольному делу не только со стороны рабочей части, но и

со стороны крестьян доброжелательно ... При закрытии детплощадки в одной из деревень Кунгурского округа крестьянин заявил: «... было бы хорошо, если бы эта площадка существовала круглый год, надо наших детей учить хорошему, а то не дело, если они сидят за печкой и ничего не знают» [14, Ф. 4. Оп. 5. Д. 475. Л. 72].

Характерно, что еще до начала массовой коллективизации ясли, детсады и детплощадки открывались в первую очередь в коммунах и колхозах. Так, в коммуне «Первое мая» Красноуфимского района Уральской области дети в возрасте от года до семи лет были разбиты на группы, для них было оборудовано специальное помещение, для ухода за детьми коммуна выделила пять человек [3, Ф. 922. Оп. 1. Д. 2. Л. 16]. Это давало возможность как можно больше женщин привлечь к сельскохозяйственным работам и вообще существенно меняло быт коммунаров.

Однако с началом массовой коллективизации агитация за создание детских дошкольных учреждений и оказание помощи крестьянам в этом направлении со стороны партийно-государственных органов заменяется директивами и приказами, спускаемыми сверху, указаниями организовывать детские сады и ясли во всех создаваемых коммунах и колхозах.

Встретившись с серьезными материальными трудностями, партийно-советское руководство обязало органы народного образования, общественные и хозяйственные организации, колхозы финансировать детские учреждения. Осенью 1929 г., например, в Свердловском округе Уральской области работа руководителей детплощадок в деревне оплачивалась за счет бюджета окружного отдела народного образования, питание детей обеспечивалось колхозами, расходы на оборудование и игрушки несли районные хозяйственные и общественные организации [14, Ф. 4. Оп. 7. Д. 438. Л. 51]. Определенную часть средств выплачивали родители.

Однако в условиях голода начала 1930-х гг. бюджетное финансирование дошкольных учреждений было ограниченным: в 1929–1933 гг. средства, выделяемые государством на детское воспитание, составляли не более 5% всех расходов на содержание детсадов и детплощадок [5, с. 4]. В этих условиях партийно-советское руководство стали привлекать к дошкольной работе население на общественных началах, мобилизовали на эти цели средства общественных организаций, то есть применять в сфере дошкольного воспитания формы культпохода.

Для материальной поддержки так называемого «дошкольного похода» Колхозцентр СССР издал постановление о вы-

делении в фонд этой кампании «гектара дошкольника» и 0,5% валового дохода колхозников [14, Ф. 4. Оп. 9. Д. 1070. Л. 61]. Средства для финансирования дошкольных учреждений выделяли профсоюзы, потребительская кооперация и т.д. В Уральской области в феврале 1932 г. была проведена культэстафета по дошкольному воспитанию.

Был создан штаб эстафеты. Уральская область заключила договор о социалистическом соревновании в организации дошкольного воспитания с Ивановской и Западно-Сибирской областями [3, Ф. 922. Оп. 1. Д. 131. Л. 179]. Соревнование проводилось и между отдельными районами и колхозами. Так, колхозы Каменского района заключили между собой договоры, приняли обязательства выделить на содержание дошкольных учреждений по 2500 руб., засеять по девять «гектаров дошкольника» и т.д. [3, Ф. 922. Оп. 1. Д. 131. Л. 207]. По сведениям 18 районов Уральской области весной 1932 г., было проведено 410 субботников, в которых участвовало три тысячи человек. Весной 1933 г. было засеяно 3000 «гектаров дошкольника», то есть участков, доходы с которых шли на финансирование детсадов и площадок [14, Ф. 4. Оп. 11. Д. 181. Л. 8].

С началом массовой коллективизации в уральской деревне стало быстро расти количество детских яслей. С 1930 г. отделы здравоохранения областных исполкомов и наркоматы здравоохранения автономных республик стали разрабатывать планы расширения ясельной сети. Особенно быстро процесс создания учреждений общественного дошкольного воспитания происходил в 1932–1933 гг. (Табл. 1). В 1932 г. детские ясли стали организовываться при совхозах, а годом позже при МТС.

С осени 1930 г. в связи с голодом в ряде районов Урала возможности многих колхозов в финансировании и обеспечении детских учреждений значительно снизились. В апреле 1931 г. об этом докладывал, например, в Колхозцентр СССР Уралколхозсоюз [3, Ф. 922. Оп. 1. Д. 33. Л. 37].

Однако партийно-советское руководство, считая необходимым увеличить привлечение к колхозному производству дополнительной рабочей силы, прежде всего за счет женщин, усиливает административный нажим, требуя расширения сети детских учреждений. Уралобком ВКП (б) в сентябре 1930 г. принял решение обязать Ураломо и Уралколхозсоюз разработать план создания дошкольных учреждений в деревне, при этом помещения детсадов и детплощадок должны были выделяться из лучших домов «раскулаченных», а продовольствием обеспечить детей до распреде-

ления доходов. Выполнение этого постановления строго контролировалось партийными органами [14, Ф. 4. Оп. 9. Д. 1070. Л. 15]. Власти дают указания о создании

временных детских яслей, садов и площадок на период посевной и уборочной компании.

Таблица 1

Детские ясли в сельской местности Уральской области в 1930–1933 гг.

[Таблица составлена по: 14, Ф. 4. Оп. 11. Д. 1315. Л. 110]

Год	Ясли постоянные		Ясли сезонные					
	Кол-во учреждений	Кол-во мест в них	Кол-во учреждений			Кол-во мест в них		
			Всего	В совхозах	В МТС	Всего	В совхозах	В МТС
1930	132	3992	2967	---	---	45340	---	---
1931	275	7625	5977	---	---	154148	---	---
1932	3761	93906	4810	153	---	146130	4912	---
1933	3347	113349	6000	167	113	180000	5455	2670

Трудности с продовольствием были настолько серьезны, что в сентябре 1931 г. секретариат Уралобкома ВКП (б) принял постановление «Об организации детских учреждений в недородных районах» [14, Ф. 4. Оп. 10. Д. 1155. Л. 7]. В этих районах многие крестьяне не могли прокормить своих детей, спасти их можно было единственным способом — передать на содержание в ясли или детсады. Обкомом ВКП (б) были намечены меры по улучшению снабжения детских учреждений продуктами питания. Государство спасало крестьянских детей от голодной смерти.

Однако продовольствия не хватало: как показало обследование, проведенное в феврале 1932 г. органами УралоблКК-РКИ, из-за его недостатка в сельских районах зимой 1932 г. многие детсады и ясли были закрыты [14, Ф. 4. Оп. 10. Д. 1155. Л. 7]. Однако даже там, где сеть детских учреждений в уральской деревне продолжала функционировать, в начале 1930-х гг. рацион питания детей в них был крайне скудным. В информационном отчете о подготовке к севу в Талицком районе в январе – марте 1930 г. говорится, что хотя здесь и были организованы 42 детских яслей на 986 детей, продовольствием они обеспечивались недостаточно. Дети питались ржаным хлебом, в рационе почти совершенно отсутствовали жиры и сахар [14, Ф. 4. Оп. 10. Д. 858. Л. 3]. В Башкирии летом 1933 г. проведенное обследование детских сельских учреждений констатировало полуголодное существование детей, в их питании совершенно отсутствовал сахар, недоставало крупы, молока и т.д. [10, Ф. 798. Оп. 1. Д. 3199. Л. 8].

На III пленуме Уралобкома ВКП (б) отмечалось, что если в 1928 г. дошкольными учреждениями в Уральской области было охвачено 7 тысяч человек, то в 1932 г. уже

268 тысяч. Непосредственный охват ясельными учреждениями составлял в 1929 г. — 44520 человек (10% охвата), то в весенне-посевную компанию 1930 г. — уже 143273 человека. Под ясли освобождались, в основном, «кулацкие дома», а воспитателями были женщины, прошедшие краткосрочные курсы [14, Ф. 4. Оп. 11. Д. 4. Л. 33, 214]. Всего за период с 1930 по 1933 г. число детских яслей в сельской местности увеличилось со 132 до 3347 учреждений [14, Ф. 4. Оп. 11. Д. 1315. Л. 110]. При этом такое внимание к ясельному делу позиционировалось государством как забота, в первую очередь, о женщинах. В городах, на заводах работницы, благодаря наличию детских яслей, должны были стать «участницами социалистического строительства, в деревне, в колхозах женщина должна была стать строительницей социалистического хозяйства, социалистического земледелия». Как заявил Нарком здравоохранения М. Ф. Владимирский: «Если мы яслей в колхозах не построим, то женщина будет осуждена остаться с ухватами, с детьми, с горшками, быть домашней хозяйкой» [12, Ф. 357. Оп. 1. Д. 122. Л. 9].

В докладной записке Уралколхозсоюза говорилось, что на 1 сентября 1932 г. детсады посещало 175,6 тысяч детей, в детплощадки — 154,5 тысяч детей колхозников. Значительное расширение сети дошкольных учреждений в сельской местности в начале 1930-х гг. произошло и в других частях Уральского региона. Документы свидетельствуют, что «предельный охват» детей колхозников дошкольными учреждениями в начале 1930-х гг. в Уральской области достигал 48% [3, Ф. 922. Оп. 1. Д. 131. Л. 40], а в Средне-Волжском крае (сюда входила район, выделившийся впоследствии в Оренбургскую область) — даже 68%. В Башкирии в 1931-1932 гг. детсады и площадки

посещало в сельской местности 26,7% детей в возрасте от трех до восьми лет [1, с. 824; с. 2].

Однако вызывает сомнение, являлись ли данные цифры реальностью, тем более что позднее количество детей, посещающих ясли и детские сады и площадки, было значительно меньшим. Советские власти учитывали временные детские учреждения, организованные, главным образом, колхозами на непродолжительное время, например, полевых работ. Если дети посещали их всего несколько недель, они считались «охваченными», и это давало основание органам здравоохранения составлять отчеты о выполнении планов, спущенных сверху. Что касается условий содержания и воспитания детей, то они для чиновников не имели значения. Поэтому зачастую сельские ясли организовывались в плохо приспособленных, даже неотапливаемых зданиях, которые не использовались для колхозных нужд. В архиве даже сохранилось высказывание председателя колхоза в Шумихинском районе (Челябинский округ), который на замечания санитарной комиссии о неудовлетворительном состоянии помещений для детских яслей заявил, что «мне на детей не пахать и заботиться о яслях некогда» [11, Ф. Р-1595. Оп. 1. Оп. 1. Д. 12. Л. 3].

Неудивительно, что многие детские учреждения, которые создавались и содержались колхозами, были примитивными. Порой детей собирали в одном месте, не обеспечив ясли и детские сады необходимыми помещениями и оборудованием. Однако главным было уже отмеченное выше отсутствие достаточного количества продуктов питания для детей колхозников. Когда средств не хватало, колхозы закрывали детские учреждения, которые просуществовали всего несколько недель. Например, в сентябре 1932 г., несмотря на то что уборочная кампания была в разгаре, в ряде сельских районов Урала по этой причине количество детских учреждений сокращалось [3, Ф. 922. Оп. 1. Д. 131. Л. 40; 10, Ф. 798. Оп. 1. Д. 3199. Л. 5].

Это мешало вовлечению в общественное производство в качестве дополнительной рабочей силы женщин, имеющих малолетних детей. Поэтому 20 сентября 1932 г. ВЦИК и СНК РСФСР приняли постановление «О ясельном обслуживании в городах, промышленных центрах, совхозах, МТС и колхозах» [8]. В нем отмечалось: «...имеют место совершенно недопустимые факты антисанитарного состояния яслей ... неудовлетворительное снабжение бельем, продуктами питания». Постановление предусматривало проведение мер

для улучшения материального положения детских учреждений: ремонт зданий, обеспечение бельем, посудой, продуктами питания. Предусматривалось также финансирование строительства новых, специальных зданий.

В соответствии с этим постановлением в Уральской области в 1933 г. было намечено строительство 60 новых ясельных зданий, в том числе здания в Добрянской местности начали строиться в Добрянском, Кунгурском и Маслянском районах [14, Ф. 4. Оп. 11. Д. 1315. Л. 83, 85]. В том же году 40% ясельных зданий в деревне было отремонтировано [14, Ф. 4. Оп. 11. Д. 1315. Л. 110].

Однако в условиях голода начала 1930-х гг. меры, направленные на укрепление материальной базы дошкольных учреждений, в основном сводились к наказанию местных чиновников за невыполнение установок партийно-советского руководства и к расширению привлечения средств самих крестьян для материального и продовольственного обеспечения детей. Так, в июне 1933 г. УралоблКК-РКИ сурово наказал руководителя РайОНО и районных земельных управлений Щучье-Озерского, Мокроусовского, Куединского и Юргамышского районов, которые не уделяли должного внимания работе детских садов и детских площадок. Главным в расширении финансирования детских учреждений в сельскохозяйственных районах органы рабоче-крестьянской инспекции считали увеличение выделения средств для этих целей средств колхозников и родителей [3, Ф. 88. Оп. 1. Д. 3941. Л. 8].

Стремление местных чиновников выполнить указания руководства о расширении числа детских учреждений без учета реальных материальных возможностей приводило к тому, что даже в 1934 г., когда продовольственное положение в деревне улучшилось, питание детей в яслях и детских садах оставалось крайне скудным. Например, в докладной записке о развитии дошкольного воспитания в Челябинской области летом 1934 г. отмечалось, что в сельских детских садах и площадках дети не получают молоко, хлебная дневная норма составляет лишь 150-200 граммов [11, Ф. 288. Оп. 1. Д. 97. Л. 8]. О снижении качества питания в детских учреждениях на Урале в тот период писал журнал «Дошкольное воспитание» [6, с. 5].

Тяжелым оставалось положение с питанием в сельских дошкольных учреждениях Башкирии и Удмуртии. В докладной записке о состоянии дошкольного воспитания в Башкирской АССР в 1934 г. отмечался существенный «недостаток фонда питания» для детей. Молока здесь выделялось лишь по 3-5 литров в день на 30-35 чел. Аналогичные сведения

приводятся в отчетах органов народного образования Удмуртии [10, Ф. 798. Оп. 1. Д. 3199. Л. 28; 15, Ф. 738. Оп. 1. Д. 52. Л. 48].

Поэтому 15 апреля 1934 г. Свердловский облисполком принял постановление «Об укреплении материальной базы детских садов и детплощадок на 1934 г.», которым запрещалось открытие новых детских учреждений без твердой материальной базы. В сельской местности исполком предложил расширить их финансирование на основе договора между органами народного образования и колхозами с привлечением средств родителей. Для улучшения снабжения детсадов и детплощадок продуктами питания сельсоветам и колхозам предписывалось организовать засев огородных и зерновых культур на участках этих учреждений [14, Ф. 4. Оп. 12. Д. 414. Л. 3–4].

Однако улучшение продовольственной базы детских учреждений произошло лишь после сбора урожая 1934 г. Было значительно расширено бюджетное финансирование детских учреждений. Например, в Свердловской области (сюда входили современные Свердловская область и Пермский край) в 1935 г. на эти цели по областному бюджету было выделено более чем в три раза больше средств, чем в 1934 г. [Подсчитано по данным: 14, Ф. 4. Оп. 13. Д. 30. Л. 58]. Челябинский и Удмуртский комитеты партии весной 1935 г. провели комплекс мероприятий по подготовке работы детских площадок на селе в период посевной кампании [11, Ф. 288. Оп. 1. Д. 195. Л. 1–2; 15, Ф. 16. Оп. 11. Д. 737. Л. 61].

ЛИТЕРАТУРА

1. Башкирия за пятнадцать лет: экономико-статистический справочник. — М. : Союзоргучет, 1934. — 144 с.
2. Большая советская энциклопедия; 1-е изд. — М., 1958. — Т. 51. — 460 с.
3. Государственный архив Свердловской области.
4. Дошкольное воспитание. — 1931. — № 9.
5. Дошкольное воспитание. — 1934. — № 1.
6. Дошкольное воспитание. — 1934. — № 3.
7. Зуйкова Е. М. Быт при социализме. — М. : Изд-во Московского университета, 1977. — 240 с.
8. Известия. — 1932. — 11 октября.
9. Крупская Н. К. Воспитывать достойную смену: Избр. статьи, речи, письма / предисл. В. С. Дридзе. — М. : Политиздат, 1973. — 304 с.
10. Национальный архив Республики Башкортостан.
11. Объединенный государственный архив Челябинской области.
12. Российский государственный архив социально-политической истории.
13. Удмуртское хозяйство к десятилетию Октябрьской революции. — Ижевск, 1927.
14. Центр документации общественных организаций Свердловской области.
15. Центральный государственный архив Удмуртской республики (далее – ЦГАУР).
16. Чунаков А. В. Коммунистическая партия в борьбе за культурное строительство деревни. 1927–1937 гг. — М. : Высшая школа, 1981. — 144 с.

REFERENCES

1. Bashkiriya za pyatnadtsat' let: ekonomiko-statisticheskiy spravochnik. — M. : Soyuzorgu-chet, 1934. — 144 s.
2. Bol'shaya sovetskaya entsiklopediya; 1-e izd. — M., 1958. — T. 51. — 460 s.
3. Gosudarstvennyy arkhiv Sverdlovskoy oblasti.
4. Doshkol'noe vospitanie. — 1931. — № 9.
5. Doshkol'noe vospitanie. — 1934. — № 1.

Таким образом, в условиях сплошной сталинской коллективизации и голода первой половины 1930-х гг. политика партийно-советского руководства была направлена на увеличение числа работников, занятых в общественном производстве, в том числе путем вовлечения в него женщин. Расширению трудовых ресурсов должна было способствовать частичное освобождение женщин от ряда обязанностей, связанных с крестьянским бытом, в том числе по уходу и воспитанию детей за счет функционирования сети яслей и дошкольных учреждений.

Местные чиновники стремились выполнить указания правительственных органов о значительном увеличении числа детских учреждений, в том числе на селе. Однако материальные трудности, связанные с индустриализацией и коллективизацией, голодом первой половины 1930-х гг., отсутствие достаточных бюджетных средств крайне негативно влияли на качество содержания и воспитания детей, соблюдение санитарных норм вплоть до отсутствия рационального питания и даже недостатка продовольствия. Поэтому существование детских учреждений в сельской местности в исследуемый период было неустойчивым — они ликвидировались с началом полевых работ и ликвидировались с их завершением. Открытие же яслей и детсадов без достаточного материального обеспечения зачастую ставило под сомнение саму идею пользы деятельности учреждений общественного воспитания, противопоставляя ее воспитанию семейному.

6. Doshkol'noe vospitanie. —1934. — № 3.
7. Zuykova E. M. Byt pri sotsializme. — М. : Izd-vo Moskovskogo universiteta, 1977. — 240 s.
8. Izvestiya. — 1932. — 11 oktyabrya.
9. Krupskaya N. K. Vospityvat' dostoynuyu smenu: Izbr. stat'i, rechi, pis'ma / predisl. V. S. Dridzo. — М. : Politizdat, 1973. — 304 s.
10. Natsional'nyy arkhiv Respubliki Bashkortostan.
11. Ob"edinenny gosudarstvennyy arkhiv Chelyabinskoy oblasti.
12. Rossiyskiy gosudarstvennyy arkhiv sotsial'no-politicheskoy istorii.
13. Udmurtskoe khozyaystvo k desyatiletiyu Oktyabr'skoy revolyutsii. — Izhevsk, 1927.
14. Tsentral'naya dokumentatsiya obshchestvennykh organizatsiy Sverdlovskoy oblasti.
15. Tsentral'nyy gosudarstvennyy arkhiv Udmurtskoy respubliki (dalee — TsGAUR).
16. Chunakov A. V. Kommunisticheskaya partiya v bor'be za kul'turnoe stroitel'stvo derevni. 1927-1937 gg. — М. : Vysshaya shkola, 1981. — 144 s.

СТРАТЕГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.14:37.017.4
ББК 4448.005.2

DOI 10.26170/ro19-07-02
ГРНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.08

Горб Виктор Григорьевич,

доктор педагогических наук, профессор кафедры регионального и муниципального управления, Уральский институт управления — филиал РАНХиГС при Президенте РФ; 620144, г. Екатеринбург, ул. 8 Марта, 66; e-mail: viktor.gorb@ui.ranepa.ru

ПОВЫШЕНИЕ УРОВНЯ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ КАК ЦЕЛЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: гражданское воспитание; гражданственность; личностные качества, социальные качества; технологические модели; образовательный процесс; студенты; высшие учебные заведения.

АННОТАЦИЯ. В статье рассмотрена проблема недостаточной теоретической и научно-методологической обоснованности деятельности по развитию гражданственности у обучающихся высших учебных заведений. Для ее разрешения предложена образовательная интерпретация понятия «гражданственность». В рамках системно-деятельностного подхода аргументирована общеметодологическая иерархия образовательных целей профессиональной подготовки в вузе и разработана технологическая модель образовательных целей развития гражданственности обучаемых. Базовым является личностный компонент модели, отражающий лидерский потенциал обучающегося. Социальный компонент представлен умениями реализовывать свои гражданские права и обязанности, интегрированные в гражданские качества, которые структурированы по видам социальной деятельности. К гражданским качествам отнесены следующие: образовательная конкурентоспособность, образовательная мобильность, предприимчивость, трудолюбие, гуманизм, общая культура, толерантность, духовность, законопослушность, политическое самоопределение, патриотизм, общественная активность, информационная культура, экологичность, семейная гармоничность. При этом гражданственность рассматривается как готовность ответственно реализовывать права и выполнять обязанности гражданина страны в процессе социального и профессионального взаимодействия. В качестве основного подхода к развитию гражданственности обучающихся предложен образовательный подход, в рамках которого определены субъекты, которые должны создавать условия для развития студентами своей гражданственности и следующие основные формы образовательной активности обучающихся: индивидуальная активность студентов по развитию своих личностных качеств и овладению необходимыми социальными навыками; организация или участие в подготовке и проведении научно-исследовательских, организационно-воспитательных и социальных мероприятий и проектов; дидактическое взаимодействие в процессе освоения содержания дисциплин учебного плана. В статье представлен опыт реализации технологической модели в практике профессиональной подготовки государственных и муниципальных управленцев.

Gorb Viktor Grygorievych,

Doctor of Pedagogy, Professor, Professor of the Department of Regional and Municipal Administration, the Urals Institute – branch of RANEPА under the President of the Russian Federation, Ekaterinburg, Russia.

INCREASING THE LEVEL OF CITIZENSHIP AS A PURPOSE OF AN EDUCATIONAL PROCESS AT THE UNIVERSITY

KEYWORDS: civic education; citizenship; personal qualities, social qualities; technological models; educational process; students higher education institutions.

ABSTRACT. The article deals with the problem of insufficient theoretical and scientific-methodological validity of activities for the development of citizenship in university students. An educational interpretation of the concept of «citizenship» is proposed for its resolution.

Within the framework of the system-activity approach, the general methodological hierarchy of educational goals of professional training at the University is substantiated and a technological model of educational goals for the development of citizenship in students is developed.

The personal component of the model, reflecting the leadership potential of the student is considered to be basic. The social component is represented by the skills to realize their civil rights and obligations, integrated into the civil qualities, which are structured by the types of social activities.

The civil qualities include the following: educational competitiveness, educational mobility, entrepreneurship, hard work, humanism, general culture, tolerance, spirituality, law-abiding, political self-determination, patriotism, social activity, information culture, environmental friendliness, family harmony.

At the same time, citizenship is seen as willingness to responsibly exercise the rights and duties of a citizen of the country in the process of social and professional interaction.

An educational approach was proposed as the main one to the development of citizenship of students by which the author identified the subjects that should create conditions for the development of students' citizenship and the following main forms of their educational activity: individual activity to develop their personal qualities and acquire all the necessary social skills; organization or participation in the preparation and conduct of research, organizational, educational and social activities and projects; didactic interaction

in the process of mastering the content of disciplines of the curriculum.

The article presents the experience of the technological model implementation in public and municipal executives training.

Воспитание, формирование, развитие гражданственности и патриотизма обучающихся находятся в зоне актуального интереса многих исследователей. Ежегодно на портале Elibrary.ru размещается от 500 до 800 публикаций по этой проблематике.

Внимание со стороны исследователей общего образования вполне понятно, оно носит нормативно ориентированный характер, так как государственный образовательный стандарт ставит задачу воспитания гражданской идентичности у школьников. Применительно к высшему профессиональному образованию такая задача нормативно не закреплена. Более того, если в образовательных стандартах 3 и 3+ в качестве образовательных целей рассматривались общекультурные компетенции, которые можно было рассматривать как признаки гражданственности обучаемых, то в стандартах 3++, ориентированных на профессиональные стандарты, они заменены на универсальные компетенции, отражающие в основном не социальные, а личностные способности обучающегося. К социальной способности можно условно отнести лишь одну универсальную компетенцию из семи, а именно — «способен воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах» (Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования — бакалавриат по направлению подготовки 45.03.04 Интеллектуальные системы в гуманитарной сфере: Приказ Минобрнауки России от 24.04.2018 № 324. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс»).

Таким образом, интерес к развитию у обучающихся гражданственности носит не столько нормативно ориентированный, сколько профессионально ответственный характер. Именно в их развитии исследователи видят способ снижения уровня анонимности в обществе, где «главными идолами стали деньги и неразрывно связанные с ними частная собственность и потребительская психология» [2, с. 4].

Оказывает ли научная активность в этой предметной области влияние на политические и нормативно-правовые решения, а также формирование морально-нравственных социальных императивов? Мы считаем, что такое влияние недостаточно. В политическом контексте доминирует не гражданственность, а патриотизм. Именно патриотизм президент страны

В. В. Путин назвал в качестве основной национальной идеи. В рамках реализации этого политического решения на федеральном, региональном и муниципальном уровнях разрабатываются программы и проекты патриотического воспитания. Что касается нормативно-правовых решений в области управления высшим образованием, то, как мы уже отмечали выше, намечается обратный процесс акцентирования целеполагания на задачах личностного развития и профессионально-технологических аспектах подготовки.

Уровень гражданственности как морально-нравственного императива отражается в уровне развития гражданского общества. Необходимо отметить, что в стране возрастает гражданская активность населения, проявляющаяся в участии в волонтерской деятельности, развитии территориального общественного самоуправления, включенности в решение актуальных жизненных проблем как своих, так и проблем других граждан. При этом в результате контент-анализа социологических исследований в этой области мы пришли к выводу, что порядка 20% граждан страны полностью понимают смысл и задачи гражданского общества, и лишь 8% считают, что оно у нас развивается.

Конечно, на развитие гражданственности обучающихся влияет много факторов. Мы хотим рассмотреть влияние на повышение уровня гражданственности научно-методологической деятельности, которая в настоящее время не в полной мере удовлетворяет ожидания исследователей.

В ходе контент-анализа научных публикаций по гражданственности как предметной области исследования мы пришли к выводу, что факторное влияние их результатов на практическую деятельность снижается из-за имеющихся теоретических, научно-методологических и технологических проблем.

В большинстве исследований представлена авторская концепция соотношения понятий «гражданин», «гражданственность», «патриотизм», при этом авторы, как правило, предлагают эту концепцию как основу для всеобщего их понимания. С нашей точки зрения, дефиниции этих понятий будут отличаться в зависимости от области научного знания (философия, политология, юриспруденция, социология, психология, педагогика, экономика и т.д.), в рамках которой они рассматриваются. Важным также является понимание закономер-

ностей процессов, в рамках которых будет использоваться понятие в предметно-практическом аспекте.

Повышение уровня гражданственности мы рассматриваем как целевой ориентир в ходе образовательного процесса в вузе. Поскольку образовательный процесс имеет нормативно-правовое основание и организуется с учетом психологических и педагогических закономерностей, то рассматривать гражданственность мы будем в юридическом и психолого-педагогическом контекстах.

Размышляя о гражданственности, П. А. Столыпин говорил: «Прежде всего, надлежит создать гражданина ... и, когда задача эта будет осуществлена, гражданственность сама воцарится на Руси. Сперва гражданин, а потом гражданственность. А у нас обыкновенно проповедают наоборот» [13]. Мы рассматриваем мнение выдающегося государственного деятеля как методологический принцип. В этой связи нам необходимо определиться с понимаем термина «гражданин» в указанных выше контекстах.

С юридической точки зрения «гражданин — лицо, принадлежащее на правовой основе к определенному государству. Гражданин имеет определенную правоспособность, наделен, правами, свободами и обременен обязанностями» [3]. Его основные потенциалы реализуются посредством института гражданства, которое определяется как «устойчивая правовая связь человека с государством, выражающаяся в совокупности их взаимных прав, обязанностей и ответственности, основанная на признании и уважении достоинства, основных прав и свобод гражданина» (О гражданстве Российской Федерации: федеральный закон от 31.05.2002 № 62-ФЗ (ред. от 27.12.2018). Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс»).

В отличие от гражданства, отражающего нормативно-правовой аспект деятельности гражданина, гражданственность — это его ценностная направленность, социальная компетентность и решительность в реализации своих прав и выполнении гражданских обязанностей.

В психолого-педагогическом контексте мы рассматриваем **гражданственность как готовность ответственно реализовывать права и выполнять обязанности гражданина страны в процессе социального и профессионального взаимодействия.**

Таким образом, повышение готовности обучающихся является основной целью образовательного процесса в вузе, а уровень гражданственности будет определяться уровнем готовности студентов к конструк-

тивной «реализации своих прав и выполнении обязанностей гражданина страны».

Определить основную цель — это первый этап работы, к сожалению, многие авторы на этом завершают размышление над проблемой, что не приближает нас к пониманию путей ее разрешения. Мы считаем, что повышение уровня гражданственности возможно при определении иерархии образовательных целей, для чего необходима модель гражданственности обучающегося. В качестве научно-методологической основы разработки модели мы использовали системно-деятельностный подход, предполагающий систематизацию образовательных целей по видам деятельности.

В предыдущих работах мы определили следующую иерархию образовательных целей профессиональной подготовки: 1) знания; 2) навыки; 3) умения; 4) способности (качества); 5) готовность [7]. Знания обучающийся *приобретает*, навыками *овладевает*, а умения *осваивает*. В рамках системно-деятельностного подхода умения систематизируются по видам деятельности. Одно или несколько умений, проявляемые в определенном виде деятельности, можно называть **способностями**. Способности мы рассматриваем как свойства обучающегося, которые проявляются в виде его личностных, социальных и профессиональных **качеств**. В отличие от способности, **готовность** — это не свойство личности, а определенное личностное состояние. В психологии это состояние называется *установкой*, проявляющейся как «предрасположенность субъекта, возникающая при предвосхищении им появления определенного объекта и обеспечивающая устойчивый целенаправленный характер протекания деятельности по отношению к данному объекту» [8]. В акмеологии готовность понимается как «интегральное состояние, отражающее степень соответствия характеристик человека как индивида, личности и субъекта требованиям той или иной деятельности и оптимальным моделям функционирования человека в той или иной сфере его жизнедеятельности и обеспечивающее целенаправленную активность субъекта в преодолении внутренних и внешних противоречий и творческой реализации планов и программ деятельности» [10, с. 26-27]. С социально-педагогической точки зрения в структуру готовности входят способности, а также «мотивы, интересы, склонности, убеждения, намерения личности» [12, с. 177].

Таким образом, повышение уровня гражданственности как готовности предполагает развитие личностных и гражданских качеств определяющих ценностно-смыс-

ловую позицию гражданина, проявляющуюся в его конструктивной социальной (политической, культурной, правовой, экономической) активности.

Некоторые аспекты системно-деятельностного подхода представлены в современных образовательных концепциях, например В. А. Дегтярев и И. А. Ларионова в качестве компонентов гражданственности выделяют знания, гражданские умения и гражданские качества [9]. Значимости личностных качеств в процессе воспитания гражданина выделяет И. Б. Фан, утверждая, что «гражданин — это политико-правовая ипостась личности, мера публично представленной реализации личности в данных социокультурных условиях» [14, с. 23].

В рамках представленных научно-методологических положений мы разработали технологическую модель образовательных целей развития гражданственности обучающегося (Рис. 1).

В основе структуры **личностного компонента** гражданственности обучающегося находятся интеллектуальные, креативные, эмоциональные и волевые способности человека, которые в процессе развития обеспечивают освоение личностных умений, интегрирующихся по видам деятельности в личностные способности, проявляемые в социальном и профессиональном взаимодействии в виде личностных качеств. На основе существующих социальных полномочий человека [6, с. 23] мы структурировали личностные качества по следующим видам деятельности:

познавательная деятельность: *эрудированность, внимательность, аналитичность мышления, интегративность мышления;*

творческая деятельность: *инициативность, находчивость;*

аксиологическая деятельность: *честность, скромность, аккуратность, эстетический вкус;*

коммуникативная деятельность: *коммуникабельность, вежливость;*

эмоциональное поведение: *эмоциональная устойчивость, эмпатийность;*

волевая деятельность: *самоорганизация, самоконтроль, решительность;*

здоровьесберегающая деятельность: *физическая подготовленность.*

Умения как признаки проявления конкретного личностного качества представлены в предыдущих работах автора [6, с. 36-40].

В процессе апробации представленных личностных качеств в ходе проектирования образовательных целей общего образования, а также целей профессионального развития государственных и муниципальных служащих мы пришли к выводу, что по

уровню развития личностных качеств можно диагностировать лидерский потенциал человека.

На основе системно-деятельностной методологии мы реализовали следующий алгоритм проектирования содержания социального компонента гражданственности обучающегося:

1) выявили права и обязанности гражданина страны, отраженные в Конституции Российской Федерации;

2) определили, какие умения должен освоить обучающийся для реализации прав и выполнения обязанностей гражданина страны;

3) интегрировали умения по видам и спроектировали гражданские качества обучающегося;

4) систематизировали гражданские качества по видам социальной деятельности гражданина страны.

В результате реализации представленного алгоритма, мы определили следующее содержание образовательных целей социального компонента гражданственности обучающегося:

Профессионально-образовательная деятельность:

Образовательная конкурентоспособность:

— умение определить личностные возможности к освоению различных профессиональной сферы;

— умение определить цели и траекторию получения профессионального образования;

— умение самоорганизовать подготовку к поступлению в профессиональные учебные заведения различного уровня.

Образовательная мобильность:

— умение организовывать самообразование, обеспечивающее личностное и профессиональное развитие;

— умение осваивать навыки в разнообразных направлениях деятельности, создающих условия для вариативности выбора сферы профессиональной самореализации;

— умение творчески подходить к решению образовательных задач.

Социально-экономическая деятельность:

Предприимчивость:

— умение использовать свои способности для эффективного управления финансово-экономическими ресурсами.

Трудолюбие:

— умение развивать ценностное отношение к профессиональной деятельности как основному источнику материального и морального благополучия;

— умение развивать свои способности, более качественно выполнять образовательные, социальные и профессиональные задачи.

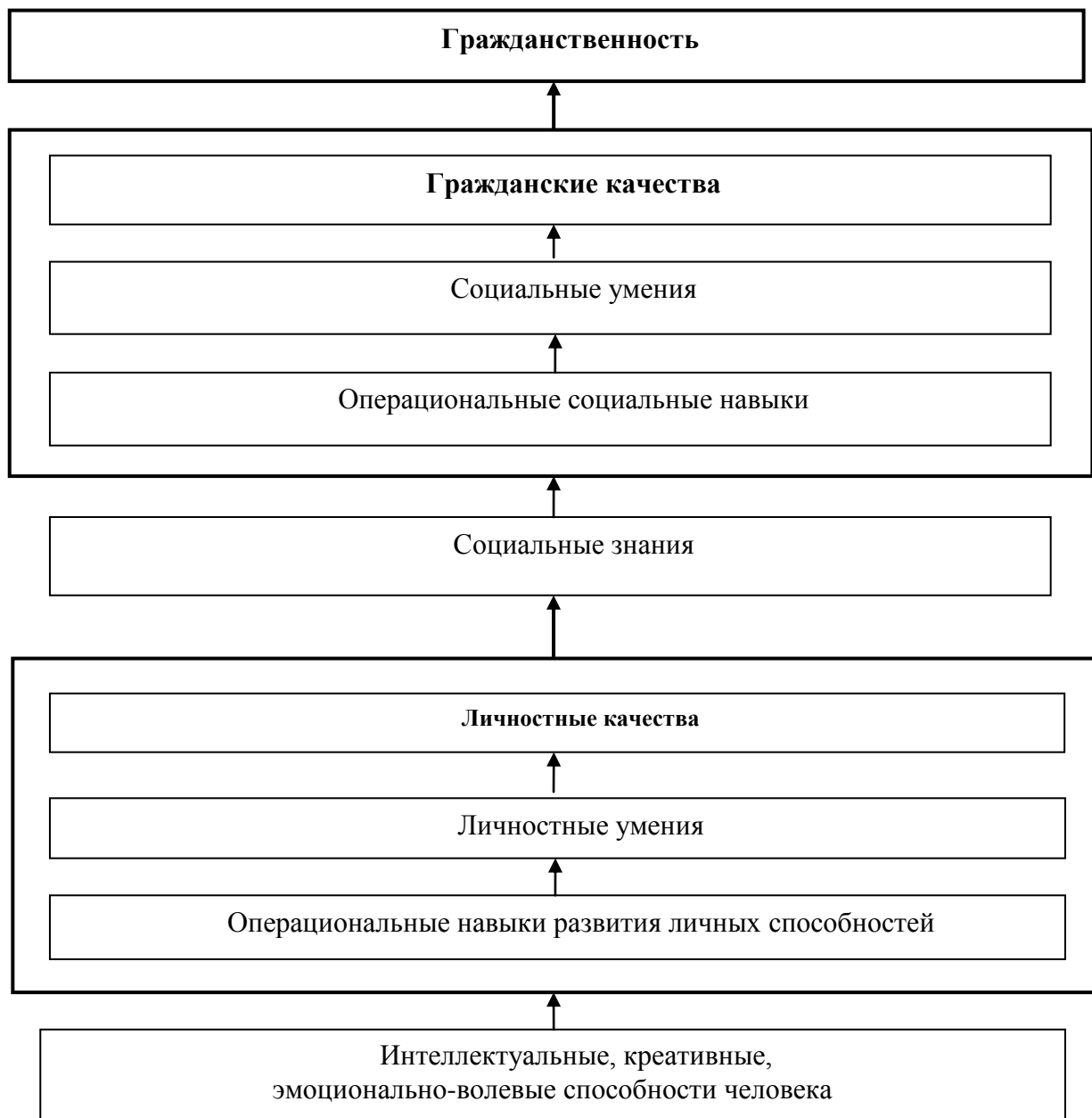


Рис. 1. Технологическая модель образовательных целей развития гражданской ответственности обучающегося

Социально-культурная деятельность:

Гуманность:

– умение понимать свои личные потенциалы и развивать их в процессе социального и профессионального взаимодействия;

– умение определять положительные качества другого человека как основу для конструктивного взаимодействия с ним;

– умение находить взаимопонимание с другими людьми, гармонизировать взаимоотношения с ними.

Общая культура:

– умение повышать уровень своей общекультурной компетентности;

– умение заботливо относиться к со-

хранению исторического и культурного наследия своей страны.

Толерантность:

– умение уважительно относиться к представителям других национальностей, культур и религиозных конфессий;

– умение выстраивать конструктивные взаимоотношения в процессе межкультурного взаимодействия.

Духовность:

– умение реализовывать свое право на свободу совести и свободу вероисповедания;

– умение соотносить свое поведение со своими религиозными убеждениями;

– умение защищать свою духовную сферу от религиозной агрессии.

Социально-правовая деятельность:

Законопослушность:

— умение осознанно выполнять законы и другие нормативные акты;

— умение не нарушать права и свободы других лиц при защите своих прав и свобод.

Социально-политическая деятельность:

Политическое самоопределение:

— умение вырабатывать свою идейно-политическую позицию в идеологическом и политическом многообразии взглядов и идей политических партий и общественных движений;

— умение осуществлять политическую деятельность в рамках компетенции гражданина страны;

— умение реализовывать свои избирательные права.

Патриотизм:

— умение гармонично сочетать личностные, социальные и государственные интересы в процессе социальных взаимоотношений;

— умение вырабатывать личностно значимые ориентиры собственной деятельности с учетом тенденций социального и государственного развития;

— умение выделять значимые вехи в истории своей страны, ее современные достижения и успехи;

— готовность к защите социальных ценностей и независимости государства в мирное и военное время.

Общественная активность:

— умение организовывать общественные мероприятия;

— умение участвовать в волонтерской деятельности;

— умение оказывать адресную социальную помощь и поддержку нуждающимся людям;

Социально-коммуникативная деятельность:

Информационная культура:

— умение использовать современные информационные ресурсы для решения актуальных личностных и социальных задач;

— умение выбирать и реализовывать адекватно социальной ситуации вид и стиль общения;

— умение диалогически общаться в процессе социального взаимодействия.

Экологическая деятельность:

Экологичность:

— умение получать объективную информацию о состоянии окружающей среды;

— умение бережно относиться к природе, поддерживать экологическое благополучие окружающей среды.

Семейное взаимодействие:

Семейная гармоничность:

— умение ориентироваться в своей дея-

тельности на семейные ценности и традиции;

— умение уважительно относиться к старшим членам своей семьи, проявлять о них заботу;

— умение гармонизировать семейные взаимоотношения [6, с. 40-43].

Рассматривая повышение уровня гражданственности студентов необходимо конкретизировать вид целевой активности на данном этапе социализации личности. Применение представленного методологического подхода на уровне дошкольных и общеобразовательных организаций позволяет сделать вывод, что воспитание гражданственности является одной из целей дошкольного образования, в школе идет формирование гражданского поведения, а развитие гражданской компетентности школьников, по нашему мнению, является главной целью образовательного процесса на этой образовательной ступени [4]. В вузе происходит развитие гражданственности как компонента профессиональной компетентности специалиста [5].

В настоящее время в качестве основных методологических подходов развития гражданственности студентов используются дидактический и образовательный. В рамках дидактического подхода развитие гражданственности осуществляется в ходе гуманитарного взаимодействия преподавателя с обучающимися в процессе освоения содержания определенных дисциплин учебного плана [1; 11]. С нашей точки зрения это необходимое но не достаточное условие развития гражданственности у студентов. Наиболее эффективным будет образовательный подход, рассматриваемый как гражданское образование. В общеобразовательном контексте гражданское образование понимается как «единый комплекс, стержнем которого является политическое, правовое и нравственное образование и воспитание, реализуемое посредством организации учебных курсов, проведения внеклассной и внеурочной работы, а также создания демократического уклада школьной жизни и правового пространства школы, формирование социальной и коммуникативной компетентности школьников средствами учебных дисциплин» (О гражданском образовании учащихся общеобразовательных учреждений Российской Федерации: Письмо Минобрнауки РФ от 15.01.2003 № 13-51-08/13. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс»).

Е. И. Хачикян, О. А. Портнова рассматривают следующие условия реализации гражданского образования в вузе:

— «высокий уровень педагогической и гражданской культуры педагогов;

— использование эффективных педагогических технологий, позволяющих обеспечить необходимый уровень гражданского самосознания и эффективную мотивацию гражданского поведения обучающихся;

— поэтапную интериоризацию гражданских ценностей в ходе специально организованной ценностно-ориентационной деятельности;

— интеграция воспитательных сил образовательного учреждения, внешних организаций» [18, с. 100].

Они отмечают, что «сама общеобразовательная среда, развитость студенческого самоуправления в вузе способствуют формированию гражданских качеств у студенческой молодежи» [15, с. 100].

Мы разделяем мнение Е. И. Хачикян, О. А. Портновой о том, что основной задачей развития гражданственности у студентов является создание условий для их активной работы по повышению уровня готовности к конструктивному социальному поведению. Таким образом, главным субъектом развития гражданственности является сам студент, что отвечает принципам андрагогического воспитания, характерного для этого жизненного этапа социализации молодежи.

К числу субъектов, которые должны создавать условия для развития студентами своей гражданственности, мы отнесли:

- профессорско-преподавательский состав вуза;
- организаторов учебного процесса;
- организаторов внеаудиторной воспитательной работы;
- организаторов студенческого самоуправления;
- старост студенческих групп.

Основными формами развития студентами гражданственности в рассматриваемом методологическом контексте мы считаем:

- индивидуальную активность студентов по развитию своих личностных качеств и овладению необходимыми социальными навыками;
- организацию или участие в подготовке и проведении научно-исследовательских, организационно-воспитательных и социальных мероприятий и проектов;
- дидактическое взаимодействие в процессе освоения содержания дисциплин учебного плана.

Апробацию основных положений представленной методологии мы провели в Уральском институте управления — филиале РАНХиГС при Президенте РФ в процессе разработки планов индивидуального профессионального развития студентов в рамках дисциплины «Муниципальное управление» по теме «Факторы развития муниципального образования».

На подготовительном этапе со студентами было проведено инструктивное занятие, на котором была представлена модель профессиональной компетентности государственного и муниципального управленца, разъяснены признаки личностных, гражданских и профессиональных качеств, критерии их оценки, формы и методы их развития.

На диагностическом этапе студенты провели самооценку уровня развития своих личностных, гражданских и профессиональных умений.

На планово-организационном этапе (в контексте рассматриваемой темы) студенты:

- определили гражданские качества, которые им необходимо развивать;
- определили личностные качества, развитие которых обеспечит повышение уровня конкретных гражданских качеств;
- запланировали индивидуальную, научно-исследовательскую, организационно-воспитательную, социальную и дидактическую активность по развитию личностных качеств и социальных умений.

На презентационном этапе каждый студент представляет преподавателю на защиту свой план индивидуального профессионального развития муниципального служащего. Защита проводится в форме индивидуальной консультации, что позволяет объективировать оценочные суждения студента об уровне развития его личностных и гражданских качеств, оказать психолого-педагогическую помощь в конкретизации видов и форм образовательной активности, необходимой для развития его гражданственности. Необходимо отметить, что студенты ответственно и творчески подходят к составлению своих планов, на три года апробации технологии были единичные случаи «похожести» планов, что говорит о востребованности и значимости такой деятельности для обучающихся.

Итогово-диагностический этап проводится через год в ходе освоения учебной дисциплины «Принятие и исполнение государственных и муниципальных решений». Каждый студент так же в форме индивидуальной консультации представляет отчет о выполненных мероприятиях плана и оценку развития своих гражданских и профессиональных качеств. После этой фразы принято приводить проценты, доказывающие эффективность проводимой работы, но мы этого делать не будем, потому что эта технология носила форму индивидуально-воспитательной работы со студентами и больше ориентирована не на уровень, а на тенденции. В этой связи мы пришли к выводу, что более 90% студентов показали положительные тенденции развития личностных и гражданских качеств, повысили

уровень своей образовательной и социальной активности.

Следующим этапом реализации представленной методологии мы рассматриваем задачу по проектированию и реализации андрагогического мониторинга развития

гражданственности студентов. Технология такого мониторинга должна охватывать не один, а три года образовательной деятельности, а также отслеживать качество условий, создаваемых студентам для развития их гражданской ответственности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бирюкова Э. А. Применение гуманитарных технологий в процессе развития гражданской ответственности студентов // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. — 2014. — № 2-2 (40). — С. 23-27.
2. Бодалёв А. А. Нравственность и гражданственность человека — бесценный капитал общества // Человеческий капитал. — 2014. — № 12. — С. 4-6.
3. Гражданин [Электронный ресурс] / Большой юридический словарь. — Режим доступа: <https://jurisprudence.academic.ru/1572/%D0%B3%D1%80%D0%B0%D0%B6%D0%B4%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%BD> (дата обращения: 13.05. 2019).
4. Горб В. Г. Гуманистический подход к реализации нового образовательного стандарта для начальной школы // Педагогическое образование в России. — 2011. — № 5. — С. 85-102.
5. Горб В. Г. Теоретические трудности образовательного стандарта подготовки государственных и муниципальных управленцев // Государственная служба. — 2017. — № 2. — С. 58-63.
6. Горб В. Г. Методологические основы технологий конкурса, аттестации и квалификационного экзамена государственных гражданских служащих. — Екатеринбург, 2010. — 88 с.
7. Горб В. Г. Методологические основы проектирования стандартов профессиональной подготовки // Государственная служба. — 2009. — № 3. — С. 39-44.
8. Готовность [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://slovari.yandex.ru>. (дата обращения: 13.05. 2019).
9. Дегтерев В. А., Ларионова И. А. Гражданственность и ее компоненты // Гражданская самореализация личности в современном социуме : мат-лы VI Междунар. Ффорума. — Уральский государственный педагогический университет, 2017. — С.48-59.
10. Деркач А. А., Селезнева Е. В., Михайлов О. В. Готовность к деятельности как акмеологический феномен : монография. — М. : Изд-во РАГС, 2008. — 96 с.
11. Еремина И. С. Опыт развития гражданской ответственности у курсантов и слушателей Дальневосточного юридического института МВД РФ // Российский следователь. — 2011. — № 15. — С. 15-18.
12. Жуков Г. Н. Готовность к деятельности как социально-педагогическая категория: инновационный подход // Образование и наука. — 2000. — № 3. — С.176-180.
13. Столыпин П. А. Мысли о России. — М. : Российская политическая энциклопедия, 2006. — 128 с.
14. Фан И. Б. Политическая онтология российского гражданина: содержание против формы. — Екатеринбург : Урал. ин-т управления — филиал РАНХиГС, 2018. — 332 с.
15. Хачикян Е. И., Портнова О. А. Формирование гражданской ответственности в образовательном пространстве высшей школы // Вестник Оренбургского государственного университета. — 2018. — № 6. — С. 97-102.

REFERENCES

1. Biryukova E. A. Primenenie gumanitarnykh tekhnologiy v protsesse razvitiya grazhdanstvennosti studentov // Istoricheskie, filosofskie, politicheskie i yuridicheskie nauki, kul'turologiya i iskusstvovedenie. Voprosy teorii i praktiki. — 2014. — № 2-2 (40). — S. 23-27.
2. Bodalev A. A. Nrvstvinnost' i grazhdanstvennost' cheloveka — bestsennyy kapital obshchestva // Chelovecheskiy kapital. — 2014. — № 12. — S. 4-6.
3. Grazhdanin [Elektronnyy resurs] / Bol'shoy yuridicheskiy slovar'. — Rezhim dostupa: <https://jurisprudence.academic.ru/1572/%D0%B3%D1%80%D0%B0%D0%B6%D0%B4%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%BD> (data obrashcheniya: 13.05. 2019).
4. Gorb V. G. Gumanisticheskiy podkhod k realizatsii novogo obrazovatel'nogo standarta dlya nachal'noy shkoly // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. — 2011. — № 5. — S. 85-102.
5. Gorb V. G. Teoreticheskie trudnosti obrazovatel'nogo standarta podgotovki gosudarstvennykh i munitsipal'nykh upravlentsev // Gosudarstvennaya sluzhba. — 2017. — № 2. — S. 58-63.
6. Gorb V. G. Metodologicheskie osnovy tekhnologiy konkursa, attestatsii i kvalifikatsionnogo ekzamina gosudarstvennykh grazhdanskikh sluzhashchikh. — Ekaterinburg, 2010. — 88 s.
7. Gorb V. G. Metodologicheskie osnovy proektirovaniya standartov professional'noy podgotovki // Gosudarstvennaya sluzhba. — 2009. — № 3. — S. 39-44.
8. Gotovnost' [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://slovari.yandex.ru>. (data obrashcheniya: 13.05. 2019).
9. Degterev V. A., Larionova I. A. Grazhdanstvennost' i ee komponenty // Grazhdanskaya samorealizatsiya lichnosti v sovremennom sotsiуме : mat-ly VI Mezhdunar. Fforumu. — Ural'-skiy gosudarstvennyy pedagogicheskiy universitet, 2017. — S.48-59.
10. Derkach A. A., Selezneva E. V., Mikhaylov O. V. Gotovnost' k deyatel'nosti kak akmeologicheskyy fenomen : monografiya. — M. : Izd-vo RAGS, 2008. — 96 s.
11. Eremina I. S. Opyt razvitiya grazhdanstvennosti u kursantov i slushateley Dal'nevostochnogo yuridicheskogo instituta MVD RF // Rossiyskiy sledovatel'. — 2011. — № 15. — S. 15-18.
12. Zhukov G. N. Gotovnost' k deyatel'nosti kak sotsial'no-pedagogicheskaya kategoriya: innovatsionnyy podkhod // Obrazovanie i nauka. — 2000. — № 3. — S.176-180.

13. Stolypin P. A. Mysli o Rossii. — М. : Rossiyskaya politicheskaya entsiklopediya, 2006. — 128 s.
14. Fan I. B. Politicheskaya ontologiya rossiyskogo grazhdanina: sodержanie protiv formy. — Ekaterinburg : Ural. in-t upravleniya — filial RANKhiGS, 2018. — 332 s.
15. Khachikyan E. I., Portnova O. A. Formirovanie grazhdanstvennosti v obrazovatel'nom prostranstve vysshey shkoly // Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta. — 2018. — № 6. — S. 97–102.

Матвеева Елена Петровна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры физики и математического моделирования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: melena1207@yandex.ru

Кошечева Елена Сергеевна,

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

К ВОПРОСУ О ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ К ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: цифровые технологии; цифровая грамотность; цифровые компетенции; интернет-контент; бакалавриат; студенты.

АННОТАЦИЯ. Анализ исследований последних лет, касающихся владения цифровыми навыками студентов, проведенный во многих странах, свидетельствует о том, что высокий уровень неформального использования цифровых устройств для проведения досуга не обязательно способствует развитию цифровой грамотности, необходимой для обучения. В практике российских исследований недостаточно данных, подтверждающих или опровергающих следующее утверждение: свободное обращение студентов с цифровыми устройствами и интернет-контентом в личной жизни способствует развитию их цифровой грамотности. В статье представлены результаты анкетирования по определению степени использования цифровых устройств и различных видов интернет-контента в повседневной жизни и учебной деятельности бакалаврами педагогического вуза; определены направления развития цифровой грамотности студентов. В качестве методологической основы исследования применены методы: анализ научной литературы; изучение и обобщение опыта предшествующих исследователей; проведение анкетирования бакалавров на первом и выпускном курсе; статистический анализ результатов анкетирования. Представленные результаты позволяют утверждать, что бакалавры владеют цифровыми технологиями Интернета, инструментальными знаниями для работы с цифровым контентом. Однако характер интернет-деятельности значительно связан с тем опытом, на который они смогут опереться в дальнейшем в академической и профессиональной коммуникации. Формирование цифровой компетентности обусловлено взаимодействием множества социальных факторов и является сложным комплексом умений, знаний и навыков. Предложены направления для организации целенаправленного поиска и анализа информации в академических и профессиональных целях, позволяющие формировать ключевые умения цифровой компетентности: аналитические и стратегические умения.

Matveeva Elena Petrovna,

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

Koshcheeva Elena Sergeevna,

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

TO THE QUESTION OF TRAINING BACHELORS TO DIGITAL EDUCATION

KEYWORDS: digital technology; digital literacy; digital competencies; Internet content undergraduate studies; students.

ABSTRACT. An analysis of recent studies conducted in many countries concerning students' digital skills suggests that a high level of informal use of digital devices for leisure activities does not necessarily contribute to the development of digital literacy required for learning. In the practice of Russian studies, there is not enough data confirming or refuting the following statement: the fluent of digital devices and internet content by students for leisure opportunities contributes to the development of their digital literacy. The article presents the results of a survey on determining the degree of use of digital devices and various types of Internet content in everyday life and educational activities by bachelors of a pedagogical university; identified areas for the development of digital literacy students. Methods: analysis of scientific literature; studying and summarizing the experience of previous researchers; conducting a survey of bachelors in the first and final year of learning; statistical analysis of the results of the survey are used as a methodological basis of the research. The presented results suggest that bachelors own digital technologies of the Internet, instrumental knowledge for working with digital content. However, the nature of Internet activity is not significantly related to the experience on which they will be able to rely in future in academic and professional communication.

The formation of digital competence due to the interaction of many social factors and is a complex set of skills, knowledge and skills. Directions for the organization of targeted search and analysis of information for academic and professional purposes have been proposed, allowing to form the key skills of digital competence: analytical and strategic skills.

Постановка проблемы и обоснование актуальности ее решения в настоящее время

Концепция четвертой промышленной революции («Индустрии 4.0») была сформулирована в 2011 г. на Ганноверской выставке. Участники мероприятия определили ее как внедрение «киберфизических систем» в заводские процессы. Ожидается, что она приведет к слиянию технологий и растворит границы между физической, цифровой и биологической сферами.

Согласно опросу среди 800 лидеров IT-компаний, проведенному специально для форума в Давосе, основными драйверами изменений станут облачные технологии, развитие способов сбора и анализа информации, краудсорсинг, шеринговая экономика и биотехнологии. Крупнейшие мировые экономики (Китай, Германия, Южная Корея, США) уже озабочены разработкой новых стандартов ведения бизнеса и внедрением интернет-инфраструктуры на ключевых производствах. Россия тоже вводит новые технологии наравне с другими странами. За 2017 год в стране была принята специальная дорожная карта «Технет» (предусматривает поддержку передовых производственных технологий) и подготовлена программа развития цифровой экономики до 2024 г. Первыми за внедрение новых принципов взялись крупнейшие предприятия, такие как «Ростехнологии», «Росатом», Сбербанк и др. [1].

Программа «Цифровая экономика Российской Федерации» [2] направлена на создание условий для развития общества знаний в Российской Федерации, повышения доступности и качества товаров и услуг, произведенных в цифровой экономике с использованием современных цифровых технологий, повышения степени информированности и цифровой грамотности, улучшения доступности и качества государственных услуг для граждан.

Основными целями направления, касающегося кадров и образования, в Программе являются: создание ключевых условий для подготовки кадров цифровой экономики; совершенствование системы образования, которая должна обеспечивать цифровую экономику компетентными кадрами; рынок труда, который должен опираться на требования цифровой экономики; создание системы мотивации по освоению необходимых компетенций и участию кадров в развитии цифровой экономики России.

Одной из задач перехода к цифровой экономике является разработка и апробирование модели компетенций, обеспечивающих эффективное взаимодействие обще-

ства, бизнеса, рынка труда и образования в условиях цифровой экономики. В настоящее время в российском бизнесе есть интересные краудсорсинговые проекты (привлечение к решению проблем инновационной производственной деятельности широкого круга лиц для использования их творческих способностей, знаний и опыта на добровольных началах с применением инфокоммуникационных технологий), правда, в основном корпоративные. Например, «Роскосмос» именно на этом принципе построил свою платформу постоянных инноваций, в работе которой задействованы работники всех предприятий корпорации. «Росатом» в рамках проекта «ТеМП» на принципах краудсорсинга подбирает перспективных молодых специалистов, предлагая студентам и выпускникам в онлайн-режиме решать реальные производственные задачи.

Однако компетенции, которые надо развивать, переходя на цифровую экономику, еще находятся в стадии разработки. В связи с тем, что знания информационных технологий и даже основных моделей их применения недостаточно для эффективной деятельности, необходимы компетенции, в том числе: критическое и творческое мышление, инициативность и ответственность, адаптивность, инновационность, предприимчивость, эмоциональный интеллект. Помимо понимания экономического и социального эффекта от технологий для бизнеса и общества, необходимо развивать навыки адаптивности и обучаемости. Основная компетенция — это способность к постоянному обучению, готовность постоянно осваивать новые знания по новым появляющимся технологиям. Это ключевой фактор для успешного профессионального роста в современном цифровом мире.

Анализ последних исследований и публикаций

Не одно десятилетие вопросы цифровой компетенции и цифровой грамотности являются приоритетными для различных зарубежных специалистов.

В докладе [3], посвященном определению рамок для измерения цифровой грамотности, Манос Антонинис и Сильвия Монтойя отметили неравномерность владения гражданами основными сведениями о цифровом (программном) обеспечении. Уровни владения зависят от уровня дохода населения регионов и конкретных стран. Авторы предложили добавить к существующему списку цифровых компетенций (DigComp 2.1) еще две группы: «основы знакомства с аппаратным и программным

обеспечением», и «профессиональные компетенции. Одним из основных вопросов признается определение минимального уровня владения навыками цифровой грамотности у молодежи и взрослого населения. Этот уровень фигурирует в рамках SDG (Sustainable Development Goal), в области образования, как показатель 4.4.2 (indicator 4.4.2). Как было заявлено на WSIS (Всемирный Саммит по Информационному Обществу), состоявшимся в марте 2018г. в Женеве, где вышеупомянутый доклад представлял Манос Антонинис, этот уровень станет важным показателем, по которому международное сообщество будет определять степень развития образования в странах мира.

Авторы [4] систематизировали использование и соотношение понятий «цифровая грамотность» и «цифровая компетентность» в исследованиях, посвященных высшему образованию, изданных на английском языке в период с 1997 по 2017 гг. Отмечается, что исследователи (Khan SA, Bhatti R., Cazco GHO, González MC, Abad FM, Mercado-Varela MA, Lea, MR и др.) используют разные понятия в зависимости от того, какие области жизни общества рассматриваются: социальные или технические, или какие цели ставятся. Авторы продемонстрировали, что в научных исследованиях в области высшего образования цифровая грамотность используется более часто и в течение более длительного периода времени, что свидетельствует об исторически более устоявшемся понятии по сравнению с цифровой компетентностью. Однако в некоторых исследованиях каждое из понятий включает другое, и наоборот. Важным является то обстоятельство, что определения цифровой грамотности и цифровой компетентности, основанные на официальных документах, приобрели легитимность, и это, безусловно, требует конкретности определений для использования исследователями, иначе их результаты потеряют значимость.

Авторы [3] под «цифровой грамотностью» понимают «способность безопасно и надлежащим образом получать доступ, управлять, понимать, интегрировать, общаться, оценивать и создавать информацию с помощью цифровых устройств и сетевых технологий для участия в экономической и социальной жизни.

А. В. Шариков, анализируя теоретические подходы к понятию цифровой грамотности, разделил «пространство теорий цифровой грамотности» на четыре блока: содержательно-коммуникативные подходы (общение в Интернете, соцсетях, умение создавать тексты разного типа, фото-, аудио- и видеоматериалы и т.п.); технико-коммуникационные подходы (умение поль-

зоваться инструментами поиска, хранения и передачи информации, в том числе облачными технологиями, умение использовать технические каналы коммуникации и др.); подходы, отражающие социопсихологическую безопасность и техническую безопасность [19].

Остановимся на наиболее распространенном понятии: цифровая грамотность — набор знаний и умений, необходимых для безопасного и эффективного использования цифровых технологий и ресурсов Интернета. Включает в себя цифровое потребление, цифровые компетенции, в том числе навыки эффективного пользования технологиями, и цифровую безопасность (Н. Д. Берман, А. В. Шариков, Д. В. Денисов).

Цель исследования

Исходя из вышеизложенного, для нашего исследования готовности к цифровизации образования важно: *определить степень использования цифровых устройств и различных видов интернет-контента в повседневной жизни и учебной деятельности бакалаврами педагогического вуза; определить направления развития цифровой грамотности студентов.*

Методология и методы исследования

В качестве методологической основы исследования применены методы: анализ научной литературы; изучение и обобщение опыта предшествующих исследователей; проведение анкетирования бакалавров на первом и выпускном курсе по вопросам, касающимся использования и обращения к цифровому контенту; статистический анализ результатов анкетирования.

В ходе нашего исследования мы проанкетировали студентов: первый курс гуманитарный и естественно-научный профиль (53 человека), имеющих опыт работы с цифровыми технологиями в школьный период; третьего курса естественно-научный профиль (18 человек), активно применяют цифровые технологии в учебных целях на аудиторных занятиях; четвертый курс гуманитарный и естественно-научный профиль (26 человек), прошедших подготовку по использованию веб-технологий в профессиональной деятельности. Последнее может повлиять на изменение востребованности интернет-технологий у тех студентов, которые имеют знания о возможностях этих технологий.

Изложение основного материала исследования

Вопросы анкеты были направлены на определение процента наличия цифровых устройств, на востребованность цифровых технологий в настоящее время для реали-

зации личных и учебных целей в один и тот же временной промежуток.

Представим результаты наличия цифровых устройств у студентов и вариантов их использования в личном общении и в обучении.

Студентам были предложены для выбора следующие устройства: телефон, планшет, ноутбук/нетбук, компьютер (стационарный), наушники и видекамера. Результаты анализа показали, что среди всех устройств планшеты пользуются наименьшим спросом и их использование несущественно для общей картины.

Каждый студент имеет телефон с функциями смартфона. Общий анализ владения телефоном показал, что студенты, кроме личного общения, чаще используют свои телефоны для поддержки обучения, чем любой другой вид технологий: 90% — IV курс и 89% — I курс.

Практически все выпускники имеют ноутбук (95%) и почти 87% из них одинаково часто используют его в обучении и личном общении. Близкая картина наблюдается на первом курсе, но с меньшими значениями: 85% и 82%.

Персональный компьютер есть у меньшей половины (41%) студентов IV курса и чуть больше половины (53%) студентов I курса. Однако студенты IV курса используют компьютер только для работы с учебными документами в два раза чаще (56% по сравнению с 28%), чем на первом.

Больше половины студентов имеют

комплект-«тройку»: компьютер / ноутбук, наушники и видекамера — 79% (IV курс) и 66% (I курс). При этом используют их в личной коммуникации (например, Skype) — 63% (IV курс) и 77% (I курс), из них «несколько раз в неделю» (Б) — 35% (IV курс) и 45% (I курс). Соответствующие цифры в обучении: IV курс: 45% (из них 29% еженедельно); I курс: 32% (из них 26% еженедельно). Значения наглядно демонстрируют сниженную активность онлайн-общения с использованием видеосвязи, особенно на старшем курсе.

Заметим, что во многих моделях ноутбуков имеются встроенные камера и микрофон, что позволяет использовать их как в личных, так и в учебных целях.

Таким образом, студенты владеют техническими средствами для использования интернет-технологий и работают с ними на достаточном пользовательском уровне.

Далее представим результаты анализа использования бакалаврами программного обеспечения/сервисов для учебной деятельности и в социуме.

На рисунке 1 ниже мы показываем виды программного обеспечения, к которому чаще всего обращаются учащиеся. Доминирующее положение занимают продукты, связанные с «онлайн-ресурсами»: переводчики, компиляторы, сервисы для создания презентаций и т.д. (в последовательности, представленной на рисунке: 89%; 77%; 92%).



Рис. 1. Использование программного обеспечения/сервисов в личных целях(Л) и целях обучения(Об) студентами первого и четвертого курсов

Второе место по востребованности занимают продукты, связанные с MS Office, (обработка текстов, электронных таблиц, инструменты для презентаций) — до 90%. Следует отметить, что наибольшая востребованность возникает у старшекурсников в связи с учебной деятельностью. Однако 13% первокурсников показали, что вообще не используют программные продукты MS Office. Это, по крайней мере, удивительно, так как школьный предмет «информатика» включает знакомство с ними.

Данные результаты лишний раз подтверждают факт обращения к технологиям по потребности.

Сайт YouTube как хранилище видео является часто посещаемым студентами сервисом (87%), однако для целей обучения он оказался менее востребованным — 69%. Среди технологий, используемых умеренно — хранилища файлов (65%), сервисы Googl (80%). Здесь сказывается активная деятельность корпорации Intel, грамотно проводящей свои идеи в школьной среде обучения.

Электронную почту (Email) отметили как используемую технологию для личных целей 83% опрошенных на I курсе и до 67% студентов IV курса и, только 56% четверокурсников — в целях обучения.

В начале исследования предполагалось 100% использование студентами *социальных сетей*. Опрос показал, что 85% бывших абитуриентов пользуются соцсетью. На четвертом курсе личное общение в соцсети достигает 95% и почти на половину (51%) меньше используется в обучении. Повидимому, для некоторых студентов старших курсов важно разграничивать сферы

личного и учебного общения. Наиболее популярной среди студентов является сеть Вконтакте (в Европе — Facebook), очень мало участников отметили Instagram, далее, Facebook и Twitter. Это связано с тем, что по данным ВЦИОМ, активнее всего в России используется «Вконтакте».

Таким образом, результаты показали, что у бакалавров развиты умения для использования технических и программных возможностей цифровых устройств, то есть для организации быстрого поиска информации развлекательного характера и ее архивирования, онлайн-коммуникации в режиме реального времени, но этого недостаточно для решения задач, требующих развитых аналитических и стратегических умений работы с найденной информацией, кроме этого мы не наблюдали выбора использования профессионального ПО.

Далее приведем результаты по использованию видов интернет-контента студентами в личных и образовательных целях.

Участникам опроса предлагались различные открытые для общего доступа виды интернет-контента («Блоги», «Видео», «Аудио», «Форумы», «Википедия»), с целью определения общего и различия в востребованности их в социуме и в процессе учебы. Кроме общих вопросов студентам предлагалось описать свой опыт размещения собственных материалов в Интернете.

Графическое представление результатов отображено на рисунке 2.

Анализ результатов показывает, что нет сервисов, которые могут использоваться исключительно для обучения (ЦО), и тех, которые учащиеся используют лично для общения с семьей и друзьями (ЛЦ).

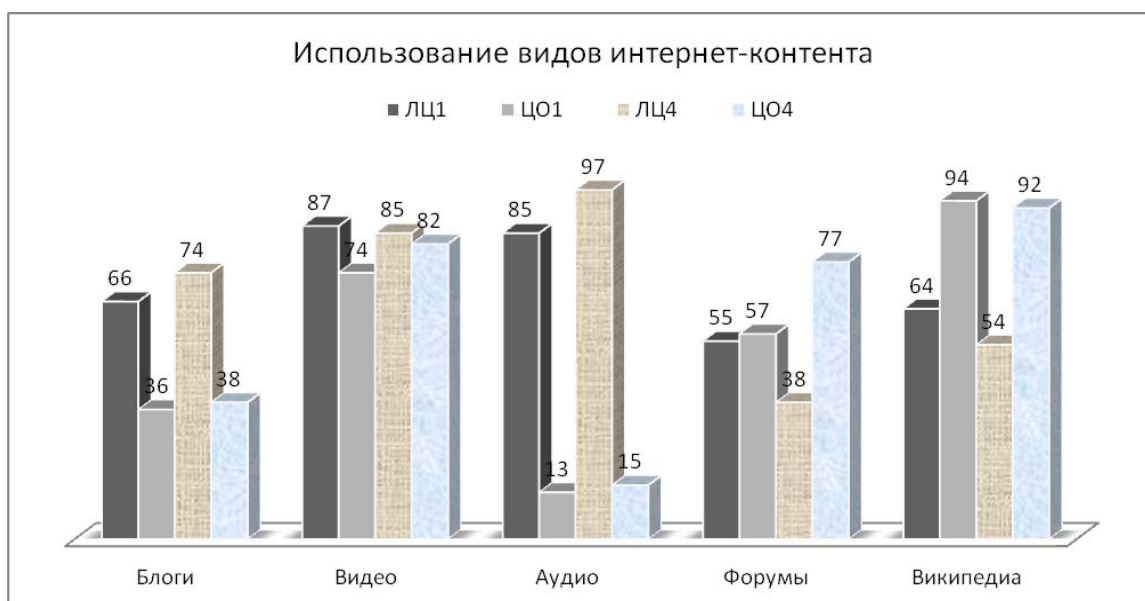


Рис. 2. Использование различных видов интернет-контента студентами первого и выпускных курсов

Расположение линий гистограммы по каждому из видов практически идентичны для первокурсников и выпускников. Существенная разница наблюдается лишь в просмотрах обучающих видео — на 8% и обращениях к дискуссионным форумам — на 20% больше у студентов IV курса. Прокомментируем некоторые цифровые данные для первого курса. Студенты старших курсов вынужденно размещали учебные материалы, выполняя задания преподавателей. В исследовании было интересно рассмотреть личную заинтересованность в такой практике.

Студенты первого курса просматривают видео в Интернете в личных интересах — 87%, с познавательной целью — 74%, но лишь 14% размещают самостоятельно видео в Интернете. На гистограммах явно выделяется различие в использовании *аудио-сервисами* (прослушивание и скачивание музыки и электронных книг): 85% против 13% и никакой личной активности.

Используют *социальные сети* (в основном ВКонтакте) — 85%, однако, выкладывают фотографии, пишут публикации и т.д. — 55%.

Просматривают информацию на *дискуссионных форумах* одинаково активно в личном плане и пользуются помощью для решения проблем обучения — 57%, однако, размещают свои публикации только 13% (на четвертом курсе активность выше — 38%).

Практически все, 94%, используют содержание статей *Википедии* для выполнения учебных заданий, однако только 64% интересуются ее материалами в личных целях. Это единственный сервис, который в личных целях используется меньше, чем в обучении, хотя данный проект как раз позволяет получать энциклопедические знания для расширения личного кругозора.

Как уже отмечалось, студенты активно пользуются различными сервисами Интернета, из них к «суперактивным» студентам (в сравнении с остальными) можно отнести писателей-любителей — 7% и имеющих свой сайт/блог — 9%. Однако, только 9% пользуются интеллектуальными досками онлайн для организации совместных обсуждений.

Следует обратить внимание на посещение форумов первокурсниками. Разница в обращениях студентов с вопросами обучения и личными темами составляет почти 40%. Если обратить внимание на описанные ранее результаты опроса участников IV курса, касающиеся общения по электронной почте и в соцсети и данными по форумам, то можно заметить перераспределение их активности в сторону обсуждения вопросов учебы в более открытую среду — дискуссионные форумы.

Выводы исследования

Схожесть диаграмм на рисунке 2, созданных по результатам опроса студентов первого и четвертого курсов, может свидетельствовать о том, что новое поколение вчерашних школьников быстрее включает в цифровые технологии Интернета.

Представленные результаты позволяют утверждать, что характер интернет-деятельности бакалавров незначительно связан с тем опытом, на который они смогут опереться в дальнейшем в академической и профессиональной коммуникации. Они ищут в Сети интересную информацию и общаются, чаще всего обмениваясь сообщениями в режиме реального времени, читают новостные ленты в социальных сетях. Однако по результатам занятий умеют выкладывать свои учебные работы для общего пользования.

Подводя итог проведенного анкетирования, можно утверждать, что формирование цифровой компетентности обусловлено взаимодействием множества социальных факторов и является сложным комплексом умений, знаний и навыков, обеспечивающим подготовку студентов вузов, способных создавать и использовать информационные системы как основные современные инструменты обработки и генерации информации в различных предметных областях человеческой деятельности.

Результаты исследования подтвердили, что цифровая компетентность (цифровая грамотность) должна рассматриваться как комплекс знаний, умений и навыков, которые подразделяются на операционные, инструментальные, аналитические и стратегические [7]. Использование цифровых технологий в личных целях требует инструментальных знаний, умений и навыков, тогда как для целенаправленного поиска и анализа информации в академических и профессиональных целях ключевыми становятся аналитические и стратегические умения.

При организации занятий необходимо активнее использовать разнообразные ресурсы интернет-технологий для аудиторной работы (на практических и лабораторных работах) и для самостоятельных заданий.

Для отчетности по учебной и производственной практике у бакалавров запланировать задания по включению цифрового контента, облачных технологий в профессиональную деятельность и демонстрацию используемых интернет-ресурсов, параллельно подтверждая их надежность и достоверность. Затрачивать значительное время для работы бакалавров в специализированном программном обеспечении, реализующем практикоориентированное обучение

и переход от потребительской и пассивной информационной культуры, описанной

выше, к более активному (профессиональному) взаимодействию с цифровыми медиа.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андиева Е. Ю., Фильчакова В. Д. Цифровая экономика будущего, индустрия 4.0 // Прикладная математика и фундаментальная информатика. — 2016. — № 3. — С. 214-218.
2. Добрынин А. П. Цифровая экономика — различные пути к эффективному применению технологий (BIM, PLM, CAD, IOT, SmartCity, BIGDATAи другие) // InternationalJournalofOpen InformationTechnologies. — 2016. — Т. 4. — № 1. — С. 4-11.
3. Виссема Йохан Г. Университеты третьего поколения: Управление университетом в переходный период. — М. : Олимп-Бизнес, 2016. — 320 с.
4. Кондаков А. М. Цифровое образование: матрица возможностей [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://ito2018.bytic.ru/uploads/materials/2.pdf> (дата обращения: 10.01.2019).
5. Кошечева Е. С., Матвеева Е. П. Развитие критического мышления у бакалавров с использованием информационных технологий // Педагогическое образование в России. — 2018. — № 7. — С. 79-87.
6. Кошечева Е. С., Матвеева Е. П. Формирование критического мышления у учащихся на уроках физики в школе : мат-лы Всерос. науч.-практ. конф. «Формирование мышления в процессе обучения естественнонаучным, технологическим и математическим дисциплинам» (г. Екатеринбург, 2-3 апреля 2018 г.). — Екатеринбург : УрГПУ, 2018. — С. 51-54.
7. Кошечева Е. С., Матвеева Е. П. Электронное обучение в рамках программы «Цифровая экономика Российской Федерации» // Наука и образование в XXI веке : Сборник научных трудов. — Тамбов, 2018. — С. 72-74.
8. Куприяновский В. П. и др. Навыки в цифровой экономике и вызовы системы образования // International Journal of Open Information Technologies. — 2017. — Т. 5. — № 1. — С. 19-24.
9. Матвеева Е. П., Кошечева Е. С. Организация учебного процесса в wiki-средах // Педагогическое образование в России. — 2015. — № 7. — С. 99-105.
10. Программа развития цифровой экономики в Российской Федерации до 2035 года [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://spkurdyumov.ru/uploads/2017/05/strategy.pdf> (дата обращения: 09.01.2019).
11. Шариков А. В. Теоретические подходы к определению понятия цифровой грамотности : мат-лы Всерос. науч.-практ. конф. «Интернет и социокультурные трансформации» (г. Москва, 21-22 апреля 2015 г.) [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.ifapcom.ru/files/2015/isct/presentations/sharikov.pdf>.
12. Цифровая Россия: новая реальность [Электронный ресурс] / А. Аптекман, В. Калабин, В. Клинов и др. — Режим доступа: <http://www.mckinsey.com> (дата обращения: 19.02.2019).
13. Цифровая экономика Российской Федерации [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.static.government.ru> (дата обращения: 11.03.2019).
14. 7 прогнозов от Грефа. Глава Сбербанка предсказал наше ближайшее будущее [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://ipolk.ru/blog/economic_finansi/31125.html (дата обращения: 10.01.2019).
15. A Global Framework to Measure Digital Literacy By Manos Antoninis, Director of the Global Education Monitoring Report, and Silvia Montoya, Director of the UNESCO Institute for Statistics [Electronic resource]. — Mode of access: <http://uis.unesco.org/en/blog/global-framework-measure-digital-literacy> (date of access: 29.01.2019).
16. Deursen Van A., Dijk Van J. Modeling traditional literacy, internet skills and internet usage: An empirical study // Interacting with Computers. — 2016. — №28 (1). — P. 13-26.
17. Spante M., Hashemi S. S., Lundin M. & Algers A. Digital competence and digital literacy in higher education research: Systematic review of concept use. Cogent Education [Electronic resource]. — Mode of access: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1519143>. — 2018. № 5 (1). — P. 1519143 (date of access: 17.01.2019).
18. SemIoT (Semantic Technologies for Internet of Things) — проект прикладных научных исследований и экспериментальных разработок [Electronic resource]. — Mode of access: <http://www.semIoT.ru> (: 16.01.2019).
19. <http://digital-russia.rbc.ru/> (date of access: 27.11.2018).

REFERENCES

1. Andieva E. Yu., Fil'chakova V. D. Tsifrovaya ekonomika budushchego, industriya 4.0 // Prikladnaya matematika i fundamental'naya informatika. — 2016. — № 3. — S. 214-218.
2. Dobrynin A. P. Tsifrovaya ekonomika — razlichnye puti k effektivnomu primeneniyu tekhnologiy (BIM, PLM, CAD, IOT, SmartCity, BIGDATAi drugie) // InternationalJournalofOpenInformationTechnologies. — 2016. — Т. 4. — № 1. — S. 4-11.
3. Vissema Yokhan G. Universitety tret'ego pokoleniya: Upravlenie universitetom v perekhodnyy period. — М. : Olimp-Biznes, 2016. — 320 s.
4. Kondakov A. M. Tsifrovoe obrazovanie: matritsa vozmozhnostey [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://ito2018.bytic.ru/uploads/materials/2.pdf> (data obrashcheniya: 10.01.2019).
5. Koshcheeva E. S., Matveeva E. P. Razvitie kriticheskogo myshleniya u bakalavrov s ispol'zovaniem informatsionnykh tekhnologiy // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. — 2018. — № 7. — S. 79-87.
6. Koshcheeva E. S., Matveeva E. P. Formirovanie kriticheskogo myshleniya u uchaschchikhsya na urokakh fiziki v shkole : mat-ly Vseros. nauch.-prakt. konf. «Formirovanie myshleniya v protsesse obucheniya estestvennonauchnym, tekhnologicheskim i matematicheskim distsiplinam» (g. Ekaterinburg, 2-3 aprelya 2018 g.). — Ekaterinburg : UrGPU, 2018. — S. 51-54.
7. Koshcheeva E. S., Matveeva E. P. Elektronnoe obuchenie v ramkakh programmy «Tsifrovaya ekonomika Rossiyskoy Federatsii» // Nauka i obrazovanie v XXI veke : Sbornik nauchnykh трудов. — Тамбов, 2018. — S. 72-74.

8. Kupriyanovskiy V. P. i dr. Navyki v tsifrovoy ekonomike i vyzovy sistemy obrazovaniya // International Journal of Open Information Technologies. — 2017. — Т. 5. — № 1. — С. 19-24.
9. Matveeva E. P., Koshcheeva E. S. Organizatsiya uchebnogo protsesssa v wiki-sredakh // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. — 2015. — № 7. — С. 99-105.
10. Programma razvitiya tsifrovoy ekonomiki v Rossiyskoy Federatsii do 2035 goda [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://spkurdyumov.ru/uploads/2017/05/strategy.pdf> (data obrashcheniya: 09.01.2019).
11. Sharikov A. V. Teoreticheskie podkhody k opredeleniyu ponyatiya tsifrovoy gramotnosti : mat-ly Vseros. nauch.-prakt. konf. «Internet i sotsiokul'turnye transformatsii» (g. Moskva, 21-22 aprelya 2015 g.) [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://www.ifapcom.ru/files/2015/isct/presentations/sharikov.pdf>.
12. Tsifrovaya Rossiya: novaya real'nost' [Elektronnyy resurs] / A. Aptekman, V. Kalabin, V. Klintsov i dr. — Rezhim dostupa: <http://www.mckinsey.com> (data obrashcheniya: 19.02.2019).
13. Tsifrovaya ekonomika Rossiyskoy Federatsii [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://www.static.government.ru> (data obrashcheniya: 11.03.2019).
14. 7 prognozov ot Grefa. Glava Sberbanka predskazal nashe blizhayshee budushchee [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: http://ipolk.ru/blog/economic_finansi/31125.html (data obrashcheniya: 10.01.2019).
15. A Global Framework to Measure Digital Literacy By Manos Antoninis, Director of the Global Education Monitoring Report, and Silvia Montoya, Director of the UNESCO Institute for Statistics [Electronic resource]. — Mode of access: <http://uis.unesco.org/en/blog/global-framework-measure-digital-literacy> (date of access: 29.01.2019).
16. Deursen Van A., Dijk Van J. Modeling traditional literacy, internet skills and internet us-age: An empirical study // Interacting with Computers. — 2016. — №28 (1). — P. 13-26.
17. Spante M., Hashemi S. S., Lundin M. & Algers A. Digital competence and digital literacy in higher education research: Systematic review of concept use. Cogent Education [Electronic resource]. — Mode of access: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1519143>. — 2018. № 5 (1). — P. 1519143 (date of access: 17.01.2019).
18. SemIoT (Semantic Technologies for Internet of Things) — proekt prikladnykh nauchnykh issledovaniy i eksperimental'nykh razrabotok [Electronic resource]. — Mode of access: <http://www.semIoT.ru> (: 16.01.2019).
19. <http://digital-russia.rbc.ru/> (date of access: 27.11.2018).

УДК 37.018.1
ББК 4490.261.1

DOI 10.26170/po19-07-04
ГРНТИ 15.81.21

Код ВАК 19.00.07

Братчикова Юлия Владимировна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: bratuv@yandex.ru

Волошина Надежда Сергеевна,

магистрант, Институт психологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: voloshina-nadya@bk.ru

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В СОВМЕСТНОЙ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С РОДИТЕЛЯМИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: дошкольники; развитие эмоционального интеллекта; эмоциональный интеллект; семейное воспитание; родители; детско-родительские отношения; игровая деятельность.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается проблема развития эмоционального интеллекта детей дошкольного возраста в процессе совместной игровой деятельности с родителями.

В работе представлена разработанная в рамках системно-деятельностного подхода и апробированная программа развития эмоционального интеллекта детей в период дошкольного детства, направленная на приобретение детьми опыта восприятия и дифференциации разнообразных эмоций, развитие и амплификацию способов регулирования своего внутреннего эмоционального состояния и его внешней экспрессивной стороны. Особенностью программы является использование для развития эмоционального интеллекта у детей совместной игровой деятельности с их родителями. При организации совместной игровой деятельности родителей и детей основными методами являются игровые ситуации, основанные на визуализации, подражании и воспроизведения продемонстрированных эмоциональных состояний, эмоционально-экспрессивные игры, позволяющие учитывать эмоциональные состояния других и оказывать эмоциональную поддержку, и игры, позволяющие родителям отработать приемы «я-сообщения» и «активное слушание». Совместная игровая деятельность родителей и детей целенаправленно позволяет использовать механизмы подражания, запечатления и отождествления детей для усвоения примеров и образцов поведения значимых взрослых, что способствует развитию эмоционального интеллекта ребенка. С целью подтверждения эффективности выбранных средств развития описаны результаты математико-статистической обработки диагностируемых данных.

Практическая значимость исследовательской работы заключается в том, что с целью повышения качества дошкольного образования разработана и апробирована программа, отличающаяся от большинства существующих программ, развивающих отдельные компоненты эмоционального интеллекта, целостной структурой развития, которая предполагает комплексное, целенаправленное развитие всех компонентов эмоционального интеллекта, за счет систематического включения детей в различные ситуации совместной игровой деятельности с родителями. Данная программа может быть использована в образовательных учреждениях педагогами-психологами для развития эмоционального интеллекта у дошкольников.

Bratchikova Julia Vladimirovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Educational Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Voloshina Nadezhda Sergeevna,

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

EMOTIONAL INTELLIGENCE DEVELOPMENT OF PRE-SCHOOL AGED CHILDREN USING COOPERATED WITH THEIR PARENTS PLAY ACTIVITY

KEYWORDS: preschoolers; development of emotional intelligence; emotional intelligence; family education; parents; parent-child relationships; game activities.

ABSTRACT. The article is concerned with the problem of pre-school children's development of emotional intelligence in the context of cooperated with their parents play activity.

In the research is presented with a developed within systematic-activity approach and field-proven program of emotional intelligence development of pre-school children devoted to children's experience in acquiring of perception and differentiation of various emotions, development and amplification of ways to govern one's inner emotional state and quality of its outer expression. The distinction of the program is the use of cooperated play activity of children and their parents to develop children's emotional intelligence. Organizing cooperated play activity of children and their parents main methods are game situations based on visualization, imitation and reproduction of shown emotional states, emotional and expressive games that allow to consider emotional states of others and to show emotional support, and games that allow parents to practice "I-message" and "active listening". Cooperated play activity of children and their parents helps to knowingly use mechanisms of imitation, imprinting and equation by children to acquire examples

and patterns of significant adults' behaviour which encourage the development of child's emotional intelligence. The paper describes the results of statistical analysis of diagnostics data to prove efficiency of chosen means of pre-school children's emotional intelligence development.

Practical relevance of the research lies in the fact that the developed and field-proven program was created to enhance the quality of pre-school education. The program is different from the majority of existing programs developing only separate components of emotional intelligence as it has a coherent structure of development that offers complex and purposeful development of all the components of emotional intelligence due to the systematic incorporation of children in different situations of cooperated play activity with parents. This program may be used in educational establishments by educational psychologists to develop emotional intelligence of pre-school aged children.

В настоящее время в практике дошкольного образования педагогами и родителями отводится особое значение интеллектуальному развитию ребенка и не уделяется внимания эмоциональному, данный феномен считается априори существующим и не требующим развития [19]. В концепции же Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (пункт 4.6 ФГОС ДО) одной из главных задач, которая должна быть решена в дошкольном детстве, способствующая обеспечению гармоничного целостного развития ребенка, является развитие эмоционального интеллекта [22]. Актуальность данной задачи обусловлена тем, что дети в силу возрастных особенностей (недостаточно сформированного самосознания, способностями к рефлексии и децентрации) и непосредственного и опосредованного влияния негативных явлений современной жизни при взаимодействии с окружающими не умеют учитывать, понимать эмоциональные состояния другого, не способны еще в полной мере распознавать свои эмоции и чувства, а затем и конструктивно, адекватно их выражать. Это приводит к импульсивности в поведении, к нарушению эмоциональных отношений с окружающим миром (увеличиваются конфликты в детском коллективе, непонимания в детско-родительских отношениях) и, как следствие, к поведенческим проблемам в целом [10]. Таким образом, можно утверждать, что недостаточное развитие эмоционального интеллекта — одна из главных психолого-педагогических проблем дошкольного возраста.

Проблема развития эмоционального интеллекта активно изучается зарубежными (Дж. Готтман, Д. Гоулман, Дж. Деклер, Дж. Мейер, Г. Орме, П. Сэловей, Д. Слайтер и др.) и отечественными (И. Н. Андреева, Л. С. Выготский, Ю. Б. Гиппенрейтер, М. И. Грязнова, А. В. Запорожец, Е. И. Изотова, Е. Е. Кравцова, М. А. Нгуен, Л. М. Новикова, О. А. Прусакова, Е. А. Сергиенко и др.) исследователями. Ими отмечается, что в период дошкольного детства эмоциональные переживания приобретают доминирующее значение, поведение дошколь-

никами начинает в большей степени регулироваться эмоциями, идет активное эмоциональное становление детей: появляются эмоциональное предвосхищение, интеллектуализация эмоций, развиваются чувства эмпатии и сочувствия [1]. Постепенно формируются способности осознавать, контролировать свои переживания и понимать эмоциональное состояние других людей, развивается произвольность поведения, чувства становятся более устойчивыми и глубокими. От степени благополучия данного развития в дошкольном возрасте значительно определяется успешность развития личности ребенка на протяжении всех последующих возрастных этапах, поэтому дошкольный возраст является наиболее сензитивным периодом формирования и развития эмоционального интеллекта.

По мнению О. А. Путиловой [21], успешность развития эмоционального интеллекта зависит от участия взрослого. Автор определяет конкретные условия для эмоционального развития, в которых взрослый всегда воспринимается детьми как эталон, образец способов эмоционального общения, выражения и контроля эмоциональных состояний, и задачей взрослого является совместно с ребенком анализировать эмоциональные ситуации, используя, например, беседы об эмоциях, обсуждения чувств. Другими словами, важнейшим условием обогащения эмоционального интеллекта детей является взаимодействие между ребенком и взрослым, содержащее эмоциональные состояния и эмоциогенные ситуации. С точки зрения Л. С. Выготского, именно соучастие окружающих необходимо для деятельности ребенка, дошкольник может сначала понять других, и только потом понять себя [8]. В формировании и развитии ребенка с институциональной точки зрения Н. Н. Васягина определяет ведущую роль семье, родители закладывают все базовые качества личности [7]. Особая значимость родителя в процессе развития эмоционального интеллекта состоит в том, что ребенок в связи с возрастными особенностями при родительском воспитании интуитивно способен усваивает определенные знания и приемы овладения эмоциями. Таким обра-

зом, можно предполагать, что развитие эмоционального интеллекта является наиболее результативным в совместной деятельности детей и родителей.

Процессы распознавания, передачи и контроля эмоций, которые составляют основные компоненты эмоционального интеллекта, как отмечается многими педагогами-исследователями, например Ю. В. Братчиковой [3; 4], Е. И. Изотовой [14], М. А. Нгуен [19], А. Н. Поддьяковым и др., являются достаточно сложными для детей и связаны с преодолением существенных затруднений, поэтому необходимо осуществлять целенаправленное обучение, и возникает необходимость организации сопровождающей и коррекционно-развивающей помощи в формировании и развитии эмоционального интеллекта в период дошкольного детства.

Развитие дошкольников происходит в игре, являющейся ведущим видом деятельности (Л. А. Венгер, Н. К. Крупская, А. Н. Леонтьев, К. Д. Ушинский, Д. Б. Эльконин и др.). Согласно Л. С. Выготскому, игра обуславливает развитие, формирует зону ближайшего развития. В основе игры лежит интуитивное подражание взрослым, именно в данном процессе ребенок овладевает первыми нормами и правилами деятельности, взаимодействия с другими. Создаваемые ребенком в игре образы воздействуют на него, вызывают яркую эмоциональную реакцию, повышают интерес к совместной деятельности и ее участникам [8]. На основе осознания и вербализации внутренних переживаний за счет проигрывания старшие дошкольники получают возможность для осознания смысла эмоционально значимых ситуаций и изменения отношений к ним. Например, сенсорные игры активизируют механизмы эмоционального отклика детей и опосредованно приводят в действие эмоциональную сферу в целом [5]. Таким образом, специально организованные игры, элементы игр, игровые ситуации и организованная игровая деятельность дошкольников в целом выступают наиболее действенными формами развития эмоционального интеллекта.

С точки зрения Д. Б. Эльконина, игра социальна и является отражением мира взрослых, в ней ребенок повторяет действия взрослых, посредством чего реализует тенденцию быть и действовать как они, так за счет механизмов подражания, запечатления и отождествления детей усваиваются примеры поведения значимых взрослых в игровой деятельности [17]. Обучение же родителей, как отмечается Н. Н. Васягиной, игровой терапии способствует развитию тонкого восприятия своего ребенка, его возможностей, приобретению определен-

ных навыков для позитивного изменения и развития личности детей [6]. Таким образом, именно в совместной игровой деятельности с родителями для ребенка предоставляется возможность с помощью игры усвоить и отработать образцы способов интерпретирования, дифференцирования эмоциональных состояний, эмоционального самовыражения и вербализации эмоциональных переживаний, то есть развить все компоненты эмоционального интеллекта.

На данный момент времени, несмотря на накопленный наукой теоретический и эмпирический материал, следует признать, что недостаточно представлены концептуально обоснованные программы по развитию эмоционального интеллекта в дошкольном возрасте. Существует достаточно большой круг программ, направленных на эмоциональное развитие детей с использованием различных средств, основными из которых являются: психогимнастика (Е. А. Алябьева, Е. В. Котова, Н. Л. Кряжева, К. Э. Изард), арт-терапия (С. О. Ларионовой, С. Н. Сорокоумовой, В. А. Шиманской), в том числе музыкотерапия и сказкотерапия (Е. В. Белинская, Н. А. Сакович). Большинство таких программ ориентированы на работу в группе сверстников, так как в ситуации развития эмоционального интеллекта в образовательных учреждениях это является самой доступной формой организации, но в дошкольном возрасте сверстники занимают еще недостаточно важную позицию относительно значимого взрослого [15]. Также стоит отметить, разные развивающие программы являются недостаточно целостными, другими словами, учитывают развитие не всех компонентов эмоционального интеллекта: умения анализировать и выражать собственные эмоциональные переживания, воспринимать, дифференцировать и интерпретировать эмоциональные состояния другого и учитывать его интересы и чувства в деятельности, и/или направлены на развитие эмоционального интеллекта другой возрастной группы.

В связи с этим возникает противоречие между осознанием необходимости и возможностей развития эмоционального интеллекта в дошкольном возрасте и недостаточностью использования возможностей совместной игровой деятельности с родителями в данном процессе. Следовательно, проблемой представленного исследования является создание эффективной программы **развития эмоционального интеллекта у дошкольников, предполагающей развитие эмоционального интеллекта детей дошкольного возраста в совместной игровой деятельности с родителями.** Цель работы: теоретически

обосновать, разработать и апробировать программу развития эмоционального интеллекта дошкольников в совместной игровой деятельности с родителями.

Программа развития эмоционального интеллекта у детей дошкольного возраста, составленная нами, направлена на приобретение детьми опыта восприятия и дифференциации разнообразных эмоций у себя и других людей, а также на развитие и амплификацию способов регулирования своего внутреннего эмоционального состояния и его внешней экспрессивной стороны. Программа имеет несколько последовательных блоков, содержание которых основывается на терапевтическом воздействии игры в развитии дошкольников (Ю. Б. Гипенрейтер, А. И. Захаров, Д. Б. Эльконин и др.). Своеобразие подхода заключается в планомерном, целенаправленном и систематическом использовании совместной игровой деятельности детей и их родителей в развитии всех компонентов эмоционального интеллекта.

Структура программы предполагает три отдельных блока, но последовательно взаимосвязанных между собой. Необходимость блочной системы может быть объяснена тем, что эмоциональный интеллект является интегративным сложным феноменом, поэтому в связи с выбранной основной формой развития, совместной игровой деятельности родителей и детей, необходимо сначала подготовить для развивающей деятельности родителей, так как развитие эмоционального интеллекта непосредственно предполагается через активную трансляцию, передачу опыта родителей детям. Затем постепенно организовать совместную деятельность, включить родителей в игры детей, направленные на отработку компонентов эмоционального интеллекта, с последующей передачей им активной роли в организации данного процесса. Поэтому первые два блока являются подготовительными для формирующего третьего, в котором предполагается за счет подражания, запечатления и отождествления детей в совместной игровой деятельности с родителями усвоить примеры и образцы поведения значимых лиц в специально организованных игровых ситуациях.

Первый, подготовительный, блок программы направлен на мотивацию родителей к совместной игровой деятельности с детьми для развития эмоционального интеллекта. Мотивационный этап построен за счет амплификации знаний и умений родителей в развитии дошкольников и собственной роли в данном процессе, в том числе формирования у детей в период дошкольного детства идентификации, кон-

троля, регулирования личных эмоциональных переживаний и восприятия, понимания и внимания к эмоциональным состояниям при взаимодействии с окружающими. В процессе занятий используются такие приемы, как «Дерево предсказаний», «Корзинка идей», «Поведение и чувства» и др., основанные на экспликации знаний родителей и интериоризации их опыта, в результате которых у родителей появляется возможность проанализировать существующие на данный момент времени проблемы в контексте эмоционального развития своих детей и организации взаимодействия с ними, способствующего этому развитию. После достижения родителями структуризации проблемы и ее актуализации, в структуру занятий добавляются методы формирования у родителей адекватных способов поведения, способствующих поддержанию и развитию ребенка, например «Активное слушание», «Я-сообщения», «Что я чувствую?» и другие. Результатом занятий первого блока является не только осознание родителями недостаточности опыта использования своих возможностей в развитии детей, но и актуализация, и отработка эффективных и наиболее конструктивных приемов и методов, направленных на поддержание совместной деятельности, способствующей развитию эмоционального интеллекта дошкольников.

Следующий блок имеет особую задачу в структуре программы: постепенное включение детей в ситуации проводимых занятий, организацию совместной игровой деятельности с другими детьми и родителями, поэтому на совместном первом занятии предлагаются и принимаются ритуалы приветствия и прощания, которые не меняются на протяжении всей программы и используются для того, чтобы подсознательно настроить детей на позитивную совместную работу, ритуалы выполняют функцию «якорей», закрепляющих позитивное отношение к совместной деятельности и создающих условия для их своевременного вхождения в ситуацию занятий и выхода из нее. Другой задачей является подготовка детей и родителей к совместной деятельности в развитии эмоционального интеллекта, то есть предварительное расширение представлений детей и родителей в сфере эмоций и чувств, обучение навыкам распознавания и выражения эмоций. Задача решается с использованием игр, которые предполагают как минимум пару участников, взрослого и ребенка, и их взаимодействие, например: «Назови эмоции», «Изобрази эмоцию», «Создай и изобрази эмоцию», «Кубик настроений». Используемые игры основаны на методе применения образов

сказочных, мультипликационных персонажей, в различных видах игровой деятельности для визуализации и воспроизведения продемонстрированных эмоциональных состояний, включение родителей в данные игровые ситуации обуславливает приобретение и закрепление детьми правильного опыта восприятия и дифференциации разнообразных эмоций у себя и других людей. Также на данном этапе происходит постепенное делегирование обучающей роли родителям в контексте организации совместной игровой деятельности. На данных занятиях психологом полностью организуется совместная деятельность детей и родителей и акцентируется внимание на способах организации различных игровых ситуациях, на последующих занятиях роль родителя в совместной деятельности становится более активной, направленной на осознанное использование родителями игровой деятельности в развитии эмоционального интеллекта детей. Результатом является обучение родителей организации совместных игр, направленных на развитие эмоционального интеллекта и осознанного их использования, а также развитие представлений детей и родителей в сфере эмоций и чувств, а именно умения идентифицировать эмоции, отдельным выводом для психолога является проверка и коррекция по необходимости адекватности восприятия и понимания эмоциональных состояний родителями.

Третий блок программы представляет собой организацию совместной игровой деятельности родителей и детей с целью развития эмоционального интеллекта, при поддержании активной позиции родителей в данном процессе педагогом-психологом оказывается, в основном, разъясняющая, стимулирующая и контролирующая помощь. За счет чего в ситуациях взаимодействия родителей и детей предоставляется возможность целенаправленно использовать механизмы подражания, запечатления и отождествления детей для усвоения примеров и образцов поведения значимых лиц, способствующих развитию эмоционального интеллекта ребенка. Каждое занятие блока направлено на отработку и закрепление определенного компонента эмоционального интеллекта, а именно: развитие умения распознавания и понимания эмоциональных состояний дошкольником (игры «Компас эмоций», «Эмоциональная угадайка», «Загадочные эмоции» и др.), амплификации его способов регулирования своего внутреннего эмоционального состояния и его внешней экспрессивной стороны (игры «Волшебные мешочки», «Вулкан», «Игрушка», «Я сильный — я слабый» и др.), децентрации ребенка для его способности

учитывать интересы, эмоции и чувства других (игры «Что было бы, если бы...», «Общее настроение», «Испорченный телевизор» и др.), сопереживать и оказывать им поддержку при взаимодействии (игры «Что сначала, что потом?», «Опиши друга», «Подскажи и помоги» и др.). Все перечисленные игры основываются на взаимодействии детей и родителей в парах. При использовании игровых приемов в организации совместной деятельности взаимодействие строится вокруг возможности ребенка получить опыт, приближенный к реальной ситуации, и целенаправленно с помощью значимых близких и/или их примера развить все компоненты эмоционального интеллекта. Предполагается, что в организуемой совместной игровой деятельности именно с родителями в контексте предлагаемых игровых ситуациях, за счет интуитивного восприятия детьми родителей как источника эмоционально тепла и поддержки, ребенку предоставляется возможность более открыто действовать, проявлять себя и свои чувства, а родителю — реагировать на демонстрируемое поведение и направлять в совместных игровых ситуациях с учетом индивидуальных особенностей эмоциональных проявлений своих детей, отталкиваясь от их реального опыта повседневной жизни. Так, в условиях совместной деятельности с родителями складывается присутствующий только ей эмоциональный опыт, неосознанно транслируются оценки и нравственные принципы, ценностные ориентации, отношение к окружающим людям, к самому себе, которые усваиваются ребенком инстинктивно в данном процессе.

Структура занятий второго и третьего блока программы традиционно содержит вводную часть (приветствие участников группы и эмоциональный настрой на дальнейшую работу), основное содержание занятия (беседы, игры, упражнения, задания, способствующие развитию умений различать и понимать эмоции, управлять собственными эмоциональными состояниями и учитывать эмоциональные переживания своих партнеров при взаимодействии) и заключительную часть, прощание (снятие психоэмоционального напряжения, закрепление позитивного отношения к совместной работе). Но в тоже время в отличие от традиционных форм на каждом занятии дополнительно отводится время на отдельную рефлексию для родителей. Данное дополнение обусловлено тем, что позволяет организовать обмен и получение опыта организации подобного, организуемого на занятиях взаимодействия дома, в условиях семьи. Свои впечатления, чувства и, главное, используемые приемы и методы взрос-

лые в это время записывают в «Родительский дневник наблюдений». Данный способ фиксации выбран с целью мотивации родителей к активной деятельности и понимания значимости развития эмоционального интеллекта в их совместной деятельности с детьми. На последнем занятии выбранная форма дает возможность осуществить итоговый анализ, за счет чего родители могут отметить и осознать, какие методы более эффективны и при каких условиях могут быть использованы и, главное, каким результатам в воспитании это может способствовать. Таким образом, посредством создания итогового продукта происходит систематизация и обобщение опыта организуемой деятельности родителей. Описанная и проанализированная конструкция выстроенных занятий позволяет за достаточно короткое время реализовывать цель программы.

Для оценки эффективности разработанной нами программы развития эмоционального интеллекта у детей дошкольного возраста используются психодиагностические методики для изучения уровня развития каждого компонента эмоционального интеллекта и анализ результатов диагностики выборочных совокупностей: контрольной и экспериментальной, их сравнение до и после апробации программы с помощью методов математико-статистической обработки данных. По результатам диагностического исследования были сделаны следующие выводы.

Показатели уровня развития умения идентифицировать и понимать собственные эмоции и эмоциональные состояния другого, измеряемые с помощью методики Е. И. Изотовой «Эмоциональная идентификация», изменились следующим образом: результаты, отражающие низкий уровень развития восприятия детьми экспрессивных мимических признаков в целом, и в частности, восприятия и понимания ими своих эмоциональных состояний и другого снизились до 19%, средний уровень развития диагностируемого компонента у детей остался доминирующим, он был выявлен у 54% от общего количества испытуемых в экспериментальной группе, а у 27% респондентов показатели изменились до высокого уровня. Повышение показателей по данной методике свидетельствует о том, что дети научились правильно определять и сопоставлять эмоциональные состояния, данные результаты были достигнуты за счет отождествления детей в игровой деятельности значимым взрослым; так, у них при повторной диагностике исчезли затруднения в идентификации сложных эмоций, они стали способны выразительно воспроизводить, изображать любое предлагаемое эмоцио-

нальное переживание, и в работе с ними сейчас при каких-либо затруднениях достаточно стимулирующей и ориентационной помощи.

Результаты уровня развития эмоциональной устойчивости дошкольников и умения выражать, контролировать свои эмоциональные реакции, исследуемые с помощью методики Ю. А. Афонькиной «Изучение эмоционально-волевой саморегуляции у детей 5-7 лет», показывают, что низкий уровень развития умения регулировать свое внутреннее эмоциональное состояние и его внешнюю экспрессивную сторону изменился до 21% и появился высокий (19%). Средний уровень развития эмоционально-волевой саморегуляции стал составлять 60%. Снижение низкого, увеличение среднего уровней и появление высокого уровня свидетельствует о том, что дети в результате совместных игр с родителями, направленных на получение образцов от родителей выхода из различных эмоциональных ситуаций, развили эмоциональную устойчивость, научились конструктивно проявлять свои эмоциональные состояния и увеличили уровень произвольного контроля своих эмоциональных реакций.

В экспериментальной группе в ходе сравнительного анализа также отмечается и положительная тенденция изменений показателей уровня развития умения учитывать эмоциональное состояние другого, сопереживать партнеру при взаимодействии, диагностируемых посредством методики М. А. Нгуена «Что-почему-как». После проведенной работы показатели среднего и низкого уровней развития уменьшились до 54% и 17% соответственно, за счет чего пропорционально увеличились результаты с высоким уровнем развития умения учитывать дошкольником эмоциональные переживания других (29%). Количественные изменения свидетельствуют о том, что дошкольники в деятельности с родителями за счет совместных анализов организуемых ситуаций и их проигрывания развили умение правильно определять эмоциональные проявления других людей, способны предполагать причины проявляемых эмоций у другого и с учетом всего этого проявлять сопереживание при взаимодействии.

Проверка значимости различий в контрольной и экспериментальной группах после апробации осуществлялась посредством использования U-критерия Манна-Уитни, а оценка достоверности сдвига в уровнях развития эмоционального интеллекта дошкольников — с помощью непараметрического T-критерия Вилкоксона. Из полученных данных и их анализа был сделан вывод, что разработанная и апробированная нами

психолого-педагогическая программа развития эмоционального интеллекта у детей в период дошкольного детства в совместной игровой деятельности с родителями является эффективной и результативной, так как в результате компьютерной обработки полученные значения свидетельствуют о существенных отличиях между контрольной и экспериментальной группами по всем рассматриваемым показателям. На этапе повторной диагностики различия достоверны на уровне статистической значимости, равном $p \leq 0,01$. Результаты в экспериментальной группе изменились, приобретя положительную тенденцию, статистически значимые сдвиги зафиксированы по всем исследуемым параметрам, при этом показатели контрольной выборочной совокупности остались без статистически значимых измене-

ний.

Таким образом, в соответствии с полученными результатами можно заключить, что развитие у дошкольников эмоционального интеллекта в совместной игровой деятельности детей и родителей доказало свою эффективность. Следовательно, разработанная на основе системно-деятельностного подхода и анализа практики современного дошкольного образования с учетом требований нового федерального государственного образовательного стандарта: включения родителей в субъекты образования, программа может быть использована в образовательных учреждениях педагогами-психологами для развития эмоционального интеллекта у дошкольников в совместной игровой деятельности с родителями.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева И. Н. Алфавит эмоционального интеллекта. — СПб. : БХВ-Петербург, 2012. — 212 с.
2. Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект: исследование феномена // Вопросы психологии. — 2006. — № 3. — С. 78-87.
3. Братчикова Ю. В., Васильченко Е. О. Формирование навыков эмоциональной саморегуляции у младших школьников // Всероссийская весенняя психологическая сессия. — Екатеринбург: [б. и.], 2017. — С. 35-40.
4. Братчикова Ю. В., Волошина Н. С. Развитие эмоционального интеллекта детей дошкольного возраста // Актуальные вопросы общей и юридической психологии: образование, право и социальные практики. — Барнаул : Алтайский государственный университет, 2018. — С. 30-34.
5. Братчикова Ю. В., Волошина Н. С. Роль родителей в игровой деятельности детей дошкольного возраста // Психологические проблемы современной семьи. — Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2018. — С. 876-878.
6. Васягина Н. Н. Обучение как форма психолого-педагогического сопровождения родителей // Педагогическое образование в России. — 2011. — № 3. — С. 126-132.
7. Васягина Н. Н. Специфика и условия эффективности воспитательной деятельности родителей // Педагогическое образование в России. — 2013. — № 1. — С. 63-69.
8. Выготский Л. С. Психология развития ребенка. — М. : Смысл, 2004. — 512 с.
9. Гишпенрейтер Ю. Б. Игры для развития эмоционального интеллекта. — М. : АСТ, 2015. — 152 с.
10. Готтман Д. Эмоциональный интеллект ребенка : практическое руководство для родителей. — М. : Манн, Иванов и Фербер, 2018. — 272 с.
11. Гουλман Д. Эмоциональный интеллект. — М. : Хранитель, 2019. — 478 с.
12. Гром Н. А. Особенности развития эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2016. — Т. 10. — С. 86-90.
13. Изотова Е. И. Амплификация эмоционального развития детей в условиях дошкольного учреждения // Психолог в детском саду. — 2007. — № 1. — С. 57-74.
14. Изотова Е. И. Динамика эмоционального развития современных дошкольников. // Мир психологии. — 2015. — № 1. — С. 65-77.
15. Изотова Е. И., Никифорова Е. В. Эмоциональная сфера ребенка: теория и практика. — М. : Академия, 2004. — 278 с.
16. Куракина А. О. Модель психолого-педагогического сопровождения развития эмоционального интеллекта дошкольников // Фундаментальные исследования. — 2013. — № 11-3. — С. 546-550.
17. Леонтьев А. Н. Лекции по общей психологии : учеб. пособие для студ. выс. учеб. заведений, обучающихся по специальности «Психология». — 5-е изд. — М. : Смысл, 2010. — 507 с.
18. Ложкова Г. М. Развитие эмоциональной сферы дошкольников в свете ФГОС // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. — 2016. — № 6-1. — С. 168-170.
19. Нгуен М. А. Развитие эмоционального интеллекта // Ребенок в детском саду. — 2007. — № 5. — С. 80-87.
20. Прусакова О. А., Сергиенко Е. А. Понимание эмоций детьми дошкольного возраста // Вопросы психологии. — 2006. — № 4. — С. 24-35.
21. Путилова О. А. Эмоциональный мир ребенка. — М. : Генезис, 2012. — 122 с.
22. Федина Н. В. Требования к результатам освоения программ дошкольного образования // Управление дошкольным образовательным учреждением. — 2009. — № 3 (53). — С. 53-63.
23. Mayer I. D., Solovey P. What is Emotional Intelligence? // Emotional development and emotional Intelligence / Edited by P. Solovey, D. Sluyter. — N.Y. : Harper Collins, 1997. — P. 3-31.

REFERENCES

1. Andreeva I. N. Azbuka emotsional'nogo intellekta. — Spb. : BKhV-Peterburg, 2012. — 212 s.

2. Andreeva I. N. Emotsional'nyy intellekt: issledovanie fenomena // *Voprosy psikhologii*. — 2006. — № 3. — S. 78-87.
3. Bratchikova Yu. V., Vasil'chenko E. O. Formirovanie navykov emotsional'noy samoregulyatsii u mladshikh shkol'nikov // *Vserossiyskaya vesenniyaya psikhologicheskaya sessiya*. — Ekaterinburg: [b. i.], 2017. — S. 35-40.
4. Bratchikova Yu. V., Voloshina N. S. Razvitie emotsional'nogo intellekta detey doshkol'nogo vozrasta // *Aktual'nye voprosy obshchey i yuridicheskoy psikhologii: obrazovanie, pravo i sotsial'nye praktiki*. — Barnaul : Altayskiy gosudarstvennyy universitet, 2018. — S. 30-34.
5. Bratchikova Yu. V., Voloshina N. S. Rol' roditel'nykh v igrovoy deyatelnosti detey doshkol'nogo vozrasta // *Psikhologicheskie problemy sovremennoy sem'i*. — Ekaterinburg : Ural'skiy gosudarstvennyy pedagogicheskiy universitet, 2018. — S. 876-878.
6. Vasyagina N. N. Obuchenie kak forma psikhologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya roditel'nykh // *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. — 2011. — № 3. — S. 126-132.
7. Vasyagina N. N. Spetsifika i usloviya effektivnosti vospitatel'noy deyatelnosti roditel'nykh // *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. — 2013. — № 1. — S. 63-69.
8. Vygotskiy L. S. *Psikhologiya razvitiya rebenka*. — M. : Smysl, 2004. — 512 s.
9. Gippenreyter Yu. B. *Igry dlya razvitiya emotsional'nogo intellekta*. — M. : AST, 2015. — 152 s.
10. Gottman D. *Emotsional'nyy intellekt rebenka : prakticheskoe rukovodstvo dlya roditel'nykh*. — M. : Mann, Ivanov i Ferber, 2018. — 272 s.
11. Goulman D. *Emotsional'nyy intellekt*. — M. : Khranitel', 2019. — 478 s.
12. Grom N. A. Osobennosti razvitiya emotsional'noy sfery detey starshego doshkol'nogo vozrasta // *Nauchno-metodicheskiy elektronnyy zhurnal «Kontsept»*. — 2016. — T. 10. — S. 86-90.
13. Izotova E. I. Amplifikatsiya emotsional'nogo razvitiya detey v usloviyakh doshkol'nogo uchrezhdeniya // *Psikholog v detskom sadu*. — 2007. — № 1. — S. 57-74.
14. Izotova E. I. Dinamika emotsional'nogo razvitiya sovremennykh doshkol'nikov. // *Mir psikhologii*. — 2015. — № 1. — S. 65-77.
15. Izotova E. I., Nikiforova E. V. *Emotsional'naya sfera rebenka: teoriya i praktika*. — M. : Akademiya, 2004. — 278 s.
16. Kurakina A. O. Model' psikhologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya razvitiya emotsional'nogo intellekta doshkol'nikov // *Fundamental'nye issledovaniya*. — 2013. — № 11-3. — S. 546-550.
17. Leont'ev A. N. *Lektsii po obshchey psikhologii : ucheb. posobie dlya stud. vys. ucheb. zavedeniy, obuchayushchikhsya po spetsial'nosti «Psikhologiya»*. — 5-e izd. — M. : Smysl, 2010. — 507 s.
18. Lozhkova G. M. Razvitie emotsional'noy sfery doshkol'nikov v svete FGOS // *Mezhdunarodnyy zhurnal prikladnykh i fundamental'nykh issledovaniy*. — 2016. — № 6-1. — S. 168-170.
19. Nguen M. A. Razvitie emotsional'nogo intellekta // *Rebenok v detskom sadu*. — 2007. — № 5. — S. 80-87.
20. Prusakova O. A., Sergienko E. A. Ponimanie emotsiy det'mi doshkol'nogo vozrasta // *Voprosy psikhologii*. — 2006. — № 4. — S. 24-35.
21. Putilova O. A. *Emotsional'nyy mir rebenka*. — M. : Genezis, 2012. — 122 s.
22. Fedina N. V. Trebovaniya k rezul'tatam osvoeniya programm doshkol'nogo obrazovaniya // *Upravlenie doshkol'nym obrazovatel'nym uchrezhdeniem*. — 2009. — № 3 (53). — S. 53-63.
23. Mayer I. D., Solovey P. *What is Emotional Intelligence? // Emotional development and emotional Intelligence / Edited by P. Solovey, D. Sluyter*. — N.Y. : Harper Collins, 1997. — P. 3-31.

УДК 372.874:373.31
ББК 4426.851-243+4426.851-270

DOI 10.26170/po19-07-05
ГРНТИ 14.25.09

Код ВАК 13.00.02

Бородина Елена Николаевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики воспитания культуры творчества, Уральский государственный педагогический университет; 620000, г. Екатеринбург, ул. К. Либкнехта, 9; e-mail: borodina_elena75@mail.ru

Тагильцева Наталия Григорьевна,

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой музыкального образования, Институт музыкального и художественного образования, Уральский государственный педагогический университет; 620000, г. Екатеринбург, ул. К. Либкнехта, 9; e-mail: musis52@mail.ru

Новоселов Сергей Аркадьевич,

доктор педагогических наук, профессор, директор Института педагогики и психологии детства, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: inobr@list.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА КОЛЛЕКТИВНОГО РИСОВАНИЯ НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: коллективное рисование; коллективная деятельность; младшие школьники; начальная школа; изобразительная деятельность; изобразительное искусство; начальное обучение изобразительному искусству; методика преподавания изобразительного искусства; уроки изобразительного искусства; детское творчество.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматриваются возможности художественной деятельности в формировании навыков творческого взаимодействия на уроках изобразительного искусства у младших школьников. Доказывается, что именно искусство и вовлеченность младших школьников в творческий процесс способствуют решению одной из главных задач, сформулированных в Федеральном образовательном стандарте начального общего образования — развитие и совершенствование коммуникативных навыков у обучающихся в начальной школе. В статье подчеркивается, что наиболее эффективными средствами в формировании таких навыков выступают коллективные виды художественно-творческой деятельности и, в частности, коллективное рисование. Организация такой деятельности должна базироваться на последовательной реализации определенных этапов, каждый из которых имеет свои собственные содержательные основания. Целью данной статьи является раскрытие пяти основных этапов организации педагогом процесса коллективного рисования на уроках изобразительного искусства в начальной школе. К ним относятся: целеполагание, предполагающее организацию предварительной работы детского коллектива над рисунком; планирование, предполагающее поиск путей по реализации выдвинутых идей; подготовку к рисованию, предполагающую подбор определенных материалов, выбранных детьми для создания коллективного творческого продукта; непосредственно сам процесс рисования, предполагающий творческую реализацию задуманного детьми продукта; анализ созданного художественного продукта, предполагающий его коллективную рефлексию. Содержание представленных этапов базируется на ряде общепедагогических принципов (природосообразности, равенства в творчестве и сотрудничестве, коллективности, культуросообразности, открытости и доступности в коллективной деятельности) и принципах художественного образования (взаимосвязи технического и образного, диалогичности художественного творчества, соответствия формы художественного продукта его содержанию).

Borodina Elena Nikolaevna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Theory and Methods of Education Creative Culture, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Tagiltseva Nataliya Grigor'yevna,

Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Department of Music Education, Institute of Music and Art Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Novoselov Sergey Arkadievich,

Doctor of Pedagogy, Professor, Director of the Institute of Pedagogy and Child Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

DEVELOPMENT OF THE SKILLS OF ARTISTIC-CREATIVE INTERACTION IN LEARNING CLASSES UNDER COLLECTIVE DRAWING

KEYWORDS: collective drawing; collective activity; primary schoolchildren; primary school; visual activity; art; elementary art studies; methodology of teaching fine art; art lessons; children's creativity.

ABSTRACT. The article is devoted the possibilities of artistic activity in the formation of creative interaction skills at the lessons of fine art in younger students. It is proved that it is art and the involvement of younger students in the creative process that contribute to the solution of one of the main tasks formulated in the Federal educational standard of primary general education — the development and improvement of communication skills among students in primary school. The article emphasizes that the most effective

means in the formation of such skills are collective types of artistic and creative activities and, in particular, collective drawing. The organization of such activities should be based on the consistent implementation of certain stages, each of which has its own substantive foundations. The purpose of article is to reveal the five main stages of the organization of the process of collective drawing by the teacher in the lessons of fine art in elementary school. These include: goal-setting, involving the organization of preliminary work of the children's team on the drawing; planning, involving the search for ways to implement the ideas put forward; preparation for drawing, which involves the selection of certain materials selected by children to create a collective creative product; the drawing process itself, involving the creative implementation of a product conceived by children; analysis of the created art product, suggesting its collective reflection. The content of the presented stages is based on a number of general pedagogical principles (nature compatibility, equality in creativity and cooperation, collectivity, cultural compatibility, openness and accessibility in collective activity) and principles of art education (the relationship of technical and figurative, dialogic art, and the form of an art product corresponding to its content).

Введение

Одним из требований Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования является формирование навыков взаимодействия между обучающимися, которое достигается в начальной школе при их вовлечении в коллективные формы работы. Данное требование является актуальным в связи с тем, что в современном обществе часто наблюдается отсутствие мотивации к коллективному творчеству и к творческому общению. Современный человек сегодня, как правило, стремится к обособленности и автономии, что приводит к разобщенности и даже к различного рода конфликтам, вплоть до серьезных социальных. Устранить эти негативные тенденции призваны многие общественные институты, и прежде всего те, которые занимаются образованием подрастающего поколения.

Одним из средств решения проблемы разобщенности, когда с детства ребенка обучают взаимодействию с другими детьми, является коллективная деятельность, способствующая формированию навыков общения, понимание позиции другого человека [7].

Для успешности протекания и осуществления коллективной творческой работы ее участники должны обладать такими качествами, как уважение, внимательность, самостоятельность, инициативность, целеустремленность, ответственность за свою деятельность, коммуникативность, эмоциональная отзывчивость, понимание друг друга, стремление прийти на помощь и т.д. Названные качества можно формировать в процессе разного рода коллективного творчества детей, среди которых несомненной эффективностью обладает совместное художественное творчество, которое может быть организовано педагогом на уроках предметной области «Искусство» и, в частности, на уроках изобразительного искусства в начальной школе.

Обзор литературы

Особенности возраста младших школьников рассмотрены многими учеными [3; 12; 14], которые указывали на то, что он уника-

лен в плане интенсивного развития практических навыков и умений. Именно этот возраст сенситивен в формировании навыков межличностного взаимодействия, развития способностей организовывать личную и групповую деятельность в тех или иных формах сотрудничества, в том числе и в коллективной художественной деятельности.

Художественное творчество приносит радость ребенку, а если такое творчество реализуется вместе со сверстниками в доброжелательной креативной обстановке, то каждому ребенку оно приносит чувство удовлетворения от участия в том или ином виде художественной деятельности.

Учеными (Л. С. Выготский, Б. М. Неменский, Б. П. Юсов и др.) [3; 10; 15] установлено, что в дошкольном и младшем школьном возрасте одним из любимых видов художественной деятельности детей является рисование. Организованное в коллективных формах творческой работы, оно приносит детям удовлетворение, позитивный настрой, формирует умение взаимодействовать между собой. Коллективное рисование связано с художественной коммуникацией и, как указывают исследователи в области педагогики художественного образования (Н. Г. Куприна, Б. М. Неменский, Л. Г. Савенкова и др.) [8; 10; 11] влияет на формирование межличностного взаимодействия обучающихся между собой и между ними и педагогом. Но поскольку это взаимодействие осуществляется в процессе художественной деятельности по созданию коллективного продукта, то такое взаимодействие определяется как художественно-творческое. Таким образом, художественно-творческое взаимодействие является определенным видом педагогического взаимодействия, реализованного в специфических условиях совместной творческой деятельности, в результате которого у детей формируются навыки сотрудничества и сотворчества. В процессе такого взаимодействия, целью которого является создание художественного продукта, у детей формируется понимание цели совместной художественно-творческой деятельности, выявляются

пути ее достижения совместными усилиями.

Организация коллективных форм изобразительной деятельности детей — проблема, которая рассматривалась многими исследователями в педагогике художественного образования. Так в работах М. Н. Турро была представлена классификация коллективных форм такой деятельности, которая включала фронтальную, комплексную и коллективно-производственные формы [13]. И. Б. Ильиной была разработана методика диагностирования сформированности навыков коллективного общения у детей с ОВЗ, основанная на изобразительной деятельности [5]. Т. В. Клейменова рассмотрела виды коллективной изобразительной деятельности, описанные рядом авторов в русле педагогики художественного образования. Этот же автор раскрыла роль педагога в организации данного творческого процесса [6]. М. Г. Воротова рассмотрела компоненты коллективного изобразительного творчества у дошкольников, подтверждая идею ряда авторов относительно эффективности изобразительной деятельности в художественном развитии дошкольников [2]. Е. В. Бородиной коллективная изобразительная деятельность детей была рассмотрена с позиции полихудожественного подхода [1]. В настоящей статье авторами раскрываются этапы организации коллективного изобразительного творчества младших школьников и их содержание на уроках изобразительного искусства в общеобразовательной школе.

Результаты исследования

Методологической основой организации коллективного творческого процесса на уроках изобразительного искусства обучающихся является ряд педагогических принципов:

- природосообразности: психофизиологические и возрастные особенности ребенка в данный возрастной период;
- равенства в творчестве и сотрудничества: все обучающиеся занимают равные положения;
- коллективности: общность участников художественно-творческого взаимодействия;
- культуросообразности: базирующийся на нравственных принципах, правилах и нормах поведения;
- открытости и доступности в коллективной деятельности: все дети могут принимать участие в самоуправлении и принятии решений на всех этапах коллективного творчества;
- добровольности: добровольное и самостоятельное принятие решения ребенком в выборе видов деятельности.

К названным принципам необходимо добавить те, которые являются основополагающими в педагогике художественного образования:

- взаимосвязь технического и образного;
- диалогичность художественного творчества;
- соответствие формы художественного продукта его содержанию.

В опоре на указанные принципы нами были разработаны пять этапов организации коллективного творчества, а именно коллективного рисования: целеполагание, планирование, подготовка к рисованию, непосредственно само рисование и анализ художественного продукта. Раскроем содержание каждого этапа.

Первый этап — «Коллективное целеполагание» предполагает организацию предварительной работы детского коллектива над рисунком. Целью этапа является: актуализация мотивов и потребностей обучающихся в предстоящей совместной художественно-творческой деятельности. Для этого педагог создает ситуацию успеха, мотивируя детей на создание творческого продукта, который затем будет выставлен на школьной выставке, которую могут воспринимать родители, обучающиеся других классов и учителя. На этом этапе педагог формулирует цель коллективного творчества, распределяет роли и обязанности между детьми в опоре на их желания. Таким образом, педагог выступает как координатор индивидуальных, групповых и коллективных интересов и как модератор данного процесса.

Второй этап — «Коллективное планирование» — предполагает поиск путей по реализации идей, которые были озвучены на предыдущем этапе. По содержанию данный этап является логическим продолжением этапа коллективного целеполагания. Выдвижение педагогом темы, которая ляжет в основу коллективной творческой работы, будет успешной, если принятие детьми общей цели состоялось, и как следствие из этого — логическое продолжение: этап коллективного планирования реализации данного проекта. На этом этапе допустимы обсуждение детьми предлагаемой темы, выдвижение ими других интересных тем для воплощения в коллективном художественном продукте.

Целью этапа является совместный поиск путей достижения выдвинутых и принятых целей и задач, связанных с коллективным творческим продуктом по реализации выбранной темы.

Педагог вместе с обучающимися определяет:

- количество этапов коллективного рисования;

— порядок очередности выполнения фрагмента творческого продукта;

— выбор изобразительных средств;

— ответственных за тот или иной фрагмент работы (один ученик или микрогруппа).

Задуманная композиция является плодом коллективного творческого мышления, так как репродуктивное использование готовой композиции, виденной детьми или уже созданной другими обучающимися, исключается. Наиболее приемлемыми формами и приемами организации коллективного планирования в коллективном рисовании являются: «банк идей» (копилка интересных предложений — индивидуальных и групповых); «мозговой штурм» (предположение о средствах художественной выразительности, которые необходимы для воплощения обсуждаемой идеи коллективной творческой работы). Необходимо подчеркнуть, что названные этапы целеполагания и коллективного планирования по содержанию тесно связаны между собой, поэтому они проводятся без временного интервала.

Третий этап — «Коллективная подготовка» — предполагает подбор определенных материалов, которые дети выбирают самостоятельно для создания коллективного творческого продукта. Это могут быть акварельные краски, гуашь, восковые мелки, фломастеры, тушь, цветная бумага, и т.д. В процессе данной подготовки педагог настраивает детей на создание художественного продукта, включая метод «художественного контекста» (Л. В. Горюнова) [4], когда им предъявляются для восприятия произведения других видов искусств, компьютерные программы, способствующие более четкому проектированию еще не созданных, но планируемых художественных продуктов, игры красками и цветовыми сочетаниями, стимулирующие проявление эмоциональной отзывчивости на выбранную тему или сюжет коллективного художественного продукта, полихудожественный метод, способствующий воплощению эмоционального отклика на художественное произведение различными способами, освоенными ребенком в художественной деятельности [9; 11; 14].

Цель данного этапа: организация творческого взаимодействия обучающихся в условиях коллективного рисования, направленного на решение спланированных задач и выполнение совместных творческих заданий.

Педагогическая позиция на данном этапе может быть разной в зависимости от ситуации, сложившейся на момент коллективного рисования. В период развития коллектива, не имеющего опыта взаимодействия обучающихся, педагог активно дол-

жен помогать, вносить коррективы в подготовку, поэтому его роль заключается в руководстве данным процессом и корректировке тех или иных предложений обучающихся. В последующих коллективных творческих работах, когда появляются выраженные групповые качества (заинтересованность, сплоченность, желание помогать друг другу, организованность, заинтересованность в итоговом результате и т.д.) педагог выступает уже только как рядовой участник одной из творческих микрогрупп. Если возникают какие-либо затруднения, то целесообразно для педагога вступить в позицию организатора и координатора, что, несомненно, зависит от степени сплоченности детского коллектива.

Четвертый этап — «Коллективное рисование» — предполагает непосредственную творческую реализацию задуманного и спланированного проекта. Отметим, что каждый ребенок в процессе коллективного рисования должен попробовать себя в ролях и генератора идей, и организатора, и творческого исполнителя. Эти роли позволяют разнообразить опыт творческого взаимодействия, коллективной художественной деятельности. На этом этапе педагог включает в коллективную изобразительную деятельность каждого обучающегося, и даже такого, который пока еще не овладел техникой изобразительной деятельности в полной мере.

Цель данного этапа: обучение детей совместному рисованию того или иного сюжета, формирование навыков оценки созданного творческого продукта.

В процессе работы над организацией данного этапа необходимо выполнение следующих требований:

1. Добровольное участие и заинтересованность обучающихся в процессе творчества.

2. Возможность выбора в творческой самореализации и воплощении того или иного фрагмента коллективной работы.

3. Стимулирование детей на деятельность, которая приносит им радость, а другим пользу (дилемма «творчество-забота»).

4. Формирование стремления каждого ребенка к сотворчеству со сверстниками в процессе создания художественного продукта.

Пятый этап — «Коллективный анализ», — предполагающий коллективную рефлексию (осознание, обсуждение и т.д.) художественного продукта, который создавался в определенном отрезке совместного творческого пути.

Цель данного этапа: вовлечение детей в процессе обсуждения и анализа коллективных творческих работ. Для проведения та-

кой рефлексии можно применять следующие темы обсуждения: «Наше творчество в кругу друзей», «Разговор о нашем рисунке», «Друзья создают совместный рисунок», когда каждый ребенок группы высказывается о том, как создавался коллективный рисунок, какие средства художественной выразительности были взяты для его создания, какие фрагменты рисунка получились удачно, а какие нет. Для стимулирования каждого ребенка, даже того, кто в силу определенных обстоятельств не может высказаться по поводу коллективной работы, можно использовать прием «Закончи предложение». Детям предлагается закончить фразу, которую произносит педагог или соученик:

1. Мне понравилось участвовать в коллективном рисовании, но...
2. Я бы изменил (добавил, убрал)...
3. Я оцениваю свое участие в коллективном рисовании...
4. Я узнал сегодня...
5. Я научился сегодня...

С целью формирования навыков анализа коллективного художественного продукта можно предложить от каждой группы, создающий свой коллективный продукт, выдвинуть одного или нескольких обучающихся, которые могут прокомментировать идею сюжета данного продукта.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бородина Е. Н. Теория и практика нравственно-патриотического воспитания детей в полихудожественной деятельности : монография. — Екатеринбург : УрГПУ, 2015. — 176 с.
2. Воротова М. Г. Коллективное творчество дошкольников в рисовании // Проблемы школьного и дошкольного образования : мат-лы V регион. науч.-практ. семинара «Достижения науки и практики в деятельности образовательных учреждений»; Глазовский гос. пед. ин-т им. В. Г. Короленко. — Глазов, 2014. — С. 76-77.
3. Выготский Л. С. Психология развития человека. — М. : Смысл, 2005. — 250 с.
4. Горюнова Л. В. Говорить языком самого предмета : пособие для учителя музыки. — М. : НИИШ, 1989. — 143 с.
5. Ильина И. Б. Психологические аспекты диагностики коллективного общения младших школьников с задержкой психического развития в условиях художественной деятельности / Проблемы диагностики в современной системе психологического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья : Сб. науч. статей. — М., 2010. — С. 64-70.
6. Клейменова Т. В. Организация коллективной работы на уроках изобразительного искусства // Научный альманах. — 2015. — № 11-2 (13). — С. 181-184.
7. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/nachalnaya-shkola/inklyuzivnoe-obrazovanie/fgos/kontseptsiya-dukhovno-nravstvennogo>.
8. Куприна 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. Матвеева Л. В., Новоселов С. А., Тагильцева Н. Г. Развитие аналитических умений у бакалавров направления «Педагогическое образование» в процессе подготовки к реализации полихудожественного подхода // Педагогическое образование в России. — 2018. — № 11. — С. 144-151.
10. Неменский Б. М. Педагогика искусства. — М. : Просвещение, 2007. — 158 с.
11. Савенкова Л. Г. Освоение изобразительного искусства в школе: интегрированный подход // Педагогика искусства. — 2016. — № 3. — С. 32-40.
12. Слободчиков В. И. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе. — М. : Школьная пресса, 2000. — 384 с.
13. Турро И. Н. Коллективные работы по изобразительному искусству в системе обучения и воспитания младших школьников : учеб. пособие. — М. : Просвещение, 2017. — 77 с.
14. Эльконин Д. Б. Детская психология : учеб. пособие для студ. учреждений высшего профессионального образования. — М. : Академия, 2011. — 383 с.
15. Юсов Б. П. Стратегия взаимодействия искусств в воспитании школьников (новая парадигма) //

Заключение

Подытоживая вышеизложенное, можно отметить, что коллективное изобразительное творчество детей может быть организовано в малых группах, когда класс делится на многочисленные небольшие группы, которые выполняют тот или иной рисунок, выбранный для работы в каждой группе. Оно может осуществляться и в больших группах, когда каждый участник большой группы по очереди выполняет тот или иной фрагмент одного коллективного творческого продукта. Говоря об итоговом творческом продукте, не следует забывать, что как для дошкольника, так и для младшего школьника в творчестве важен не конкретный художественный результат, а процесс его создания. Именно в процессе создания, когда обучающиеся заинтересованы в самом художественном действии, учитель может обратить внимание на формирование таких лично значимых качеств, как умение работать в группе, умение взаимодействовать со сверстниками, умение принимать позицию другого человека, умение слушать и слышать его, что позволяет говорить о том, что коллективная художественная деятельность является средством формирования коммуникативных навыков, столь значимых для гармоничного развития личности младшего школьника.

Взаимодействие искусств: методология, теория, гуманитарное образование : мат-лы междунар. науч.-практ. конф. (г. Астрахань, 25-29 авг. 1997 г.). — Астрахань : Б.и., 1997. — № 4. — С. 214-220.

REFERENCES

1. Borodina E. N. Teoriya i praktika npravstvenno-patrioticheskogo vospitaniya detey v polikhudozhestvennoy deyatelnosti : monografiya. — Ekaterinburg : UrGPU, 2015. — 176 s.
2. Vorotova M. G. Kollektivnoe tvorchestvo doshkol'nikov v risovanii // Problemy shkol'nogo i doshkol'nogo obrazovaniya : mat-ly V region. nauch.-prakt. seminarov «Dostizheniya nauki i praktiki v deyatelnosti obrazovatel'nykh uchrezhdeniy»; Glazovskiy gos. ped.in-t im. V. G. Korolenko. — Glazov, 2014. — S. 76-77.
3. Vygotskiy L. S. Psikhologiya razvitiya cheloveka. — M. : Smysl, 2005. — 250 s.
4. Goryunova L. V. Govorit' yazykom samego predmeta : posobie dlya uchitelya muzyki. — M. : NIISh, 1989. — 143 s.
5. Il'ina I. B. Psikhologicheskie aspekty diagnostiki kollektivnogo obshcheniya mladshikh shkol'nikov s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya v usloviyakh khudozhestvennoy deyatelnosti / Problemy diagnostiki v sovremennoy sisteme psikhologicheskogo soprovozhdeniya detey s ogra-nichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya : Sb. nauch. statey. — M., 2010. — S. 64-70.
6. Kleymenova T. V. Organizatsiya kollektivnoy raboty na urokakh izobrazitel'nogo iskusstva // Nauchnyy al'manakh. — 2015. — № 11-2 (13). — S. 181-184.
7. Kontseptsiya dukhovno-npravstvennogo razvitiya i vospitaniya lichnosti grazhdanina Rossii [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/nachalnaya-shkola/inklyuzivnoe-obrazovanie/fgos/kontseptsiya-dukhovno-npravstvennogo>.
8. Kuprina N. G. Npravstvennoe stanovlenie mladshikh podrostkov v usloviyakh pedagogicheskiy organizovannoy khudozhestvenno-esteticheskoy sredy v shkole // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. — 2014. — № 12. — S. 138-143.
9. Matveeva L. V., Novoselov S. A., Tagil'tseva N. G. Razvitie analiticheskikh umeniy u ba-kalavrov napravleniya «Pedagogicheskoe obrazovanie» v protsesse podgotovki k realizatsii po-likhudozhestvennogo podkhoda // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. — 2018. — № 11. — S. 144-151.
10. Nemenskiy B. M. Pedagogika iskusstva. — M. : Prosveshchenie, 2007. — 158 s.
11. Savenkova L. G. Osvoenie izobrazitel'nogo iskusstva v shkole: integrirovanny podkhod // Pedagogika iskusstva. — 2016. — № 3. — S. 32-40.
12. Slobodchikov V. I. Psikhologiya razvitiya cheloveka. Razvitie sub"ektivnoy real'nosti v ontogeneze. — M. : Shkol'naya pressa, 2000. — 384 s.
13. Turro I. N. Kollektivnye raboty po izodrazitel'nomu iskusstvu v sisteme obucheniya i vospitaniya mladshikh shkol'nikov : ucheb.posobie. — M. : Prosveshchenie, 2017. — 77 s.
14. El'konin D. B. Detskaya psikhologiya : ucheb. posobie dlya stud. uchrezhdeniy vysshego professional'nogo obrazovaniya. — M. : Akademiya, 2011. — 383 s.
15. Yusov B. P. Strategiya vzaimodeystviya iskusstv v vospitanii shkol'nikov (novaya para-digma) // Vzaimodeystvie iskusstv: metodologiya, teoriya, гуманитарное образование : mat-ly mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (g. Astrakhan', 25-29 avg. 1997 g.). — Astrakhan' : B.i., 1997. — № 4. — S. 214-220.

Малахова Ольга Александровна,

кандидат педагогических наук, директор, Детская хоровая школа № 1; 620000, г. Екатеринбург, ул. Мира, зд; e-mail: malahoa@gmail.com

Тагильцева Наталия Григорьевна,

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой музыкального образования, Институт музыкального и художественного образования, Уральский государственный педагогический университет; 620075, г. Екатеринбург, ул. К. Либкнехта, 9; e-mail: musis52@mail.ru

МУЗЫКАЛЬНАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ХОРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: музыкальные игры; эмоционально-волевая саморегуляция; хоровая деятельность; хоровая театрализация; младшие школьники; дополнительное образование; хоровое пение.

АННОТАЦИЯ. Среди задач, поставленных перед системой дополнительного музыкального образования, выделяются те, которые декларируют необходимость развития не только определенных технических и художественных навыков и умений у обучающихся, но и формирования их личностных качеств. К одному из них относится эмоционально-волевая саморегуляция, развитие которой необходимо начинать с самого начала творческого пути юного музыканта. Достаточный уровень развития эмоционально-волевой саморегуляции является гарантом качественного исполнения музыкального произведения, устранения сценического волнения, осознанного осуществления анализа каждого концертного выступления. Целью данной статьи является представление комплекса музыкальных игр, способствующих развитию эмоционально-волевой саморегуляции младших школьников в процессе хоровых занятий в учреждении дополнительного музыкального образования. Содержание игр рассмотрено в связи с основными умениями юных музыкантов, свидетельствующими о развитости у них эмоционально-волевой саморегуляции: осуществлять слуховой самоконтроль в процессе восприятия и исполнения музыки, управление эмоциональным состоянием в различных видах музыкально-творческой деятельности. Игры, способствующими развитию данного умения, стали: ролевая, игра-соревнование, музыкально-дидактическая игра, подвижная игра. В разработке данного комплекса были выделены такие принципы педагогики музыкального образования, как единство эмоционального и рационального в музыкальной деятельности, полихудожественности музыкального и художественного образования, интонационности музыкального искусства. Условием включения музыкальных игр в содержание хоровых занятий с младшими школьниками явилась хоровая театрализация, включающая такие виды деятельности, как вокальное исполнение, движение под музыку, выразительное чтение, рисунок.

Malakhova Olga Alexandrovna,

Candidate of Pedagogy, Director, Children's Choir School number 1, Ekaterinburg, Russia.

Tagiltseva Nataliya Grigor'yevna,

Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Department of Music Education, Institute of Music and Art Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

MUSIC GAME AS A MEANS OF DEVELOPMENT OF EMOTIONAL AND VOLITIONAL SELF-REGULATION OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN CHORAL ACTIVITIES

KEYWORDS: music games; emotional-volitional self-regulation; choral activity; choral dramatization; primary schoolchildren; additional education; choral singing.

ABSTRACT. Among the tasks assigned to the system of additional musical education, those are highlighted that declare the need to develop not only certain technical and artistic skills of students, but also the formation of their personal qualities. One of them is emotional-volitional self-regulation, the development of which must be started from the very beginning of the creative path of a young musician. A sufficient level of development of emotional-volitional self-regulation is the guarantor of high-quality performance of a musical work, elimination of stage excitement, and a conscious analysis of each concert performance. The purpose of this article is to present a set of musical games that contribute to the development of emotional-volitional self-regulation of elementary schoolchildren in the process of choral classes in an institution of additional musical education. The content of the games is considered in connection with the basic skills of young musicians, evidencing the development of emotional-volitional self-regulation in them: to exercise auditory self-control in the process of perception and performance of music, to control the emotional state in various types of musical and creative activities. Games that contribute to the development of these skills are: role-playing game, competition game, musical didactic game, outdoor game. In the development of this complex, such principles of pedagogy of musical education were highlighted as the unity of the emotional and rational in musical activity, the polyarticity of musical and artistic education, and the intonation of musical art. The prerequisite for the inclusion of musical games in the content of choral classes with younger students was choral theatricalization, which included activities such as vocal performance, movement to music, expressive reading, and drawing.

Введение

В современном образовании проблема воспитания духовно развитой личности, способной осуществлять самоконтроль исполнительских действий и эмоционального состояния, производить их самооценку и при необходимости их коррекцию, является актуальной [5; 10; 14]. Ее решение во многом становится возможным благодаря образованию, в том числе и такому, которое непосредственно вводит ребенка в мир искусства. Музыкальное и художественное образование включают ребенка в различные виды художественной деятельности, отличающейся эмоциональной насыщенностью и предполагающей сформированные умения активизировать волевые процессы для достижения ее конечных результатов.

В государственных документах системы общего и дополнительного образования детей также обращается внимание на необходимость внедрения в образовательную систему специфических методов и средств обучения, нацеленных на раскрытие потенциальных возможностей ребенка, способствующих успешному выполнению разных видов деятельности, в том числе и художественной. В разработанных на основе федеральных государственных требований примерных предпрофессиональных программ по музыкальному искусству уделяется внимание развитию аналитических умений обучающихся, умений оценивать и корректировать собственные творческие результаты.

В области педагогики музыкального образования ученые и музыканты (Б. В. Асафьев, А. Б. Гольденвейзер, В. А. Мазель, Б. М. Теплов)[2; 7; 11; 18] выдвигают ряд необходимых личностных компонентов (самоконтроль, исполнительская воля, музыкальность и т.п.), которые необходимы музыканту для его успешного выступления, яркого творческого самовыражения и постоянного совершенствования и корректировки процесса музыкального исполнения. Раскрывая определенные умения и качества исполнительского мастерства, исследователи в своих работах [8; 18] говорят об эмоционально-волевой саморегуляции, (далее — ЭМС) представляющей качество личности исполнителя, выражающееся в умениях контролировать процесс собственного творчества и управлять эмоциональным состоянием для обретения и сохранения внутренней стабильности.

Педагоги-практики и исследователи имеют устойчивое мнение о том, что начало обучению музыке следует осуществлять с раннего детства. Эта позиция во многом оправдана психическими свойствами ре-

бенка и его естественной способностью к восприимчивости всего яркого, нового и интересного, чем, собственно, и представляется ему мир музыки. Введение в этот музыкальный мир — задача педагога, который выбирает определенные средства, способствующие данному процессу.

Одним из таких, безусловно, важных средств является игра. Игра, являясь естественной деятельностью младшего школьника, может протекать как особый вид (художественная игра) и выступает, как «...способ познания и способ самовыражения, и подражания, и творчества». [15, с. 22], а это значит, что игра является тем универсальным способом, который формирует определенные исполнительские навыки ребенка и развивает необходимые для исполнительской деятельности качества.

Известный вокальный педагог Е. М. Малинина, исследуя вопросы вокального воспитания, указывала, что «музыкальные игры в детском возрасте имеют очень большое воспитательное значение, так как ничто не вызывает у детей такой активности, а с ней и оптимального внимания, как разнообразие двигательных процессов»[13, с. 41]. Автор считает, что использование музыкальной игры в исполнительском процессе активизирует метроритмические способности ребенка и способствует лучшему освоению музыкальных знаний, развивает такое необходимое личностное качество юного исполнителя, как свободу творческого самовыражения.

Педагогам хорошо известен тот факт, что сольное выступление у юного музыканта может вызвать большую тревогу за его успешность. При индивидуальном исполнении повышенное чувство ответственности зачастую превращается в гиперответственность, что может привести в дальнейшем к утрате эмоциональной устойчивости, а боязнь совершить ошибку не позволит исполнителю-инструменталисту в дальнейшем раскрепоститься в момент выступления и, соответственно, воплотить полно и качественно идею музыкального произведения. В этой связи педагогов и исследователей [8; 12; 16; 18] стала интересовать возможность развития у музыкантов эмоционально-волевой саморегуляции (далее — ЭВС).

Поиск определенных путей ее формирования приводит педагогов к идее активного использования коллективных форм музицирования, в которых каждый начинающий исполнитель может позволить себе право на ошибку и рассчитывать на помощь соисполнителей в ее устранении. Сформированная путем определенных средств в

коллективных формах музицирования ЭВС юных исполнителей позволит им и в индивидуальном творчестве проявлять те качества, которые, как указывалось выше, необходимы для музыкальной деятельности.

Одной из таких форм, которая доступна каждому юному музыканту, является хоровая деятельность. Участники хорового коллектива сравнительно легко осуществляют совместные действия и приходят в случае ошибок одного участника ему на помощь. Именно сплоченное взаимодействие хороших исполнителей, способных при малейшем ослаблении качества исполнительских действий одного из хористов поддерживать его, благодаря усилению динамики исполнительских действий других, способствует формированию эмоционально-волевых личностных качеств. Действительно, в обучении хоровой деятельности у ребенка формируется стабильное эмоциональное состояние, умение осуществлять самоконтроль и коррекцию исполняемого, появляется уверенность и управляемость музыкально-исполнительских действий, то есть все то, что авторы [12; 16] определяют понятием «саморегуляция».

Вопросы развития саморегуляции и ЭВС в процессе вокальной и вокально-хоровой деятельности в последнее время стали предметом исследования ряда авторов. Однако работ, касающихся решения данной проблемы у детей, немного, в основном авторы изучают способы развития ЭВС в вокально-хоровом творчестве взрослых хористов. Одни авторы изучают вопросы саморегуляции голосообразующей системы, при котором создаются оптимальные условия функционирования природной автоматике через точные действия управляемой части голосового аппарата (В. В. Емельянов) [8], другие (Е. В. Зеличенко) [9] раскрывают способы развития саморегуляции в вокально-хоровой деятельности студентов, правомерно полагая, что уровень ее развития напрямую связан со стрессоустойчивостью в музыкальном исполнительстве, а также доказывают, что именно саморегуляция является фактором формирования вокально-слухового восприятия и регуляции собственного вокального исполнения (А. В. Вьюнова) [6]. Исследователи (В. И. Сафонова, Г. П. Стулова) [16;17], рассматривавшие вопросы саморегуляции, в том числе и у детей, считают ее средством улучшения качества вокально-хорового исполнительства и формирования тех или иных личностных исполнительских особенностей, но многие из них не обращают внимание на обратный процесс, когда хоровая деятельность при использовании педагогом-хормейстером определенных средств

может выступать стимулом для активного развития ЭВС. В связи с этим в данной статье будут представлены такое средство, которое в процессе педагогически организованной коллективной хоровой деятельности младших школьников, будет способствовать развитию ЭВС. Таким средством является музыкальная игра, содержание которой связано с формированием компонентов ЭВС у младших школьников в процессе занятий хором в системе дополнительного музыкального образования.

Результаты исследования

Анализ исследований различных авторов относительно возможности развития ЭВС позволил определить те умения, которые выражают степень развитости данного феномена у младших школьников-участников хоровых коллективов, которые было можно формировать в процессе вокально-хоровой деятельности. Это умения контролировать процесс собственного творчества и управлять эмоциональным состоянием для обретения и сохранения внутренней стабильности исполнения. Таким образом, развитие ЭВС в хоровом творчестве представлялось возможным через формирование таких умений у юных музыкантов, как слуховой самоконтроль и управление эмоциональным состоянием в музыкальном исполнении. Средствами, способствующими успешному формированию этих умений, стали музыкальные игры. Они позволили активизировать интерес и стимулировать появление положительных эмоций у учащихся к музыкально-исполнительской деятельности, формировать навыки группового взаимодействия, развивать осознанность исполнения и оценки исполненному, что давало возможность развития ЭВС.

Разработка и внедрение таких музыкальных игр происходили в процессе образовательной деятельности младших школьников, осуществляемой на хоровых занятиях в муниципальном бюджетном учреждении культуры дополнительного образования «Детская хоровая школа № 1» г. Екатеринбурга.

Разработка комплекса музыкальных игр была основана на нескольких методологических положениях педагогики музыкального образования, которые определялись авторами [1] как ее основополагающие принципы.

В связи с необходимостью формирования слухового самоконтроля в упоре на принцип единства эмоционального и рационального [3] были разработаны игры, способствующие активизации эмоционального восприятия музыки и, в частности, ее исполнения и технической оценки данного исполнения. Оценивание могло происхо-

дить как в процессе вербализации ребенком такой оценки, так и в процессе реализации этой оценки определенными средствами художественной выразительности, имеющихся в разных видах искусства. В связи с этим для разработки игр был использован принцип полихудожественности образования [20], в процессе реализации которого ребенок может выразить свои художественные идеи, оценки и предпочтения разными способами: движением, рисунком в цвете, музыкально-ритмическом аккомпанементом, поэтическим словом.

Формирование умения управления эмоциональным состоянием происходило в опоре на активизацию двигательной активности детей. Выбор такого пути был обусловлен принципом интонационности музыкального искусства (Б. В. Асафьев), так как осознание музыки предполагает, по мнению Б. В. Асафьева, «звучащее движение» ее интонационно-ритмических оснований.

Для развития ЭВС были разработаны содержания традиционных видов детских игр: ролевая игра, игра-соревнование и виды музыкальных игр, разработанные Н. А. Ветлугиной: дидактическая игра, подвижные игры [4].

Принцип единства эмоционального и рационального послужил основанием для разработки ролевых игр, когда участники хорового коллектива принимали на себя роль педагога и исполнителей хоровых партий (игра «Сдаем партии», «Экзамен по хоровому классу»), на занятии хора разыгрывалась ситуация сдачи хоровой партии дирижеру. Учащиеся, с одной стороны, осознавали всю серьезность мероприятия, с другой — понимали, что это игра. При проведении самоанализа, увлекаясь сюжетными событиями игры, учащиеся не боялись называть исполнительские ошибки, в том числе и собственные, предлагали принимать необходимые меры для их устранения, с удовольствием выступали еще раз, корректируя те или иные недостатки в исполнении. Это благотворно сказывалось, прежде всего, на эмоциональном состоянии детей в процессе участия в таких играх.

Для оценки собственного исполнения в хоровой партии дети использовали цветовые сочетания в коллективной изобразительной деятельности (музыкально-дидактическая игра «На выставке»), каждый участник хорового коллектива выражал определенными цветом и линией свое эмоциональное состояние, которые проявились перед участием в том или ином концерте. В результате чего создавалась коллективный художественный продукт — панно. Затем, каждый участник хора, принимая роль экскурсовода, комментировал

фрагмент коллективного панно, производя по цветовому фрагменту панно, выполненного им, оценку собственного эмоционального состояния. В процессе этой игры хористы учились определять собственное эмоциональное состояние, адекватно отражать его в цвете и осуществлять его словесный комментарий.

Формирование умения слухового самоконтроля происходило с применением игр, в которых участникам хора предлагалось оценить исполнение того или иного фрагмента произведения и даже целой хоровой партии педагогом или сотоварищем (игра-соревнование «Кто лучше»). Оценивая выступление другого, выявляя фрагменты, которые были спеты с нечистой интонацией или неверным метроритмическим основанием, ребенок получал опыт осуществления этой деятельности, который затем распространял на оценку собственного исполнения. В использовании таких игр педагог мог включать «Метод разрушения», когда им преднамеренно искажалось исполнение партии или фрагмента музыкального произведения, а хористы находили в нем ошибки.

В процессе формирования слухового самоконтроля участникам хорового коллектива предлагались игры, которые стимулировали их на пропевание партии или ее фрагмента про себя. Данная игра, в которой дирижер показывал жестом вступление к пению и пению про себя, способствовала активному формированию навыков слухового самоконтроля (музыкально-дидактическая игра «Поем-молчим-поем»), а также навыку совмещения в репетиционном процессе исполнения фрагментов хоровой партии вслух и про себя.

Формирование умения осуществлять слуховой самоконтроль, так же, как и управлять эмоциональным состоянием в опоре на активизацию двигательной активности детей происходило в процессе использования такой современной формы хорового исполнительства, как хоровая театрализация, сочетающая в себе элементы изобразительных и хореографических движений. В ней органично сочетаются искусство классического хорового пения, подразумевающее довольно статичное в плане включения движений исполнение, и сценическая игра, включающая различные двигательные комплексы, обусловленные метроритмической структурой музыки. В связи с этим участие в хоровой театрализации требует одинаково четкой организации темпа и ритма в их одновременном воспроизведении при исполнении, поэтому хористы имеют еще одну возможность для развития слухового самоконтроля, что, как было указано, способствует развитию ЭВС.

В хоровой театрализации развитие метроритмической способности усиливается движениями под музыку, которые удовлетворяют потребность детей в двигательной активности, в увлекательных игровых действиях. Влияние движений под музыку в музыкально-исполнительском процессе младшего школьника достаточно велико. Так, используя на хоровой театрализации пластический показ как невербальный способ развития эмоциональности, хорист раскрепощается, удовлетворяется его потребность в двигательной активности, которая не только служит отдыхом от статического положения, но и формирует чувство удовольствия от данной музыкальной деятельности и устраняет чувство неуверенности в процессе выступления.

Движения, считает Ю. А. Цагарелли, выражающие эмоционально-образное содержание, являются традиционным атрибутом вокалистов, так как для их деятельности характерен элемент инсценирования музыкального содержания произведения. Эти движения связаны с саморегуляцией психоэмоциональных состояний музыканта-исполнителя, которая, в свою очередь, состоит из двух составляющих — психофункционального фона (низшая ступень) и соответствующих художественному образу эмоций (высшая ступень). «Движения, вызванные содержанием музыки, коррелируют с саморегуляцией эмоций и направлены на саморегуляцию процесса исполнения» [19].

Для формирования умения управлять эмоциональным состоянием в содержание хоровых занятий были включены игры, в процессе которых участники хора выражали свое эмоциональное состояние при восприятии того или иного музыкального произведения (подвижная игра «Я и музыка»). В процессе проведения таких игр дети выполняли движения, помогающие им успокоиться или, наоборот, при исполнении активной героической музыки активизироваться (подвижная игра «Такая разная музыка!»). Наиболее интересные жесты и движения затем выбирались жюри, состоящим из участников хорового коллектива, а затем включались в процесс исполнения того или иного музыкального произведения.

Осознание собственного эмоционального состояния хористами происходило и в процессе игр-соревнований (игра-соревнование «Речевой хор»), когда каждая хоровая партия выбирала из предложенного педагогом списка определений эмоциональных состояний слова и хором произносила их в эмоциональном тоне, обозначающим смысл данного слова. Выигрывала та партия, которая находила больше, чем все остальные, количество слов и произносила их с ярким выражением определенной эмоции.

Для педагога-хормейстера интересной с точки зрения диагностики были игры на определение каждым ребенком своего эмоционального состояния в цвете (дидактическая игра «Собираем настроение»). Перед концертным выступлением каждый ребенок имел возможность положить в стоящую за кулисами корзину цветной квадрат, определяющий его собственное настроение. (Разнообразные цветные квадраты заранее готовились педагогом-хормейстером и предлагались на выбор каждому ребенку перед концертом). На следующем за концертным выступлением занятиях хористы предлагали пути устранения той или иной негативной эмоции, которые обнаруживались перед концертом. Игровая ситуация заключалась в разгадке хористами эмоционального состояния по цвету предъявляемого квадрата, в предложении наилучшего способа устранения негативного эмоционального состояния. Таким образом, в процессе игровой деятельности дети учились определять собственное эмоциональное состояние и находить способы устранения негативных эмоций.

Количество квадратов, выполненных темными красками, давало педагогу-хормейстеру возможность произвести анализ эмоционального состояния участников хорового коллектива перед концертом. В связи с появлением большого количества таких цветных квадратов-самооценок помимо музыкальных игр на хоровых занятиях были использованы тренинги по формированию и закреплению положительного эмоционального состояния хористов перед концертными выступлениями.

Заключение

Внедрение представленных музыкальных игр в течение одного года на занятиях хором у младших школьников показало устойчивую положительную динамику развития ЭВС, что подтверждает эффективность представленных музыкальных игр в вокально-хоровой деятельности. На хоровых занятиях, реализуемых в форме хоровой театрализации, каждый ребенок, находясь в сотрудничестве с другими обучающимися, не боится совершить ошибки, поддерживается участниками своей хоровой партии и сам поддерживает других участников, что позволяет формировать стабильность эмоционального состояния, положительный эмоциональный настрой на исполнение, развивать волевые качества и осуществлять самоконтроль исполнительских действий для дальнейшей, в случае необходимости, их корректировки. В процессе опроса педагогов по индивидуальным занятиям (по тому инструменту, который осваивается ребенком в процессе обу-

чения в детской хоровой школе) выяснилось, что участники хора младших классов стали гораздо увереннее себя чувствовать на академических концертах при исполнении сольных программ, стали обращать внимание на ошибки в исполнении и находили эффективный способы их устранения. Многие из детей отмечали, что перед экзаменами по специальному инструменту они в большей мере, нежели чем при традиционном сценическом волнении, ощущали же-

вание достойно представить изученные произведения публике и экзаменационной комиссии. Результаты, полученные после внедрения музыкальных игр в процесс хоровых занятий, демонстрируют, что музыкальные игры могут быть с успехом использованы педагогами в системе дополнительного музыкального образования для формирования определенных качеств личности, в том числе и ЭМС.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдуллин Э. Б., Николаева Е. В. Теория музыкального образования : учеб. для студ. высш. пед.учеб. заведений. — М. : Академия, 2004. — 336 с.
2. Асафьев Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. — М.: Музыка, 1965. — 152 с.
3. Апраксина О. А. Методика музыкального воспитания в школе : учеб. пособие для студ. пед. ин-тов. — М. : Просвещение, 1983. — 224 с.
4. Веллугина Н. А. Развитие музыкальных способностей дошкольников в процессе музыкальных игр. — М. : Акад.пед.наук РСФСР, 1958. — 248 с.
5. Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С. Синдром выгорания. — 2 изд. — СПб. : ПИТЕР, 2008. — 336 с.
6. Вьюнова А. В. Вокально-хоровое обучение в любительском хоре // Образование. Наука. Научные кадры: Ежеквартальный научный и информационно-публицистический журнал. — 2010. — Вып. 4. — С. 191-196.
7. Гольденвейзер А. Б. О музыкальном исполнительстве // Вопросы музыкально-исполнительского искусства. — М. : Музгиз, 1958. — 528 с.
8. Емельянов В. В. Развитие голоса. Координация и тренинг. Серия: Мир медицины. — СПб. : Лань, 2000. — 192 с.
9. Зеличенко Е. В. Формирование стрессоустойчивости учащихся в процессе занятий вокально-хоровой деятельностью (на материале обучения в педагогических вузах) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — М, 2012. — 24 с.
10. Конопкин О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности. — М. : Наука, 1980. — 225 с.
11. Мазель В. Х. Музыкант и его руки: Физиологическая природа и формирование двигательной системы. — СПб. : Композитор, 2002. — 180 с.
12. Малахова О. А. Диагностика эмоционально-волевой саморегуляции младшего школьника в условиях вокально-хоровой деятельности // Образование и наука. — 2015. — № 6 (125). — С. 89-100.
13. Малинина Е. М. Вокальное воспитание детей. — СПб. : Музыка, 1967. — 88 с.
13. Моросанова В. И. Индивидуальные особенности осознанной саморегуляции произвольной активности человека // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. — 2010. — № 1. — С. 36-45.
14. Музыкальное образование в школе : учеб.пособ. для студ. / Л. В. Школяр, В. А. Школяр, Е. Д. Критская. — М. : Академия, 2001. — 232 с.
15. Сафонова В. И. Формирование певческого самоконтроля у подростков и молодежи в процессе хоровых занятий : дис. ... канд. пед. наук. — М., 1988. — 24 с.
16. Стулова Г. П. Теория и практика работы с детским хором. — М. : ВЛАДОС, 2002. — 176 с.
17. Теплов Б. М. Психология и психофизиология индивидуальных различий / под ред. М. Г. Ярошевского. — Москва – Воронеж, 1998. — 539 с.
18. Цагарелли Ю. А. Психология музыкально-исполнительской деятельности. — СПб.: Композитор Санкт-Петербург, 2008. — 367 с.
19. Юсов Б. П. Стратегия взаимодействия искусств в воспитании школьников (новая парадигма) / Взаимодействие искусств: методология, теория, гуманитарное образование : мат-лы междунар. науч.-практ. конф. (г. Астрахань, 25-29 августа 1997 г). — Астрахань, 1997. — С. 214-220.

REFERENCES

1. Abdullin E. B., Nikolaeva E. V. Teoriya muzykal'nogo obrazovaniya : ucheb. dlya stud. vyssh. ped.ucheb. zavedeniy. — M. : Akademiya, 2004. — 336 s.
2. Asaf'ev B. V. Izbrannyye stat'i o muzykal'nom prosveshchenii i obrazovanii. — M.: Mu-zyka, 1965. — 152 s.
3. Apraksina O. A. Metodika muzykal'nogo vospitaniya v shkole : ucheb. posobie dlya stud. ped. in-tov. — M. : Prosveshchenie, 1983. — 224 s.
4. Vetlugina N. A. Razvitie muzykal'nykh sposobnostey doshkol'nikov v protsesse muzykal'nykh igr. — M. : Akad.ped.nauk RSFSR, 1958. — 248 s.
5. Vodop'yanova N. E., Starchenkova E. S. Sindrom vygoraniya. — 2 izd. — SPb. : PITER, 2008. — 336 s.
6. V'yunova A. V. Vokal'no-khorovoe obuchenie v lyubitel'skom khore // Obrazovanie. Nauka. Nauchnye kadry: Ezhekvartal'nyy nauchnyy i informatsionno-publitsisticheskiy zhurnal. — 2010. — Vyp. 4. — S. 191-196.
7. Gol'denveyzer A. B. O muzykal'nom ispolnitel'stve // Voprosy muzykal'no-ispolnitel'skogo iskusstva. — M. : Muzgiz, 1958. — 528 s.
8. Emel'yanov V. V. Razvitie golosa. Koordinatsiya i trening. Seriya: Mir meditsiny. — SPb. : Lan', 2000. — 192 s.
9. Zelichenok E. V. Formirovanie stressovoustoychivosti uchashchikhsya v protsesse zanyatiy vo-kal'no-khorovoy deyatel'nost'yu (na materiale obucheniya v pedagogicheskikh vuzakh) : avtoref. dis. ... kand. ped.

nauk. — М, 2012. — 24 s.

10. Konopkin O. A. Psikhologicheskie mekhanizmy regulyatsii deyatel'nosti. — М. : Nauka, 1980. — 225 s.
11. Mazel' V. Kh. Muzykant i ego ruki: Fiziologicheskaya priroda i formirovanie dviga-tel'noy sistemy. — SPb. : Kompozitor, 2002. — 180 s.
12. Malakhova O. A. Diagnostika emotsional'no-volevoy samoregulyatsii mladshego shkol'-nika v usloviyakh vokal'no-khorovoy deyatel'nosti // Obrazovanie i nauka. — 2015. — № 6 (125). — S. 89-100.
13. Malinina E. M. Vokal'noe vospitanie detey. — SPb. : Muzyka, 1967. — 88 s.
13. Morosanova V. I. Individual'nye osobennosti osoznannoy samoregulyatsii proizvol'-noy aktivnosti cheloveka // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya. — 2010. — № 1. — S. 36-45.
14. Muzykal'noe obrazovanie v shkole : ucheb.posob. dlya stud. / L. V. Shkolyar, V. A. Shkolyar, E. D. Kritskaya. — М. : Akademiya, 2001. — 232 s.
15. Safonova V. I. Formirovanie pevcheskogo samokontrolya u podrostkov i molodezhi v protsesse khorovykh zanyatiy : dis. ... kand. ped. nauk. — М., 1988. — 24 s.
16. Stulova G. P. Teoriya i praktika raboty s detskim khorom. — М. : VLADOS, 2002. — 176 s.
17. Teplov B. M. Psikhologiya i psikhofiziologiya individual'nykh razlichiy / pod red. M. G. Yaroshevskogo. — Moskva – Voronezh, 1998. — 539 s.
18. Tsagarelli Yu. A. Psikhologiya muzykal'no-ispolnitel'skoy deyatel'nosti. — SPb.: Kom-pozitor Sankt-Peterburg, 2008. — 367 s.
19. Yusov B. P. Strategiya vzaimodeystviya iskusstv v vospitanii shkol'nikov (novaya paradigma) / Vzaimodeystvie iskusstv: metodologiya, teoriya, gumanitarnoe obrazovanie : mat-ly mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (g. Astrakhan', 25-29 avgusta 1997 g). — Astrakhan', 1997. — S. 214-220.

Тихонова Елена Вадимовна,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра художественного образования, Институт музыкального и художественного образования, Уральский государственный педагогический университет; 620075 г. Екатеринбург, ул. К. Либкнехта, 9; e-mail: elenatikhonova11@mail.ru

**РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ДЕТСКИХ ШКОЛАХ ИСКУССТВ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: музыкальное мышление; музыкальное искусство; младшие школьники; детские школы искусств; дополнительное образование; учреждения дополнительного образования.

АННОТАЦИЯ. В статье освещается проблема развития музыкального мышления, обусловленная потребностями практики и приоритетными направлениями государственной образовательной политики. Цель статьи: охарактеризовать комплекс методов обучения, обеспечивающих единство восприятия музыки, мышления и воображения.

Методология исследования: теоретические положения культурно-исторической психологии о значении деятельности в развитии высших психических функций; основные положения музыковедения и психологии музыкальной деятельности об отражении в сознании музыкального образа; положения интонационного и полихудожественного подхода в педагогике музыкального образования, а также соответствующие им методы исследования: изучение и анализ литературы, обобщение педагогического опыта, сравнение, обобщение.

Рассмотрено содержание музыкального мышления с позиций музыковедческого и педагогического подходов; выявлен комплекс методов обучения, обеспечивающих единство восприятия музыки, мышления и воображения: на подготовительном этапе (методы активизации познавательного интереса, беседы, диалога); на действенно-практическом этапе (методы эмпатии, рефлексии, беседы, диалога, наблюдения за музыкой); на итоговом этапе (анализ, размышление о музыке, пластическое моделирование); на рефлексивном этапе (сравнение, аналогия, методы воображения и создания художественного контекста).

Разработана методика обучения по дисциплине «Слушание музыки», обеспечивающая единство восприятия музыки, мышления и воображения, для учащихся младшего школьного возраста детских школ искусств. Методика включает этапы: 1) подготовительный, мотивирующий учащихся на восприятие музыки; 2) действенно-практический, связанный с процессом «погружения-переживания» музыки; 3) итоговый, заключающийся в осмыслении средств музыкальной выразительности и авторского замысла в целом; 4) рефлексивный, выявляющий личностную значимость (смысл) произведения.

Практическая значимость реализована в разработке комплекса методов, обеспечивающих единство восприятия музыки, мышления и воображения; полученные данные могут быть использованы в художественном образовании, в курсе музыкальной психологии для студентов средних и высших учебных заведений.

Tikhonova Elena Vadimovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department of Art Education, Institute of Music and Art Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**DEVELOPMENT OF MUSICAL THINKING IN YOUNGER STUDENTS
IN THE PROCESS OF LEARNING IN CHILDREN'S ART SCHOOLS**

KEYWORDS: musical thinking; musical art; primary schoolchildren; children's art schools; additional education; institutions of further education.

ABSTRACT. Introduction. The article highlights the problem of development of musical thinking, conditioned by the needs of practice and priority directions of the state education policy.

Purpose of the article: to characterize the complex of teaching methods that ensure the unity of perception of music, thinking and imagination.

Methodology and research methods: theoretical aspects of cultural-historical psychology about the importance of activity in the development of higher mental functions; the main provisions of musicology, psychology of musical activity on the reflection in the consciousness of the musical image; intonation and polyartistic approaches in pedagogy of music education. *Methods of research:* study and analysis of literature, generalization of pedagogical experience, comparison, generalization.

Results: musical thinking from the standpoint of musicological and pedagogical approaches is considered; identified the complex of teaching methods to ensure the unity of music perception, thinking and imagination: in the preparation stage (the methods of activation of informative interest, conversation, dialogue); in the effective and practical stage (the methods of empathy, reflection, conversation, dialogue, observation of music); in the final stage (analysis, reflection on music, plastic modeling); in the reflexive stage (comparison, analogy, method of imagination and creation of the artistic context).

Scientific novelty: the method of teaching the discipline "Listening to music", providing a unity of perception, thinking and imagination, for primary school students of children's art schools developed. The method includes the steps of: 1) preparation stage, motivating students on the perception of music; 2) effective and practical stage, associated with the process of "impression-experience" of music; 3) the final stage,

which consists in understanding the means of musical expression and General author idea; 4) reflexive stage, revealing the personal significance (meaning) of the work.

Practical significance: the complex of methods providing unity of perception, thinking and imagination is revealed; the received data can be used in art education, in the course of musical psychology for students of secondary and higher educational institutions.

Введение

Одной из задач современного общего образования является формирование познавательных, коммуникативных и исследовательских компетенций школьников. Решение задачи предполагает не только освоение учащимися минимальных требований к содержанию учебных дисциплин и овладение различными видами учебно-творческой деятельности, но и умение самостоятельно находить знания, преобразовывать их, владеть мыслительными операциями анализа и синтеза, обобщения, классификации и систематизации и др. Следует отметить, что дополнительное образование, направленное на развитие личности ребенка посредством освоения различных видов искусства (музыки, танца, изобразительного искусства), обладает огромным педагогическим потенциалом. Известно, что занятия музыкой оказывают благоприятное воздействие на развитие познавательных процессов у учащихся: памяти, восприятия, мышления, воображения. Особенностью дополнительного образования, пронизывающего уровни дошкольного, общего и профессионального образования, является «познание через творчество, игру, труд и исследовательскую активность» учащихся, как отмечается в Концепции дополнительного образования детей до 2020 года (2014). В настоящее время дополнительное образование рассматривается как уникальная социокультурная практика воспитания подрастающего поколения, обеспечивающая личностное и профессиональное развитие, альтернативные возможности учебных или творческих достижений школьников.

Однако анализ педагогического опыта детских школ искусств показывает, что максимальное внимание педагогов уделяется развитию специальных музыкальных способностей, формированию двигательной моторики и исполнительских качеств учащихся, при этом развитие музыкально-интеллектуальных умений и навыков, в том числе мыслительных, зачастую не входит в число приоритетных задач. Проблема развития музыкального мышления в художественном образовании детей требует дополнительного изучения.

Обзор литературы

Человеческое познание начинается с чувственного восприятия окружающего мира, то есть с ощущений и восприятий.

Мышление соотносит данные ощущений и восприятий, устанавливает взаимосвязи между предметами и явлениями окружающей действительности, их свойствами и отношениями, и таким образом раскрывает абстрактные свойства предметов и явлений в понятиях, суждениях, умозаключениях. В общей психологии мышление рассматривается как «социально обусловленный, неразрывно связанный с речью психический процесс поисков и открытия существенно нового, процесс опосредованного и обобщенного отражения действительности в ходе ее анализа и синтеза» (А. В. Петровский) [9, с. 431].

Проблема развития музыкального мышления получила разностороннее освещение в трудах отечественных музыковедов и педагогов-музыкантов.

В изучении проблемы выделяют *музыковедческий* и *педагогический* подходы.

Музыковедческий подход (Б. В. Асафьев, М. Г. Арановский, В. В. Медушевский, Е. В. Назайкинский, А. Н. Сохор, Б. Л. Яворский и др.) основывается на теории интонации Б. В. Асафьева. Интонация как носитель «музыкальной мысли» включает эмоциональную и интеллектуальную составляющие, определяет два вида восприятия музыки: *восприятие-переживание* и *восприятие-мышление*. Б. В. Асафьевым условно выделены этапы музыкального мышления: 1) развитие интонационных ощущений и накопление музыкально-слухового опыта; 2) освоение музыкального языка, формирование интонационных представлений, необходимых для оперирования музыкальными образами для развития восприятия-мышления; 3) формирование художественных обобщений, постижение логических закономерностей музыкального искусства [2]. Кроме этого Б. В. Асафьев характеризует две составляющие музыкального языка: *специфическую*, предполагающую осмысление средств музыкальной выразительности, и *общелогическую*, проявляющуюся в логике развертывания музыкального текста (тождество и контраст, повтор и варьирование и др.). Соответственно выделяется музыкальная *форма-процесс* как наблюдение за развитием художественных образов и *форма-кристалл*, посредством которой формируются художественные обобщения стилевого, жанрового и формообразующего характера.

Дальнейший вклад в изучение проблемы музыкального мышления вносит теория ладового ритма Б. Л. Яворского, в которой музыка рассматривается как своеобразная форма речи и человеческой коммуникации [19, с. 76].

Во второй половине XX в. музыковедение обогащается данными смежных областей знания: психологии, нейропсихологии, психолингвистики, эстетики, социологии, семиотики и др. А. Н. Сохор с позиций социологии изучает соотношение музыкального и языкового мышления; характеризует отличительные особенности музыкального мышления, состоящие в проникновении в выразительный смысл интонации, с одной стороны, и в понимании логики организации произведения, с другой стороны [14].

Дальнейшие исследования музыкального мышления продолжается в контексте познания музыкального языка и речи. Музыкальное мышление как вид коммуникации, передаваемой посредством музыкального языка с набором устойчивых звуковых сочетаний и правил их использования, изучает М. Г. Арановский [12]. Историю становления музыкального мышления; закономерности, сходство и различие речевой и музыкальной интонации, механизмы речевого и музыкального слуха; пространственные и временные особенности восприятия музыки исследует Е. В. Назайкинский [8]. Музыкальную интонацию как целостное образно-чувственное представление-ощущение и связанную с этим двойственность музыкальной формы рассматривает В. В. Медушевский [7]. Он подчеркивает, что приоритет в музыкальной деятельности принадлежит чувственному мышлению, фантазии, интуиции; именно в интонационно-фабульную форму музыки необходимо «встроить» аналитическую форму. Интеграция чувственно-эмоциональной сферы с умением распознавать логическую организацию музыкального произведения и создает целостное восприятие-мышление, как пишет В. В. Медушевский. Благодаря свойству интонации свертываться в краткий мелодический оборот или одномоментный целостный образ, музыкальное произведение может воспроизводить художественные идеи, обобщения, эмоциональные состояния [19, с. 82-83].

Итак, музыковедческий подход к проблеме развития музыкального мышления основан на изучении закономерностей и особенностей музыки как искусства, связан с освоением алфавита музыкальных значений, единством постижения интонационной и аналитической формы музыки.

Охарактеризуем педагогический подход к проблеме развития музыкального мыш-

ления (Т. Н. Воронова, Л. А. Готсдинер, А. Г. Каузова, Д. К. Кирнарская, Д. Б. Кабалевский, А. И. Николаева, В. И. Петрушин, В. М. Подуровский, Н. В. Сулова, Б. М. Теплов, Г. М. Цыпин, Л. В. Школяр и др.).

В музыкальной психологии и психологии музыкальной деятельности (Б. М. Теплов, Г. М. Цыпин, А. Л. Готсдинер, Д. Б. Кирнарская и др.) музыкальное мышление рассматривается как отражение музыкального образа в единстве эмоционального и рационального. Б. М. Теплов рассматривал мышление как единый процесс с различными формами проявления: в виде понятий и художественных образов, отмечая специфику музыкального мышления, опирающегося на интонационную природу музыки и мыслительные действия («эмоционально насыщенное познание» и «рациональное чувство») [17]. А. Л. Готсдинер пишет, что эмоции в музыке выполняют функцию познания, достигая «по своей эффективности действительности мышления» [4, с. 97]. Отметим сходное высказывание Г. М. Цыпина: «Только проникновение в выразительно-смысловую *подтекст* интонации, с одной стороны, и осмысление логической организации звуковых структур — с другой, создает в своем синтезе музыкальное мышление в подлинном смысле этого понятия» [18, с. 137]. Д. Б. Кирнарская приводит результаты многочисленных зарубежных исследований, доказывающих эффективность формирования мыслительных навыков (анализа, синтеза, установления взаимосвязей и отношений), активности и творческих способностей у детей в процессе музыкальных занятий (J. Burton, R. Horovitz, H. Abeles) [13].

В психолого-педагогической литературе представлена целостная модель музыкального мышления на основе взаимосвязи восприятия и мышления (В. М. Подуровский, Н. В. Сулова) [11]. Модель включает пять уровней музыкального мышления: 1) *телесность* (двигательные реакции на музыку); 2) *прошлый опыт — память* (музыкально-эстетические переживания, опыт, значения музыкального языка и др.); 3) *мышление — музыкальное действие* (взаимосвязь мыслительных действий с двигательной моторикой в процессе дирижирования, пения или игры на музыкальном инструменте); 4) *мышление — музыкальная коммуникация* (осмысление языка музыкальных значений, логики развития художественных образов с использованием анализа и синтеза); 5) *мышление — художественный смысл* (интеграция работы всех предыдущих уровней, каждый из которых наполнен собственным содержанием, возникновение чувства «единения с музыкой»).

В педагогике музыкального образования разработаны разнообразные программы для учащихся общеобразовательных школ на основе постижения интонационной природы музыкального искусства и овладения его интонационно-образным языком (Д. Б. Кабалевский и др.) [6]. Широко внедряется в практику современной общеобразовательной школы интонационная модель обучения музыке на основе опыта творческой деятельности и взаимосвязи между различными видами искусства (Л. В. Школяр, В. О. Усачева, Г. П. Сергеева, Е. Д. Критская) [20]; а также модель полихудожественного воспитания школьников, опирающаяся на принципы интеграции и взаимосвязи средств художественной выразительности в различных видах искусства; формирование представлений у школьников о духовном наследии человечества, отраженном в музыке; активизацию воображения учащихся в познании музыкального искусства (Б. П. Юсов, Н. Г. Тагильцева и др.) [15]. Отметим разработку многочисленных методик развития восприятия музыки у детей (Ю. Б. Алиев, Н. А. Ветлугина, Н. Л. Гродзенская, Л. В. Горюнова, В. Н. Шацкая и др.), а также методику развития художественного восприятия произведений искусства на основе интеграции восприятия и музыкального мышления («чувства, мысли, воля автора»), особенностью которой является обращение к духовному уровню познания и поиску личностного смысла музыкального произведения (В. И. Петрушин) [10].

Проблеме развития музыкального мышления в профессиональной подготовке будущего учителя музыки посвящены работы, связанные с комплексным развитием студента-пианиста, с проблемой развития музыкальных способностей (А. Г. Каузова) [16], музыкального мышления в учебно-исполнительской деятельности (Т. Н. Воронова) [3], с реализацией принципов и методов стилевого подхода в музыкальной педагогике (А. И. Николаева) [16].

Таким образом, если *музыковедческий подход* к проблеме развития музыкального мышления основывается на закономерностях и особенностях музыкального искусства, то *педагогический подход* (который определяется различными авторами, прежде всего, в опоре на интонационные особенности музыки) позволяет осуществлять поиск подходов, принципов и методов развития музыкального мышления в общем, дополнительном и профессиональном образовании.

Следует отметить работы, в которых проблема развития музыкального мышления исследуется с позиций философского, эстетического, культурологического, социологического, логического, педагогического,

исторического, музыковедческого подходов (Г. Б. Елистратова). Музыкальное мышление исследуется как форма креативной деятельности, как «особый вид художественного отражения действительности, состоящий в целенаправленном, опосредованном и обобщенном познании и преобразовании субъектом этой действительности, творческом созидании, передаче и восприятии специфических музыкально-звуковых образов» [5, с. 4]. По нашему мнению, многосторонний подход вполне обоснован, так как музыкальное мышление, опираясь на общие закономерности мышления, отличается специфическими, обусловленными интонационной природой музыки, отличительными особенностями музыкального языка, творческим характером музыкально-познавательной деятельности, индивидуальными особенностями, способностями и способами самовыражения учащихся.

Материалы и методы

На основе теоретических положений деятельностного, интонационного, полихудожественного подходов к музыкальному образованию школьников нами разработана методика развития музыкального мышления, предназначенная для учащихся младшего школьного возраста (1–3 класс) по дисциплине «Слушание музыки» в детской школе искусств.

Методика включает этапы: 1) подготовительный, мотивирующий учащихся на восприятие музыки; 2) действенно-практический, связанный с процессом «погружения-переживания» музыки; 3) итоговый, заключающийся в осмыслении средств музыкальной выразительности и авторского замысла в целом; 4) рефлексивный, выявляющий личностную значимость (смысл) произведения.

Методы обучения:

— на подготовительном этапе: *методы активизации познавательного интереса, беседы, диалога;*

— на действенно-практическом этапе: *методы эмпатии, рефлексии, беседы, диалога, наблюдения за музыкой;*

— на итоговом этапе: *анализ, размышление о музыке, методы пластического моделирования музыки (хлопки, постукивания, телесные движения), обобщение;*

— на рефлексивном этапе: *метод сравнения, аналогий, метод создания художественного контекста, метод воображения «если бы...».*

Примерный алгоритм реализации методики:

— выявление настроения произведения и чувств, которые оно вызывает;

— определение основных средств музыкальной выразительности;

- наблюдение за развитием музыкальных образов;
- осмысление художественного замысла произведения;
- образ автора или сведения об истории создания произведения;
- поиск жизненных аналогий, личностной значимости произведения;
- перевод музыкального образа на язык других модальностей (пластический, изобразительный или поэтический).

Для выявления условных уровней музыкального мышления использована *диагностика* вербальной и невербальной рефлексии на музыку В. П. Анисимова [1, с. 83-85]. Данные критерии условно дифференцированы на продвинутой и пороговой уровни. *Продвинутой уровень* проявляется в адекватной характеристике музыкального образа (2-3 эпитета) и в форме пластического самовыражения, сопровождающимся выразительной мимикой или жестами в процессе слушания и исполнения музыки. *Пороговой уровень* проявляется в выборе характеристики музыкального образа с помощью преподавателя или графического аналога диагностического ключа эмоций (В. П. Анисимов) и в неадекватной форме пластического самовыражения, сопровождающимся невыразительной мимикой или жестами в процессе слушания и исполнения музыки.

Разработаны *задания*, выявляющие уровень вербальной и невербальной пластической рефлексии. Задания для выявления вербальной рефлексии: подобрать эпитеты для выражения своих чувств или для характеристики музыкального образа; определить базовую эмоцию произведения (радость, грусть, страх, гнев, удивление); придумать собственное название к детской пьесе; сочинить рассказ от имени музыкального «героя»; написать письмо от имени композитора; проанализировать особенности развития мелодии, ритма и др. Задания, выявляющие невербальную пластическую рефлексию: двигательная импровизация под музыку (марш, танцы двухдольного и трехдольного размера); имитация «шагов» сказочных героев; «дирижирование» под музыку, пластическое моделирование музыки и др.

Результаты исследования

В работе участвовали свыше 200 учащихся 1-3 классов МБУК ДО «Екатеринбургская детская школа искусств № 11 имени Е. Ф. Светланова» (2013-2018).

Начальная диагностика показала: 30% учащихся отличает продвинутой уровень вербальной рефлексии, выражающейся в умении адекватно охарактеризовать музыкальный образ, найти подходящие эпитеты и сравнения; у 70% учащихся наблюдается

пороговой уровень развития вербальной рефлексии, проявляющейся в характеристике музыкального образа с помощью преподавателя или графического аналога диагностического ключа эмоций; 80% школьников отличает продвинутой уровень развития невербальной пластической рефлексии, выразительность мимики и жестов в процессе слушания и исполнения музыки; у 20% отмечен пороговой уровень развития невербальной пластической рефлексии, неадекватная форма пластического самовыражения, невыразительна мимика или жесты.

После проведения формирующего этапа опытной работы итоговая диагностика показала следующее: у 40% учащихся отмечен продвинутой уровень вербальной рефлексии, выражающейся в умении адекватно охарактеризовать музыкальный образ, найти подходящие эпитеты и сравнения; у 60% учащихся отмечен пороговой уровень развития вербальной рефлексии, при котором музыкальный образ характеризуется с помощью преподавателя или графического аналога диагностического ключа эмоций; 90% школьников отличает продвинутой уровень развития невербальной пластической рефлексии, выразительность мимики и жестов в процессе слушания и исполнения музыки; у 10% — пороговой уровень развития невербальной пластической рефлексии, неадекватная форма пластического самовыражения, невыразительна мимика или жесты в процессе слушания и исполнения музыки.

Обсуждение и заключение

Сравнение данных начальной и итоговой диагностики показывает рост продвинутой и уменьшение пороговой уровней развития вербальной и невербальной пластической рефлексии у младших школьников на уроках «Слушание музыки» в детской школе искусств. Школьники, которые условно отнесены к продвинутому уровню развития вербальной рефлексии, отличаются хорошо развитой речью, богатым словарным запасом, наличием интереса к учебе и познавательной мотивации. У школьников, которые условно отнесены к пороговому уровню развития вербальной рефлексии, отмечены трудности в адаптации к обучению как в общеобразовательной школе, так и в школе искусств, недостаточный словарный запас, отсутствие интереса к учебе и музыкальным занятиям.

Согласно нашим наблюдениям, наибольшие затруднения у учащихся вызывает вербальная рефлексия, развитие которой связано с освоением музыкальных понятий, овладением мыслительными операциями анализа, синтеза, обобщения в музыкально-познавательной деятельности,

обогащением словарного запаса и слухового опыта. Пороговый уровень развития невербальной пластической рефлексии мы связываем с отсутствием эмоциональной отзывчивости на музыку как ведущей музыкальной способности, недостатками слухового и ритмического воспитания.

Таким образом, полученные результаты подтвердили эффективность методики обучения, обеспечивающей единство восприятия музыки, мышления и воображения. Результативность комплекса методов обучения, направленных на развитие музыкаль-

ного мышления школьников в условиях детской школы искусств на уроках «Слушание музыки», подтверждают полученные результаты опытной работы, связанные с уменьшением порогового уровня и увеличением продвинутого уровня вербальной и невербальной рефлексии на 10%.

Перспективы исследования связаны с разработкой методики обучения, обеспечивающей единство восприятия музыки, мышления и воображения, на последующих этапах обучения учащихся среднего и старшего возраста в детских школах искусств.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анисимов В. П. Диагностика музыкальных способностей детей : учеб. пособие для студ. высших учеб. заведений. — М.: ВЛАДОС, 2004. — 128 с.
2. Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс. — М. : Музыка, 1971. — 376 с.
3. Воронова Т. Н. Музыкальное мышление / Теория и методика обучения игре на фортепиано. — М. : ВЛАДОС, 2001. — С. 111-125.
4. Готсдинер А. Л. Музыкальная психология. — М. : NB Магистр, 1993. — 193 с.
5. Елистратова Г. Б. Музыкальное мышление: историко-теоретический контекст // DISCURSUS – IV (материалы аспирантского семинара). — Саранск, 2003. — С. 17-20.
6. Кабалевский Д. Б. Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы // Программы общеобразовательных учреждений. Музыка. 1-8 классы. — М. : Просвещение, 2007. — 224 с.
7. Медушевский В. В. Интонационная форма музыки: исследование. — М. : Композитор, 1993. — 262 с.
8. Назайкинский Е. В. О психологии музыкального восприятия. — М. : Музыка, 1972. — 384 с.
9. Петровский А. В., Ярошевский М. Г. Психология : учебник. — 3-е изд. — М. : Академия, 2001. — 512 с.
10. Петрушин В. И. Психология и педагогика художественного творчества : учеб. пособие. — М. : Академический проект; Гаудеамус, 2006. — 490 с.
11. Подуровский В. М., Сулова Н. В. Психологическая коррекция музыкально-педагогической деятельности : учеб. пособие. — М. : ВЛАДОС, 2001. — 320 с.
12. Проблемы музыкального мышления / под. ред. М. Г. Арановского. — М. : 1974. — 336 с.
13. Психология музыкальной деятельности: теория и практика / Д. К. Кирнарская, Н. И. Киященко, К. В. Тарасова и др.; под ред. Г. М. Цыпина. — М. : Академия, 2003. — 368 с.
14. Сохор А. Н. Социальная обусловленность музыкального мышления / Проблемы музыкального мышления. — М. : 1974. — С. 59-74.
15. Тагильцева Н. Г. Полихудожественный подход в развитии стратегии полихудожественного образования // Педагогическое образование в России. — 2015. — № 12. — С. 91-94.
16. Теория и методика обучения игре на фортепиано : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под общ. ред. А. Г. Каузовой, А. И. Николаевой. — М. : ВЛАДОС, 2001. — 368 с.
17. Теплов Б. М. Психология и психофизиология индивидуальных различий. — М. : Изд-во Моск. психолого-социального ин-та; Воронеж : НПО: МОДЭК, 2004. — 640 с.
18. Цыпин Г. М. Обучение игре на фортепиано : учебник для вузов. — 2-е изд. — М. : Юрайт, 2017. — 188 с.
19. Федорович Е. Н., Тихонова Е. В. Основы музыкальной психологии : учеб. пособие / Урал. гос. консерватория им. М. П. Мусоргского. — Екатеринбург, [б.и.], 2010. — 219 с.
20. Школяр Л. В., Усачева В. О. Музыка. Школа 2100 : Рабочие программы для I-IV классов [Электронный ресурс]. — М. : Вентана — Граф, 2013. — Режим доступа: <https://nsportal.ru> > muzyka > 2016/10/04 (дата обращения: 07.01.2019).

REFERENCES

1. Anisimov V. P. Diagnostika muzykal'nykh sposobnostey detey : ucheb. posobie dlya stud. vysshikh ucheb. zavedeniy. — M.: VLADOS, 2004. — 128 s.
2. Asaf'ev B. V. Muzykal'naya forma kak protsess. — M. : Muzyka, 1971. — 376 s.
3. Voronova T. N. Muzykal'noe myshlenie / Teoriya i metodika obucheniya igre na for-tepiano. — M. : VLADOS, 2001. — S. 111-125.
4. Gotsdiner A. L. Muzykal'naya psikhologiya. — M. : NB Magistr, 1993. — 193 s.
5. Elistratova G. B. Muzykal'noe myshlenie: istoriko-teoreticheskiy kontekst // DISCURSUS – IV (materialy aspirantskogo seminar). — Saransk, 2003. — S. 17-20.
6. Kabalevskiy D. B. Osnovnye printsipy i metody programmy po muzyke dlya obshche-obrazovatel'noy shkoly // Programmy obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdeniy. Muzyka. 1-8 klassy. — M. : Prosveshchenie, 2007. — 224 s.
7. Medushevskiy V. V. Intonatsionnaya forma muzyki: issledovanie. — M. : Kompozitor, 1993. — 262 s.
8. Nazaykinskiy E. V. O psikhologii muzykal'nogo vospriyatiya. — M. : Muzyka, 1972. — 384 s.
9. Petrovskiy A. V., Yaroshevskiy M. G. Psikhologiya : uchebnik. — 3-e izd. — M. : Akade-miya, 2001. — 512 s.

10. Petrushin V. I. Psikhologiya i pedagogika khudozhestvennogo tvorchestva : ucheb. posobie. — M. : Akademicheskij proekt; Gaudeamus, 2006. — 490 s.
11. Podurovskiy V. M., Suslova N. V. Psikhologicheskaya korrektsiya muzykal'no-pedagogicheskoy deyatel'nosti : ucheb. posobie. — M. : VLADOS, 2001. — 320 s.
12. Problemy muzykal'nogo myshleniya / pod. red. M. G. Aranovskogo. — M. : 1974. — 336 s.
13. Psikhologiya muzykal'noy deyatel'nosti: teoriya i praktika / D. K. Kirnarskaya, N. I. Kiyashchenko, K. V. Tarasova i dr.; pod red. G. M. Tsypina. — M. : Akademiya, 2003. — 368 s.
14. Sokhor A. N. Sotsial'naya obuslovlennost' muzykal'nogo myshleniya / Problemy mu-zykal'nogo myshleniya. — M. : 1974. — S. 59-74.
15. Tagil'tseva N. G. Polikhudozhestvennyy podkhod v razvitii strategii polikhudozhestvennogo obrazovaniya // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. — 2015. — № 12. — S. 91-94.
16. Teoriya i metodika obucheniya igre na fortepiano : ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedeniy / pod obshch. red. A. G. Kauzovoy, A. I. Nikolavevoy. — M. : VLADOS, 2001. — 368 s.
17. Teplov B. M. Psikhologiya i psikhofiziologiya individual'nykh razlichiy. — M. : Izd-vo Mosk. psikhologo-sotsial'nogo in-ta; Voronezh : NPO: MODEK, 2004. — 640 s.
18. Tsypin G. M. Obuchenie igre na fortepiano : uchebnyy dlya vuzov. — 2-e izd. — M. : Yurayt, 2017. — 188 s.
19. Fedorovich E. N., Tikhonova E. V. Osnovy muzykal'noy psikhologii : ucheb. posobie / Ural. gos. konservatoriya im. M. P. Musorgskogo. — Ekaterinburg, [b.i.], 2010. — 219 s.
20. Shkolyar L. V., Usacheva V. O. Muzyka. Shkola 2100 : Rabochie programmy dlya I-IV klassov [Elektronnyy resurs]. — M. : Ventana — Graf, 2013. — Rezhim dostupa: <https://nsportal.ru> > muzyka > 2016/10/04 (data obrashcheniya: 07.01.2019).

Храмко Вера Владимировна,

старший преподаватель, кафедра физики и технологии и методики обучения физике и технологии, Уральский государственный педагогический университет; 620075, г. Екатеринбург, ул. К. Либкнехта, 9а; e-mail: chim-vera@yandex.ru

**ПОДГОТОВКА ШКОЛЬНИКОВ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ СОЦИАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ
В ПРОЦЕССЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: социальные коммуникации; школьники; метод проектов; проектная деятельность; структура проектной деятельности; коммуникативные универсальные учебные действия.

АННОТАЦИЯ. В статье обосновывается необходимость поиска ответа на вопрос: как организовать проектную деятельность обучающихся так, чтобы она действительно была направлена на достижение не только предметных результатов образования, но и метапредметных, выраженных в виде универсальных учебных действий?

В статье рассматриваются возможности проектной деятельности по включению обучающихся в систему социальных связей для реализации образовательных целей. Указаны коммуникативные системы, социальное взаимодействие в которых целесообразно задействовать при осуществлении школьниками работы над проектом: ученик – ученик, ученик – родитель, ученик – руководитель, ученик – учитель, ученик – другие субъекты. Отмечается, что специально организованный процесс социальной коммуникации в ходе проектной деятельности будет способствовать развитию у обучающихся всех групп универсальных учебных действий (познавательных, регулятивных, коммуникативных), что соответствует выполнению современных требований к результатам образования. В рамках предлагаемой статьи рассматриваются возможности формирования коммуникативных универсальных действий школьников. Представлена структура проектной деятельности школьников. Для каждого этапа проектной деятельности указаны приемы, позволяющие развивать у школьников коммуникативные универсальные учебные действия. Указанные приемы рассмотрены в качестве примеров, иллюстрирующих возможность и целесообразность активного использования возможностей социальной коммуникации при организации проектной деятельности школьников для достижения ими необходимых образовательных результатов, и не являются единственно возможными.

Использование представленных приемов развития у обучающихся коммуникативных универсальных учебных действий позволяет организовать процесс проектной деятельности таким образом, чтобы школьники имели возможность приобретать опыт социальной коммуникации при взаимодействии с различными субъектами.

Khramko Vera Vladimirovna,

Senior Lecturer, Department of Physics and Technology and Methods of Teaching Physics and Technology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**PREPARING STUDENTS THE IMPLEMENTATION OF SOCIAL COMMUNICATION
IN THE PROCESS OF PROJECT ACTIVITIES**

KEYWORDS: social communications; students; project method; project activities; structure of project activities; communicative universal learning activities.

ABSTRACT. The article substantiates the need to find an answer to the question: how to organize the project activities of students so that it was really aimed at achieving not only the subject results of education, but also metasubject, expressed in the form of universal educational activities?

The article discusses the possibility of project activities to include students in the system of social relations for the implementation of educational goals. Communicative systems are indicated, in which it is expedient to involve social interaction in the implementation of students' work on the project: student – student, student – parent, student – leader, student – teacher, student – other subjects. It is noted that a specially organized process of social communication in the course of project activities will contribute to the development of students in all groups of universal educational activities (cognitive, regulatory, communicative), which corresponds to the implementation of modern requirements for the results of education. In the framework of the article the possibilities of formation of communicative universal actions of schoolchildren are considered. The structure of project activity of schoolchildren is presented. For each stage of the project activities are techniques that allow students to develop communicative universal learning activities. These methods are considered as examples illustrating the possibility and feasibility of active use of social communication opportunities in the organization of project activities of students to achieve the necessary educational results, and are not the only possible.

The use of the presented methods of development of students' communicative universal educational activities allows to organize the process of project activities in such a way that students have the opportunity to gain experience of social communication in interaction with various subjects.

Введение

В современном мире, характеризующемся постоянными изменениями, быстрыми темпами инновационных процес-

сов, особую значимость приобретают человеческие ресурсы — «понятие, отражающее главное богатство любого общества, процветание которого возможно при создании усло-

вий для воспроизводства, развития и использования этого ресурса с учетом интересов каждого человека. В концепции человеческих ресурсов человек выступает в роли наиболее ценного, невозобновляемого ресурса, являющегося единством трех компонентов: трудовой функции, включенности в систему социальных связей и обладания уникальными профессионально-личностными качествами, позволяющими наиболее продуктивно использовать все имеющиеся в организации производственные ресурсы» [1].

Подготовка человека к осуществлению *трудовой функции* на высоком уровне и овладение им необходимыми *профессионально-личностными качествами* осуществляется в ходе профессионального обучения. Развитию у человека универсальных действий, лежащих в основе качественного овладения профессиональными умениями и навыками, должна способствовать общеобразовательная школа.

Решение этой задачи и стало одной из причин широкого введения в практику метода проектов. В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом основного общего образования содержательный раздел основной образовательной программы должен включать программу развития универсальных учебных действий с обязательным указанием формирования компетенций обучающихся в области проектной деятельности [15]. Образовательные организации вправе разрабатывать и утверждать положения об обязательном итоговом индивидуальном проекте для обучающихся девятого класса. Защита такого проекта является одной из составляющих внутришкольного мониторинга образовательных достижений.

Сама идея метода проектов для российского образования уже не нова. История его использования в российской системе образования начинается с 1905 г. и связана с именем известного педагога-экспериментатора С. Т. Шацкого. В 1926 г. вышла в свет книга профессора Е. Г. Кагарова «Метод проектов в трудовой школе» [3]. Автор рассматривает значение проектов, их виды, структуру работы по методу проектов, отмечает, что «сущность и ценность метода проектов в том, что он ставит задачей школы подыскание для детей дела, могущего привлечь их интерес и внимание, дела, которое вполне соответствует их силам, в процессе работы дает полезные знания и навыки и, кроме того, в самом себе таит зародыши нового задания и импульс к его выполнению» [3, с. 8-9].

Проектная деятельность — это «совокупность действий, направленных на решение конкретной задачи в рамках проекта, ограниченного целевой установкой, срока-

ми и достигнутыми результатами (или продуктами)» [10, с. 11]. Проектная деятельность позволяет достигать социально значимых результатов, создавать инновационные продукты (технические, социальные), обладающие свойствами востребованности, реализуемости, воспроизводимости, социальной значимости, новизны. Понятно, что объективная новизна ученических проектов не является приоритетной целью. Главными являются субъективные результаты, связанные с овладением школьниками универсальными учебными действиями. Следовательно, важным является не столько конечный результат в виде выполненного проекта, сколько сам процесс проектной деятельности. Именно поэтому важно определение методических инструментов, которые позволят учителю при организации проектной деятельности школьников добиться нужных образовательных результатов.

Постановка проблемы

В большинстве методических рекомендаций и описаний организации проектной деятельности школьников указывается технология, последовательность действий, приводящая к конечному проектному результату. Тогда как вопрос «А как нужно организовать этот процесс, чтобы он, в первую очередь, приводил к появлению требуемых личностных новообразований у ребенка?» остается без внимания. Это ведет к появлению формализма в отношении к проектной деятельности как педагогов, так и самих школьников. Официальное требование участия в проектной деятельности всех школьников неизбежно ведет к ситуации «проект ради проекта», когда учитывается только лишь наличие готового проектного продукта, а сам процесс проектной деятельности, включенность в него обучающегося, его мотивация остаются за рамками внимания, что сводит образовательный эффект от тотального внедрения метода проектов к нулю. Это обуславливает необходимость поиска ответов на вопрос: как организовать проектную деятельность обучающихся так, чтобы она действительно была направлена на достижение не только предметных результатов образования, но и метапредметных, выраженных в виде универсальных учебных действий?

В рамках предлагаемой статьи рассматриваются возможности формирования коммуникативных универсальных действий школьников. Потенциальные возможности метода проектов в этом направлении рассмотрены явно недостаточно. Чаще всего в различных исследованиях лишь вскользь упоминается возможность коммуникации учеников в ходе выполнения проекта. Например, Ф. П. Новоселов отмечает субъектив, с которыми ребенок коммуницирует при

работе над проектом: «... беседует с учителем, товарищами, более опытными людьми ...» [11, с. 36]. У Е. Г. Кагарова также есть некоторые уточнения по этому поводу: «дети могут совещаться с различными компетентными лицами по указанию учителя» [3, с. 74]. Но идея использования возможностей социальной коммуникации в проектной деятельности обучающихся в работах этих авторов не получает дальнейшего развития. *Возможности активного включения обучающихся в систему социальных связей* предоставляет целенаправленно организованная проектная деятельность. Таким образом, рассматриваемую проблему можно сформулировать следующим образом: как должно быть организовано выполнение учебного проекта обучающимся, чтобы успешно формировались его коммуникативные умения?

Основное содержание

Мы считаем, что специально организованный процесс социальной коммуникации в ходе проектной деятельности школьников будет способствовать развитию у них и познавательных, и регулятивных, и коммуникативных универсальных учебных действий, что соответствует выполнению современных требований к результатам образования.

На всех этапах проектной деятельности большое значение имеет речевая деятельность как основное и важнейшее средство социальной коммуникации.

Нам представляется целесообразным рассмотреть структуру проектной деятельности с точки зрения использования приемов, позволяющих развивать у школьников коммуникативные универсальные учебные действия при взаимодействии с различными субъектами социальной коммуникации в ходе проектной деятельности (Табл. 1).

Указанные приемы рассмотрены в качестве примеров, иллюстрирующих возможность и целесообразность активного использования возможностей социальной коммуникации при организации проектной деятельности школьников для достижения ими необходимых образовательных результатов, и не являются единственно возможными.

I этап. ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ И ЦЕЛЕПОЛАГАНИЕ:

- формулирование проблемы;
- выбор проектного продукта;
- формулирование темы проекта;
- формулирование цели и задач исследования;
- определение объекта и предмета исследования;
- разработка гипотез.

На первом этапе проектной деятельности в рамках коммуникативной системы «ученик—ученик» целесообразно использовать прием «*вербализация проблемы*». Рассматри-

вая вопрос, связанный с умением обучающихся формулировать проблемы, М. В. Кларин приводит описание специального приема, предложенного американскими учеными Л. Резником и Р. Глейзером: «сделать начальным этапом решения проблемы вербализацию, проговаривание самой ее постановки, т.е. того, каких целей надо достичь при решении проблемы, осуществлении плана действий, а также соответствия этого плана намеченным целям. В соответствующем исследовании в экспериментальной группе учащиеся не получали обратной связи — педагог не комментировал составленные ими планы. Тем не менее почти все (около 90%) ученики из экспериментальной группы нашли верные решения, тогда как в контрольной группе, где процедура вербализации не проводилась, верное решение смогли найти менее половины (около 40%) учеников» [5].

Анализируя этап учебно-исследовательской деятельности, связанный с выбором темы, А. В. Леонтович и А. С. Саввичев отмечают, что этот этап является самым трудным и практически не описанным в литературе. «Нет смысла рассматривать случай, когда педагог предлагает учащимся выбрать из готового списка уже утвержденные названия тем. При таком подходе теряется главная мотивационная составляющая исследователя — осознание личной причастности ученика к самому первому этапу исследования, при этом теряется возможность сказать себе и другим: «Мне было интересно, поэтому я придумал ...»» [7, с. 25].

При формулировке обучающимися темы и гипотезы исследования целесообразно использовать прием «*общее мнение*». Например, в случае затруднения с формулировкой темы своего проекта обучающийся может обратиться к учителю. При этом его задача состоит в том, чтобы вербализировать свои мысли, то есть с помощью речи донести до учителя подлинный смысл того, что будет являться для него интересующим предметом исследования. Разработка гипотезы исследования может осуществляться в ходе дискуссии между учениками-авторами проекта (в случае групповой формы) или между учеником и учителем-руководителем проекта (в случае индивидуального авторства).

Таблица 1

Приемы развития у школьников коммуникативных универсальных учебных действий в проектной деятельности

№	Этапы	Участники социальной коммуникации				
		Ученик-Ученик	Ученик-Родитель	Ученик-Руководитель проекта	Ученик-Учитель*	Ученик-другие субъекты**
1	Постановка проблемы и целеполагание	«вербализация проблемы»; «общее мнение»		«общее мнение»	проведение опроса	проведение опроса, анкетирования
2	Планирование	«пазлы»; составление ментальной карты	«коррекция плана»	«одно за другим»		«коррекция плана»
3	Выполнение проекта	«общение в мессенджерах»	«редактор»	«редактор»	проведение опроса, анкетирования	«письмо-запрос»; проведение опроса, анкетирования
4	Защита проекта	«вопрос-ответ»	ролевая игра «Отработка речевых клише»; «репетиция выступления»	«в роли жюри»; рецензия на проект; рецензия на доклад		«фиксация вопросов»
5	Оценка проекта	взаимооценка		Совместное обсуждение собственного выступления		анализ отзыва рецензента

*учителя, не являющиеся руководителем ученика

**сотрудники музея, архива, научной лаборатории, специалисты производства и др.

В ходе совместного обсуждения учитель и ученики приходят к общему мнению по поводу формулировки темы проекта и выдвигаемой гипотезы, подлежащей проверке.

II этап. ПЛАНИРОВАНИЕ:

- составление детализированного плана действий;
- распределение ответственных за выполнение конкретных работ (пунктов плана);
- подбор необходимых материалов, оборудования;
- описание методов работы;
- определение источников информации, способов ее сбора и анализа;
- финансовые расчеты;
- определение способа представления результата.

Для составления плана работы над проектом, наполнения содержанием каждого пункта может быть использован прием «пазлы». Этот прием предложен в рамках рассмотрения учебно-исследовательской деятельности школьников Н. И. Девятайкиной для коллективно-аудиторного создания модели реферата. Суть этого приема состоит в том, что в процессе коллективного обсуждения обучающиеся «создают вначале отдельные «кирпичики», затем, обсуждая, выстраивают из них модель нужных им видов работ» [2, с. 40]. Например, при составлении плана школьники вначале обсуждают его составляющие, записывают на «пазлы» (листочки бумаги размером примерно 7x8 см) в виде одного-двух слов каждое из прозвучавших предложений. Затем все эти компоненты детально обсуждаются с точки зрения их значимости в работе над проектом, нумеруются, определяется их место в плане, и в итоге школьники получают последовательность четко структурированных действий по реализации цели проекта.

Помощь в планировании авторам проекта могут оказывать учитель — руководитель проекта и родители, которые тоже заинтересованы в достижении обучающимися результатов проекта.

Для того чтобы ученик самостоятельно смог определить правильность последовательности действий, указанных им самим в плане, целесообразно использовать прием «одно за другим»: в процессе обсуждения с руководителем школьник проговаривает свои действия и описывает предполагаемый результат каждого действия. Промежуточные результаты должны обеспечивать переход на следующий пункт плана. Школьник оценивает, достаточно ли выполнения этого действия для того, чтобы перейти к следующему пункту плана. Вся цепочка действий и соответствующих им промежуточных результатов должна приводить к достижению цели, сформулированной в начале работы над проектом.

Взаимодействие школьников с родителями на этапе планирования проявляется в том, что родители способны оказать помощь в коррекции плана работы над проектом в соответствии с личной занятостью ребенка, помощь в рациональном распределении времени для выполнения задач проекта (прием «коррекция плана»).

На данном этапе целесообразно использовать прием «составление школьниками ментальной карты проекта». Ментальная карта — «это способ визуализации информации, отражающий взаимосвязь элементов, их иерархичность и последовательность. Это современный, быстрый, интересный, емкий, работающий и простой способ систематизации, обобщения, представления, запоминания и аккумуляции большого объема данных» [13, с. 8]. В ней должны быть отражены основные компоненты проекта: участники, приборы и материалы, методы сбора, обработки информации, ее представление, ожидаемый результат.

При составлении карты участники активно коммуницируют друг с другом, приводят аргументы — почему именно такой символ или слово необходимо указать на карте, какой смысл они вкладывают в него.

Составление подобной карты позволяет авторам проекта увидеть целостную картину, определить последовательность выполнения необходимых действий, в случае работы в группе — распределить обязанности между участниками.

III этап. ВЫПОЛНЕНИЕ ПРОЕКТА:

- работа с источниками информации: сбор данных, их анализ и обобщение;
- проведение экспериментов, расчетов;
- применение методов обработки полученных данных;
- обсуждение результатов;
- оформление проекта;
- подготовка презентации результатов проекта.

В процессе выполнения проекта у школьников может возникнуть необходимость получения сведений в каких-либо организациях (музее, заводе, лаборатории и пр.). Это может быть сделано при личном посещении организации и беседе с ее сотрудниками, либо опосредовано (если первый вариант невозможен) — путем формирования письменного запроса, например, по электронной почте. В таком случае целесообразно использование приема «письмо-запрос». Письмо-запрос — это вид деловой переписки, содержащий просьбу о предоставлении сведений, необходимых для выполнения проекта, о личном посещении организации с целью непосредственного знакомства с технологическим процессом, выполнения на базе организации практиче-

ских задач проектной работы. При формулировании текста письма обучающимся следует придерживаться официально-делового стиля речи. Это же требование имеет место при устной беседе с представителями посещаемой организации.

Для решения таких задач исследования, как сбор статистических данных, получение информации об опыте использования каких-либо продуктов или услуг, обсуждение их достоинств и недостатков, поиск аналогов, апробация самостоятельно созданного объекта и т.д., авторами проекта могут быть созданы группы (возможно, временные) в различных мессенджерах (например, WhatsApp, ВКонтакте, Одноклассники и др.). Помощь в привлечении участников в созданные группы могут оказывать и родители школьников. Роль родителей на этапе выполнения проекта состоит также в создании благоприятных условий для решения учеником задач проекта.

При оформлении результатов проекта обучающимися должен использоваться научный стиль речи и оптимальность представленного иллюстративного материала. На данном этапе целесообразным будет использование приема «редактор». В роли редакторов могут выступать руководитель проекта и родители школьника: их задача состоит в том, чтобы в процессе просмотра текста проекта оценить грамотность его составления (с точки зрения требований к оформлению работ подобного рода) и читабельность («мера доступности для понимания письменного текста, определяемая анализом ряда факторов, включая синтаксическую сложность, лексику, выраженность темы, связность тем и т.п.» [Цит. по: 4]); и, соответственно, дать какие-либо рекомендации обучающемуся.

IV этап. ЗАЩИТА ПРОЕКТА:

- подготовка и оформление доклада;
- подготовка презентации;
- выступление.

Публичная защита результатов выполненного проекта имеет очень большое значение, так как важно не только умение создавать что-то новое, но и умение качественно это презентовать. Высокий уровень презентации способствует повышению заинтересованности потенциальных потребителей (или инвесторов) в проектом продукте.

Защита проектов может проходить в формате классического доклада — поочередное выступление авторов с соблюдением установленного регламента, и в формате стендового доклада — автор оформляет стенд, на котором отражены основные результаты работы, и поочередно беседует с участниками мероприятия.

В ходе мероприятий, на которых установлен классический формат защиты проектов, процесс взаимодействия участников является сильно формализованным, регламентированным, и аспект, связанный с развитием у школьников коммуникативных универсальных учебных действий, отходит на второй план.

В настоящее время возникает необходимость в конкурсах проектов, проводимых в форме, позволяющей осуществлять социальную коммуникацию и отрабатывать необходимые для этого коммуникативные умения.

Распространенный в последнее время стендовый формат презентации проектов ставит выступающих участников в состояние неопределенности и вынуждает их многократно докладывать о результатах своей проектной деятельности, конструируя устный текст в соответствии с запросами слушателей. У слушателей (посетителей) есть возможность выбирать интересующие проекты и беседовать с их авторами. Такая форма позволяет слушателям (при желании) расспросить автора о его проекте в деталях, получить ответы на все вопросы, что невозможно сделать во время классического доклада, так как есть ограничение по времени. К тому же одним из условий коммуникации является заинтересованность сторон в ее осуществлении.

Во время стендовой защиты выполненного проекта у школьника есть возможность отработать приобретенные в ходе работы над проектом коммуникативные умения.

Необходимо знакомить школьников с речевыми клише, которые возможно использовать при презентации результатов своей проектной деятельности в ходе социальной коммуникации. Клише — это «речевой стереотип, готовый оборот, используемый в качестве легко воспроизводимого в определенных условиях и контекстах стандарта» [12, с. 99].

Виды конструкций речевых клише, предлагаемых обучающимся:

- информационная конструкция — сообщение школьником информации о проекте: «Мне бы хотелось сообщить Вам о том, что ...», «Мне это было интересно, поэтому я хочу сообщить Вам об этом»;
- диалоговая конструкция — стимулирование участника вступить в диалог с автором проекта: «Эта тема представляет для Вас интерес?», «Мне было бы очень интересно узнать Ваше мнение»;
- оценочная конструкция — выражение уважения и согласия/несогласия: «Я согласен с тем, что Вы сказали», «Я иного мнения, чем Вы», «Думаю, мы можем это обсудить».

Обработка предлагаемых обучающимся речевых клише может происходить при взаимодействии с родителями (прием «ролевая игра»), когда родители выступают в роли слушателей-экспертов.

При подготовке выступления с результатами проекта перед аудиторией целесообразно использовать прием «вопрос-ответ». Этот прием заключается в следующем: участнику предлагается два вида карточек — с изображением вопросительного знака и с изображением точки. Первый вид карточек ориентирует участника на постановку вопроса, второй — на формулировку ответа на поставленный вопрос. Вначале учитель сам демонстрирует школьникам возможный вариант формулировки вопроса и ответа на него, далее обучающиеся выполняют это задание самостоятельно в парах. Этот прием подходит для проектов, разработчиками которых является группа обучающихся. В таком случае каждый из участников, выполняющих задание с карточками, владеет полной информацией об одном и том же проекте и может формулировать вопросы, которые возможно будут заданы на защите проекта его авторам, а также составлять развернутые ответы на них.

Для формирования умения задавать вопросы обучающимся могут быть предложены варианты вопросов, используемых в различных типах речевой коммуникации. Рассмотрим их:

- диалоговый: «Позволь задать вопрос?», «Можно ли обратиться к тебе?», «Каким образом ты узнал об этом?»;
- информационный: «Расскажи об этом кратко своими словами»;
- оценочный: «Как, по твоему мнению...?», «Что ты скажешь по этому поводу?», «Что для тебя наиболее интересно в этом?», «Как ты думаешь, существует другое мнение об этом? Другой способ изготовления?»;
- рефлексивный: «Каковы твои мысли об этом?», «Как ты оцениваешь себя в этой ситуации?», «Как ты оцениваешь свой вклад в работу над проектом?»;
- проективный: «Давай обсудим, как мы будем действовать дальше», «Какова последовательность наших действий?».

Речевое сообщение, содержащее ответ на вопрос, обязательно должно быть аргументированным. Речь участников диалога должна соответствовать таким качествам, как логичность (логическая связность высказываний), правильность (лексически правильное соотношение терминов), точность (употребление научных терминов в соответствии с их общепринятым содержанием, определением), эмоциональность

(говоря о сфере применения созданного проектного продукта, о его возможных потребителях, следует показать личную заинтересованность и собственное положительное эмоциональное отношение).

На этапе подготовке к защите проекта целесообразно использовать приемы «рецензия на проект» и «рецензия на доклад». При посещении публичной защиты докладов школьников о результатах проектной деятельности (в рамках конкурсов различного уровня — школьных, региональных) или при изучении проектных работ, опубликованных в сборниках, обучающимся предлагается написать рецензию на один из проектов, представленных на конкурс. Рецензия представляет собой комментирование основных положений проектной работы, обобщенную аргументированную оценку полученного результата, выводы о его практической значимости. Отдельным пунктом в рецензии следует отметить выступление автора проекта с докладом: умение докладчика передавать информацию с помощью вербальных средств, использование наглядности, умение формулировать четкие ответы на поставленные вопросы, умение корректно вести дискуссию и пр.

На первых порах обучающимся предоставляется подробный алгоритм — на что обратить внимание во время выступления, какие моменты (пункты) необходимо отразить в рецензии. Затем школьникам предоставляется свобода в написании рецензии.

Помимо написания рецензии можно использовать прием «в роли жюри» — оценивание проектов в ходе посещения публичной защиты докладов школьников о результатах проектной деятельности. Оценивание проводится в соответствии с критериями, сформулированными учениками совместно с учителем. Далее обязательно следует обсуждение результатов этого оценивания с учителем и другими учениками.

У этап. ОЦЕНКА ПРОЕКТА:

- анализ выполнения проекта, достигнутых результатов;
- соотнесение цели и результата;
- оценка возможности опубликовать результаты своего проекта в виде научной статьи;
- самооценка автором проекта своих действий.

После публичной презентации школьниками собственных проектов целесообразно организовать обсуждение в коммуникативных системах «ученик—ученик» и «ученик—учитель».

Оценивание проекта может осуществляться не только самим автором, но и другими субъектами, заинтересованными в полученных результатах. Отзывы рецензентов (учите-

лей, членов жюри, потенциальных потребителей проектного продукта и др.) подлежат обязательному анализу авторами проекта.

В случае группового выполнения проекта следует использовать взаимооценку обучающимися результатов проектной деятельности. Оцениванию подлежат степень ответственности, объем работы, выполненной каждым из авторов, качество оформления результатов и пр.

Заключение

Применение в процессе обучения метода проектов позволяет расширять коммуникативное образовательное пространство, обеспечивать включение школьников в процесс социальной коммуникации для эффективного достижения ими образова-

тельных результатов.

Участие школьников в проектной деятельности рассматривается нами как средство развития универсальных учебных действий, а так же как средство, позволяющее оценить уровень их сформированности при выполнении школьниками задач проекта, связанных с целенаправленным осуществлением социальной коммуникации.

Использование представленных приемов развития у обучающихся коммуникативных универсальных учебных действий позволяет организовать процесс проектной деятельности таким образом, чтобы школьники имели возможность приобретать опыт социальной коммуникации при взаимодействии с различными субъектами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Батракова Л. Г. Эволюция научных взглядов на понятие «Человеческие ресурсы» и его современная специфика [Электронный ресурс] // Вестник ЛГУ им. А. С. Пушкина. — 2011. — № 2. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/evolyutsiya-nauchnyh-vzglyadov-na-ponyatie-chelovecheskie-resursy-i-ego-sovremennaya-spetsifika> (дата обращения: 03.07.2019).
2. Девятайкина Н. И. Исследовательская деятельность школьников на уроках истории: содержания и организация : учеб. пособие. — М. : МПГУ, 2018. — 164 с.
3. Кагаров Е. Г. Метод проектов в трудовой школе. — Л. : Брокгауз-Ефрон, 1926.
4. Кисельников А. С. К проблеме характеристик текста: читабельность, понятность, сложность, трудность [Электронный ресурс] // Филологические науки. Вопросы теории и практики. — 2015. — № 11-2 (53). — Режим доступа: https://elibrary.ru/download/elibrary_24503229_18669259.pdf (дата обращения: 09.07.2019).
5. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии (Анализ зарубежного опыта) [Электронный ресурс]. — Рига : НПЦ «Эксперимент», 1995. — Режим доступа: http://pedlib.ru/Books/7/0030/7_0030-34.shtml#book_page_top (дата обращения: 06.07.2019).
6. Краля Н. А. Метод учебных проектов как средство активизации учебной деятельности учащихся : учеб.-метод. пособие / под ред. Ю. П. Дубенского. — Омск : Изд-во ОмГУ, 2005. — 59 с.
7. Леонтович А. В., Саввичев А. С. Исследовательская и проектная работа школьников. 5-11 классы / под ред. А. В. Леонтовича. — 3-е изд. — М. : ВАКО, 2018. — 160 с.
8. Матяш Н. В. Инновационные педагогические технологии. Проектное обучение : учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования. — 2-е изд., доп. — М. : Академия, 2012. — 160 с.
9. Митрофанова Г. Г. Метод проектов вчера и сегодня [Электронный ресурс] // Вестник ЛГУ им. А. С. Пушкина. — 2010. — № 4. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/metod-proektov-vchera-i-segodnya> (дата обращения: 10.07.2019).
10. Михалкина Е. В. Организация проектной деятельности : учеб. пособие / Е. В. Михалкина, А. Ю. Никитаева, Н. А. Косолапова; Южный федеральный университет. — Ростов-на/Д. : Издательство Южного федерального университета, 2016. — 146 с.
11. Новоселов Ф. П. О сущности метода проектов / под ред. Б. В. Игнатьева, М. В. Крупениной. — М. : РАБОТНИК ПРОСВЕЩЕНИЯ, 1930. — 224 с.
12. Розенталь Д. Э., Теленкова М. А. Словарь-справочник лингвистических терминов : пособие для учителя. — 3-е изд., испр. и доп. — М. : Просвещение, 1985.
13. Рязанцев А. Интеллект карты (mindmap). Графическое решение бизнес-задач / А. Рязанцев. — М. : «1000 бестселлеров», 2017.
14. Сырова Н. В., Петрова Н. С., Липина Т. А. Критериально-оценочные показатели результатов проектной деятельности обучающихся профессиональной образовательной организации [Электронный ресурс] // ЧиО. — 2016. — № 4 (49). — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kriterialno-otsenochnye-pokazateli-rezultatov-proektnoy-deyatelnosti-obuchayuschih-sya-professionalnoy-obrazovatelnoy-organizatsii> (дата обращения: 08.07.2019).
15. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. — 7-е изд., перераб. — М. : Просвещение, 2018. — 61 с.
16. William Kilpatrick: The Project Method — [Electronic resource]. — Mode of access: <https://educationalresearchtechniques.com/2015/07/27/william-kilpatrick-the-project-method/> (date of access: 09.07.2019).

REFERENCES

1. Batrakova L. G. Evolyutsiya nauchnykh vzglyadov na ponyatie «Chelovecheskie resursy» i ego sovremennaya spetsifika [Elektronnyy resurs] // Vestnik LGU im. A. S. Pushkina. — 2011. — № 2. — Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/n/evolyutsiya-nauchnyh-vzglyadov-na-ponyatie-chelovecheskie-resursy-i-ego-sovremennaya-spetsifika> (data obrashcheniya: 03.07.2019).

2. Devyataykina N. I. Issledovatel'skaya deyatel'nost' shkol'nikov na urokakh istorii: sodержaniya i organizatsiya : ucheb. posobie. — M. : MPGU, 2018. — 164 s.
3. Kagarov E. G. Metod proektov v trudovoy shkole. — L. : Brokgauz-Efron, 1926.
4. Kisel'nikov A. S. K probleme kharakteristik teksta: chitabel'nost', ponyatnost', slozhnost', trudnost' [Elektronnyy resurs] // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. — 2015. — № 11-2 (53). — Rezhim dostupa: https://elibrary.ru/download/elibrary_24503229_18669259.pdf (data obrashcheniya: 09.07.2019).
5. Klarin M. V. Innovatsii v mirovoy pedagogike: obuchenie na osnove issledovaniya, igry i diskussii (Analiz zarubezhnogo opyta) [Elektronnyy resurs]. — Riga : NPTs «Eksperiment», 1995. — Rezhim dostupa: http://pedlib.ru/Books/7/0030/7_0030-34.shtml#book_page_top (data obrashcheniya: 06.07.2019).
6. Kralya N. A. Metod uchebnykh proektov kak sredstvo aktivizatsii uchebnoy deyatel'no-sti uchashchikhsya : ucheb.-metod. posobie / pod red. Yu. P. Dubenskogo. — Omsk : Izd-vo OmGU, 2005. — 59 s.
7. Leontovich A. V., Savvichev A. S. Issledovatel'skaya i proektnaya rabota shkol'nikov. 5-11 klassy / pod red. A. V. Leontovicha. — 3-e izd. — M. : VAKO, 2018. — 160 s.
8. Matyash N. V. Innovatsionnye pedagogicheskie tekhnologii. Proektnoe obuchenie : ucheb. posobie dlya stud. uchrezhdeniy vyssh. prof. obrazovaniya. — 2-e izd., dop. — M. : Akademiya, 2012. — 160 s.
9. Mitrofanova G. G. Metod proektov vchera i segodnya [Elektronnyy resurs] // Vest-nik LGU im. A. S. Pushkina. — 2010. — № 4. — Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/n/metod-proektov-vchera-i-segodnya> (data obrashcheniya: 10.07.2019).
10. Mikhalkina E. V. Organizatsiya proektnoy deyatel'nosti : ucheb. posobie / E. V. Mikhalkina, A. Yu. Nikitaeva, N. A. Kosolapova; Yuzhnyy federal'nyy universitet. — Ros-tov-na/D. : Izdatel'stvo Yuzhnogo federal'nogo universiteta, 2016. — 146 s.
11. Novoselov F. P. O sushchnosti metoda proektov / pod red. B. V. Ignat'eva, M. V. Krupeninoy. — M. : RABOTNIK PROSVESHCHENIYA, 1930. — 224 s.
12. Rozental' D. E., Telenkova M. A. Slovar'-spravochnik lingvisticheskikh terminov : posobie dlya uchitelya. — 3-e izd., ispr. i dop. — M. : Prosveshchenie, 1985.
13. Ryazantsev A. Intellect karty (mindmap). Graficheskoe reshenie biznes-zadach / A. Ryazantsev. — M. : «1000 bestsellerov», 2017.
14. Syrova N. V., Petrova N. S., Lipina T. A. Kriterial'no-otsenochnye pokazateli re-zul'tatov proektnoy deyatel'nosti obuchayushchikhsya professional'noy obrazovatel'noy organizatsii [Elektronnyy resurs] // ChiO. — 2016. — № 4 (49). — Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/n/kriterialno-otsenochnye-pokazateli-rezultatov-proektnoy-deyatelnosti-obuchayushchikhsya-professionalnoy-obrazovatelnoy-organizatsii> (data obrashcheniya: 08.07.2019).
15. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart osnovnogo obshchego obrazovaniya / M-vo obrazovaniya i nauki Ros. Federatsii. — 7-e izd., pererab. — M. : Prosveshchenie, 2018. — 61 s.
16. William Kilpatrick: The Project Method — [Electronic resource]. — Mode of access: <https://educationalresearchtechniques.com/2015/07/27/william-kilpatrick-the-project-method/> (date of access: 09.07.2019).

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 377.12
ББК 4447.026.82+4447.026.843

DOI 10.26170/po19-07-09
ГРНТИ 14.33.07

Код ВАК 13.00.02

Баранова Екатерина Михайловна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, Российский государственный аграрный университет — МСХА имени К. А. Тимирязева»; 127550, г. Москва, ул. Тимирязевская, 49; e-mail: murtaha@yandex.ru

Кущенко Елена Алексеевна,

магистр по направлению подготовки 44.04.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)», программа «Управление педагогическими инновациями», Российский государственный аграрный университет — МСХА имени К. А. Тимирязева»; 127550, г. Москва, ул. Тимирязевская, 49; преподаватель, Колледж архитектуры, дизайна и реинжиниринга № 26»; 109263, г. Москва, ул. Шкулева, 27, стр.1; e-mail: kushchenkoa@26kadr.ru

ЭЛЕКТРОННЫЙ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС КАК КОМПОНЕНТ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ КОЛЛЕДЖА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: цифровая образовательная среда; цифровые образовательные ресурсы; электронные учебно-методические комплексы; информатизация образования; колледжи.

АННОТАЦИЯ. В статье обоснована необходимость внедрения электронных учебно-методических комплексов в процесс обучения, поскольку они создают принципиально новые педагогические инструменты организации и управления профессиональным образованием. В статье предложены способы решения проблемы — определения методики разработки и применения электронных учебно-методических комплексов в системе среднего профессионального образования. Рассмотрены теоретико-методологические подходы к изучению сущности информатизации профессионального образования; понятий цифровых образовательных ресурсов и электронного учебно-методического комплекса; методики и этапов проектирования электронного учебно-методического комплекса в системе среднего профессионального образования. На основе проведенного анализа условий образовательного процесса ГБПОУ города Москвы «Колледж архитектуры, дизайна и реинжиниринга № 26» предложены электронный учебно-методический комплекс по дисциплине «Информационное обеспечение профессиональной деятельности» и методические рекомендации по его проектированию и применению. К основным компонентам, входящим в электронный учебно-методический комплекс, авторы относят рабочую программу дисциплины; календарно-тематический план; обучающий блок, включающий в себя курс лекций; методические рекомендации по выполнению практических заданий; методические рекомендации по выполнению заданий для самостоятельной работы; методические рекомендации по выполнению проектной работы (в рамках дисциплины профессионального модуля); блок контроля и оценки знаний (фонд оценочных средств); список источников литературы и справочный материал. Необходимо уделить должное внимание структуре электронного учебно-методического комплекса и методике обучения посредством его. Представленные рекомендации помогут преподавателям в создании учебных моделей, эскизов и сценариев учебно-методических комплексов, являющихся основой для последующей компьютерной разработки мультимедиа компонентов.

Baranova Ekaterina Mikhailovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology, Russian State Agrarian University — Moscow Timiryazev Agricultural Academy, Moscow, Russia.

Kushchenko Elena Alekseevna,

Master's Degree Student in Training 44.04.04 "Vocational Training (by Industry)", the Program "Management of Pedagogical Innovations", Russian State Agrarian University — Moscow Timiryazev Agricultural Academy; Lecturer, College of Architecture, Design and Reengineering No. 26, Moscow, Russia.

ELECTRONIC TRAINING AND METHODOLOGICAL COMPLEX AS A COMPONENT OF THE DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF COLLEGE

KEYWORDS: digital educational environment; digital educational resources; electronic training complexes; informatization of education; colleges.

ABSTRACT. The article substantiates the need to introduce electronic educational and methodological complexes in the learning process, since they create fundamentally new pedagogical tools for the organization and management of vocational education. The article proposes ways to solve the problem — determining the methodology for the development and use of electronic teaching materials in the system of secondary vocational education. Theoretical and methodological approaches to the study are considered: the essence of the informatization of vocational education; concepts of digital educational resources and e-learning complex; methods and stages of designing an electronic educational and methodical complex in the system of secondary vocational education. Based on the analysis of the conditions of the educational process at the Moscow Polytechnic University College of Architecture, Design and Reengineering No. 26, an electronic training complex for the discipline Information Support of Professional Activity and methodological recommendations for its design and use were proposed. The main components of the electronic

educational and methodical complex are the authors: work program of the discipline; calendar-themed plan; training unit, which includes a course of lectures; guidelines for the implementation of practical tasks; guidelines for the implementation of tasks for independent work; guidelines for the implementation of project work (within the discipline of the professional module); block of control and assessment of knowledge (fund of valuation funds); References list and reference material. It is necessary to pay due attention to the structure of the e-learning complex and the method of teaching through it. The presented recommendations will help teachers in creating educational models, sketches and scripts of educational and methodical complexes, which are the basis for the subsequent computer development of multimedia components.

В системе образования, в том числе и профессионального, все больше используются информационные ресурсы и технологии, и все меньше — печатные информационные ресурсы, такие как учебные пособия, методические пособия, словари, энциклопедии и т.д. Повсеместное распространение информационных ресурсов и технологий в различных сферах деятельности общества требует новых подходов к проектированию образовательной среды. Таким образом, информатизация общества открывает возможности и перспективы развития всей системы образования [12].

Согласно Указу президента РФ от 07.05.2018 г. «О национальных целях и стратегических задачах развития РФ на период до 2024 г.», одной из основных задач национального проекта в сфере образования является «создание современной и безопасной цифровой образовательной среды, обеспечивающей высокое качество и доступность образования всех видов и уровней» [16]. Можно сказать, что цифровая трансформация образования в соответствии с мировыми стандартами является одним из направлений в решении вопросов повышения доступности и качества профессионального образования, определившем необходимость реализации федерального проекта «Цифровая образовательная среда», как системного элемента национального проекта.

Использование цифровых образовательных ресурсов (ЦОР) способствует формированию единой образовательной среды в стране, своевременному обновлению федеральных государственных образовательных стандартов, основных образовательных программ [3; 4]. Применение ЦОР обеспечивает объективность оценки компетентности. Используя автоматизированные системы управления и машинное обучение, на основе анализа информации преподаватели могут обеспечить эффективный подход к вопросам повышения качества образования.

Анализ практики применения электронных образовательных ресурсов в России показал, что использование электронных изданий на лекционных занятиях носит ограниченный характер [10]. В исследованиях последних лет отмечается, что наиболее эффективное внедрение элек-

тронных образовательных ресурсов возможно при проведении практических занятий, вследствие того, что:

- объем работы преподавателей по формированию и проверке практических заданий создает потребность в автоматизации данного процесса;

- при использовании удаленного доступа расширяется материальная база, которая может быть доступна для проведения лабораторных занятий;

- учебные заведения, получающие доступ к оборудованию различных научных организаций, могут обеспечивать как учебную, так и исследовательскую работу студентов [5; 6; 7; 8; 9; 13].

Вопросы определения сущности образовательной среды рассмотрены в исследованиях И. В. Крупиной, В. А. Левина, Ю. С. Мануйлова, В. И. Слободчикова. Вопросы создания и использования информационной образовательной среды занимались С. Л. Атанасян, Л. А. Боденко, П. В. Веденеев, И. Г. Захарова, В. А. Козырев, Е. В. Лобарнова, Е. В. Мельникова. В работах А. Г. Абросимова, Л. Н. Кечиева, В. Д. Путилина, С. Р. Тумковского обосновывается повышение качества подготовки специалистов при условии внедрения информационных и телекоммуникационных технологий в управление деятельностью вуза. Исследованиям и разработке информационных средств были посвящены работы таких ученых, как М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, Е. И. Машбиц, Н. В. Осетрова, А. В. Осин, А. Е. Петров. Вопросы методики разработки и использования электронных учебно-методических комплексов в учебном процессе занимались такие ученые, как М. И. Беляев, Н. И. Павлова, И. А. Позанова, Г. М. Щеглов.

Вместе с тем в настоящее время методика разработки и применения электронных учебно-методических комплексов дисциплин базовой части программ профессиональной подготовки в системном аспекте рассматривается не в полной мере. Такие нерешенные методические проблемы являются одной из возможных причин разрыва между потенциальными и реальными возможностями применения информационных и коммуникационных технологий в образовании.

Общеобразовательные школы активно участвуют в образовательных проектах и используют в педагогической практике разнообразные цифровые инструменты: сеть библиотечных порталов, электронную образовательную среду издательства «Русское слово», платформу «Российская электронная школа», платформу Учи.ру, платформу корпорации «Российский учебник», платформу ЛЕСТА, портал «Научные развлечения», электронный образовательный ресурс Якласс. Однако недостаточно разработаны цифровые платформы и системы, способствующие комплексному развитию цифровой образовательной среды системы среднего профессионального образования (СПО), предлагающие: учебно-методическую литературу, методическую поддержку, программы повышения квалификации педагогов, материалы для дополнительного образования студентов и профессорско-преподавательского состава.

Анализ психолого-педагогической теории и практики позволили нам выявить следующие противоречия между:

- необходимостью введения новых образовательных стандартов и несоответствием им созданного технического и учебно-дидактического обеспечения образовательного процесса в СПО;

- возможностями цифровых образовательных ресурсов и низким уровнем готовности преподавателей и администрации к их использованию в образовательном процессе СПО;

- возможностями цифровых образовательных ресурсов и недостаточной разработанностью электронных учебно-методических комплексов для дисциплин базовой части программ профессиональной подготовки специалистов среднего звена.

На основании выявленных противоречий можно сформулировать проблему исследования: в чем суть методики разработки и применения электронных учебно-методических комплексов как компонента цифровых образовательных ресурсов и средства управления качеством профессионального образования?

Целью нашего исследования является разработка и апробация электронного учебно-методического комплекса в системе СПО.

Объект исследования: цифровая образовательная среда колледжей.

Предмет исследования: электронный учебно-методический комплекс как компонент цифровой образовательной среды.

Гипотеза: применение электронных учебно-методических комплексов способствует обеспечению необходимого уровня подготовки студентов в системе профессионального образования.

Для подтверждения выдвинутой гипотезы и реализации поставленной цели были поставлены следующие **задачи**:

1. Выявить и проанализировать теоретико-методологические подходы к изучению сущности информатизации образования, понятий цифровых образовательных ресурсов и электронного учебно-методического комплекса; этапов проектирования электронного учебно-методического комплекса в системе профессионального образования;

2. Разработать и апробировать электронный учебно-методический комплекс для преподавания дисциплины «Информационное обеспечение профессиональной деятельности»;

3. Провести анализ и интерпретацию полученных данных;

4. Разработать рекомендации по проектированию и применению электронного учебно-методического комплекса.

Методологическую основу исследования составляют основные положения системного (П. К. Анохин, Н. В. Кузьмина, В. А. Слостенин, В. П. Симонова, Э. Юдина), деятельностного (Б. Г. Ананьев, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн) подходов; фундаментальные положения о человеке, личности (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн); педагогическое проектирование и моделирование (А. П. Аношкин, С. И. Архангельский, В. П. Беспалько).

Общую теоретическую основу исследования составляют фундаментальные работы: в области теории практики информатизации образования (Н. В. Апатова, И. Г. Захарова, А. А. Кузнецов, И. В. Роберт); в области создания учебных электронных изданий (ресурсов) (Е. И. Аксенова, А. А. Володин, Д. Н. Кузьмин, С. И. Макаров); в области создания и использования в процессе обучения учебно-методических комплексов (А. В. Баранова, В. П. Беспалько, Г. В. Кравченко).

Для достижения поставленной нами цели и задач были использованы следующие **методы исследования**:

- теоретические методы — анализ и синтез, сравнение, обобщение, индукция и дедукция, моделирование и прогнозирование;

- эмпирические методы — анкетирование, изучение и обобщение положительного педагогического опыта, анализ продуктов деятельности учащихся, наблюдение, тестирование (методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной среде О. Ф. Потемкиной, диагностика доминирующей перцептивной модальности С. Ефремцевой);

— методы статистической обработки данных эксперимента, количественный и качественный анализ результатов исследования.

Информационная образовательная среда — сложная система, включающая в себя интеллектуальные, культурные, программно-методические, организационные и технические ресурсы и обеспечивающая формирование гармонично развитой личности учащегося. Внедрение и использование цифровых образовательных ресурсов обеспечивает информационно-методическую поддержку учебного процесса, своевременный, системный мониторинг и анализ результатов образовательного процесса, дистанционное взаимодействие преподавателя и учащихся [1; 9].

Проанализировав теоретико-методологические основы методики разработки и использования электронных учебно-методических комплексов в учебном процессе таких ученых, как М. И. Беляева, Д. Д. Медведевой, И. А. Позановой, А. И. Татринцева, мы пришли к выводу, что электронный учебно-методический комплекс (ЭУМК) представляет собой содержательную и дидактическую целостность данных по дисциплине, основанную на совокупности методов и средств, активизирующих и интенсифицирующих учебно-познавательную и учебно-творческую деятельность студентов [2; 11; 14; 15]. ЭУМК обеспечивает: индивидуализацию общения со студентом и дифференциацию обучения; эффективное решение разноуровневых учебных задач по изучаемой дисциплине; оперативный контроль и диагностику ошибок и познавательных затруднений на основе обратной связи; визуализацию учебной информации и прочное ее запоминание; самоконтроль и самокоррекцию учебно-познавательной деятельности студентов; повышение интереса к обучению и саморазвитию, что, в свою очередь, способствует развитию рефлексивных механизмов мышления студентов.

И. А. Позанова выделяет в зависимости от масштаба охватываемой предметной области электронные учебно-методические комплексы по дисциплинам (ЭУМКД) и по специальности (или направлению) (ЭУМКС). В плане функционирования электронный учебно-методический комплекс имеет обеспечивающую и функциональную части. В состав обеспечивающей части входит: 1) информационное обеспечение — это совокупность проектных решений по объемам, размещению, формам организации учебной и методической информации (ФГОС для данной специальности; рабочие программы; фондовые лекции; учебные пособия для отработки практических и лабо-

раторных заданий; перечни выносимых на зачет и экзамен учебных вопросов; тесты промежуточного контроля остаточных знаний; учебные и учебно-методические пособия; список рекомендованной литературы, адреса веб-сайтов в сети Интернет); 2) техническое обеспечение — комплекс технических средств, предназначенных для обеспечения его работы, а также соответствующая документация на эти средства и технологические процессы (мультимедийные проекторы; интерактивные доски; системы видеоконференций; компьютерные тренажеры; средства компьютерной техники; компьютерные сети и устройства для подключения компьютеров к ним; средства для оперативной печати (копирования) раздаточного материала); 3) математическое и программное обеспечение ЭУМК — это совокупность математических методов, моделей, алгоритмов, используемых в учебных целях для решения задач, а также системные и специальные программные продукты, прикладное программное обеспечение и техническая документация к ним; 4) методическое и организационное обеспечение ЭУМК — это совокупность средств и методов, средств и документов, регламентирующих взаимодействие преподавателя и ЭУМК, обучаемого и преподавателя, обучаемого и ЭУМК в этапах его разработки и использования в учебном процессе [14].

Г. В. Лаврентьев, Н. Б. Лаврентьева определяют необходимость отражать различные уровни глубины изучаемого учебного материала при разработке ЭУМК [9].

М. И. Беляев выделяет проблемы разработки электронного учебно-методического комплекса, которые можно наблюдать на следующих основных учебных компонентах: структура УМК; структура и композиция учебного текста; постановка (проектирование) учебных целей; учебные компоненты модуля (раздела или темы); графическое оформление текста (форматирование); гипертекст и гипермедиа; иллюстрирование учебных текстов [2].

На наш взгляд, сложности разработки и использования электронного учебно-методического комплекса связаны не с компьютерными технологиями, а с отсутствием методики, позволяющей преподавателям колледжей создать необходимые учебные модели, эскизы и сценарии, являющиеся основой для последующей компьютерной разработки мультимедиа компонентов.

На основе проведенного теоретического анализа и в соответствии с Положением об электронном учебно-методическом комплексе в ГБПОУ города Москвы «Колледж архитектуры, дизайна и реинжиниринга № 26» нами был разработан электронный

учебно-методический комплекс. Разработка включала в себя следующие этапы:

1. Создание учебного сайта по дисциплине «Информационное обеспечение профессиональной деятельности».

Данный сайт включает в себя такие разделы, как:

— Главная страница (Рис. 1);

Важно уделить особе внимание оформ-

лению и проектированию страницы сайта для привлечения студентов к образовательному процессу. Также необходимо использовать все возможности технических средств, для разработки дизайна учебного сайта, удобного для использования. В состав данного раздела входит общая информация о целях сайта, блок для входа/регистрации пользователей, контакты.



Рис. 1. Раздел «Главная страница» учебного сайта

— Раздел ЭУМК (Рис. 2) включает в себя два подраздела по дисциплинам: «Информационное обеспечение профессиональной деятельности» и «Основы компьютерной графики». Каждый из этих разделов включает в себя перечень документов: рабочая программа дисциплины, календарно-тематический план, обучающий блок (находящийся на стадии разработки), методические рекомендации по разработке и выполнению практических заданий и заданий по самостоятельной работе, методические рекомендации по выполнению проектной работы, блок контроля и оценки знаний, список литературы и справочный материал.

— Раздел «Обучение»;

— Раздел «Список литературы».

Данный раздел включает в себя все необходимые ссылки на учебные пособия по дисциплине, гиперссылки на необходимую для обучения информацию.

2. Разработка компонентов, входящих в электронный учебно-методический комплекс: 1) рабочей программы дисциплины и календарно-тематического плана; 2) обучающего блока, включающего в себя курс лекций; 3) методических рекомендаций по выполнению практических заданий; 4) методических рекомендаций по выполнению заданий для самостоятельной работы; 5) методических рекомендаций по выпол-

нению проектной работы (в рамках дисциплины профессионального модуля); 6) блока контроля и оценки знаний (фонд оценочных средств); 7) списка источников литературы и справочного материала.

Наибольший интерес представляют компоненты 3-6. Методические рекомендации по разработке и выполнению практических работ включают в себя: информацию о цели занятия, основных терминах, основных этапах выполнения задания и требуемых ресурсах, список контрольных вопросов. Методические рекомендации по разработке и выполнению заданий по самостоятельной работе включают в себя цель, критерии оценки результатов самостоятельной работы учащихся, тематический план-график самостоятельной работы. В состав методических рекомендаций по выполнению проектной работы входят цели и задачи учебного проекта, время работы над проектом, режим работы (краткое и полное описание), описание материально-технического и учебно-методического оснащения, результаты профессиональной деятельности, а также предполагаемые «приращения» — новое содержание и взгляд на дисциплину. Немало важно указать: в каком формате необходимо выполнить работу, требования к каждому этапу, структуру отчета о проделанной работе и способах решения учебной проблемы.

Self-Learning

Self-Learning

Самообучение - творческий путь к достижению высоких результатов!

ГЛАВНАЯ ЭУМК ОБУЧЕНИЕ Список литературы

ЭУМК - электронный учебно-методический комплекс

В данном разделе вы можете ознакомиться с основной тематикой предлагаемых дисциплин (тематика лекционного материала, перечень практических заданий, задания для самостоятельной работы), продолжительностью курса, графиком контроля и источниками информации.

ДИСЦИПЛИНЫ

Информационное обеспечение профессиональной деятельности

Данная дисциплина входит в состав дисциплин математического общего естественнонаучного цикла, профильных, формируемых из обязательных предметных областей ФГОС СПО для профессий 54.02.01 Дизайн (по отраслям)

Подробнее

Основы компьютерной графики

Данная дисциплина входит в состав дисциплин профессионального цикла, формируемых из обязательных предметных областей ФГОС СПО для профессий 54.02.01 Дизайн (по отраслям)

Подробнее

Рис. 2. Раздел «ЭУМК» учебного сайта

3. Блок контроля и оценки знаний (фонд оценочных средств) . Разработка компонентов, входящих в электронный учебно-методический комплекс: 1) рабочей программы дисциплины и календарно-тематического плана; 2) обучающего блока, включающего в себя курс лекций; 3) методических рекомендаций по выполнению практических заданий; 4) методических рекомендаций по выполнению заданий для самостоятельной работы; 5) методических рекомендаций по выполнению проектной работы (в рамках дисциплины профессионального модуля); 6) блока контроля и оценки знаний (фонд оценочных средств); 7) списка источников литературы и справочного материала.

Наибольший интерес представляют компоненты 3-6. Методические рекомендации по разработке и выполнению практических работ включают в себя: информацию о цели занятия, основных терминах, основных этапах выполнения задания и требуемых ресурсах, список контрольных вопросов. Методические рекомендации по разработке и выполнению заданий по самостоятельной работе включают в себя цель, критерии оценки результатов самостоятельной работы учащихся, тематический план-график самостоятельной работы. В состав методических рекомендаций по выполнению проектной работы входят цели и задачи учебного проекта, время работы над

проектом, режим работы (краткое и полное описание), описание материально-технического и учебно-методического оснащения, результаты профессиональной деятельности, а также предполагаемые «приращения» — новое содержание и взгляд на дисциплину. Немало важно указать: в каком формате необходимо выполнить работу, требования к каждому этапу, структуру отчета о проделанной работе и способах решения учебной проблемы.

4. Комплект материалов процедуры оценивания, которые устанавливают соответствие учебных достижений запланированным результатам и требованиям образовательных программ.

Текущий и промежуточный контроль может быть выполнен с использованием такой программы, как Lecture Racing. С помощью данной программы можно провести тестирование по пройденным темам. Для этого учащимся необходимо установить на своем телефоне программу Lecture Racing for students, или зайти на сайт программы <http://lectureracing.com/>, ввести высланный преподавателем ключ теста, пройти тест в онлайн режиме. Данная программа облегчит работу как студентам, так и преподавателю, поскольку программа автоматически посчитает правильные ответы, рейтинг студентов.

Итоговый контроль можно осуществить с помощью программы Plickers. В отличие от программы Lecture Racing, в конце про-

веденного тестирования в программе Plickers мы можем получить общий отчет (Рис. 3, фамилии изменены) по группе или по каждому студенту в процентном соотно-

шении правильных ответов в выбранном периоде (день, неделя, месяц, триместр), а также отчет по отдельно взятому вопросу и внести в дальнейшем свои поправки.

March													
Day Week Month 90-Day Custom Student Reports													
		Тест 1					Тест 1 Sat 16 Mar • 60%			Тест 2 Sat 16 Mar • 40%			
Name ^	Total	Выберите определение понятия	Дайте определение понятию	Какие существуют стадии	Сущность какого этапа предконфликт	Верно ли следующее утверждение:	В чем заключается инцидент?	Эскалация это...	Выберите наиболее полный	Каковы основные этапы	Каков порядок развертывания	На какой стадии развития	
Class Average	• 48%	0%	67%	33%	67%	67%	67%	100%	0%	0%	100%	0%	
Арутюнян		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Гаджиметова		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Грязнева	• 45%	B	A	C	A	A	C	A	B	B	B	B	
Калиниченко		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Кузнецова	• 50%	-	A	B	B	A	B	A	B	B	B	B	
Кулаева		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Некрасова	• 50%	-	B	A	B	B	C	A	B	B	B	B	

Рис. 3. Отчет результатов тестирования в программе Plickers

Таким образом, можно сделать вывод, что для интенсификации учебного процесса в СПО необходимо изначально уделить должное внимание структуре электронного учебно-методического комплекса и организации обучения с его помощью. Структура ЭУМК должна включать в себя, помимо обучающего блока, блока контроля и оценки знаний, блок обо всех компонентах учебной дисциплины, которые входят в состав рабочей программы, для планирования образовательной траектории и расписания обучающихся, образцы разработок по проектной работе, способствующей формированию профессиональных знаний, умений, навыков студентов. Кроме того, существуют большое разнообразие учебных программ, облегчающих работу как студентов, так и преподавателей, например Lecture Racing или Plickers. Все эти программы нужно включать в описание используемых средств во время изучения дисциплин.

По результатам разработки ЭУМК нами предложены следующие рекомендации для преподавателей:

1. ЭУМК необходимо создавать с учетом требования ФГОС, рабочих программ дисциплин и их компонентов. Для эффективного обучения студентов в системе дистанционного образования необходимо уделить внимание всем необходимым компонентам образовательного процесса. Структурирование учебного материала должно сохра-

нять логику всех компонентов изучаемой дисциплины.

2. ЭУМК должен быть многофункциональным. ЭУМК должен включать в себя такие компоненты, как методика изучения дисциплины, блок лекций по изучаемой дисциплине, практические задания и задания для самостоятельной работы, описание технических средств для их выполнения, рекомендации по выполнению проектной работы, источники литературы и справочные материалы, а также систему контроля и оценки полученных знаний, умений и навыков.

3. ЭУМК должен иметь единый дизайн всех его компонентов.

4. ЭУМК должен быть цикличным и динамичным — предусматривать возможность повторного изучения учебного материала, в том числе, через детализацию информации, добавление заданий различных уровней сложности и повторного обращения к изученным приемам. Для этого необходимо организовать связь (переход) между изучаемыми темами. Выполнение заданий должно быть ограничено по времени.

Вместе с тем проведенное исследование не претендует на полное решение проблемы и позволяет определить аспекты, не нашедшие своего отражения. В частности, нуждается в дальнейшем изучении возможностей разработанного ЭУМК в управлении качеством профессионального образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Балакирева Э. В., Власова Е. З. Электронный учебно-методический комплекс как средство обеспечения качества подготовки специалистов [Электронный ресурс] // ЧиО. — 2012. — № 4 (33). — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 26.02.2019).

2. Беляев М. И. Особенности и проблемы разработки учебных материалов для электронных учебно-методических комплексов дисциплин [Электронный ресурс] // Вестник РУДН. Серия: Информатизация образования. — 2011. — № 2. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 07.03.2019).

3. Бордовский Г. А. Управление качеством образовательного процесса: монография / Г. А. Бордовский, А. А. Нестеров, С. Ю. Трапицын. ; Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. — СПб. : Изд-во РГПУ, 2001. — 359 с.
4. Ваграменко Я. А., Яламов Г. Ю. Формирование информационно-образовательной среды колледжа с использованием современных информационных систем : метод. рекомендации [Электронный ресурс] // Управление образованием: теория и практика. — 2017. — № 4 (28). — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 26.02.2019).
5. Васюкевич В. В. Электронный учебно-методический комплекс на основе модульно-рейтинговой технологии обучения [Электронный ресурс] // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. — 2008. — № 74-2. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 06.03.2019).
6. Елисеева Е. В., Злобина С. Н. Цифровые образовательные ресурсы как составляющая инновационной образовательной среды современного вуза [Электронный ресурс] // Вестник БГУ. — 2010. — № 1. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 26.01.2019).
7. Ельцов В. В., Теребинов В. С. Электронный учебно-методический комплекс дисциплины, как эффективный инструмент для подготовки студентов инженерных направлений [Электронный ресурс] // АНИ: педагогика и психология. — 2017. — № 3 (20). — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 24.03.2019).
8. Захарова И. Г. Информационные технологии в образовании : учеб. для студ. учреждений высш. проф. образования. — 8-е изд., перераб. и доп. — М. : Академия, 2013. — 208 с.
9. Лаврентьев Г. В., Лаврентьева Н. Б. Методологический анализ системного и комплексного подходов и разработка электронного учебно-методического комплекса [Электронный ресурс] // Известия АлтГУ. — 2011. — № 2-1. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 06.03.2019).
10. Лобачев С. Л. Теоретические основы и принципы построения информационно-образовательной среды открытого образования и ее практическая реализация [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/teoreticheskie-osnovy-i-printipy-postroeniya-informatsionno-obrazovatelnoi-sredy-otkrytogo> (дата обращения: 25.02.2019).
11. Медведева Д. Д., Макаровский А. В., Копытова Н. Е. Разработка электронных учебно-методических комплексов для подготовки бакалавров [Электронный ресурс] // Гаудеамус. — 2011. — № 18. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/razrabotka-elektronnyh-uchebno-metodicheskikh-kompleksov-dlya-podgotovki-bakalavrov> (дата обращения: 07.03.2019).
12. Мовчан И. Н. Информационно-образовательная среда образовательного учреждения [Электронный ресурс] // ЭС и К. — 2015. — № 3 (28). — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 25.02.2019).
13. Пакуль Т. А., Клецкая З. М. Возможности использования программного средства Moodle для создания электронных учебно-методических комплексов [Электронный ресурс] // Труды БГУ. Серия 4: Принт- и медиатехнологии. — 2012. — № 9. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 06.03.2019).
14. Позанова И. А. Основы построения электронных учебно-методических комплексов [Электронный ресурс] // Вестник Восточно-Сибирского института МВД России. — 2011. — № 3. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 06.03.2019).
15. Татаринцев А. И. Электронный учебно-методический комплекс как компонент информационно-образовательной среды педагогического вуза [Электронный ресурс] // Теория и практика образования в современном мире : мат-алы Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). — СПб. : Реноме, 2012. — С. 367-370. — Режим доступа: <https://moluch.ru/conf/ped/archiv/21/1701/> (дата обращения: 25.02.2019).
16. Указ президента РФ от 07.05.2018 г. № 2404 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» [Электронный ресурс] — Режим доступа: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71837200/> (дата обращения: 10.11.2018 г.).

REFERENCES

1. Balakireva E. V., Vlasova E. Z. Elektronnyy uchebno-metodicheskiy kompleks kak sredstvo obespecheniya kachestva podgotovki spetsialistov [Elektronnyy resurs] // ChiO. — 2012. — № 4 (33). — Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru> (data obrashcheniya: 26.02.2019).
2. Belyaev M. I. Osobennosti i problemy razrabotki uchebnykh materialov dlya elektronnykh uchebno-metodicheskikh kompleksov distsiplin [Elektronnyy resurs] // Vestnik RUDN. Se-riya: Informatizatsiya obrazovaniya. — 2011. — № 2. — Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru> (data obrashcheniya: 07.03.2019).
3. Bordovskiy G. A. Upravlenie kachestvom obrazovatel'nogo protsesssa: monografiya / G. A. Bordovskiy, A. A. Nesterov, S. Yu. Trapitsyn. ; Ros. gos. ped. un-t im. A. I. Gertsena. — SPb. : Izd-vo RGPU, 2001. — 359 s.
4. Vagramenko Ya. A., Yalamov G. Yu. Formirovanie informatsionno-obrazovatel'noy sredy kolledzha s ispol'zovaniem sovremennykh informatsionnykh sistem : metod. rekomendatsii [Elektronnyy resurs] // Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika. — 2017. — № 4 (28). — Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru> (data obrashcheniya: 26.02.2019).
5. Vasyukevich V. V. Elektronnyy uchebno-metodicheskiy kompleks na osnove modul'no-reytingovoy tekhnologii obucheniya [Elektronnyy resurs] // Izvestiya RGPU im. A. I. Gertsena. — 2008. — № 74-2. — Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru> (data obrashcheniya: 06.03.2019).
6. Eliseeva E. V., Zlobina S. N. Tsifrovye obrazovatel'nye resursy kak sostavlyayushchaya innovatsionnoy obrazovatel'noy sredy sovremennogo vuza [Elektronnyy resurs] // Vestnik BGU. — 2010. — № 1. — Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru> (data obrashcheniya: 26.01.2019).
7. El'tsov V. V., Terebinov V. S. Elektronnyy uchebno-metodicheskiy kompleks distsipliny, kak effektivnyy instrument dlya podgotovki studentov inzhenernykh napravleniy [Elektronnyy resurs] // ANI: pedagogika i psikhologiya. — 2017. — № 3 (20). — Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru> (data obrashcheniya: 24.03.2019).

8. Zakharova I. G. Informatsionnye tekhnologii v obrazovanii : ucheb. dlya stud. uchrezhdeniy vyssh. prof. obrazovaniya. — 8-e izd., pererab. i dop. — M. : Akademiya, 2013. — 208 s.
9. Lavrent'ev G. V., Lavrent'eva N. B. Metodologicheskii analiz sistemnogo i kompleks-nogo podkhodov i razrabotka elektronnoy uchebno-metodicheskogo kompleksa [Elektronnyy resurs] // Izvestiya AltGU. — 2011. — № 2-1. — Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru> (data obrashcheniya: 06.03.2019).
10. Lobachev S. L. Teoreticheskie osnovy i printsipy postroeniya informatsionno-obrazovatel'noy sredy ot-krytogo obrazovaniya i ee prakticheskaya realizatsiya [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://www.disserscat.com/content/teoreticheskie-osnovy-i-printsipy-postroeniya-informatsionno-obrazovatelnoi-sredy-otkrytogo-> (data obrashcheniya: 25.02.2019).
11. Medvedeva D. D., Makarovskiy A. V., Kopytova N. E. Razrabotka elektronnykh uchebno-metodicheskikh kompleksov dlya podgotovki bakalavrov [Elektronnyy resurs] // Gaudeamus. — 2011. — № 18. — Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/n/razrabotka-elektronnykh-uchebno-metodicheskikh-kompleksov-dlya-podgotovki-bakalavrov> (data obrashcheniya: 07.03.2019).
12. Movchan I. N. Informatsionno-obrazovatel'naya sreda obrazovatel'nogo uchrezhdeniya [Elektronnyy resurs] // ES i K. — 2015. — № 3 (28). — Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru> (data obrashcheniya: 25.02.2019).
13. Pakul' T. A., Kletskaya Z. M. Vozmozhnosti ispol'zovaniya programmnoy sredstva Moodle dlya sozdaniya elektronnykh uchebno-metodicheskikh kompleksov [Elektronnyy resurs] // Trudy BGTU. Seriya 4: Print- i mediatekhnologii. — 2012. — № 9. — Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru> (data obrashcheniya: 06.03.2019).
14. Pozanova I. A. Osnovy postroeniya elektronnykh uchebno-metodicheskikh kompleksov [Elektronnyy resurs] // Vestnik Vostochno-Sibirskogo instituta MVD Rossii. — 2011. — № 3. — Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru> (data obrashcheniya: 06.03.2019).
15. Tatarintsev A. I. Elektronnyy uchebno-metodicheskii kompleks kak komponent informatsionno-obrazovatel'noy sredy pedagogicheskogo vuza [Elektronnyy resurs] // Teoriya i praktika obrazovaniya v sovremennom mire : mat-aly Mezhdunar. nauch. konf. (g. Sankt-Peterburg, fevral' 2012 g.). — SPb. : Renome, 2012. — S. 367-370. — Rezhim dostupa: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/21/1701/> (data obrashcheniya: 25.02.2019).
16. Ukaz prezidenta RF ot 07.05.2018 g. № 2404 «O natsional'nykh tselyakh i strategicheskikh zadachakh razvitiya Rossiyskoy Federatsii na period do 2024 goda» [Elektronnyy resurs] — Rezhim dostupa: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71837200/> (data obrashcheniya: 10.11.2018 g.).

Ковалева Александра Георгиевна,

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

Анчугова Ольга Вячеславовна,

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

Дымова Елена Евгеньевна,

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

Курманова Диляра Ильшатовна,

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

Ткачева Марина Викторовна,

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

МЕТОДИКА МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ ПРОЕКТОВ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ В ВУЗЕ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: иностранные языки; методика преподавания иностранных языков; методика иностранных языков в вузе; студенты; метод проектов; проектная деятельность; иноязычные компетенции; коммуникативные компетенции; профессиональные компетенции; междисциплинарные проекты.

АННОТАЦИЯ. В данном исследовании представлен метод междисциплинарных проектов на иностранном языке, как один из эффективных методов обучения не только иностранному языку, но и научно-исследовательской работе, межкультурному взаимодействию, использованию информационно-коммуникационных технологий и профессиональной коммуникации. В статье дано определение иноязычной коммуникативной профессиональной компетенции, которая является многокомпонентной и представляет совокупность иноязычной коммуникативной, межкультурной, технологической, научно-исследовательской компетенций и компетенции в области направления подготовки. На основе анализа научной литературы авторы дают определение междисциплинарного проекта на иностранном языке, который является поэтапным выполнением учебно-познавательных действий студентами в различных областях знаний, которые позволяют решить конкретную проблему в области направления подготовки. В результате самостоятельных познавательных действий с использованием аутентичных источников студенты создают продукт исследования на иностранном языке в мультимедийном исполнении. В статье подробно описаны все этапы методики реализации междисциплинарных проектов на иностранном языке от определения темы, актуальности и задач проекта с руководителем образовательной программы по направлению профессиональной подготовки до подготовки итогового отчета и мультимедийной презентации на иностранном языке с преподавателем иностранного языка. Авторы статьи подчеркивают, что междисциплинарность проекта заключается не только в использовании иностранного языка и информационно-коммуникационных технологий для получения нового знания в профессиональной сфере, но и в постоянном взаимодействии руководителя образовательной программы и преподавателя иностранного языка, которые контролируют различные этапы выполнения проекта в зависимости от предметных приоритетов определенного этапа междисциплинарного проекта. Поэтапная методика реализации междисциплинарного проекта на иностранном языке может быть применена для междисциплинарных проектов по различным дисциплинам.

Kovaleva Alexandra Georgievna,

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

Anchugova Olga Vyacheslavovna,

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

Dumova Elena Evgenyevna,

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

Kurmanova Dilyara Ilshatovna,

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

Tkacheva Marina Viktorovna,

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

METHODOLOGY OF INTERDISCIPLINARY PROJECTS IN A FOREIGN LANGUAGE IN THE UNIVERSITY

KEYWORDS: foreign languages; methodology of teaching foreign languages; methodology of foreign languages at a university; students project method; project activities; foreign language competencies; communicative competencies; professional competencies; interdisciplinary projects.

ABSTRACT. The study presents methodology of interdisciplinary projects in a foreign language as one of the effective teaching tools not only in the aspect of teaching a foreign language but also research work, intercultural interaction, information and communication technologies and professional communication. The foreign language communicative professional competence is defined as multicomponent and it presents the combination of foreign, communicative, intercultural, technological, research competences and the competence of the training programs. On the basis of analysis of academic literature authors give the definition of interdisciplinary projects in a foreign language which presents a staged fulfillment of educational actions with students in different areas of knowledge. These actions provide the solutions to the exact problems within the training programs. As a result of individual learning actions with the usage of authentic resources students develop their research product in a foreign language with a multimedia presentation. The article gives the detailed description of stages of methodology implementation of interdisciplinary projects in a foreign language from the definition of theme, rationale and the research questions of the project with the head of the educational program in the professional training to the preparation of the final report and multimedia presentation in a foreign language with the teacher of a foreign language. Authors highlight the interdisciplinary of a project that is provided not only by the usage of a foreign language and information and communication technologies for the obtaining of new knowledge in a professional sphere, but also by the constant interaction of the head of educational program and the teacher of a foreign language, they control different stages of project fulfillment according to the subject priorities of the exact stage of an interdisciplinary project. The staged methodology of interdisciplinary project implementation in a foreign language can be used in interdisciplinary projects of different subjects.

Введение

В прошлом году в Уральском федеральном университете был утвержден перечень стратегических задач, которые вуз планирует решить до 2020 г. В него вошли расширение портфеля технологических компетенций, инновационных разработок, продуктов и услуг УрФУ и их коммерциализация с целью увеличения доходной базы университета; развитие роли вуза как интегратора инновационной экосистемы Уральского региона посредством инициирования ряда прорывных проектов и участия в федеральных и партнерских программах и проектах; обеспечение тесной интеграции образовательной, научной и инновационной деятельности в рамках организационной трансформации университета в соответствии с его дорожной картой; активное вовлечения молодежи (в том числе школьников) в проектную деятельность и технологическое предпринимательство [3]. Все это, по словам первого проректора УрФУ Сергея Кортова, остается актуальным, а шаги на пути к достижению поставленных целей уже приносят результаты.

Университет должен осуществлять подготовку высококвалифицированных инженеров новой формации, минимизировав разрыв между прорывными научными исследованиями и образовательным процессом. Развивая при этом подготовку технических специалистов (инженерный бакалавриат) и обеспечивая экономику региона достаточным количеством выпускников.

Не менее важной является задача под-

готовки высококвалифицированных исследователей для академических и корпоративных исследовательских центров как регионального, так и международного уровня.

Для решения данных задач и достижения целей Программы повышения конкурентоспособности университетом планируется сконцентрировать лучшую часть наиболее конкурентноспособных ресурсов (человеческих, инфраструктурных, финансовых и иных) в системе стратегических академических единиц, на базе которых будет запущен переход университета к новой модели деятельности «Университет 2.0».

Актуальность

В 2016 г. в Москве состоялось заседание Совета по повышению конкурентоспособности ведущих университетов. На заседании рассматривались результаты реализации программы в 2015 г. и планы на 2016 и последующие годы. Советом было одобрено три заявки на создание стратегических академических единиц УрФУ: Институт естественных наук и математики, Инженерная школа новой индустрии и ИРИТ-РТФ [15]. В связи с вышесказанным именно в ИРИТ-РТФ, в одном из первых институтов УрФУ, междисциплинарные проекты появились в учебных планах.

По словам ректора УрФУ В. А. Кокшарова, для университета важно так выстроить образовательный процесс, чтобы студенты уже в ходе обучения понимали, чего от них ждет работодатель и что им понадобится в будущей профессии. В связи с этим и внедряется проектная форма обучения —

в ближайшее время на нее перейдет весь университет [8]. Более того, университет заинтересован в увеличении публикационной активности не только профессорско-преподавательского состава, но и студентов, магистрантов, аспирантов не только в российских, но и зарубежных изданиях. Для реализации данной цели необходимо формирование иноязычной коммуникативной научно-исследовательской профессиональной компетенции у студентов, магистрантов, аспирантов.

Таким образом, **целью** данного исследования является определение методов формирования иноязычной коммуникативной научно-исследовательской профессиональной компетенции у студентов, которые позволяют реализовывать междисциплинарные проекты на иностранном языке. **Объектом исследования** является процесс формирования иноязычных компетенций, необходимых для научной деятельности в профессиональной сфере. Методика формирования и развития иноязычной компетенции для научно-исследовательской работы в профессиональной сфере является **предметом исследования**. Для достижения целей исследования были применены следующие **методы научного исследования**: анализ научных исследований российских и зарубежных ученых, систематизация полученных данных, анализ учебных материалов, необходимых для организации учебного процесса, внедрение результатов исследований в педагогическую практику и анализ результатов обучения.

Результаты исследования

Впервые идею взаимосвязи различных учебных дисциплин выдвинул Я. А. Коменский. В своей работе «Великая дидактика» он утверждал: «...все, что находится во взаимной связи, должно преподаваться в такой же связи. Всегда и везде брать вместе то, что связано одно с другим» [13]. В современных условиях можно говорить не только о дисциплинах, которые связаны друг с другом (смежные дисциплины), но и о дисциплинах, которые относятся к различным областям науки, например радиотехника и иностранный язык.

В современной научной литературе теоретические и практические аспекты междисциплинарных связей находят отражение в работах российских и зарубежных авторов [2; 5; 7; 9; 20; 21]. Большинство авторов подчеркивают, что междисциплинарные проекты — это взаимная согласованность учебных программ, которое требует такого их расположения в учебном плане, чтобы изучение одной дисциплины могло опираться на знания, полученные в области других дисциплин; таким образом, есть

смысл рассматривать междисциплинарные технологии как «вертикальные» и «горизонтальные» [2]. Горизонтальная междисциплинарная связь подразумевает выделение нескольких главных курсов, которые включают в себя другие дисциплины. Вертикальная междисциплинарная связь определяет последовательность обучения на разных уровнях подготовки, единую методику, методологию, терминологию при изучении дисциплин [6]. В отношении междисциплинарных проектов на иностранном языке можно говорить о смешанной междисциплинарной связи, так как черты обеих присутствуют в их реализации. Так, в учебных планах Института радиоэлектроники и информационных технологий (ИРИТ-РтФ) Уральского федерального университета дисциплина «Проект по модулю “Иностранный язык специальности”» входит в модули образовательных программ по направлению подготовки старших курсов, с одной стороны. С другой стороны, проектная работа на иностранном языке по направлению подготовки ведется планомерно с первого курса в режиме внеаудиторной деятельности студентов, что позволяет начать формирование необходимых компетенций у студентов для выполнения самостоятельного проекта на старших курсах [11].

Использование иностранного языка как эффективного средства реализации междисциплинарных проектов находит свое отражение в научно-исследовательской литературе [14; 16; 17; 19]. Однако необходимо отметить, что в научной литературе отсутствует четкое определение междисциплинарного проекта на иностранном языке. Объединяя различные подходы к определению междисциплинарных проектов на иностранном языке, предлагается следующее определение: междисциплинарные проекты на иностранном языке — это совокупность учебно-познавательных приемов и действий студентов в различных областях знаний, которые позволяют решить определенную проблему области направления подготовки в результате самостоятельных познавательных действий с использованием аутентичных источников и предполагающих презентацию этих результатов в виде конкретного продукта деятельности на иностранном языке.

Междисциплинарные проекты на иностранном языке реализуются на основе компетентностного подхода и направлены на формирование иноязычной коммуникативной профессиональной компетенции. Иноязычная коммуникативная профессиональная компетенция является многокомпонентной [12]:

— иноязычная коммуникативная компетенция как способность и готовность осуществлять иноязычное общение в определенных программой требованиях, которые, в свою очередь, опираются на комплекс специфических для иностранного языка знаний, умений и навыков в чтении, письме, аудировании и говорении на иностранном языке, включая фонетические и грамматические знания, умения и навыки [4];

— межкультурная компетенция как способность личности осуществлять профессиональную коммуникацию в различных культурах, базируясь на специальных знаниях родной и зарубежных культур и языков [1];

— технологическая компетенция как совокупность знаний, умений и навыков, формируемых в процессе обучения с использованием ИКТ в вузе и позволяющих быть активным участником данного процесса, что обеспечивает выполнение профессиональной и научной деятельности с помощью информационно-коммуникационных технологий [10];

— научно-исследовательская компетенция как способность обобщать и критически оценивать результаты, полученные отечественными и зарубежными исследователями, выявлять перспективные направления, составлять программу исследований, обсуждать этапы и результаты исследований с исследователями из различных стран, решая основные задачи профессиональной деятельности [11];

— компетенция в области направления подготовки / специальности как способность и готовность студентов осуществлять иноязычное общение с учетом основных лингвистических особенностей иностранного языка для развития имеющихся профессиональных знаний посредством изучения необходимого материала на иностранном языке, анализа сведений, сравнения и выявления перспективных изменений в профессиональной сфере, обсуждения результатов проведенных изысканий для решения основных задач в профессиональной деятельности [22].

Методика реализации междисциплинарных проектов на иностранном языке

В процессе проектной деятельности у студента формируются умения анализировать, сопоставлять различную информацию, умение вести диалог в группах. Обучающийся учится самостоятельно заниматься поиском необходимой информации, используя различные источники знаний. Студент овладевает ценными навыками и умениями, которые не формируются в ходе традиционных занятий. Проект по модулю

«Иностранный язык специальности» является отдельной дисциплиной, направленной на формирование иноязычной коммуникативной научно-исследовательской компетенции при обучении иностранному языку специальности.

Проектное обучение по модулю «Иностранный язык» является неотъемлемой частью процесса обучения иностранному языку специальности студентов на третьем и четвертом курсах. Данный проект по модулю (ПМ) является междисциплинарным и курируется руководителем образовательной программы по направлению подготовки и преподавателем иностранного языка. Работа над проектом объединяет три части (5, 6, и 7 семестры).

Основной целью проекта является формирование навыка владения иностранным языком на уровне, достаточном для коммуникации в научной среде в различных странах, способности пользоваться иностранным языком для решения задач в разных сферах профессиональной и научной деятельности [18].

Предусматривается формирование навыков самостоятельно приобретать и использовать в практической деятельности новые знания и умения, в том числе в новых областях знаний, непосредственно не связанных со сферой деятельности, расширять и углублять свое научное мировоззрение, в том числе с помощью иностранного языка, академической терминологии, теоретического материала по разделам специальности. Каждая часть проекта предусматривает методичную работу в несколько этапов. Важно отметить, что на каждом этапе работают различные режимы взаимодействия студента с куратором образовательной программы (КОП), преподавателем иностранного языка (ИЯ) и другими студентами, которые обучаются в данной образовательной программе (Табл. 1).

На первом этапе работы студенты знакомятся с требованиями к выполнению проекта, определяются с интересующей их темой, осуществляют поиск и сбор информации по выбранной теме. Кураторы от образовательной программы (КОП) помогают студентам с выбором тем на русском языке и формированием понятийного аппарата по проекту. Студент должен определить актуальность темы, обозначить существующие проблемы в области выбранной темы, сформулировать цель исследования и поставить задачи, которые будут реализованы в ходе проекта. Данный этап междисциплинарного проекта проходит в тесном взаимодействии студентов и кураторов от образовательной программы.

Второй этап предусматривает перевод

названия проекта, актуальности, проблем, целей и задач исследования на иностранный язык. Данный этап является тесным взаимодействием преподавателя иностранного языка и студентов. Данное взаимодействие обусловлено тем, что студент сталкивается со специальной терминологией, ко-

торой пока не владеет. На этом этапе преподаватель иностранного языка уделяет особое внимание обучению студентов использовать различные словари профессиональной лексики, а также специализированные онлайн словари, глоссарии, справочники и т.д.

Таблица 1

Этапы работы над проектом по модулю «Иностранный язык специальности»

Этап ПМ	Содержание этапа	Режим взаимодействия	Ответственный
1	Определение темы, актуальности, проблемы, цели и задач исследования	КОП – студент	КОП
2	Перевод темы, актуальности, проблемы, цели и задач исследования на иностранный язык	Преподаватель ИЯ – студент	Преподаватель ИЯ
3	Отбор надежных источников	КОП – студент	КОП
4	Определение количества научных статей	Преподаватель ИЯ – студент	Преподаватель ИЯ
5	Составление глоссария	Преподаватель ИЯ – студент	Преподаватель ИЯ
6	Аналитический обзор научных статей	Преподаватель ИЯ – студент	Преподаватель ИЯ
7	Подготовка защиты проекта	студент	Преподаватель ИЯ
8	Предзащита проекта	Преподаватель ИЯ – студент – группа студентов	Преподаватель ИЯ
9	Доработка проекта	студент	Преподаватель ИЯ
10	Итоговая защита проекта	Преподаватель ИЯ – студент – группа студентов – КОП	Преподаватель ИЯ, КОП

Третий этап заключается в отборе надежных источников научных статей для решения поставленных задач исследования. Куратор от образовательной программы определяет список надежных источников информации, из которых студенты могут выбирать статьи по теме проекта. Важно отметить, что студенты не могут использовать статьи научно-популярного жанра. Задачей куратора является определить только те источники, которые имеют отношение к надежным научным журналам или онлайн-библиотекам.

На четвертом этапе определяется количество статей, которое должно быть изучено студентом в каждом семестре. Количество статей определяется уровнем владения иностранным языком. На практике это от двух до пяти научных статей. Студенты должны не только находить нужный материал из нескольких источников, но и уметь анализировать его и отбирать необходимую информацию для решения задач и достижения цели исследования.

Студенты начинают работать с выбранными источниками на пятом этапе. При работе с научными статьями студенты составляют глоссарий, который включает слово или специальный термин на иностранном языке, толкование слова на иностранном языке, предложение с примером употребления данного слова и его перевод слова или термина. Преподаватель иностранного языка контролирует содержание глоссария и изучение слов из него.

После изучения научных статей и составления глоссария студент готовит обзор прочитанной литературы. Выполнение аналитического обзора использованных в исследовательской работе научных источников осуществляется на иностранном языке на шестом этапе работы над проектом. Преподаватель иностранного языка обучает студентов правилам составления аннотаций и контролирует своевременную сдачу материала.

На седьмом этапе студент готовит отчет о проделанной работе по проекту. Данный отчет предусматривает оформление пись-

менной пояснительной записки, оформленной согласно требованиям ГОСТ. Данная пояснительная записка включает титульный лист, оглавление, список терминов, введение, обзор научных статей, выводы и список литературы. Для устного отчета студент готовит устное выступление с мультимедийной презентацией.

Восьмой этап заключается в публичной защите в академической группе. Студенты представляют результаты своих исследований с презентацией. Студенты и преподаватель иностранного языка после каждого выступления задают вопросы и дают комментарии как по содержанию, так и по техническим аспектам презентации. Данный этап фактически является публичным обсуждением достигнутых к этому этапу результатов. Студенты и преподаватель иностранного языка являются активными участниками защиты. Успех итоговой защиты проекта напрямую зависит от активности участников данного этапа: чем больше вопросов будет задано, чем больше будет дано комментариев и высказано замечаний, тем качественнее и успешнее пройдет итоговая защита.

На следующем этапе студенты проводят доработку своего отчета по проекту. Данная работа может включать внесение изменений в содержательную часть пояснительной записки, внесение изменений в оформление отчета, доработка глоссария, работу над содержательной частью защитного слова, правильное представление цифр, графиков, таблиц, схем, диаграмм и совершенствование мультимедийной презентации. Девятый этап проекта предусматривает самостоятельную работу студента над проектом.

Итоговая защита проекта является заключительным этапом работы над проектом. На защите присутствуют все студенты академической группы, куратор проекта от образовательной программы и преподаватель иностранного языка. Каждый из студентов делает презентацию результатов исследовательской работы 5-7 минут. После защитного слова студенты, куратор от образовательной программы и преподаватель иностранного языка задают вопросы. Вопросы могут быть по содержанию проектов,

по сути описываемых процессов, по расчетам или толкованию терминов. Оценивание проекта осуществляется куратором от образовательной программы и преподавателем иностранного языка. Куратор от образовательной программы уделяет большее внимание содержательной части проекта, преподаватель иностранного языка оценивает лингвистические аспекты. Итоговая оценка учитывает мнение обоих преподавателей.

Выводы

Современный вуз должен осуществлять подготовку высококвалифицированных специалистов, опираясь на новейшие научные исследования в различных областях науки и техники, используя актуальные методы обучения. Эффективным методом обучения, среди прочих, является метод междисциплинарных проектов на иностранном языке. Данный метод способствует формированию и развитию многокомпонентной иноязычной коммуникативной профессиональной компетенции. Многоэтапная методика реализации междисциплинарных проектов на иностранном языке обеспечивает формирование различных компонентов иноязычной коммуникативной профессиональной компетенции и эффективное взаимодействие студентов, кураторов образовательных программ и преподавателей иностранного языка, что обеспечивает процесс междисциплинарного взаимодействия.

Проектная деятельность на иностранном языке способствует развитию не только иноязычной коммуникативной профессиональной компетенции, но и совершенствованию знаний иностранного языка в научно-исследовательской и профессиональной сферах студентов. Студенты приобретают опыт работы с научными статьями, отбором источников, учатся анализировать, формулировать выводы, а также получают навык представления результатов своей работы в виде презентации и приобретают опыт публичного выступления. Таким образом, данный вид учебной деятельности можно рассматривать как необходимый для обучения в вузе с перспективой реализации долгосрочных и профессионально значимых проектов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Артемьева О. А., Мильруд Р. П. Методология организации профессиональной подготовки специалиста на основе межкультурной коммуникации. — Тамбов : Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2005. — 160 с.
2. Асадулина Е. Ю. Интеграция общепрофессиональных дисциплин как средство повышения качества профессиональной подготовки курсантов военно-инженерного вуза: на примере интегративного курса «Механика» : дис. ... канд. пед. наук. — Челябинск, 2005. — 172 с.
3. Березовская Е. Регион будет «умным» и без «ЭКСПО» // Уральский федеральный. — 2018. — № 43. — С. 4.
4. Гейхман Л. К. Интерактивное обучение общению (общепедагогический подход) : дис. ... д-ра пед. наук. — Екатеринбург, 2003. — 426 с.
5. Завьялова А. Г. К вопросу о некоторых способах улучшения экономической ситуации в России средствами иностранного языка : мат-лы междунар. науч.-практ. конф. — Иркутск : Изд-во ИрГТУ, 2009. — С. 122-126.

6. Завьялова А. Г. Влияние междисциплинарных технологий обучения иностранному языку на формирование профессиональных свойств будущего специалиста // Известия Байкальского государственного университета. — 2015. — № 25.
7. Зимняя И. А. Проектная методика обучения иностранному языку // Иностранные языки в школе. — 2001. — № 3. — С. 12-20.
8. Илюхин Д. Карьерный рост гарантируем // Издание Уральского федерального университета. — 2018. — № 42. — С. 4.
9. Иляшенко Л. К., Мешкова Л. М. Реализация междисциплинарных связей на основе родства наук // Альманах современной науки и образования. — 2011. — № 11. — С. 101-104.
10. Ковалева А. Г. Обучение иностранному языку студентов радиотехнических направлений подготовки на основе мультимедийных трансформаций : дис. ... канд. пед. наук. — Екатеринбург, 2017.
11. Ковалева А. Г., Дымова Е. Е., Курманова Д. И. Компетентностная модель студента для научно-исследовательской деятельности на иностранном языке в вузе // Научный Вестник Воронежского государственного архитектурно-строительного университета. Серия: Современные лингвистические и методико-дидактические исследования. — 2017. — № 3 (35), октябрь. — С. 98-108.
12. 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 информационно-коммуникационных технологий // Педагогическое образование в России. — 2018. — № 11, ноябрь. — С. 108-116.
13. Коменский Я. А. Великая дидактика : избр. пед. соч. — М. : Просвещение, 1979. — С. 115-169.
14. Мартынова Т. М. Использование проектных заданий на уроках английского языка // Иностранные языки в школе. — 1999. — № 4. — С. 19-21.
15. Официальный сайт Уральского федерального университета. Стратегические академические единицы [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://strategy.urfu.ru/proekt-5-100/strategicheskie-akademicheskie-edinicy/> (дата обращения: 02.04.2019).
16. Полат Е. С., Бухаркина М. Ю., Моисеев М. В., Петрова А. Е. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. — М. : Академия, 2005. — 272 с.
17. Поляков О. Г. О разработке межпредметных учебных модулей и спецкурсов переподготовки учителей иностранных языков // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. — 1997. — № 3. — С. 107-108.
18. Приказ об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования — бакалавриат по направлению подготовки 11.03.01 Радиотехника [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.edu.ru/file/docs/2017/09/m931.pdf#page=3-> (дата обращения: 29.01.2018).
19. Сысоев П. В., Евстигнеев М. Н. Использование новых учебных интернет-технологий в обучении иностранному языку (на материале культуроведения США) // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. — 2008. — № 2. — С. 363-371.
20. Федорет Г. Ф. О генезисе межпредметных связей в учебном процессе // Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся : межвуз. сб. науч. тр. — Л. : ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1981. — С. 33-39.
21. Dodge B. Some Thoughts About Web Quests [Electronic resource] / San Diego State University. 1995 (updated 1997). — Mode of access: http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html (date of access: 01.04.2019).
22. Sondergaard T. F., Andersen J., Hjørland B. Documents and the communication on scientific and scholarly information — revising and updating the UNISIST model // Journal Of Documentation. — 2003. — Vol. 59. — № 3. — P. 278-320.

REFERENCES

1. Artem'eva O. A., Mil'rud R. P. Metodologiya organizatsii professional'noy podgotovki spetsialista na osnove mezhkul'turnoy kommunikatsii. — Tambov : Izd-vo Tamb. gos. tekhn. un-ta, 2005. — 160 s.
2. Asadulina E. Yu. Integratsiya obshcheprofessional'nykh distsiplin kak sredstvo povysheniya kachestva professional'noy podgotovki kursantov voenno-inzhenernogo vuza: na primere integrativnogo kursa «Mekhanika» : dis. ... kand. ped. nauk. — Chelyabinsk, 2005. — 172 s.
3. Berezovskaya E. Region budet «umnym» i bez «EKSP0» // Ural'skiy federal'nyy. — 2018. — № 43. — S. 4.
4. Geykhman L. K. Interaktivnoe obuchenie obshcheniyu (obshchepedagogicheskiy podkhod) : dis. ... d-ra ped. nauk. — Ekaterinburg, 2003. — 426 s.
5. Zav'yalova A. G. K voprosu o nekotorykh sposobakh uluchsheniya ekonomicheskoy situatsii v Rossii sredstvami inostrannogo yazyka : mat-ly mezhdunar. nauch.-prakt. konf. — Irkutsk : Izd-vo IrGTU, 2009. — S. 122-126.
6. Zav'yalova A. G. Vliyaniye mezhdistsiplinarnykh tekhnologiy obucheniya inostrannomu yazyku na formirovaniye professional'nykh svoystv budushchego spetsialista // Izvestiya Baykal'skogo gosudarstvennogo universiteta. — 2015. — № 25.
7. Zimnyaya I. A. Proektnaya metodika obucheniya inostrannomu yazyku // Inostrannyye yazyki v shkole. — 2001. — № 3. — S. 12-20.
8. Ilyukhin D. Kar'ernyy rost garantiruem // Izdanie Ural'skogo federal'nogo univer-siteta. — 2018. — № 42. — S. 4.
9. Ilyashenko L. K., Meshkova L. M. Realizatsiya mezhdistsiplinarnykh svyazey na osnove rodstva nauk // Al'manakh sovremennoy nauki i obrazovaniya. — 2011. — № 11. — S. 101-104.
10. Kovaleva A. G. Obuchenie inostrannomu yazyku studentov radiotekhnicheskikh napravleniy podgotovki na osnove mul'timediynykh transformatsiy : dis. ... kand. ped. nauk. — Ekaterin-burg, 2017.
11. Kovaleva A. G., Dymova E. E., Kurmanova D. I. Kompetentnostnaya model' studenta dlya nauchno-issledovatel'skoy deyatel'nosti na inostrannom yazyke v vuze // Nauchnyy Vestnik Voronezhskogo gosudarstven-

nogo arkhitekturno-stroitel'nogo universiteta. Seriya: Sovremennyye lingvisticheskie i metodiko-didakticheskie issledovaniya. — 2017. — № 3 (35), oktyabr'. — S. 98-108.

12. 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 informatsionno-kommunikatsionnykh tekhnologiy // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. — 2018. — № 11, noyabr'. — S. 108-116.

13. Komenskiy Ya. A. Velikaya didaktika : izbr. ped. soch. — M. : Prosveshchenie, 1979. — S. 115-169.

14. Martynova T. M. Ispol'zovanie proektnykh zadaniy na urokakh angliyskogo yazyka // Inostrannyye yazyki v shkole. — 1999. — № 4. — S. 19-21.

15. Ofitsial'nyy sayt Ural'skogo federal'nogo universiteta. Strategicheskie akademicheskie edinitsy [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://strategy.urfu.ru/proekt-5-100/strategicheskie-akademicheskie-edinitsy/> (data obrashcheniya: 02.04.2019).

16. Polat E. S., Bukharkina M. Yu., Moiseev M. V., Petrova A. E. Novyye pedagogicheskie i informatsionnyye tekhnologii v sisteme obrazovaniya. — M. : Akademiya, 2005. — 272 s.

17. Polyakov O. G. O razrabotke mezhpredmetnykh uchebnykh moduley i spetskursov perepodgotovki uchiteley inostrannykh yazykov // Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitar-nye nauki. — 1997. — № 3. — S. 107-108.

18. Prikaz ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya — bakalavriat po napravleniyu podgotovki 11.03.01 Radiotekhnika [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://www.edu.ru/file/docs/2017/09/m931.pdf#page=3-> (data obrashcheniya: 29.01.2018).

19. Sysoev P. V., Evstigneev M. N. Ispol'zovanie novykh uchebnykh internet-tekhnologiy v obuchenii inostrannomu yazyku (na materiale kul'turovedeniya SShA) // Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitar-nye nauki. — 2008. — № 2. — S. 363-371.

20. Fedorets G. F. O genezise mezhpredmetnykh svyazey v uchebnom protsesse // Pedagogicheskie problemy formirovaniya poznavatel'nykh interesov uchashchikhsya : mezhvuz. sb. nauch. tr. — L. : LGPI im. A. I. Gertsena, 1981. — S. Z3-39.

21. Dodge B. Some Thoughts About Web Quests [Electronic resource] / San Diego State University. 1995 (updated 1997). — Mode of access: http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html (date of access: 01.04.2019).

22. Sondergaard T. F., Andersen J., Hjørland B. Documents and the communication on scientific and scholarly information — revising and updating the UNISIST model // Journal Of Documentation. — 2003. — Vol. 59. — № 3. — P. 278-320.

Ковалева Александра Георгиевна,

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

Анчугова Ольга Вячеславовна,

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

Курманова Диляра Ильшатовна,

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

Морозова Нина Николаевна,

преподаватель кафедры иностранных языков и перевода, Уральский федеральный университет имени Первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620000, г. Екатеринбург, пр-т Ленина, 51; e-mail: nina607@mail.ru

Ткачева Марина Викторовна,

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

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ НАУЧНЫХ ТЕКСТОВ**ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ ПРОЕКТОВ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: неязыковые вузы; обучение чтению; научные тексты; надежные источники информации; иностранные языки; методика преподавания иностранных языков; методика иностранных языков в вузе; студенты; метод проектов; проектная деятельность; междисциплинарные проекты.

АННОТАЦИЯ. Современная методика обучения иностранному языку подчиняется требованиям современного вуза. Уральский федеральный университет делает ставку на проектное обучение, а именно на междисциплинарные проекты, в том числе и на иностранном языке. В данной проектной деятельности, с одной стороны, иностранный язык является инструментом получения нового знания в профессиональной сфере, с другой стороны — средством демонстрации полученных результатов исследовательской работы. Научные тексты имеют определенную структуру, речевые и грамматические обороты, которые, как правило, незнакомы студентам. Для эффективной работы студентов с научными текстами авторы статьи предлагают четкий алгоритм действия, который основан на компетентностном, личностно-деятельностном, коммуникативном, проблемном, контекстном и системном подходах. Авторы статьи дают анализ общих методических принципов обучения чтению на иностранном языке (функциональности, структурности, учета родного языка при овладении иностранным языком, программирования речевой деятельности) и частных методических принципов обучения чтению научных текстов при выполнении междисциплинарных проектов на иностранном языке (обучения на речевых образцах, взаимодействия основных видов речевой деятельности и аппроксимации учебной деятельности). Авторы статьи подчеркивают необходимость анализа научных текстов с точки зрения надежности и описывают пошаговый алгоритм оценки источников научных статей. В данном исследовании дано описание основных этапов реализации междисциплинарного проекта на иностранном языке студентами Института радиоэлектроники и информационных технологий Уральского федерального университета. Методика работы с научными текстами основана на положительных ориентировочно-референтного, поисково-референтного и обобщающе-референтного чтения. Предлагаемая авторами методика согласуется с целями междисциплинарного проекта и этапами его выполнения. Практика применения методики обучения чтению научных текстов демонстрирует эффективные результаты обучения.

Kovaleva Alexandra Georgievna,

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

Anchugova Olga Vyacheslavovna,

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

Kurmanova Dilyara Ilshatovna,

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

Morozova Nina Nikolaevna,

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

Tkacheva Marina Viktorovna,

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

**METHODOLOGY OF TEACHING READING OF SCIENTIFIC TEXTS
FOR INTERDISCIPLINARY PROJECTS IN A FOREIGN LANGUAGE**

KEYWORDS: non-linguistic universities; reading instruction; scientific texts; reliable sources of information; foreign languages; methodology of teaching foreign languages; methodology of foreign languages at a university; students project method; project activities; interdisciplinary projects.

ABSTRACT. Modern methods of teaching a foreign language comply with the requirements of tertiary education. Ural Federal University prioritizes project-based learning, with a focus on interdisciplinary projects, including ones accomplished in a foreign language. On the one hand, in such a project activity a foreign language serves as a tool for gaining new knowledge in the professional field; on the other hand, it provides a means of demonstrating the results of research. Scientific texts typically have a certain structure, speech patterns and grammar phrases students are normally not familiar with. In order to enhance the efficiency of students' work with scientific texts the authors of the article propose a clear scheme of actions, which is based on the competence, personal activity, communicative, problem, contextual and systemic approaches. The authors analyze the general methodological principles of teaching reading in a foreign language (functionality, structure, accounting for the native language in mastering a foreign language, programming speech activity) and specific methodological principles of teaching reading scientific texts while implementing interdisciplinary projects in a foreign language (teaching based on speech samples, interaction of the main types of speech activity and approximation of educational activities). The authors emphasize the need to analyze scientific texts for reliability, and describe a step-by-step algorithm for evaluating the sources of scientific articles. This research provides the description of the main stages of interdisciplinary project in a foreign language implementation fulfilled by students of Institute of Radioelectronics and Information Technologies of Ural Federal University. The method of working with scientific texts is grounded in the provisions of tentative-reference, search-reference and generalizing-reference reading. The proposed method is consistent with the objectives of the interdisciplinary project and the stages of its implementation. The practice of teaching methods of reading scientific texts demonstrates effective learning outcomes.

Введение

Современные работодатели заинтересованы в специалистах, которые имеют не только профессиональные компетенции, но и компетенции в других областях, которые позволяют реализовывать проекты в компании. Многие проекты реализуются на международном уровне, поэтому специалистам, участвующим в проектах, необходимо владеть иностранными языками и обладать компетенциями в области межкультурной коммуникации.

В этих условиях университеты проводят «настройки» учебных планов и программ, чтобы их выпускники были конкурентноспособными на рынке труда. В прошлом году в Уральском федеральном университете (УрФУ) был утвержден перечень стратегических задач, которые вуз планирует решить до 2020 г. В него вошли расширение портфеля технологических компетенций, инновационных разработок, продуктов и услуг УрФУ и их коммерциализация с целью увеличения доходной базы университета; развитие роли вуза как интегратора инновационной экосистемы Уральского региона посредством инициирования ряда прорывных проектов и участия в федеральных и партнерских программах и проектах; обеспечение тесной интеграции образовательной, научной и инновационной деятельности в рамках организационной трансформации университета в соответствии с его дорожной картой; активное вовлечение молодежи (в том числе школьни-

ков) в проектную деятельность и технологическое предпринимательство. Все это, по словам первого проректора УрФУ Сергея Кортова, остается актуальным, а шаги на пути к достижению поставленных целей уже приносят результаты [16, с. 4]. Для достижения поставленных целей университет переходит на проектное обучение. Приоритетными станут междисциплинарные проекты. В нескольких институтах УрФУ уже идут пилотные проекты по различным дисциплинам.

Реализация междисциплинарных проектов предусматривает работу с различными научными источниками, в том числе, и на иностранном языке. В связи с этим возникает несколько **противоречий**. С одной стороны, стоит задача реализации междисциплинарных проектов на иностранном языке, с другой стороны — количество часов по дисциплине «Иностранный язык» в учебных планах сокращается. Реализация междисциплинарных проектов на иностранном языке в условиях сжатой иноязычной подготовки требует четкой методики реализации проектов и работы с аутентичными источниками, но в данный момент данные методики в научнопедagogической литературе представлены эпизодическими публикациями. В связи с тем, что основная работа над проектом предусматривает работу с различными видами научных источников и учитывая существующие противоречия, **целью** данного исследования является определение подходов и принципов обучения чтению науч-

ной литературы на иностранном языке и описание методики обучения чтению научных текстов для реализации проектов на иностранном языке. **Объектом** исследования является процесс обучения иностранному языку специальности при реализации междисциплинарных проектов в вузе. **Предмет** исследования — методика обучения чтению аутентичных научных источников информации для реализации междисциплинарного проекта на иностранном языке в вузе. Для достижения целей исследования были применены следующие **методы научного исследования**: анализ научных исследований российских и зарубежных ученых, анализ научных и учебных материалов, необходимых для реализации междисциплинарных проектов, внедрение результатов исследований в педагогическую практику и анализ результатов обучения.

Подходы и принципы обучения чтению на иностранном языке для междисциплинарных проектов

Обучение чтению на иностранном языке для реализации междисциплинарных проектов, в первую очередь, опирается на положения компетентностного подхода. Его ведущая функция — акцентировать внимание на результате образования, то есть способности студента продуктивно и самостоятельно действовать в различных практических ситуациях [13]. Таким образом, речь идет о формировании всех компонентов иноязычной коммуникативной профессиональной компетенции [7].

Чтение научной литературы для реализации междисциплинарного проекта невозможно без ориентации на активное участие студентов в данном процессе, с применением уже имеющегося у них опыта, стратегий действия в данной учебной ситуации. Студенты учатся самостоятельно работать с источниками научной информации, анализировать их, извлекать необходимую информацию для достижения необходимых результатов исследования, то есть результатов обучения. В данном случае речь идет о лично-деятельностном подходе. Последнее время значение данного подхода активно обсуждается в научно-методической литературе [4; 1; 5]. Большинство методистов сходится во мнении, что данный подход объединяет приемы и операции по самостоятельной переработке информации, формирующие профессиональные умения средствами иностранного языка [10; 3; 9; 15]. В процессе реализации междисциплинарного проекта студенты решают экстралингвистические задачи языковыми средствами и неязыковыми знаниями. В данном случае необходимо учитывать принципы коммуникативного и проблемного подходов

[8]. Так как междисциплинарный проект реализуется в контексте будущей профессиональной деятельности, то нельзя не учитывать и контекстный подход. Контекстный подход, предложенный Т. Хатчинсоном и А. Уотерсом [21], широко используемый в процессе обучения иностранному языку, позволяет студенту приобрести опыт поведения в ситуациях, с которыми он встретится в профессиональной деятельности, и в итоге сформировать профессионально-деятельностную компетенцию. В своей работе, посвященной обучению профессионально ориентированному общению студентов IT-специальностей, Л. К. Сальная [11] делает акцент на контекстном подходе, ставя во главу профессионально ориентированного общения ролевые игры и проблемные ситуации. Междисциплинарные проекты на иностранном языке являются хорошим примером данных методов обучения.

Принимая во внимание вышеперечисленные подходы, необходимо подчеркнуть, что все их объединяют положения системного подхода, которые имеют специфические функции при описании методики обучения иностранному языку вообще и обучению работы с аутентичными источниками для реализации междисциплинарных проектов, в частности. Это системный подход к реализации целей обучения — практических, воспитательных, образовательных и развивающих (то есть в их единстве), системный подход к развитию основных видов речевой деятельности — говорения, аудирования, чтения и письма (т.е. в их взаимосвязи) [6].

В современной методике обучения иностранному языку отсутствует однозначная классификация методических принципов. Имеются два основных критерия их определения — методическая сущность и специфичность принципа. Разграничивают общие и частные методические принципы обучения; первые не зависят от целей и условий их использования, вторые отражают специфические условия обучения [2]. В процессе реализации междисциплинарного проекта студенты учатся работать с аутентичными научными источниками для достижения цели проекта, который связан с их будущей профессиональной деятельностью (принцип функциональности); вся работа над проектом состоит из нескольких частей, которые в итоге и составляют структуру проекта (принцип структурности); студенты составляют глоссарий терминов при работе над проектом, что позволяет находить эквиваленты иностранным терминам в русском языке для достоверного понимания сути изучаемых явлений (принцип учета родного языка при овладении иностранным

языком); студенты не просто пересказывают содержание прочитанных статей, а делают это по определенному плану, который придает отчету черты аннотации, итоговый отчет с мультимедийной презентацией выполняется по определенным требованиям (принцип программирования речевой деятельности); обучение чтению научной литературы, помощь в реализации проекта, консультации проходят в постоянном взаимодействии преподавателя и студентов, студентов друг с другом (принцип коммуникативной направленности обучения). Таким образом, следует определить общие методические принципы обучения чтению при реализации междисциплинарных проектов. К частным методическим принципам следует отнести принципы обучения на речевых образцах, моделях (при чтении текстов научных статей студенты изучают определенные лексические и грамматические структуры, которые свойственны текстам определенной научной и профессиональной направленности); взаимодействия основных видов речевой деятельности (для реализации проекта студенты читают научные тексты, смотрят тематические видео, письменно готовят отчеты, устно представляют достигнутые результаты); аппроксимации учебной деятельности (для передачи полученного знания по специальности не всегда важно требовать от студентов абсолютно грамотных речи или письма, если это не искажает смысл). Указанные подходы и принципы дают возможность сформировать методику обучения чтению научных источников информации на иностранном языке.

Методика работы с аутентичными источниками для реализации междисциплинарного проекта на иностранном языке

Междисциплинарные проекты на иностранном языке реализуются в пилотном режиме в Институте радиоэлектроники и информационных технологий Уральского федерального университета с 2017 г. В ходе проектной работы у студента формируются умения анализировать, сопоставлять различную информацию, умение вести диалог в группах. Обучающийся учится самостоятельно заниматься поиском необходимой информации, используя различные источники знаний. Студент овладевает ценными навыками и умениями, которые не формируются в ходе традиционных занятий.

«Проект по модулю» представляет собой отдельную дисциплину. Данный проект является междисциплинарным и курируется руководителем от образовательной программы (ОП) и преподавателем иностранного языка.

На первом этапе работы студенты знакомятся с требованиями к выполнению проекта, определяются с интересующей их темой, осуществляют поиск и сбор информации по выбранной теме. Кураторы от образовательной программы помогают студентам с выбором тем на русском языке и поиском информации для данного проекта на иностранном языке. Обучающиеся должны уметь не только находить нужный материал из нескольких источников, но и уметь анализировать его и отбирать необходимую информацию. Число источников определяется для студента в соответствии с его уровнем владения иностранным языком: от трех до пяти источников. Преподаватель иностранного языка помогает сформулировать тему работы на иностранном языке.

На данном этапе студенты должны научиться оформлять введение, в котором определяется актуальность и значение темы, формулируются цели и задачи исследования. Основная задача преподавателей — ознакомить студентов с научной терминологией и правилами написания введения. Изначально введение пишется на русском языке и контролируется куратором от ОП, затем преподаватель иностранного языка проверяет введение, оформленное на иностранном языке. Выполнение аналитического обзора использованных в работе источников осуществляется на иностранном языке. Преподаватель иностранного языка обучает студентов правилам составления аннотаций и контролирует своевременную сдачу материала.

На втором этапе проектной работы студенты продолжают изучать теоретическую основу выбранной темы и приступают к выполнению практического задания. В зависимости от темы обучающиеся проводят исследования, изучают технологические процессы, сравнивают различные подходы к исследуемой теме, разрабатывают свои итоговые продукты. Студенты становятся и исследователями, и изобретателями. Руководитель от ОП проводит консультации со студентами по возникшим в ходе работы вопросам.

Третий этап проекта по модулю является заключительным, итоговым. Студенты формулируют обобщающие выводы, готовят отчеты и представляют результаты своих проектных работ. Задача преподавателя иностранного языка — научить студента корректно сформулировать выводы согласно поставленным задачам и подготовить к публичному выступлению с презентацией.

На протяжении всего проекта по модулю, а он рассчитан на три семестра, студенты составляют глоссарий по материалам использованных источников с толкованием

и переводом на русский язык, с применением специализированных словарей из расчета десять терминов в месяц. Данная работа контролируется преподавателем иностранного языка.

Каждый этап реализации проекта по модулю завершается аттестационной защитой с созданием мультимедийной презентации. Мультимедийная презентация оформляется студентами с учетом современных требований, которые предъявляются к презентациям PowerPoint. В ходе подготовки устного выступления студенту следует обратить особое внимание на правила устной презентации, регламент времени, правильное представление цифр, графиков, таблиц, схем, диаграмм, а также на грамотность устной речи.

Первой сложностью, с которой сталкиваются студенты при реализации междисциплинарных проектов, является определение надежных источников научного знания. Студентам необходимо дать понимание разницы научных, научно-популярных и ненаучных источников. Учитывая, что в основном студенты пользуются источниками в Интернете, необходимо уделять обучению поиска надежных источников большое внимание. Надежность информации, в первую очередь, зависит от ресурса, на котором информация размещается.

Необходимо начать с примеров ресурсов, которые гарантируют качество и достоверность информации. Эти источники включают национальные системы цитирования научных статей, такие как eLibrary в России, учитывающий российский индекс научного цитирования [18] и международные системы, такие как Web of Science и Scopus [17; 20]. Размещение материалов в таких базах подразумевает проведение теоретически обоснованного исследования и практического эксперимента, что обеспечивает необходимые характеристики надежной информации, такие как полнота, идентичность и достоверность,

Однако источники информации в Интернете не ограничиваются только официальными базами. Как отдельные ученые и эксперты, так и целые компании делятся своими исследованиями на множестве других платформ, сайтах и сетях. В этом случае студенту необходимо самостоятельно оценить качество информации и источника этой информации для дальнейшего их использования. Для таких целей разработаны блоки индикаторов [19].

Первый блок индикаторов касается авторства научного исследования и включает следующие аспекты: наличие имени автора материалов; наличие информации об авторе, которая включает место работы и опыт,

позволяющие рассматривать автора компетентным в данной сфере; наличие ссылки на личную страницу автора или организацию, которую он представляет.

Второй блок индикаторов заключается в определении цели публикации статьи — обучить, информировать, убедить или прорекламировать, и целевой аудитории читателей — студенты или эксперты, широкая публика или узкие специалисты.

Третий блок индикаторов касается точности представленной информации: наличие ответственного редактора за опубликованные материалы; возможность проверить достоверность информации на независимых ресурсах; наличие независимой проверки или рецензирования; отсутствие ошибок (грамматические, опечатки и т.д.).

Четвертый блок индикаторов включает следующие положения: наличие цитат других источников, гарантирующие достоверность информации; поддержка ресурса государственными институтами; наличие других материалов, которые обеспечивают достоверность и законность ресурса и информации на нем.

Последний блок представлен индикаторами, отвечающими за актуальность предоставленной информации: регулярность обновления ресурса и наличие данных о последних обновлениях; наличие актуальных ссылок, наличие их оценки и комментирование.

Студенты имеют регулярные консультации с руководителем ОП и преподавателем иностранного языка при выборе источников и статей для выполнения проектной работы. Практика показывает, что постоянный мониторинг надежности источников с позиции указанных выше индикаторов достаточно быстро формирует у студентов навык анализа надежности научных источников и статей.

Важным этапом работы над междисциплинарным проектом является работа с текстами научных публикаций, которые были отобраны для изучения. Основная задача преподавателя иностранного языка в данном случае заключается в обучении студентов работать с предметно-тематическим содержанием текстовых материалов. Необходимо научить студентов эффективно соотносить текст с темой, проблемой и областью знаний и производить поиск ключевых для него понятий, иными словами — прибегать к референтному чтению. При референтном чтении «происходит направленность на данное в тексте — тему (о чем текст?) в ряде ситуаций читательской деятельности». [12]. Т. А. Серова выделяет три вида референтного чтения: ориентировочное-референтное чтение, поисково-референ-

тное чтение и обобщающе-референтное чтение. Опираясь на положения данных видов чтения, была разработана методика обучения чтению научных источников информации для реализации междисциплинарных проектов на иностранном языке. В зависимости от этапа работы над междисциплинарным проектом необходимо обу-

чить студента определенному виду референтного чтения для получения требуемой информации эффективно. Для достижения необходимых результатов обучения были разработаны этапы работы с научными текстами (Рис. 1.) для реализации междисциплинарного проекта на иностранном языке.

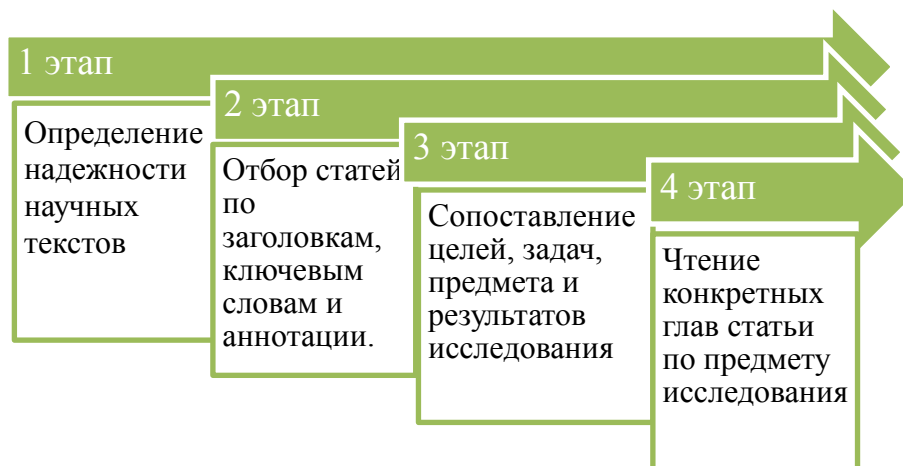


Рис. 1. Этапы работы с научными текстами

Первый этап работы с научными текстами требует определения надежности источника информации. На следующем этапе студентам необходимо выбрать статьи, которые соответствуют тематике междисциплинарного проекта. Для этого студент изучает названия статей, ключевые слова и аннотации статей (ориентировочно референтное чтение). На данном этапе студенту необходимо определить ключевые понятия и проблемы, рассмотренные в научной статье, чтобы определить ее значимость для своего исследования. В зависимости от уровня владения иностранным языком, студентам необходимо отобрать от трех до пяти статей. На данном этапе студент выбирает несколько большее количество, так как это этап первичного тематического отбора.

Третий этап работы с научными статьями предусматривает сопоставление целей, задач, объекта, предмета и результатов исследования в изучаемой статье и в междисциплинарном проекте. Студенту необходимо изучить введение в научной статье, где, как правило, авторы формулируют актуальность и проблему исследования, определяют объект и предмет исследования, ставят задачи для достижения цели исследования. Если основные понятия в научной статье имеют совпадения с направлением междисциплинарного проекта, то студент может просмотреть заключение, чтобы понимать, каких результатов добились авторы статьи. Такое поисково-референтное чтение помогает студенту окончательно определиться со статьями, которые будут изучены для достижения целей междисциплинарно-

го проекта.

На четвертом этапе студент изучает конкретные разделы статьи, которые соответствуют теме междисциплинарного проекта. В процессе чтения студент составляет глоссарий терминов. После обобщающе-референтного чтения научной статьи студент готовит аннотацию на иностранном языке. Аннотация составляется по определенному плану, который содержит общие данные о статье (название, дата публикации, авторы и т.д.) и предметную информацию, которая связана с темой междисциплинарного проекта. Аннотацию статьи студент устно сдает преподавателю иностранного языка. Знание слов из составленного студентом глоссария также контролируется преподавателем каждый месяц.

Обучение чтению научных текстов по предлагаемой методике начинается в рамках дисциплины «Иностранный язык» на I-II курсах, когда используются научно-популярные тексты. Это необходимо, чтобы заложить алгоритм работы с текстом на текстах, которые не содержат большое количество научно-технической терминологии. Студенты, владеющие четким алгоритмом работы с текстом, увереннее и мотивированнее, начинают работать с научными текстами в рамках дисциплины «Проект по модулю иностранный язык специальности» на III-IV курсах.

Выводы

В современных условиях международного взаимодействия в различных областях выпускник вуза должен владеть иностран-

ным языком для общения в повседневной жизни, в профессиональной сфере и для научной деятельности. Реализация междисциплинарных проектов на иностранном языке способствует приобретению необходимых компетенций. Для реализации таких проектов студенту необходимо уметь работать с научными текстами на иностранном языке. Методика обучения чтению научных текстов способствует повышению эффективности работы с научными

источниками и способствует повышению мотивации не только к изучению иностранного языка, но и к научной деятельности. Анкетирование студентов показало, что методика работы с научными текстами для реализации междисциплинарного проекта на иностранном языке способствовала развитию навыка работы с научными текстами на русском языке для выполнения научно-исследовательской деятельности и по другим дисциплинам.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ворожцова И. Б. Личностно-деятельностная модель обучения иностранному языку. — Ижевск : Удмуртский университет, 2000.
2. Гурвич П. Б. О четырех общеметодических принципах обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. — 2003. — № 6. — С. 32-37.
3. Гусарова Ю. В., Прелова Е. В. Деятельностный подход как основа самостоятельности студентов при изучении иностранного языка [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.rosnauke.com/10_DN_2012/Philologia/5_105931.doc.htm (дата обращения: 10.05.2019).
4. Зимняя И. А. Личностно-деятельностный подход как основа организации образовательного процесса / Общая стратегия воспитания в образовательной системе России (к постановке проблемы) : коллективная монография. В 2 книгах. Книга 1 / под общ. ред. И. А. Зимней. — М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. — С. 244-252.
5. Зубрилина И. В. Коммуникативно-деятельностный подход в обучении иностранному языку [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://inesszubrilina.ucoz.ru/> (дата обращения: 15.05.2019).
6. Каргина Е. М. Особенности профильного обучения иностранному языку в контексте современных дидактических подходов // Гуманитарные научные исследования. — 2014. — № 6.
7. Ковалева А. Г., Анчугова О. В., Зарифуллина Д. П. Система иноязычного лингвистического образования для неязыковых направлений подготовки в вузе с использованием информационных технологий // Педагогическое образование в России. — 2018. — № 11. — С. 108-115.
8. Ковалева А. Г., Первалова Т. А., Зарифуллина Д. П. Проблемное обучение и информационно-коммуникационные технологии в развитии познавательной активности студентов // Воронеж, 2017.
9. Кулагин А. А. Деятельностный подход в обучении иностранным языкам [Электронный ресурс] // Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки : сб. ст. по мат. XXXI междунар. студ. науч.-практ. конф. — № 4 (31). — Режим доступа: [http://sibac.info/archive/guman/4\(31\).pdf](http://sibac.info/archive/guman/4(31).pdf) (дата обращения: 19.05.2019).
10. Лактина Н. В. Специфика деятельностного подхода в аспекте обучения иностранным языкам [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.scienceforum.ru/2013/145/5682> (дата обращения: 11.01.2016).
11. Сальная Л. К. Secure it. English for Information Protection Specialities : учеб. пособие для студ. второго образовательного уровня. — Таганрог, 2012. — 203 с.
12. Серова Т. С. Тематически направленное референтное чтение в образовательной, научной и профессиональной деятельности // Педагогическое образование в России. — 2013. — № 6. — С. 161-165.
13. Собинова Л. А. Обучение профессионально ориентированному иноязычному чтению студентов вуза с использованием электронного учебного пособия : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Н. Новгород, 2016. — 24 с.
14. Старков А. П. Книга для учителя. Часть 3. — М. : АСТ, 2004. — 208 с.
15. Ступина С. Б. Деятельностный подход и современные образовательные технологии в вузовском пространстве [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.sgu.ru/textdocsfiles/2013/07/15/stupina.pdf> (дата обращения: 12.05.2015).
16. Уральский Федеральный: издание Уральского федерального университета имени первого Президента России Б. Н. Ельцина. — 03. 12. 2018. — № 43. — С. 4.
17. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://apps.webofknowledge.com> (дата обращения: 08.05.2019).
18. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://elibrary.ru/project_risc.asp (дата обращения: 08.05.2019).
19. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://www.library.georgetown.edu/tutorials/research-guides/evaluating-internet-content> (дата обращения: 08.05.2019).
20. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://www.scopus.com/search/form.uri?display=basic> (дата обращения: 08.05.2019).
21. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: Hutchinson T., Waters A. English for specific purposes: a learning-centred approach. — Cambridge, 1987

REFERENCES

1. Vorozhtsova I. B. Lichnostno-deyatelnostnaya model' obucheniya inostrannomu yazyku. — Izhevsk : Udmurtskiy universitet, 2000.
2. Gurvich P. B. O chetyrekh obshchemetodicheskikh printsipakh obucheniya inostrannym yazykam // Inostrannyye yazyki v shkole. — 2003. — № 6. — С. 32-37.
3. Gusarova Yu. V., Prelova E. V. Deyatel'nostnyy podkhod kak osnova samostoyatel'nosti studentov pri izuchenii inostrannogo yazyka [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: http://www.rosnauke.com/10_

DN_2012/Philologia/5_105931.doc.htm (data obrashcheniya: 10.05.2019).

4. Zimnyaya I. A. Lichnostno-deyatelnostnyy podkhod kak osnova organizatsii obrazovatel'nogo protsessa / Obshchaya strategiya vospitaniya v obrazovatel'noy sisteme Rossii (k postanovke problemy) : kollektivnaya monografiya. V 2 knigakh. Kniga 1 / pod obshch. red. I. A. Zimney. — M. : Issledovatel'skiy tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov, 2001. — S. 244-252.

5. Zubrilina I. V. Kommunikativno-deyatelnostnyy podkhod v obuchenii inostrannomu yazyku [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://inesszubrilina.ucoz.ru/> (data obrashcheniya: 15.05.2019).

6. Kargina E. M. Osobennosti profil'nogo obucheniya inostrannomu yazyku v kontekste so-vremennykh didakticheskikh podkhodov // Gumanitarnye nauchnye issledovaniya. — 2014. — № 6.

7. Kovaleva A. G., Anchugova O. V., Zarifullina D. P. Sistema inoyazychnogo lingvisticheskogo obrazovaniya dlya neyazykovykh napravleniy napravleniy podgotovki v vuze s ispol'zovaniem infor-matsionnykh tekhnologiy // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. — 2018. — № 11. — S. 108-115.

8. Kovaleva A. G., Perevalova T. A., Zarifullina D. P. Problemnoe obuchenie i informatsionno-kommunikatsionnye tekhnologii v razvitii poznatel'noy aktivnosti studentov // Voronezh, 2017.

9. Kulagin A. A. Deyatel'nostnyy podkhod v obuchenii inostrannym yazykam [Elektronnyy resurs] // Nauchnoe soobshchestvo studentov XXI stoletiya. Gumanitarnye nauki : sb. st. po mat. XXXI mezhdunar. stud. nauch.-prakt. konf. — № 4 (31). — Rezhim dostupa: [http://sibac.info/archive/guman/4\(31\).pdf](http://sibac.info/archive/guman/4(31).pdf) (data obrashcheniya: 19.05.2019).

10. Laktina N. V. Spetsifika deyatel'nostnogo podkhoda v aspekte obucheniya inostrannym yazykam [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://www.scienceforum.ru/2013/145/5682> (data obrashcheniya: 11.01.2016).

11. Sal'naya L. K. Secure it. English for Information Protection Specialities : ucheb. posobie dlya stud. vtorogo obrazovatel'nogo urovnya. — Taganrog, 2012. — 203 s.

12. Serova T. S. Tematicheski napravlennoe referentnoe chtenie v obrazovatel'noy, nauch-noy i professional'noy deyatel'nosti // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. — 2013. — № 6. — S. 161-165.

13. Sobinova L. A. Obuchenie professional'no orientirovannomu inoyazychnomu chteniyu studentov vuza s ispol'zovaniem elektronnoy uchebnogo posobiya : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. — N. Novgorod, 2016. — 24 s.

14. Starkov A. P. Kniga dlya uchitelya. Chast' 3. — M. : AST, 2004. — 208 s.

15. Stupina S. B. Deyatel'nostnyy podkhod i sovremennyye obrazovatel'nye tekhnologii v vu-zovskom prost-
ranstve [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://www.sgu.ru/textdocsfiles/2013/07/15/stupina.pdf> (data obrashcheniya: 12.05.2015).

16. Ural'skiy Federal'nyy: izdanie Ural'skogo federal'nogo universiteta imeni pervogo Prezidenta Rossii B. N. El'tsina. — 03. 12. 2018. — № 43. — S. 4.

17. [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <https://apps.webofknowledge.com> (data obrashcheniya: 08.05.2019).

18. [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: https://elibrary.ru/project_risc.asp (data obrashcheniya: 08.05.2019).

19. [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <https://www.library.georgetown.edu/tutorials/research-guides/evaluating-internet-content> (data obrashcheniya: 08.05.2019).

20. [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <https://www.scopus.com/search/form.uri?display=basic> (data obrashcheniya: 08.05.2019).

21. [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: Hutchinson T., Waters A. English for specific purposes: a learning-centred approach. — Cambridge, 1987

Корнеева Лариса Ивановна,

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедры иностранных языков и перевода, Уральский гуманитарный институт, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620002, г. Екатеринбург, ул. Мира, 19; e-mail: lorakorn@list.ru

Турьшева Алина Ивановна,

аспирант кафедры иностранных языков и перевода, Уральский гуманитарный институт, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620002, г. Екатеринбург, Мира, 19; e-mail: alinaturysheva@mail.ru

**МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
В ОБЛАСТИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ У СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: межкультурные коммуникации; самообразование студентов; самообразовательные компетенции; межкультурное самообразование; лингвисты-переводчики; студенты-лингвисты.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается возможность подготовки лингвистов-переводчиков к межкультурному самообразованию. Целью исследования является определение содержания подготовки будущих лингвистов-переводчиков к самообразованию в области межкультурной коммуникации. В работе проанализирован терминологический аппарат, определены термины «межкультурная коммуникация», «межкультурная компетенция» и «самостоятельная работа». В статье приведена также деятельностная классификация межкультурного самообразования, определенная формулой «межкультурные различия + когнитивно-продуктивные действия с ними». Раскрыта роль самостоятельной работы для процесса обучения. Результатом проведенного исследования является определение круга умений, необходимых для формирования готовности к межкультурному самообразованию, и их классификация. Согласно полученным выводам, процесс подготовки будущих лингвистов к межкультурному самообразованию должен быть направлен на формирование двух групп умений: метакогнитивных умений самостоятельной учебной деятельности в области межкультурной коммуникации и предметно-межкультурных умений. Первая группа включает в себя умения ориентации и мотивации своих познавательных действий, умения организации и планирования, умения реализации СР, умения самоконтроля и самокоррекции и рефлексивные и диагностические умения. Ко второй группе умений отнесены умения поиска, извлечения, накопления и систематизации теоретической и практической информации о иноязычной культуре; умения сопоставительного межкультурного анализа и выявления межкультурных различий, их логической и ценностной интерпретации, включая интеграцию в уже имеющиеся знания и оценки; умения практического коммуникативного и прикладного внеречевого и теоретического применения результатов интерпретации межкультурных различий в профессиональной и личной коммуникации. Полученные результаты могут быть использованы в процессе обучения лингвистов-переводчиков в рамках курса «Межкультурная коммуникация».

Korneeva Larisa Ivanovna,

Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Department of Foreign Languages and Translation, Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia.

Turyшева Alina Ivanovna,

Post-graduate Student of the Department of Foreign Languages and Translation, Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia.

**METHODICAL ASPECTS OF THE FORMATION OF SELF-EDUCATIONAL COMPETENCE
IN THE FIELD OF INTERCULTURAL COMMUNICATION OF LINGUISTIC STUDENTS**

KEYWORDS: intercultural communications; self-education of students; self-educational competencies; intercultural self-education; linguists-translators; linguistic students.

ABSTRACT. The article considers the possibility of preparing linguists-translators for intercultural self-education. The purpose of the study is to determine the content of the preparation of future linguists-translators for self-education in the field of intercultural communication. The work analyzes the terminological apparatus, defines the terms “intercultural communication”, “intercultural competence” and “independent work”. The article also provides an activity classification of intercultural self-education, defined by the formula “intercultural differences + cognitive-productive actions with it”. The role of independent work for the learning process is revealed. The result of the study is to determine the range of skills necessary for the formation of readiness for intercultural self-education and their classification. According to the findings, the process of preparing future linguists for intercultural self-education should be aimed at the formation of two groups of skills: metacognitive skills of independent educational activity in the field of intercultural communication and subject-intercultural skills. The first group includes orientation and motivation skills for their cognitive actions, organization and planning skills, skills for implementing SR, self-monitoring and self-correction skills, and reflective and diagnostic skills. The second group of skills includes the ability to search, extract, accumulate and systematize theoretical and practical information about foreign language culture; skills of comparative intercultural analysis and identification of intercul-

tural differences, their logical and value interpretation, including integration into existing knowledge and assessments; skills of practical communicative and applied extra-speech and theoretical application of the results of the interpretation of intercultural differences in professional and personal communication. The results can be used in the training of linguists-translators, as part of the course "Intercultural communication".

Расширение международного сотрудничества в разных сферах деятельности предполагает использование иностранного языка лингвистами-переводчиками на принципиально новом уровне — как инструмента профессиональной межкультурной коммуникации.

Наряду с межкультурным образованием на первый план выдвигается непрерывное образование и вместе с тем задача подготовки специалиста, готового к постдипломному самообразованию. Такие выводы позволяют сделать наличие самообразовательной компетенции в федеральном государственном образовательном стандарте как одного из важнейших компонентов профессиональной компетентности бакалавра.

Таким образом, перед нами встает задача по формированию готовности будущих лингвистов-переводчиков к самообразованию в области межкультурной коммуникации. Целью исследования является определение содержания подготовки будущих лингвистов-переводчиков к самостоятельному совершенствованию межкультурной компетенции, а именно — выявлению круга умений, необходимых для осуществления межкультурного самообразования.

Следует отметить, что вопросы межкультурного образования и самообразования в отдельности освещаются в работах Е. М. Верещагина, Г. В. Елизаровой, С. Г. Тер-Минасовой, И. И. Халеевой, К. М. Левитана, И. А. Гиниатуллина, М. Ф. Кузнецовой, Е. А. Щуклиной и др. Однако корреляция двух научных направлений недостаточно освещена в методической и научной литературе.

Для эффективного межкультурного взаимодействия лингвист-переводчик должен владеть иноязычной межкультурной компетенцией, включающей в себя сформированность специальных знаний, умений, навыков переводчика, его способностей, личностных установок, с помощью которых представляется возможным успешная реализация профессиональной деятельности. Владение данной компетенцией создает основу для развития профессионализма (продуктивных способов действий) и мастерства (гибкости, мобильности, адаптивности к новым ситуациям) в межкультурном общении [1; 6; 11].

Мы выделяем три этапа формирования межкультурной компетенции в процессе обучения и воспитания лингвистов-

переводчиков:

- осознание культурной специфики человеческого поведения в целом;
- осознание системы ориентации, характерной для родной культуры;
- осознание значения культурных факторов в процессе коммуникативного взаимодействия с представителями других культур.

Успешная реализация всех этапов ведет к изменению поведения обучающихся, связанного с пониманием и принятием культурно-специфических форм поведения представителей разных культур.

Овладение межкультурной компетенцией требует также развития таких личностных качеств, как *терпимость к неоднозначности*; *способность к эмпатии*; *устойчивость к фрустрациям или раздражающим факторам в межкультурном общении*; *свобода от предубеждений*.

Межкультурная компетенция непосредственно связана также с личностными особенностями темперамента переводчика (экстраверт/интроверт) и предполагает не просто наличие языковых знаний, но использование иностранного языка в качестве рабочего инструмента межкультурного общения [7].

Основной проблемой является вопрос о возможности совершенствования межкультурной компетенции в постдипломной практике лингвистов-переводчиков и об их подготовке к межкультурному самообразованию в период обучения.

Одним из способов формирования готовности к самообразованию в контексте вузовского образования принято считать самостоятельную работу (далее СР) [15], разработка и внедрение методов рационализации и оптимизации которой является одной из основных задач дидактики высшей школы [10].

Разные исследователи акцентируют внимание на различных особенностях СР. Так, в самом общем виде СР — это деятельность студентов по усвоению знаний и умений, которая протекает без непосредственного руководства преподавателя, хотя и направляется им [4, с. 15]. И. А. Зимняя добавляет такую характеристику, как внутренние познавательные мотивы, а также самоконтроль в процессе и по результату деятельности [5, с. 252]. И. П. Пидкаситый рассматривает СР как средство организации и выполнения учащимися определенной

деятельности в соответствии с поставленной целью [12, с. 42]. К. Л. Левитан подчеркивает направленность СР на непрерывное самообразование [10, с. 221].

Таким образом, СР — это вид познавательной деятельности, требующий от обучающихся активности и самостоятельности, системности, а также нацеленности на нее, координируемая, однако, напрямую или опосредованно преподавателем. По причине резкого возрастания объема учебного и научного материала и сокращения количества аудиторных часов СР приобретает чрезвычайно большое значение для учебного процесса [10, с. 221-224].

Согласно классификации И. А. Гиниатуллина есть три типа познавательных действий по овладению иностранным языком: предметные (осуществление коммуникативно-языковой деятельности); профессионально-прикладные (связь предметных действий со сферой их профессионального приложения) и аутометодические действия (методическая регуляция самообучающимися других познавательных действий) [3, с. 60-70].

В рамках нашего исследования особый интерес приобретают аутометодические действия, обеспечивающие реализацию СР обучающихся и отражающие в действительности ее методику. Решение аутометодической подзадачи не только гарантирует внутреннее управление предметными действиями, но и совершенствует навыки и умения методической составляющей СР [2; 9].

Как отмечают методисты, причиной слабой успеваемости студентов, как правило, является несформированность готовности и способности учиться самостоятельно, контролировать и оценивать себя, управлять собственными индивидуальными особенностями познавательной деятельности, умение правильно распределять свое рабочее время для самостоятельной подготовки [10].

Межкультурное самообразование, таким образом, требует определенные действия и операции по овладению межкультурным компонентом, а также действия и операции собственно самостоятельной работы. Такие выводы позволяют нам выделить два ключевых типа умений, на развитие и совершенствование которых будет направлен весь процесс формирования готовности будущих лингвистов-переводчиков к межкультурному самообразованию: метакогнитивные и предметно-межкультурные умения и их аутометодическое управление.

Успех формирования готовности будущих лингвистов-переводчиков к межкультурному самообразованию, на наш взгляд, определяется целенаправленным формиро-

ванием достаточного опыта применения действий, реализуемых в процессе СР.

Опираясь на классификацию Л. В. Солониной [13, с. 4-5], мы выделяем следующие **метакогнитивные умения** самостоятельной учебной деятельности в области межкультурной коммуникации.

Умения ориентации и мотивации своих познавательных действий (осознание и определение важности СР в области межкультурной коммуникации; самомотивация и стимулирование своей познавательной активности и т.д.).

Умения организации и планирования (определение цели и задач; распределение целей и задач по степени важности; самостоятельный (или при методической поддержке преподавателя) подбор соответствующих средства обучения; определение возможных трудностей и путей их преодоления; формирование собственной инфотеки).

Умения реализации СР (инициирование и регулирование действий, предусмотренных разработанной программой; использование соответствующих задаче учебных стратегий и умений; использование имеющегося опыта осуществления познавательных действий; использование разнообразных источников информации: учебники и учебные пособия, зарубежные тексты разных жанров, фольклор и т.п.; самостоятельная реализация коммуникативного намерения в соответствии с межкультурными правилами; совершенствование собственных межкультурных умений с помощью самостоятельно подобранных упражнений; самостоятельный подбор средств для самообучения и самоконтроля).

Умения самоконтроля и самокоррекции (определение и реализация различных способов устранения обнаруженных пробелов в межкультурных знаниях, умениях и навыках; осуществление самоконтроля за выполнением разработанной программы; реализация самоконтроля и коррекции; анализ и оценка собственных результатов).

Вслед за Е. А. Крыловой [8] мы добавили в структуру метакогнитивных умений *рефлексивные и диагностические умения* (самодиагностика собственного мотивационного состояния; диагностика готовности к реализации СР; оценка собственного уровня владения межкультурной компетенцией и опыта в изучении межкультурного компонента).

К **предметно-межкультурным умениям** мы относим умения, выделенные нами на основе деятельностного содержания межкультурной составляющей [14], определенного согласно предложенной И. А. Гиниатуллиным формуле «межкуль-

турные различия + когнитивно-продуктивные действия с ними» [2, с. 21]:

— умения поиска, извлечения, накопления и систематизации теоретической и практической информации о иноязычной культуре;

— умения сопоставительного межкультурного анализа и выявления межкультурных различий, их логической и ценностной интерпретации, включая интеграцию в уже имеющиеся знания и оценки;

— умения практического коммуникативного и прикладного внеречевого и теоретического применения результатов интерпретации межкультурных различий в профессиональной и личной коммуникации.

Следует отметить, что приведенный перечень умений не исчерпывает всей многоаспектности самостоятельной учебной деятельности в области межкультурной ком-

муникации, однако дает общее представление о специфике этой деятельности.

На основе проведенного исследования нами были сделаны выводы о том, что готовность к межкультурному самообразованию может быть сформирована в процессе профессиональной подготовки лингвистов-переводчиков, а сам процесс будет направлен на формирование достаточного опыта реализации приведенных выше действий. Окончательная готовность к межкультурному самообразованию будет выражаться в осознанном самостоятельном целеполагании и постановке учебных задач, выборе средств и методов овладения межкультурной компетенцией, оценке процесса и результата СР, а также в сформированности межкультурных умений восприятия, распознавания, и интерпретации феноменов другой культуры.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гарипова А. Н. Развитие межкультурной коммуникативной компетентности студентов-спортсменов при изучении иностранного языка // Международная конкурентоспособность университетов: опыт и перспективы создания полиязычной образовательной среды : мат-лы I Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. — Екатеринбург : Изд-во Уральского университета, 2016. — С. 110-117.
2. Гиниатуллин И. А. Межкультурное обучение иностранным языкам: элементы содержательной и категориальной интерпретации // Компетентностный подход в обучении иностранным языкам и проблемы самостоятельной учебной деятельности : сб. науч. тр. — Екатеринбург, 2010. — С. 16-25.
3. Гиниатуллин И. А. Самостоятельная учебная деятельность по овладению иностранным языком на специальном факультете : учеб. пособие к спецкурсу. — Свердловск : Сверд. гос. пед. институт, 1990. — 96 с.
4. Загвязинский В. И. Теория обучения: современная интерпретация : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М. : Академия, 2007. — 192 с.
5. Зимняя И. А. Педагогическая психология. — М. : Логос, 1999. — 383 с.
6. Корнеева Л. И., Корнеев Ю. В. Межкультурная деловая коммуникация на основе «Кейсовой методики» (на примере немецкого языка) : учеб. пособие. — Екатеринбург, 2011. — 199 с.
7. Корнеева Л. И. Повышение квалификации руководящих кадров в области межкультурной деловой коммуникации в России и Германии. — Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2004. — 396 с.
8. Крылова Е. А. Совершенствование иноязычной самообразовательной компетенции студентов неязыковых вузов в условиях самостоятельной работы на основе мониторинг-технологии (на материале английского языка) : дис. ... канд. пед. наук. — СПб., 2016. — 238 с.
9. Кузнецова М. Ф. Развитие иноязычной самообразовательной компетенции у студентов педагогического колледжа : дис. ... канд. пед. наук. — Екатеринбург, 2011. — 241 с.
10. Левитан К. М. Юридическая педагогика : учебник. — М. : Норма, 2011. — 431 с.
11. Основные понятия межкультурного образования и воспитания : терминологический немецко-русский словарь-справочник / Л. И. Корнеева, А. А. Белозерова, Э. Фибих, М. Грубер. — Екатеринбург : УрФУ, 2014. — 112 с.
12. Пидкасистый П. И. Самостоятельная деятельность учащихся. — М. : Педагогика, 1972. — 183 с.
13. Солонина Л. В. Развитие иноязычной самообразовательной компетенции на начальном этапе профессионального языкового образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Екатеринбург, 2007. — 21 с.
14. Турышева А. И. Формирование готовности будущих лингвистов к межкультурному самообразованию : магистерская дис. ... — Екатеринбург : УрФУ, 2018. — 137 с.
15. Щуклина Е. А. К новой парадигме образования XXI века: от образования к самообразованию [Электронный ресурс] // Образование и общество. — 2004. — № 3. — Режим доступа: http://jeducation.ru/3_2004/63.html (дата обращения: 04.04.2019).

REFERENCES

1. Garipova A. N. Razvitie mezhkul'turnoy kommunikativnoy kompetentnosti studentov-sportsmenov pri izuchenii inostrannogo yazyka // Mezhdunarodnaya konkurentosposobnost' universitetov: opyt i perspektivy sozdaniya poliyazychnoy obrazovatel'noy sredy : mat-ly I Vseros. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem. — Ekaterinburg : Izd-vo Ural'skogo univer-siteta, 2016. — S. 110-117.
2. Giniatullin I. A. Mezhhul'turnoe obuchenie inostrannym yazykam: elementy soderzha-tel'noy i kategorial'noy interpretatsii // Kompetentnostnyy podkhod v obuchenii inostran-nym yazykam i problemy samostoyatel'noy uchebnoy deyatel'nosti : sb. nauch. tr. — Ekaterinburg, 2010. — S. 16-25.
3. Giniatullin I. A. Samostoyatel'naya uchebnaya deyatel'nost' po ovladeniyu inostrannym yazykom na spetsial'nom fakul'tete : ucheb. posobie k spetskursu. — Sverdlovsk : Sverd. gos. ped. institut, 1990. — 96 s.
4. Zagvyazinskiy V. I. Teoriya obucheniya: sovremennaya interpretatsiya : ucheb. posobie dlya stud. vyssh.

ucheb. zavedeniya. — M. : Akademiya, 2007. — 192 s.

5. Zimnyaya I. A. Pedagogicheskaya psikhologiya. — M. : Logos, 1999. — 383 s.
6. Korneeva L. I., Korneev Yu. V. Mezhkul'turnaya delovaya kommunikatsiya na osnove «Key-sovoy metodiki» (na primere nemetskogo yazyka) : ucheb. posobie. — Ekaterinburg, 2011. — 199 s.
7. Korneeva L. I. Povyshenie kvalifikatsii rukovodyashchikh kadrov v oblasti mezhkul'tur-noy delovoy kommunikatsii v Rossii i Germanii. — Ekaterinburg: GOU VPO UGTU-UPI, 2004. — 396s.
8. Krylova E. A. Sovershenstvovanie inoyazychnoy samoobrazovatel'noy kompetentsii studentov neyazykovykh vuzov v usloviyakh samostoyatel'noy raboty na osnove monitoring-tekhnologii (na materiale angliyskogo yazyka) : dis. ... kand. ped. nauk. — SPb., 2016. — 238 s.
9. Kuznetsova M. F. Razvitie inoyazychnoy samoobrazovatel'noy kompetentsii u studentov pedagogicheskogo kolledzha : dis. ... kand. ped. nauk. — Ekaterinburg, 2011. — 241 s.
10. Levitan K. M. Yuridicheskaya pedagogika : uchebnik. — M. : Norma, 2011. — 431 s.
11. Osnovnye ponyatiya mezhkul'turnogo obrazovaniya i vospitaniya : terminologicheskii nemetsko-russkiy slovar'-spravochnik / L. I. Korneeva, A. A. Belozerova, E. Fibikh, M. Gruber. — Ekaterinburg : UrFU, 2014. — 112 s.
12. Pidkasty P. I. Samostoyatel'naya deyatel'nost' uchashchikhsya. — M. : Pedagogika, 1972. — 183 s.
13. Solonina L. V. Razvitie inoyazychnoy samoobrazovatel'noy kompetentsii na nachal'nom etape professional'nogo yazykovogo obrazovaniya : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. — Ekaterinburg, 2007. — 21 s.
14. Turysheva A. I. Formirovaniye gotovnosti budushchikh lingvistov k mezhkul'turnomu samoobrazovaniyu : masterskaya dis. ... — Ekaterinburg : UrFU, 2018. — 137 s.
15. Shchuklina E. A. K novoy paradigme obrazovaniya XXI veka: ot obrazovaniya k samoobrazovaniyu [Elektronnyy resurs] // Obrazovanie i obshchestvo. — 2004. — № 3. — Rezhim dostupa: http://jeducation.ru/3_2004/63.html (data obrashcheniya: 04.04.2019).

УДК 378.14:340
ББК 4448.005..26

DOI 10.26170/по19-07-13
ГРНТИ 14.35.05

Код ВАК 13.00.08

Никоряк Василий Васильевич,

преподаватель кафедры антикризисного управления оценочной деятельности, Уральский государственный горный университет; 620144, г. Екатеринбург, ул. Куйбышева, 30; e-mail: dnevrovsergey@gmail.com

Днепров Сергей Антонович,

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

МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ АНТИКОРРУПЦИОННЫХ ЦЕННОСТЕЙ У БУДУЩИХ ПРАВОВЕДОВ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: коррупция; правовое воспитание; правовая культура; педагогические технологии; антикоррупционное воспитание; культурно-исторические теории; подготовка правоведов.

АННОТАЦИЯ. Коррупция — это злоупотребление должностным лицом своих должностных полномочий с целью получения личной материальной либо нематериальной выгоды. Она препятствует экономическому развитию общества, снижает доверие граждан к органам государственной власти, их легитимность и как следствие — приводит к снижению авторитета России на международной арене. Произошли очень серьезные изменения в мировоззрении современного российского общества, которые повлекли за собой и переоценку иерархии и даже горизонтов ценностей молодежи. Среди представителей старшего поколения и молодежи очень широко распространилось заведомо ложное убеждение о том, что коррупция распространилась в современной России, а Советский Союз был полностью свободен от этого зла. Антагонистические противоречия в отношении коррупции мешают профилактике этой угрозе обществу, государству и каждому гражданину нашей страны. Проблему борьбы с коррупцией в российском обществе необходимо рассматривать на основе исследования природы ее формирования и распространения. Это социальное явление, характеризующее взаимоотношения между людьми в определенном историческом контексте. Теория валуации и метода самоконфронтации Губерта Й. М. Херманса — это метод поиска и обнаружения важных событий в биографии, описание которых составляет нарратив, отношение к которому придает смысл всей судьбе человека. Эти события вносят значимые смыслы человека в формировании антикоррупционного поведения, которые находятся в контексте культурно-исторической теории развития психики и личности, разработанной Л. С. Выготским, А. Р. Лурией и А. Н. Леонтьевым, рассматривающими социальную среду и общение между людьми не просто как процесс развития личности, а как казуальную природу возникновения социальных новообразований, к которым относятся и ценности.

Nikoryak Vasilii Vasilievich,

Lecturer of the Department of Crisis Management and Valuation, Ural State Mining University, Ekaterinburg, Russia.

Dneprov Sergey Antonovich,

Doctor of Pedagogy, Professor of the Department of Professional Pedagogy, Russian Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

METHODOLOGY AND METHODOLOGY OF FORMATION ANTICORRUPTION VALUES OF FUTURE JURISTS

KEYWORDS: corruption; legal education; legal culture; pedagogical technologies; anti-corruption education; cultural-historical theories; training of lawyers.

ABSTRACT. Corruption is the abuse by an official of his official powers in order to obtain personal tangible or intangible benefits. It hinders the economic development of society, reduces the trust of citizens in public authorities, their legitimacy and, as a result, leads to a decrease in Russia's authority in the international arena. Very serious changes have occurred in the worldview of modern Russian society, which entailed a reassessment of the hierarchy and even horizons of youth values. A deliberately false belief that corruption spread in modern Russia and the Soviet Union was completely free from this evil spread very widely among the representatives of the older generation and youth. Antagonistic contradictions regarding corruption prevent the prevention of this threat to society, the state and every citizen of our country. The problem of the fight against corruption in Russian society must be considered on the basis of a study of the nature of its formation and dissemination. This is a social phenomenon that characterizes the relationship between people in a certain historical context. The theory of value and the method of self-confrontation of Hubert J. M. Hermans. This is a method of searching and detecting important events in a biography, the description of which is a narrative, the attitude to which gives meaning to the whole fate of a person. These events introduce significant human meanings in the formation of anti-corruption behavior, which are in the context of the cultural-historical theory of the development of the psyche and personality, developed by L. S. Vygotsky, A. R. Luria and A. N. Leontyev, who examined the social environment and communication between people not just as a process of personality development, but as a casual nature of the emergence of social neoplasms, which include values.

Актуальность

Политические изменения в России, произошедшие в XX в., обострили социально-экономические, идеологические и морально-нравственные проблемы в обществе. На смену коммунистической идеологии, которая была основой для формируемой у подрастающего поколения системы ценностей, в обществе утвердился культ потребления. Материальные стимулы стали приоритетными практически для всех граждан. Поэтому произошли очень серьезные изменения в мировоззрении, которые повлекли за собой и переоценку ценностей молодого поколения. В обществе обострились разногласия по поводу оценки таких негативных явлений, как коррупционные преступления и правонарушения. Коррупция — это злоупотребление должностным лицом своих должностных полномочий с целью получения личной материальной либо нематериальной выгоды. Она препятствует экономическому развитию общества, снижает доверие граждан к органам государственной власти, их легитимность и как следствие — приводит к снижению авторитета России на международной арене. К сожалению, сегодня это объективная реальность жизни российского общества.

Проблема

Борьбу с коррупцией в российском обществе необходимо рассматривать на основе исследования природы ее формирования и распространения. Особую опасность для российского общества и государства представляют противоречия между доминирующей ролью будущих юристов, которую им предстоит сыграть в предстоящей борьбе с коррупцией, и их ранней вовлеченностью в коррупционные отношения. Обострилась нужда в переосмыслении прежних и разработки новых педагогических технологий антикоррупционного воспитания. Несмотря на актуальность проблемы по формированию антикоррупционного поведения, до недавнего времени отсутствовали результативные и эффективные педагогические технологии, позволяющие объективно измерить и, главное, результативно и эффективно сформировать антикоррупционные ценности у обучающихся.

Цель исследования

Разработка и практическая реализация методологии и методики формирования антикоррупционных ценностей у будущих правоведов.

Анализ литературы

Основы для разработки методологии и методики формирования антикоррупционных ценностей у будущих правоведов разработал С. А. Воронцов, который считал, что рост коррупции произошел из-за упадка отечественной культуры и прекращения морально-нравственного и этического воспитания молодого поколения [2]. Аналогичной точки зрения придерживалась и Е. А. Шаропова, которая считала, что причиной роста отечественной коррупции явилось развитие рыночной экономики в стране [17].

Мы согласны с мнением О. В. Епархиной, утверждавшей, что и в СССР был высокий уровень коррупции. Причиной тому была плановая структура экономики, несформированность субъектного социума и архаичный бытовой уклад. [9].

Большой вклад в разработку методологии и методики формирования антикоррупционных ценностей у будущих правоведов внес Г. В. Назаренко, который был убежден, что воспитание правовой культуры является частью общей культурой народа и показателем степени развития индивида и всех граждан. В широком смысле правовую культуру он рассматривал как культуру всего общества, которая охватывает все правовые и морально-нравственные ценности, а в узком смысле правовую культуру он рассматривал как индивидуально персонализированную высокую степень нравственно-этического поведения [14].

Особую роль в разработку методологии и методики формирования антикоррупционных ценностей внесла С. В. Михайлова, утверждавшая, что трансформация правовых ценностей приводит к преобразованию правовой культуры общества, которая представляет собой особый период эволюционного развития: являясь продуктом прошлого культура, формирует будущее путем трансформации всей системы правовых ценностей. Однако если в этом случае происходит культурный кризис, то он приостанавливает и даже обращает вспять развитие ценностно-смыслового самоопределения как всего общества, так и каждого юриста. Поэтому после каждого культурного кризиса всему обществу и, особенно системе высшего юридического образования, приходится затрачивать значительные усилия, чтобы возобновить воспитание антикоррупционных ценностей у будущих юристов [13].

Председатель Общероссийского общества прав потребителей образовательных услуг В. В. Панин заявил: «Только через образование, как это ни парадоксально, можно остановить разрастание коррупции в обществе...» [12, с. 37]. Однако анализ лите-

ратуры показал, что все эти теории и точки зрения не объясняют механизм зарождения и широкого распространения коррупции среди многих поколений разных стран и народов. Поэтому они не могут служить базой для разработки методики и педагогических технологий формирования антикоррупционных ценностей

Методология и методы исследования

Совсем недавно созданы методология, методика и технологии, способные сформировать антикоррупционные ценности у будущих правоведов. В их основе находится процесс «валюации», прослеженный Губертом Й. М. Хермансом, автором теории валюации и метода самоконфронтации [16]. Валюация — «бережно хранимое воспоминание, приятное времяпрепровождение, хорошая беседа с другом, разочарование в отношениях со значимым другом, особое удовлетворение в работе, физическое увечье, недостижимый идеал и т.п.» [16]. Это способ открытия значимых фрагментов жизни человека, из которых им же создаются истории (нарративы), придающие смысл окружению и всей жизни. Однако в отличие от нарративов, валюации могут быть целенаправленно разработаны, применены на практике профессионального образования, а результаты их использования могут быть исследованы и организованы в систему с другими методами формирования ценностей.

Мы считаем, что при формировании антикоррупционных ценностей необходимо применять технологии Губерта Й. М. Херманса «валюации» и метода «самоконфронтации», которые находятся в контексте культурно-исторической теории развития психики и личности, разработанной Л. С. Выготским, А. Р. Лурией и А. Н. Леонтьевым [3], которые рассматривали социальную среду, ценности и общение между людьми как основу для развития всего человечества и каждого из людей. Согласно их теории вначале все новообразования зарождаются и появляются в общении между людьми в социуме, а только потом усваиваются индивидуально отдельными личностями [3]. Л. С. Выготский, А. Р. Лурия и А. Н. Леонтьев видели в формировании общества два пути, согласно первому вначале происходит естественное развитие, а в соответствии со вторым осуществляется овладение культурой поведения [3]. Поэтому для формирования антикоррупционных ценностей желательно гражданское общество, развитое за счет интенсификации правового информирования, просвещения и образования с целью формирования правовой культуры социальной среды — главного источника развития антикоррупционной личности.

Метод самоконфронтации Г. Херманса — это процесс рефлексивного анализа своих переживаний событий из прошлого, настоящего и будущего. Осмысленное антикоррупционное наблюдение и анализ своего поведения рассматривается за собой как бы со стороны и обозначено Г. Хермансом как самоконфронтация [16], делающая центром внимания человека ценностное оценивание каждого эпизода своей жизни.

Для выявления степени сформированности коррупционных и антикоррупционных ценностей нами была составлена анкета для опроса будущих правоведов с учетом валюации и метода самоконфронтации Г. Й. М. Херманса. В анкете студентам были предложены различные варианты утверждений и суждений, с целью выбрать то, что в наибольшей степени отражает их представления о коррупции. Для ответа надо было проанализировать нравственно-этические ситуации и оценить с точки зрения их гражданской позиции по отношению к коррупции. В процессе пристрастного анализа коррупционных правонарушений в сознании студентов произошла «валюация» путем самоконфронтации в виде своеобразной борьбы ценностей, подобно тому, как в сознании человека происходит борьба мотивов. По мнению Е. П. Ильина, для человека всегда является сложным вопрос выбора, когда «и так плохо, и так плохо» и ему приходится выбирать из нескольких зол меньше. Это противоречие «**избегание — избегание**». В этом случае внешнее влияние определит выбор, зависящий от авторитетности воздействующего [10, с. 137]. Например, на вопрос № 7 «Как вы считаете, в чем заключается сущность коррупции?» студенты контрольной группы, выбравшие вариант ответа «в незаконном присвоении служащими функций управления в общественной и хозяйственной деятельности», до и после опытно-поисковой работы разницы оказалось несущественной [4, с. 6].

В экспериментальной группе существенная разница появилась после опытно-поисковой части нашего исследования $U=202,5000$ при $h < 0,003302$ [6, с. 200]. Очевидно, что после выполнения задания в виде кейс-стади № 6 и № 13 [5, с. 13, 21] у студентов произошла «валюация» ценностного оценивания, так как, по их мнению, причина коррупции в незаконном присвоении служащими функций управления в общественной и хозяйственной деятельности. В количестве студентов, выбравших вариант ответа «в уверенности за безнаказанность за коррумпированность», до опытно-поисковой работы между контрольной и экспериментальной группами была незначительная разница. В результа-

те использования кейс-стади № 4, № 23 [5, с. 11, 31] после опытно-поисковой части нашего исследования эта разница существенно увеличилась: $U = 118,5000$ при $h < 0,000013$ [6, с. 200].

Вариант ответа № 11.1 — «обязанность государства по защите прав и законных интересов граждан от несправедливости и произвола» на вопрос № 11 — «Борьба с коррупцией это...» [4, с. 7] выбрали семь респондентов контрольной группы и десять студентов экспериментальной, то есть разница между контрольной и экспериментальной группами до экспериментального обучения была незначительна. После проведения опытно-поисковой части исследования и рассмотрения кейс-стади № 27, 30, 36 и 41 [5, с. 35, 38, 44, 49] произошли изменения: в контрольной группе число ответивших увеличилось с семи до восьми студентов, а в экспериментальной группе разница возросла значительно — с десяти до двадцати одного студента [6, с. 201]. Такое существенное изменение в экспериментальной группе свидетельствует о нежелании граждан России брать на себя ответственность за коррупцию из-за отсутствия гражданской позиции в вопросе борьбе с этим социальным злом.

В контрольной и экспериментальной группах до опытно-поисковой работы была существенная разница в количестве студентов, выбравших наиболее верный ответ (вариант ответа № 11.3) — «проблема государства и каждого гражданина» [7, с. 89]. После проведения опытно-поисковой части исследования кейс-стади № 2, 3, 9 и № 11 [5, с. 9, 10, 16, 18] эта разница существенно усилилась. Если в контрольной группе она сократилось на одного студента, то в экспериментальной группе существенно возросла — с девятнадцати до двадцати двух студентов. Очевидно, что в процессе пристрастного анализа коррупционных правонарушений в сознании студентов произошла «валюация» путем своеобразной борьбы ценностей — самоконфронтации. К сожалению, вариант ответа «напрасный труд — нет никакой необходимости борьбы с коррупцией, в нашей стране она непобедима» до эксперимента выбрали три студента в контрольной и пять в экспериментальной группе [7, с. 90]. После проведения опытно-поисковой части исследования количество студентов, так ответивших на этот вопрос, в контрольной группе не изменилось, а в экспериментальной значительно уменьшилось — с пяти до одного студента. Как показывают результаты анкетирования, студенты убеждены в невозможности искоренения коррупции в России в силу ее традиции.

Борьба мотивов — это внутренний мотивационный конфликт. Человек может решать, что такое «добро», «зло», «да» «нет», «действовать» или «не действовать». Так, например, на вопрос студентам: «Как должен поступить гражданин, когда при выполнении своих профессиональных обязанностей чиновник требует вознаграждения?» [4, с. 8] более половины респондентов предпочли вариант, в котором говорится о необходимости обращения в полицию, следственный комитет или прокуратуру [8]. У студентов проявилась валюация, то есть осознание и принятие антикоррупционной ценности «законность» и «вера в право» в виде объектного стремления защититься от коррупции при помощи обращения к правоохранительным органам. Это явное проявление негативного отношения к коррупции как социальному злу.

Нейтральное мнение по отношению к коррупции уже сформировалось у 20,3% студентов, которые считают, что к требованию коррумпированного чиновника дать взятку «Надо относиться как к неизбежному факту. Главное, быстрее решить проблему». К сожалению три процента от общего числа опрошенных студентов продемонстрировали и позитивное отношение к коррупции. Они считают, что за оказанную услугу причитается вознаграждение, которое является нормальной формой и нормой взаимоотношений между людьми [8]. У этих студентов произошла «валюация» коррупции как позитивной ценности, так как они расценивают коррупцию как неизбежность и, самое главное, — как средство быстрого и результативного разрешения проблем. Налицо положительное отношение к коррупции, если признать, что это нормальная форма взаимоотношений между людьми в обществе с искаженными ценностями. То есть коррупция воспринимается пусть и небольшой, но отчетливо заметной частью будущих правоведов не только как антиценность, но даже и как ценность, так как у них произошла валюация коррупции — пристрастное ценностное оценивание смыслов коррупции в процессе переживания жизненных ситуаций.

Предложенные студентам на выбор ответы на вопрос № 34 «Как Вы считаете, в настоящее время уровень коррупции в России снижается или повышается?» [4, с. 16], распределились следующим образом: семь студентов контрольной группы до экспериментальной части исследования и восемь — после формирующей части предпочли вариант ответа № 34.1: «уровень коррупции снижается». В экспериментальной группе после опытно-поисковой работы и технологичный кейс-стади № 6, 25, 30 и 48 [5, с. 13, 33,

38, 56] количество студентов, выбравших этот вариант ответа, уменьшилось с шести до трех человек. Вариант ответа № 34.6 — «повышается» в контрольной группе выбрали двенадцать студентов. Хотя в этой группе и не проводились экспериментальные работы, после опытно-поискового этапа их число уменьшилось на одного студента. В экспериментальной группе после опытно-поисковой части исследования путем решения задач в виде кейс-стади № 6, 25, 30 и 48 [5, с. 13, 33, 38, 56] число таких студентов увеличилось с четырнадцати до двадцати двух человек: $U = 121,5000$ при $h < 0,000007$. До и после эксперимента в контрольной и экспериментальной группах по одному студенту выбрали вариант ответа «мне безразлично». Вариант ответа № 34.4 — «...ее нет», до формирующей части исследования в контрольной группе выбрал один студент, а в экспериментальной — два. После оценивания у студентов контрольной группы на стадии формирующей части их число сократилось до одного, а в экспериментальной группе таковых не оказалось [9, с. 203].

Коррупция возникла как способ решения социальных проблем отдельными личностями. Никто и никогда ни в одном учебном заведении никого не обучал курсу коррупции, но многие поколения успешно овладевали ей самостоятельно, общаясь друг с другом. Однако по мере решения отдельными людьми своих социальных и экономических проблем во всем обществе искажались морально-нравственные и правовые нормы, разрушались правовая, социальная культуры и вместо антикоррупционных ценностей сформировались коррупционные ценности, суть которых выражается в народных пословицах и поговорках: «Взятка будет вечна», «В суд ногой — в карман рукой», «В суд пойдешь — правды не найдешь», «Для того дело тянется, что виноватый нравится».

Развитие коррупционных ценностей произошло не путем их всенародного и гласного утверждения в качестве официальной политики или системы взаимоотношений и последующего саморазвития на этой основе. Ни одна власть, ни один народ никогда официально не утверждали и не принимали коррупционные ценности в качестве приоритетных, но очень многие использовали их в своих целях. Развитие и распространение коррупции происходило через автономное использование внутренних, но внешне ориентированных «психологических орудий», нацеленных на «решение вопросов». При помощи коррупции происходило локальное устранение социальной несправедливости, но не для всего

общества, а только для отдельных его членов путем овладения тайной (то есть скрытой от большинства людей) системой знаков-символов, таких как признанных культурно-исторической теорией развития психики: язык, письмо, система счета, обозначающих коррупционные ценности, о существовании которых почти все знают, но никто и никогда не признается в том, что он их исповедует.

Как же избавиться от коррупции? И. И. Бецкой отмечал, что только при сформировании «новой породы людей», не имеющих пороков прежней эпохи возможен прогресс в обществе [1]. На формирование коррупционных ценностей как своеобразного тайного знания, о котором всем известно, согласно культурно-исторической теории развития психики коррупция влияет его распространение в обществе и отношение к нему. К счастью, далеко не все люди его применяют в жизни, хотя развитие каждого человека проходит этап внешней деятельности, когда культурные средства приобретают предметный вид и соответствующие психические функции взаимодействуют внешне, «интерпсихически», когда подрастающее поколение действует по образцу: «делай как все», «бери пример со старших».

Под влиянием развития взаимодействия формирующейся психики с внешней средой активность психических функций «сворачивается», то есть переходит из внешнего плана во внутренний, становится «интрапсихической», когда психические функции приобретают своеобразную отчужденность в виде автоматизированности, осознанности и произвольности [16].

Если происходит переосмысление какой-либо функции, то вполне возможна ее «экстериоризация» — перемещение из внутреннего плана во внешний и детальный анализ ее в рефлексивной или во внешне-предметной деятельности. В поведении подрастающего поколения происходит появление произвольности — внутреннего способа мышления подрастающего поколения [16]. «Зона ближайшего развития» — это то пространство действий, которые обучающийся пока не может выполнить сам, но может осуществить вместе со взрослыми и благодаря им [16]. Из-за коррупции, которая деформирует, извращает морально-нравственные ценности, часть представителей подрастающего поколения попадает в зону негативного ближайшего развития по принципу: «или входи в коррупционные отношения или вообще не войдешь ни в какие отношения вообще».

Оценивание «своего» и «чужого» ущерба от коррупции мы попытались определить с помощью предложенных нами

кейс-стади, свидетельствующих о том, что в сознании студентов произошла валюация — соответствующее осмысление «своего» и «чужого» горя как возможного прямого и косвенного ущерба от коррупции. Среди важнейших причин коррупции в России опрошенные указали детерминацию судеб людей от воли власть предержащих, которая базируется на всей мощи государства. Так, например, до экспериментального обучения пятнадцать студентов в контрольной группе, и одиннадцать — в экспериментальной выбрали вариант ответа «зависимость граждан от чиновников, порождающая монополию государства на предоставление прав и услуг». Если на вопрос «Назовите важнейшие причины коррупции в России» [4, с. 6] после опытно-поисковой работы количество студентов, выбравших этот вариант ответа, в контрольной группе изменилось незначительно, то в экспериментальной группе после изучения кейс-стади № 4, 7, 8, 10 и № 13 [5, с. 11, 14, 15, 17, 21] существенно возросло: $U = 67,5000$ при $h < 0,000001$.

До опытно-поисковой части исследования между контрольной и экспериментальной группами была существенная разница в количестве выборов варианта ответа № 9.7. — «повсеместное явление характерное для России с древних времен и до наших дней». После формирующей части исследования, которое было осуществлено при помощи кейс-стади № 6, 11, 19, и № 32 [5, с. 13, 18, 27, 40], количество выбравших этот вариант ответа в контрольной группе сократилось наполовину (с четырех до двух студентов), а в экспериментальной группе в шесть раз — с двенадцати до двух студентов. Видимо, после формирующей части исследования у студентов произошла валюация и они укрепились во мнении, что коррупция в России это не повсеместное и не характерное для российского общества явление.

По мнению Л. С. Выготского, личность — коррелят отношения примитивных и высших реакций [3]. Коррупция — совокупность примитивных реакций, которые затрагивают каждую формирующуюся личность. Л. С. Выготский выдвинул тезис об активности обучающегося, который до него рассматривался как некоторый объект, подверженный воздействию внушений или подкреплений. Это говорит о том, что подрастающее поколение способно самостоятельно усвоить и усваивает коррупционные ценности даже в том случае, когда их никто не будет учить им, а из этого следует сделать вывод, что культурно-историческую концепцию развития психики следует применить и для обоснования педагогической технологии разрушения коррупционных

ценностей.

Валюация — способ структурирования внутреннего мира, в процессе которого непроизвольно создается и поддерживается целостное мироощущение [15, с. 57]. Так, ответы студентов на вопрос «Решали ли Вы свои проблемы при помощи незаконного вознаграждения?» [4, с. 14] распределились следующим образом: «да» выбрали 30,8%, а «нет» — 69,2% респондентов [8]. Губерт Й. М. Херманс отвел ключевую роль ценностному фактору, в процессе которого валюация начинается с общих универсальных ценностных критериев (хорошо, плохо), при помощи которых оценивание происходит автоматически [16]. Сталкиваясь с многочисленными примерами непримиримой общественной реакции на коррупцию, будущие юристы начинают оценивать ее как антиценность, «крадущую» у них настоящее и будущее. Причем как у отдельной личности, так и у всего общества в целом. М. С. Каган считал, что «антиценность — это «нарушение законов, расцениваемое как преступность и караемое государством» и «низменное в противовес возвышенному» [11, с. 133, 183]. Мы попытались выявить смысловую и эмоционально-нравственную завершенность (отражение в совести) ценностного оценивания студентов, ответивших на предыдущий вопрос «Если Вы ответили “Да” на вопрос “Решали ли Вы свои проблемы при помощи незаконного вознаграждения?” [4, с. 15], то Вам было при этом неудобно?», только 4,5% опрошенных ответили, что им действительно было неудобно. «Для нас это принятая норма взаимоотношений» — считают 1,5% от общего числа опрошенных. «Нам было неприятно, но это помогло решить проблему» — считает 20,3% студентов, а 6% студентов выбрали ответ «У нас такие традиции».

Несомненно, большое значение в разрушении коррупционных ценностей имеет образовательный процесс. Поэтому на вопрос № 47 «В нашем вузе достаточно дисциплин, формирующих антикоррупционное поведение» до опытно-поисковой работы в контрольной группе девять, а в экспериментальной — одиннадцать студентов ответили «полностью согласен». После формирующей части исследования в контрольной группе их количество сократилось на два, а в экспериментальной — на одного студента. Вариант ответа № 47.2 «частично согласен» до опытно-поисковой части исследования в контрольной и экспериментальной группах выбрали по четыре человека. После формирующей части исследования в контрольной группе их количество сократилось до двух, а в экспериментальной после кейс-стади № 9, 16, 33 и 49 [5, с. 16,

24, 41, 57], наоборот, увеличилось до одиннадцати студентов ($U = 180,0000$ при $h < 0,005207$) [6, с. 210]. В контрольной группе после опытно-поисковой части исследования возросло с шести до одиннадцати количество студентов, выбравших вариант ответа № 47.3 — «не согласен», а в экспериментальной группе после формирующего этапа, наоборот, их количество ($U = 114,0000$ при $h < 0,000047$) сократилось на три человека (с 8 до 5). На вопрос № 49 «Готовы ли Вы отказаться от вознаграждения за оказанную Вам услугу?» до опытно-поисковой части исследования в контрольной группе — семь студентов, а в экспериментальной — восемь выбрали вариант ответа № 49.1 «Скорее да». После формирующего этапа в контрольной группе количество увеличилось на одного, а в экспериментальной группе после решения задач в виде кейс-стади № 15, 16, 30, 39 и 50 [5, с. 23, 24, 38, 47, 58] и ценностного оценивания — на семь студентов (с 14 до 21): $U = 175,5000$ при $h < 0,000508$ [9, с. 210].

Результаты опытно-экспериментальной

работы по применению валюации и самоконфронтации для формирования антикоррупционных ценностей на основе культурно-исторической теории развития психики позволяют сделать следующие выводы:

1. Формирование антикоррупционных ценностей у будущих юристов вполне возможно на основе культурно-исторической концепции развития личности, разработанной Л. С. Выготским, А. Р. Лурия, А. Н. Леонтьевым. Именно на ее основе были разработаны и реализованы на практике средства контекстного обучения — Кейс-стади.

2. Специально организованное обучение при помощи Кейс-стади вызвало у студентов ценностный фактор, валюацию, названную так Губертом Й. М. Хермансом. Она способна разрушить коррупционные антиценности, которые сформировались у определенной части молодежи под влиянием жизни в социуме, для которого характерны сохраняющиеся и даже развивающиеся коррупционные отношения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бежкой И. И. Рассуждения, служащие руководством к новому установлению Шляхетского кадетского корпуса. — СПб., 1776. — С. 35-50.
2. Воронцов С. А. О необходимости совершенствования системы отбора, подготовки и воспитания юристов уголовно-правовой специализации, призванных защищать публичные ценностно-правовые начала // Юридическая наука и образование. — 2014. — № 3. — С. 74-77.
3. Выготский Л. С. Культурно-историческая теория развития психики / Собрание сочинений : В 6-ти т. — М. : Педагогика, 1984.
4. Днепров С. А., Никоряк В. В. Как Вы относитесь к коррупции? : анкета. — Екатеринбург, 2013. — 23 с.
5. Днепров С. А., Никоряк В. В. Кейс-стади в формировании антикоррупционного поведения будущих правоведов : практ. пособие. — Екатеринбург, 2015. — 75 с.
6. Днепров С. А., Никоряк В. В. Отношение будущих правоведов к коррупции // Право и образование. — 2015. — № 2. — С. 89-98.
7. Днепров С. А., Никоряк В. В. Можно ли сформировать антикоррупционные ценности у будущих правоведов // Право и образование. — 2016. — № 7. — С. 198-211.
8. Днепров С. А., Никоряк В. В. Актуальный социальный опыт участия будущих правоведов в коррупционных отношениях // Образование и право. — 2014. — № 3. 4. — С. 4-14.
9. Епархина О. В. Моделирование коррупции. Ст. 110-116 // Ярославский педагогический вестник. — 2013. — Т. 1. — № 1.
10. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. — СПб. : Питер, 2000. — 512 с.
11. Каган М. С. Философская теория ценностей. — СПб., 1997.
12. Коррупция в образовании современной России // Ректор вуза. — 2010. — № 8.
13. Михайлов С. В. Правовые ценности: теоретико-правовой аспект : дис. ... канд. юрид. наук. — Ростов н/Д., 2011.
14. Назаренко Г. В. Теория государства и права : учеб. пособие. — 2-е изд., доп. и перераб. — М. : Правовая книга плюс, 2000. — С. 100.
15. Николаева И. А. Валюация и ценностное оценивание: процессуальные аспекты личностных ценностей // Вестник КГУ. — 2015. — № 5.
16. Херманс Губерт Й. М. Личность как мотивированный рассказчик теория валюации и метод самоконфронтации / пер. с англ. Д. А. Кутузовой и Ф. И. Барского // *Постнеклассическая психология. Социальный конструкционизм и нарративный подход*. — 2006-2007. — № 1 (3).
17. Шарапова Е. А. Формирование антикоррупционной направленности личности в профессиональном воспитании студента вуза : автореф. канд. пед. наук. — Краснодар, 2017.
18. Индекс восприятия коррупции — 2015 [Электронный ресурс] // Исследования Центра антикоррупционных исследований и инициатив Transparency International. — Режим доступа: <http://www.transparency.org.ru/indeks-vospriatiia-korruptcii/indeks-vospriatiia-korruptcii-2015-rossiia-podnialas-na-119-mesto>.

REFERENCES

1. Betskoy I. I. Rassuzhdeniya, sluzhashchie rukovodstvom k novomu ustanovleniyu Shlyakhetsko-go kadetskogo korpusa. — Spb., 1776. — S. 35-50.
2. Vorontsov S. A. O neobkhodimosti sovershenstvovaniya sistemy otbora, podgotovki i vos-pitaniya yuristov ugovno-pravovoy spetsializatsii, prizvannykh zashchishchat' publichnye tsennostno-pravovye nachala // Yuridicheskaya nauka i obrazovanie. — 2014. — № 3. — S. 74-77.
3. Vygotskiy L. S. Kul'turno-istoricheskaya teoriya razvitiya psikhiki / Sobranie sochine-niy : V 6-ti t. — M. : Pedagogika, 1984.
4. Dneprov S. A., Nikoryak V. V. Kak Vy odnosites' k korruptsii? : anketa. — Ekaterinburg, 2013. — 23 s.
5. Dneprov S. A., Nikoryak V. V. Keys-stadi v formirovanii antikorrupsionnogo povede-niya budushchikh pravovedov : prakt. posobie. — Ekaterinburg, 2015. — 75 s.
6. Dneprov S. A., Nikoryak V. V. Otnoshenie budushchikh pravovedov k korruptsii // Pravo i obrazovanie. — 2015. — № 2. — S. 89-98.
7. Dneprov S. A., Nikoryak V. V. Mozhno li sformirovat' antikorrupsionnye tsennosti u budushchikh pravovedov // Pravo i obrazovanie. — 2016. — № 7. — S. 198-211.
8. Dneprov S. A., Nikoryak V. V. Aktual'nyy sotsial'nyy opyt uchastiya budushchikh pravove-dov v korruptsionnykh otnosheniyakh // Obrazovanie i pravo. — 2014. — № 3. 4. — S. 4-14.
9. Eparkhina O. V. Modelirovanie korruptsii. St. 110-116 // Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik. — 2013. — T. 1. — № 1.
10. Il'in E. P. Motivatsiya i motivy. — SPb. : Piter, 2000. — 512 s.
11. Kagan M. S. Filosofskaya teoriya tsennostey. — SPb., 1997.
12. Korruptsiya v obrazovanii sovremennoy Rossii // Rektor vuza. — 2010. — № 8.
13. Mikhaylov S. V. Pravovye tsennosti: teoretiko-pravovoy aspekt : dis. ... kand. yurid. nauk. — Rostov n/D., 2011.
14. Nazarenko G. V. Teoriya gosudarstva i prava : ucheb. posobie. — 2-e izd., dop. i pererab. —M. : Pravovaya kniga plyus, 2000. — S. 100.
15. Nikolaeva I. A. Valyuatsiya i tsennostnoe otsenivanie: protsessual'nye aspekty lichnostnykh tsennostey // Vestnik KGU. — 2015. — № 5.
16. Khermans Gubert Y. M. Lichnost' kak motivirovanny rasskazchik teoriya valyuatsii i metod samokon-frontatsii / per. s angl. D. A. Kutuzovoy i F. I. Barskogo // Postneklassicheskaya psikhologiya. Sotsial'nyy konstruksionizm i narrativnyy podkhod. — 2006-2007. — № 1 (3).
17. Sharapova E. A. Formirovanie antikorrupsionnoy napravlenosti lichnosti v professional'nom vospitanii studenta vuza : avtoref. kand. ped. nauk. — Krasnodar, 2017.
18. Indeks vospriyatya korruptsii — 2015 [Elektronnyy resurs] // Issledovaniya Tsentra antikorrupsionnykh issledovaniy i initsiativ Transparency International. — Rezhim dostupa: <http://www.transparency.org.ru/indeks-vospriatiia-korruptcii/indeks-vospriatiia-korruptcii-2015-rossia-podnialas-na-119-mesto>.

УДК 378.147:371.124:53
ББК448.985

DOI 10.26170/по19-07-14
ГРНТИ 14.35.09

КодВАК 13.00.02

Попов Семен Евгеньевич,

доктор педагогических наук, кандидат технических наук, доцент, профессор кафедры естественных наук и физико-математического образования, Нижнетагильский филиал Российского государственного профессионально-педагогического университета; 622031, г. Нижний Тагил, ул. Красногвардейская, 57; e-mail: s-e-porov@yandex.ru

Терегулов Денис Федорович,

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры информационных технологий, Нижнетагильский филиал Российского государственного профессионально-педагогического университета; 622031, г. Нижний Тагил, ул. Красногвардейская, 57; e-mail: denaviat@yandex.ru

МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИКИ К ПРОВЕДЕНИЮ НАТУРНО-ВЫЧИСЛИТЕЛЬНЫХ ЭКСПЕРИМЕНТОВ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: учебные физические эксперименты; натурные эксперименты; вычислительные эксперименты; учебно-исследовательские проекты; метод проектов; проектная деятельность; учителя физики; подготовка будущих учителей; студенты-педагоги.

АННОТАЦИЯ. В работе обсуждается проблема подготовки будущих учителей физики к постановке и проведению современного учебного физического эксперимента. Утверждается, что главным условием успешного формирования соответствующей готовности является направленность учебного процесса на развитие всех ее структурных компонентов. Для решения этой проблемы по результатам проведенного исследования предлагается соответствующая методика обучения, которая в образовательном процессе реализуется в виде отдельного курса «Натурно-вычислительный эксперимент». Содержание курса представлено двумя блоками: теоретическим и практическим. Теоретический блок включает изучение и обсуждение вопросов, необходимых для проведения лабораторно-практических занятий. Приводятся названия и содержание тем теоретического блока. Практическая часть преследует цель — дать студентам практические навыки проведения натурно-вычислительного эксперимента, а также получить опыт работы с различными программными средствами для компьютерного моделирования физических процессов и явлений. Предлагается освоение практической части проводить в пять этапов, каждый из которых имеет свою цель и решает определенные задачи. На первом этапе занятия организуются по схеме параллельного выполнения натурного и вычислительного экспериментов. На втором — по схеме последовательного выполнения. Третий этап призван сформировать элементы готовности к проведению комплексного (совмещенного) натурно-вычислительного эксперимента. Цель четвертого этапа — совершенствование навыков использования вычислительного эксперимента для изучения сложных физических объектов. Пятый этап призван обобщить результаты и выработать методические рекомендации по их использованию в будущей профессиональной деятельности учителя физики. Для каждого этапа практической части представлены комплексы лабораторных работ и учебно-исследовательских проектов. Формулируются цель и задачи дисциплины «Натурно-вычислительный эксперимент». Обсуждается диагностический аппарат оценки степени подготовленности студентов к использованию натурно-вычислительных экспериментов.

Popov Semen Evgenievich,

Doctor of Pedagogy, Candidate of Engineering, Professor of the Department of Sciences, Physical and Mathematical Education, Russian State Vocational Pedagogical University, Nizhny Tagil, Russia.

Teregulov Denis Fedorovich,

Candidate of Pedagogy, Senior Lecturer of the Department of Information Technologies, Russian State Vocational Pedagogical University, Nizhny Tagil, Russia.

THE TECHNIQUE OF FORMATION OF READINESS OF FUTURE TEACHERS OF PHYSICS TO CONDUCT FULL-SCALE AND COMPUTING EXPERIMENTS

KEYWORDS: educational physical experiments; full-scale experiments; computational experiments; educational research projects; project method; project activities; physics teachers; training for future teachers; teacher students.

ABSTRACT. The paper discusses the problem of training future teachers of physics to the formulation and conduct of modern educational physical experiment. It is argued that the main condition for the formation of appropriate readiness is the orientation of the educational process on the development of all its structural components. To resolve this problem, re-results of the conducted research provides the relevant teaching methods, which in educational process is realized as a separate course in "Natural and computing experiment". The content of the course is presented in two blocks: theoretical and practical. The theoretical block includes the study and discussion of issues necessary for conducting laboratory and practical training. The names and content of the topics of the theoretical block are given. The practical part aims — to give students practical skills of natural-computational experiment, as well as to gain experience with various software tools for computer modeling of physical processes and phenomena. It is proposed to carry out the development of the practical part in five stages, each of which has its own purpose and reheat certain tasks. At the first stage, classes are organized according to the scheme of parallel execution of full-scale and computational experiments. On the second scheme of sequential execution. The third stage is designed to form

the elements of readiness to conduct a complex (combined) full-scale computational experiment. The purpose of the fourth stage is to improve the skills of using computational experiment to study complex physical objects. The fifth stage is designed to summarize the results and develop methodological recommendations for their use in the future professional activity of a physics teacher. For each stage of the practical part presented complexes of laboratory work and study-but-research projects. The purpose and objectives of the discipline "full-scale computational experiment" are formulated. The diagnostic apparatus for assessing the degree of students' readiness to use full-scale computational experiments is discussed.

В нашей предыдущей работе [10] обсуждались теоретические вопросы, относящиеся к проблеме подготовки будущих учителей физики в области современного учебного физического эксперимента (УФЭ). Было установлено, что главным условием успешного формирования готовности является направленность учебного процесса на развитие всех ее структурных компонентов [12; 13]:

- поддержка и усиление мотивации студентов (учет интересов, склонностей, индивидуального стиля учебной деятельности, стремления самореализации личности);

- получение студентами знаний в области современного УФЭ (раскрытие тенденций в развитии инструментальной и технологической базы натурального учебного физического эксперимента, знакомство с технологией поэтапного проведения вычислительного эксперимента);

- приобретение студентами опыта выполнения учебных лабораторных исследований, основанных на использовании различных схем сочетания натурального и вычислительного эксперимента [14];

- осуществление студентами самооценки своей подготовленности в области проведения натурно-вычислительного эксперимента (НВЭ), управление процессом выполнения НВЭ от постановки цели до анализа полученных результатов.

В то же время необходимо отметить, что существующие программы подготовки учителей физики предусматривают формирование большинства компонентов информационной компетентности на первых курсах обучения в вузе. Студенты получают начальные знания по способам математической обработки информации, численным методам решения дифференциальных уравнений и систем уравнений. Недостаток опыта самостоятельного практического использования данных знаний в предметной области (физике) решается путем включения в учебные планы курсов по основам вычислительной физики или компьютерному математическому моделированию.

При этом выполнение натурных экспериментов в физических лабораториях и проведение вычислительных экспериментов в компьютерных классах разнесены по времени. У студентов отсутствует возможность сравнения как самих технологий изу-

чения физических объектов при помощи компьютерного и реального лабораторного эксперимента, так и результатов этих работ.

Основная задача обучения основам вычислительной физики (компьютерному моделированию) заключается в изучении системы иерархий моделей объектов, взаимодействий, явлений и процессов (именно моделей!) [9]. В то время как в лабораторном практикуме студенты имеют дело с реальными объектами и явлениями, тем самым отсутствует должная связь между натурным экспериментом и компьютерным моделированием. Отсутствует сама возможность сравнения модели с настоящим явлением.

Такое «раздельное» обучение отрицательно сказывается на эффективности профессиональной подготовки будущих учителей физики и, в частности, на формировании готовности к использованию современных форм учебного физического эксперимента.

В нашем исследовании на основании выявленной модели структуры готовности к использованию современных технических средств и разработанной структурно-функциональной модели процесса формирования готовности к использованию натурно-вычислительного эксперимента предложена методика формирования готовности будущих учителей физики к проведению натурно-вычислительных экспериментов [13].

С учетом необходимости отражения содержания всех структурных компонентов готовности, процесс формирования у студентов психологической готовности к проведению современного УФЭ должен состоять из двух блоков: теоретического и практического [5].

Теоретическая часть, на наш взгляд, должна включать изучение и обсуждение следующих вопросов (тем):

1. Методологическая триада современной физики (теоретическая, экспериментальная, вычислительная). Предмет и метод вычислительной физики.

Исследователь должен уметь провести сравнительный анализ достоинств и недостатков имеющихся в его распоряжении методов и средств. Появление вычислительной физики в середине XX в., обусловленное широким внедрением электронно-вычислительной техники в процесс научного исследования, значительно обогатило

арсенал доступных средств исследования. При изучении материалов темы особое внимание следует уделить рассмотрению сравнительных характеристик трех фундаментальных методов проведения физических исследований.

Чтобы помочь студентам разобраться с предметом вычислительной физики, необходимо дополнить содержание темы историческими сведениями, связанными с формированием вычислительной физики как науки [9].

2. Основы моделирования реальных систем и процессов (моделирование как метод познания, понятие модели, требования к моделям, функции моделей).

В данном разделе раскрывается роль моделирования как одного из основных инструментов познания человеком явлений окружающего мира, рассматриваются взаимосвязанные понятия модели и моделирования. Обсуждаются основные требования к моделям реальных систем и процессов [15].

3. Виды моделей. Математические модели, их классификация.

Рассматриваются классификации моделей. Особое внимание уделяется формальным, математическим моделям, так как именно они являются ядром метода компьютерного моделирования. Обсуждается классификация математических моделей [15].

4. Технология компьютерного моделирования (вычислительного эксперимента). Программные средства для решения вычислительных задач.

Значительная часть курса отводится на выполнение лабораторно-практических работ по исследованию физических объектов и явлений в натурном и вычислительном экспериментах, что потребует от студентов построения большого числа компьютерных моделей. В этой связи возникает необходимость принятия определенной совокупности правил и приемов компьютерного моделирования для снижения временных затрат и уменьшения вероятности получения ошибок. Обучаемые должны усвоить технологию исследования физического процесса или явления на компьютере.

Для проведения работ по компьютерному математическому моделированию может быть использовано различное программное обеспечение. В этой части курса обсуждаются достоинства и недостатки использования различного программного обеспечения для решения конкретных физических задач.

5. Натурно-вычислительный эксперимент. Оптимальные формы сочетания натурного и вычислительного эксперимен-

та.

При изучении данной темы студенты знакомятся с возможностью организации учебной исследовательской работы в лаборатории на основе сочетания натурного и вычислительного эксперимента. Подробно разбираются особенности проведения трех основных вариантов натурно-вычислительного эксперимента [10; 14].

Теоретическая часть реализуется через целенаправленную работу преподавателя на лекционных занятиях. Изложение теоретического материала преследует цель — обеспечить студентов знаниями по изучаемым темам в наиболее общем, системном виде. Необходимо зафиксировать основные положения теории, обратить повышенное внимание на сложные вопросы, поставить студентам задачи по самостоятельному изучению материала.

Практическая часть формирования готовности будущих учителей физики в области использования современного УФЭ преследует цель — дать студентам практические навыки проведения натурно-вычислительного эксперимента, а также получить опыт работы с различными программными средствами для компьютерного моделирования физических процессов и явлений. На лабораторно-практических занятиях следует организовать самостоятельную индивидуальную и групповую (подгрупповую) деятельность учащихся по решению физических задач с помощью натурного и вычислительного эксперимента, а также их разнопланового сочетания.

Результативность подготовки студентов-физиков педагогического вуза к проведению натурно-вычислительного эксперимента во многом определяется выполнением частнометодических принципов и, в особенности, принципа восхождения от натурного и вычислительного к интегрированному натурно-вычислительному эксперименту. Данный принцип определяет последовательность проведения занятий в соответствии с выявленными формами интеграции экспериментов [13].

Мы предлагаем организовать занятия в пять этапов, каждый из которых имеет свою цель и решает определенные задачи. Первые три этапа являются основными, направленными на обучение студентов трем базовым формам сочетания натурного и вычислительного эксперимента. Четвертый этап нацелен на повышение уровня владения студентами методом компьютерного моделирования, являющегося частью комплексного НВЭ. На заключительном этапе осуществляется методический анализ особенностей использования различных форм натурно-вычислительного эксперимента.

Для проведения практической части были разработаны:

— комплекс лабораторных работ, охватывающий основные разделы курса общей физики и предназначенный для подготовки студентов к освоению различных форм сочетания натурального и вычислительного экспериментов;

— комплекс учебно-исследовательских проектов, использование которого направлено на овладение будущими учителями физики методом вычислительного эксперимента;

— методические рекомендации по выполнению лабораторных работ и реализации учебно-исследовательских проектов.

На **первом этапе** занятия были организованы по схеме параллельного выполнения натурального и вычислительного экспериментов. Студенты выполняли две лабораторные работы «Движение тел в вязкой среде» и «Ход лучей в линзах». Отличительной особенностью этого варианта учебной деятельности является возможность сравнения результатов натурального и вычислительного эксперимента. После чего могут быть сделаны выводы: о достоверности итогов в случае совпадения результатов или о необходимости вернуться к этапу планирования с целью выявления и устранения допущенных ошибок. Обращение к параллельному выполнению натурального и вычислительного экспериментов целесообразно на этапе знакомства обучаемых с технологией компьютерного моделирования.

На **втором этапе** занятия организовывались по схеме последовательного выполнения натурального и вычислительного экспериментов. Для этого этапа были разработаны три лабораторные работы: «Изучение распределения Максвелла», «Электростатическое поле системы неподвижных зарядов» и «Исследование свойств дифракционной решетки». Подобная форма лабораторной работы реализуется из двух последовательно выполняемых экспериментов. При этом роль второго может сводиться как к расширению границ применимости первого, так и к углублению содержательной стороны исследования. Возможны две вариации предложенной схемы. На практике обычно реализуется первая — проведение вычислительного эксперимента по результатам натурального. Компьютерный эксперимент подбирается к уже проводимому классическому эксперименту, дополняя его.

Третий этап призван сформировать элементы готовности к проведению комплексного (совмещенного) натурно-вычислительного эксперимента. Потребность в нем возникает в тех случаях, когда реализации натурального эксперимента пре-

пятствует возникновение на определенном этапе работы «неопределяемого» параметра. При этом уже полученных результатов может быть достаточно для организации вычислительного эксперимента с целью нахождения нужного параметра. После чего появляется возможность продолжения натурального опыта. Учебные работы, организованные таким образом, имеют в методологическом плане максимальное соответствие структуре проведения современных научных исследований.

Для формирования соответствующих навыков была создана лабораторная работа «Исследование теплопроводности металлов в нестационарном режиме» [14].

Цель **четвертого этапа** — совершенствование навыков использования вычислительного эксперимента для изучения сложных физических объектов, что, в свою очередь, является необходимым условием подготовки студентов в области современного натурно-вычислительного эксперимента. Лабораторные работы данного этапа охватывают такие разделы курса физики, как механика («Исследование волновых процессов»), электричество и магнетизм («Движение заряженных частиц в магнитном поле»), квантовая физика («Моделирование орбиталей электрона в атоме водорода») и предполагают проведение только вычислительного эксперимента [8].

Обращение на данном этапе к методу исследовательских проектов должно повысить познавательные возможности обучаемых, научить их самостоятельно мыслить, находить и решать проблемы, привлекая интегрированные знания из информатики и математики, развить умения прогнозировать результаты и возможные последствия разных способов решения [4; 6].

Пятый этап — обобщение результатов работы. К концу семестра, когда выполнены все запланированные лабораторные работы, разобраны и опробованы на практике различные способы организации комбинированного физического эксперимента, следует провести занятия для системного анализа и закрепления пройденного материала. Для этого в условиях подгрупповой работы студентам предлагается подготовить методические рекомендации по использованию в профессиональной деятельности учителя физики четырех изученных форм организации учебного физического эксперимента.

В образовательный процесс подготовки учителя физики предлагаемая методика встраивается в виде отдельного курса «Натурно-вычислительный эксперимент». Представленные выше материалы определяют его содержание и служат для организации как теоретических, так и практиче-

ских занятий. На наш взгляд, курс следует проводить в седьмом семестре.

При разработке программы курса учитывались требования ФГОС ВО, современные тенденции использования новых информационных технологий в обучении физике, состояние рынка прикладного программного обеспечения и типовая оснащенность учебным оборудованием физических лабораторий педагогических вузов.

Цель курса — выработать у студентов представления об эффективном сочетании натурального и вычислительного эксперимента при изучении физических явлений.

Задачи курса:

— ознакомить студентов с методологией и технологией компьютерного моделирования в процессе изучения физических объектов и процессов;

— расширить представления о возможностях применения новых информационных технологий при организации и проведении физических экспериментов;

— позволить студентам на собственном опыте опробовать различные варианты сочетания натурального и вычислительного экспериментов;

— выработать творческие навыки и пробудить интерес к самостоятельной исследовательской деятельности;

— способствовать лучшему пониманию освоенного ранее физического материала, анализируя результаты комбинированных физических экспериментов;

— внести вклад в формирование профессиональной компетентности учителя физики.

Отметим, что ни один другой курс не решает подобные задачи в совокупности. При этом, как подчеркивали многие исследователи [2; 3; 7; 11], информатизация и компьютеризация являются одними из основных направлений развития методики обучения физике.

Дисциплины математического и естественнонаучного цикла, изученные в предшествующий период обучения в вузе, служат основой для данного курса. В сочетании с ними курс «Натурно-вычислительный эксперимент» практически завершает формирование профессиональных знаний и умений будущего учителя физики.

Разработка диагностических процедур по определению степени подготовленности будущих учителей физики к использованию натурно-вычислительных экспериментов предполагает обоснование критериев и показателей сформированности. С учетом структуры готовности и особенно-

сти организации учебно-познавательной деятельности студентов-физиков в педагогическом вузе были определены критерии результативности методики подготовки будущих учителей физики к постановке и проведению натурно-вычислительных экспериментов.

Мотивационный компонент оценивался критерием «Проявление интереса и повышение мотивации к использованию интегрированных форм натурального и вычислительного эксперимента». Когнитивный компонент через «Сформированность основных знаний, необходимых для постановки и проведения современного УФЭ». Операционно-деятельностный компонент оценивался критерием «Владение приемами организации и проведения различных форм НВЭ». Рефлексивный компонент по критерию «Способность к самоорганизации в использовании современных форм УФЭ».

Приведенные критерии измеряются количественными и качественными показателями, выявленными на основе анализа научно-педагогической литературы с учетом особенностей разработанной методики. Для их оценки подбирались, разрабатывались и использовались различные методики: анкетирование студентов на основе методики К. Замфир в модификации А. А. Реана [1], наблюдение за работой студентов, пооперационный анализ учебной деятельности и др. [13].

Таким образом, материалы данной части исследования позволяют утверждать:

1. Разработана методика подготовки будущего учителя физики к постановке и проведению натурно-вычислительного эксперимента. Ее основу составляет комплекс лабораторных работ и учебно-исследовательских проектов, выполнение которых организуется в соответствии с регулятивными принципами: «обеспечение разнообразия сочетания натурального и вычислительного эксперимента» и «восхождение от натурального и вычислительного к интегрированному натурно-вычислительному эксперименту».

2. Освоение материалов курса «Натурно-вычислительный эксперимент» позволит повысить предметный уровень обучения студентов благодаря комплексному изучению физических объектов и явлений; покажет будущим учителям новые возможности организации обучения за счет внедрения современных информационных технологий в лабораторный физический эксперимент; качественно изменит представления студентов о компьютерном моделировании через проведение аналогии между натурным и вычислительным экспериментом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика. — СПб. : Питер, 2006. — 304 с.
2. Данилов О. Е. Сочетание натурального и вычислительного экспериментов в обучении физике // Мо-

лодой ученый. — 2014. — № 19. — С. 10-11.

3. Заковряшина О. В. Дидактические условия интеграции виртуального и натурального физического эксперимента // Физика в школе. — 2012. — № 7. — С. 23-29.

4. Заяц М. Л., Попов С. Е., Терегулов Д. Ф. Специфика курсов компьютерного моделирования для студентов технических специальностей // Физическое образование в вузах. — 2011. — Т. 17. — № 1. — С. 84-91.

5. Калинина Т. В. Проблема формирования психологической готовности студентов к профессиональной деятельности в условиях вуза // Молодой ученый. — 2015. — № 11. — С. 1728-1730.

6. Кондратьев А. С., Лаптев В. В., Ходанович А. И. Информационная методическая система обучения физике в школе : монография. — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2003. — 408 с.

7. Леонтьева Н. В. Применение ИКТ в натурном эксперименте лабораторного практикума по физике // Молодой ученый. — 2013. — № 6. — С. 700-703.

8. Попов С. Е. Компьютерные инструменты в формировании представлений о вероятностном описании поведения физических объектов // Педагогическое образование в России. — 2016. — № 9. — С. 51-56.

9. Попов С. Е. Методическая система подготовки учителя в области вычислительной физики : монография. — Нижний Тагил: НТГСПА, 2005. — 227 с.

10. Попов С. Е., Терегулов Д. Ф. Теоретические аспекты формирования готовности будущих учителей физики к проведению натурно-вычислительных экспериментов // Педагогическое образование в России. — 2019. — № 1. — С. 61-67.

11. Старовиков М. И., Старовикова И. В. Натурно-вычислительный эксперимент в лабораторном практикуме по физике // Открытое и дистанционное образование. — 2015. — № 1. — С. 70-77.

12. Терегулов Д. Ф. Модель информационной компетентности учителя физики // Фундаментальные исследования. — 2014. — № 12-10. — С. 2235-2239.

13. Терегулов Д. Ф. Подготовка будущих учителей к использованию натурно-вычислительного эксперимента при обучении физике : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Екатеринбург, 2017. — 24 с.

14. Терегулов Д. Ф., Попов С. Е. Методика проведения занятий на основе сочетания натурального и вычислительного эксперимента // Современная высшая школа: инновационный аспект. — 2015. — № 4. — С. 114-122.

15. Трусов П. В. Введение в математическое моделирование. — М. : Логос, 2005. — 440 с.

REFERENCES

1. Bordovskaya N. V., Rean A. A. Pedagogika. — SPb. : Piter, 2006. — 304 s.

2. Danilov O. E. Sochetanie natural'nogo i vychislitel'nogo eksperimentov v obuchenii fi-zike // Molodoy uchenyy. — 2014. — № 19. — S. 10-11.

3. Zakovryashina O. V. Didakticheskie us-loviya integratsii virtual'nogo i natural'nogo fizi-cheskogo eksperimenta // Fizika v shkole. — 2012. — № 7. — S. 23-29.

4. Zayats M. L., Popov S. E., Teregulov D. F. Spetsifika kursov komp'yuternogo modelirova-niya dlya studentov tekhnicheskikh spetsial'nostey // Fizicheskoe obrazovanie v vuzakh. — 2011. — Т. 17. — № 1. — S. 84-91.

5. Kalinina T. V. Problema formirovaniya psikhologicheskoy gotovnosti studentov k pro-fessional'noy deyatel'nosti v usloviyakh vuza // Molodoy uchenyy. — 2015. — № 11. — S. 1728-1730.

6. Kondrat'ev A. S., Laptev V. V., Khodanovich A. I. Informatsionnaya metodicheskaya sistema obucheniya fizike v shkole : monografiya. — SPb. : Izd-vo RGPU im. A. I. Gertsena, 2003. — 408 s.

7. Leont'eva N. V. Primenenie IKT v natural'nom eksperimente laboratornogo praktikuma po fizike // Molodoy uchenyy. — 2013. — № 6. — S. 700-703.

8. Popov S. E. Komp'yuternye instrumenty v formirovanii predstavleniy o veroyatnost-nom opisaniy povedeniya fizicheskikh ob"ektov // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. — 2016. — № 9. — S. 51-56.

9. Popov S. E. Metodicheskaya sistema pod-gotovki uchitelya v oblasti vychisli-tel'noy fi-ziki : monografiya. — Nizh-niy Tagil: NTGSPA, 2005. — 227 s.

10. Popov S. E., Teregulov D. F. Teoreticheskie aspekty formirovaniya gotovnosti budushchikh uchiteley fizi-ki k provedeniyu natural'no-vychislitel'nykh eksperimentov // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. — 2019. — № 1. — S. 61-67.

11. Starovikov M. I., Starovikova I. V. Natural'no-vychislitel'nyy eksperiment v labora-tornom praktikume po fizike // Otkrytoe i distantsionnoe obrazovanie. — 2015. — № 1. — S. 70-77.

12. Teregulov D. F. Model' informatsi-onnoy kompetentnosti uchitelya fi-ziki // Funda-mental'nye issledo-va-niya. — 2014. — № 12-10. — S. 2235-2239.

13. Teregulov D. F. Podgotovka budushchikh uchiteley k ispol'zovaniyu natural'no-vy-chislitel'noy eksperi-menta pri obuchenii fizike : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. — Ekaterin-burg, 2017. — 24 s.

14. Teregulov D. F., Popov S. E. Metodika provedeniya zanyatiy na osno-ve sochetaniya natur-nogo i vychis-litel'noy eksperimenta // Sovremennaya vysshaya shkola: innovatsionnyy aspekt. — 2015. — № 4. — S. 114-122.

15. Trusov P. V. Vvedenie v matematicheskoe modelirovanie. — M. : Logos, 2005. — 440 s.

УДК 378.016:811.161.1
ББК Ш141.12-9-99

DOI 10.26170/по19-07-15
ГРНТИ 16.31.51

Код ВАК 13.00.02

Руженцева Наталья Борисовна,

доктор филологических наук, профессор кафедры межкультурной коммуникации, риторики и русского как иностранного, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 285; e-mail: verbalis@mail.ru

Суетина 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

Цзюй Хайна,

кандидат филологических наук, преподаватель кафедры русского языка, Хэйхэский университет; 164300, Китайская Народная Республика, провинция Хэйлунцзян, г. Хэйхэ, ул. Институтская, 1; e-mail: moskva20090923@mail.ru

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ

«ПРАКТИЧЕСКИЙ КУРС РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ»

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: русский язык как иностранный; методика преподавания русского языка; методика русского языка в вузе; учебные пособия; психолингвистический подход; лингвокультурные стратегии; китайские студенты; вузовские учебники.

АННОТАЦИЯ. Учебное пособие предназначено для китайских студентов, начинающих изучать русский язык в родной или неродной языковой среде, и рассчитано на первый год обучения. Концептуальные основы учебного пособия можно условно дифференцировать на общие и частные положения. К общим концептуальным принципам можно отнести опору на рационально-логический стиль овладения языком, сформировавшийся в период предыдущего обучения; опору на конфуцианские и даосистские этические принципы, в основе которых лежат аналогии, традиции и ритуалы; ориентацию не только на продуктивные, но и на рецептивные виды речевой деятельности; использование методики латерального профилирования, позволяющей определить китайских обучающихся как правополушарных визуалов; опору на принцип наглядности; использование стратегии бикультурализма при отборе и дидактической интерпретации текстового материала. В свою очередь, к частным концептуальным положениям можно отнести: ситуативную подачу материала; множественное использование визуального семиотического ряда; единообразие построения уроков; обязательный перевод русской лексики на китайский язык; принцип аналогии — опору на грамматические образцы; перманентность формирования грамматических и коммуникативных навыков; принцип сочетания нового и повторяемого (наложение новых ситуаций и лексики на перманентно повторяемую грамматико-синтаксическую основу русского языка). Важнейшими частными принципами являются: принцип инвариантности урока в сочетании с возможностью вариативных реализаций при подаче лексико-грамматического материала и принцип непрерывной встраиваемости культурологических сведений в текстовый материал. Обязательной является реализация стратегии бикультурализма, которая предполагает использование двунаправленного, ориентированного на китайские и российские реалии настоящего и прошлого дидактического материала. В целом предлагаемая нами концепция учебного пособия для китайских студентов способствует формированию их языковой компетенции, прагматикона и культурологического тезауруса, а также уменьшению фактов деструкции дискурса и повышению эффективности общения между гражданами России и Китая.

Ruzhencheva Natalia Borisovna,

Doctor of Philology, Professor of the Department of Intercultural Communication, Rhetoric and Russian as a Foreign, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Suetina Anastasia Igorevna,

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

Tsui Khaina,

Candidate of Philology, Lecturer of the Department of Russian Language, Heihe University, Heihe, China.

CONCEPTUAL BASES OF THE EDUCATIONAL TEXTBOOK

"PRACTICAL COURSE OF RUSSIAN LANGUAGE FOR CHINESE STUDENTS"

KEYWORDS: Russian as a foreign language; methods of teaching the Russian language; methodology of the Russian language in high school; teaching aids; psycholinguistic approach; linguistic and cultural strategies; Chinese students university textbooks.

ABSTRACT. The textbook is intended for Chinese students starting to learn Russian in their native or non-native language environment, and is designed for the first year of study. The conceptual basis of the training manual can be conditionally differentiated into general and particular provisions. The general concep-

Работа выполнена с финансовой поддержкой гранта РФФИ, научный проект № 19-013-00895 «Учимся понимать Россию: когнитивные стратегии формирования методического материала по русскому языку как иностранному».

tual principles include: reliance on the rational-logical style of mastering the language, which was formed during the previous training; reliance on Confucian and Taoist ethical principles, which are based on analogies, traditions and rituals; orientation not only on productive, but also on receptive types of speech activity; the use of lateral profiling techniques to identify Chinese students as hemispheric visuals; reliance on the principle of visibility; the use of biculturalism strategies in the selection and didactic interpretation of text material. In turn, private conceptual provisions include: situational presentation of material; multiple use of the visual semiotic series; uniformity of building lessons; Mandatory translation of Russian vocabulary into Chinese; principle of analogy — reliance on grammatical patterns; permanent formation of grammar and communication skills; the principle of combining new and repeated (the imposition of new situations and vocabulary on the permanently repeated grammatical and syntactic basis of the Russian language). The most important private principles are: the principle of invariance of the lesson in combination with the possibility of variative implementations when submitting lexical and grammatical material and the principle of continuous embedding of cultural information into text material. It is imperative to implement a biculturalism strategy, which involves the use of bidirectional, focused on Chinese and Russian realities, present and past didactic material. In general, the proposed textbook concept for Chinese students contributes to the formation of their language competence, pragmatist and culturological thesaurus, as well as to the reduction of the facts of discourse degradation and the improvement of communication between citizens of Russia and China.

Концептуальные основы учебного пособия по дисциплине «Практический курс русского языка для китайских студентов» можно условно дифференцировать на общие и частные положения. Обще-концептуальные положения, лежащие в основе обучения китайских студентов в рамках указанной дисциплины, могут быть, с нашей точки зрения, представлены как следующая совокупность.

1. Опора на рационально-логического стиль овладения языком, сформированный на предыдущих этапах обучения, ср.: «У учащихся Китая некоммуникативный, рационально-логический стиль овладения языком, они переживают ломку национального учебного стереотипа, нарушения в сложившейся мыслительно-речевой системе. Отсюда для повышения эффективности обучения китайских учащихся необходима специальная методика, основанная на учете национально-психологических особенностей учащихся, а также прогнозирования явлений и интерференции родного и изучаемого языков. Формы и методы обучения китайских учащихся должны быть по возможности приближены к привычной стратегии учащихся, которые в этом случае могут использовать сильные стороны своей психики» [4].

2. Опора на принцип аналогии (подражания учителю, следования традициям), восходящий к учению Конфуция: «Коммуникативная культура Китая опирается на конфуцианские и даосистские этические принципы, согласно которым мудрый человек должен жить по ритуалам и правилам, жить достойно. Он должен идти путем золотой середины, быть уравновешенным, сдерживать проявление эмоций, знать свое место, не нарушать установленный порядок, не выставлять свои достоинства напоказ [14]. Ритуалы, правила, традиции и в настоящее время играют значительную

роль в жизни китайцев и находят непосредственное отражение в речи. В качестве примера может служить разветвленная система китайских терминов родства, включающая 274 термина [9] и предполагающая традиции именованья родственника в зависимости от коммуникативной ситуации [17]. [Подробнее о китайских традициях см. 5].

3. Признание тесной взаимосвязи обучения коммуникативному поведению с обучением собственно языковым навыкам [см., например, 15].

4. Опора не только на продуктивные, но в равной степени и на рецептивные виды речевой деятельности, соотносимые с индивидуальной и групповой картиной мира, ср.: «Восприятие — существенное звено познавательной деятельности человека. Оно обусловлено исторически через культурный опыт предков, полученный в результате познания окружающей действительности, с одной стороны, и индивидуальным опытом личности, с другой; оно ценностно, константно. Таким образом, восприятие опирается на определенную картину мира, сложившуюся у индивида в процессе его социализации, что и обуславливает его особенности» [12].

5. Учет особенностей восприятия у людей разных национальностей: «Восприятие и интерпретация коммуникативного поведения представителей чужой культуры происходит, как известно, через призму своей собственной» [16].

6. Приоритет психолингвистического подхода, который, в отличие от коммуникативно-деятельностного и сопоставительного, восходит, прежде всего, к специфике восприятия и интерпретации учебной информации. Отталкиваясь от понятия латерального профиля, который, как считает Н. И. Коновалова, становится инструментом, позволяющим более точно описать особенности восприятия обучающихся раз-

ных национальностей и в соответствии с рецептивными характеристиками подобрать методы обучения [8], мы исходим из следующих соображений. Иероглифы, лежащие в основе китайской культуры и китайской письменности, воспринимаются изначально именно посредством визуального канала. Затем они закрепляются кинестетически, посредством движения руки. Обработкой информации, поступающей от зрительного анализатора, занимается правое полушарие. Поэтому у носителей китайского языка оно развито сильнее, там образуется больше нейронных связей, а китайских обучающихся можно определить как ПРАВОПОЛУШАРНЫХ ВИЗУАЛОВ. Как следствие — важнейшее место в учебнике для китайских студентов должна занимать наглядность, реализуемая не только посредством иллюстраций, но и путем шрифтового (а также цветового) оформления текста.

7. Использование стратегии отбора текстового материала, соотносимого с двумя культурами — русской и китайской. Тексты учебника должны, с одной стороны, знакомить китайских учащихся со значимыми фактами российской истории и культуры, а с другой — побуждать их делиться информацией о своей стране, рассказывать об истории, географии, культуре и социальной жизни Китая, ср.: « На что опираются китайские студенты, создавая речь, как строят и оформляют ее? Китайские студенты факты для речей черпают из своего жизненного опыта, из китайской литературы, из китайской истории (пропитаны ею!). Они не любят абстрактных рассуждений, предпочитают конкретику. На этот материал мы и должны опираться, если хотим в чем-то убедить китайцев. Например, не на открытия американских или русских ученых, а на сведения, полученные китайскими учеными. Нужно опираться на факты китайской культуры, так как для китайцев свое ценнее, значимее, чем чужое» [14]. Именно этот принцип бикультурализма ранее реализован нами в учебном пособии и тестовых заданиях по стилистике и культуре речи для китайских студентов [1; 2].

Таким образом, общие концептуальные принципы, лежащие в основе учебного пособия по дисциплине «Практический курс русского языка для китайских студентов» можно коротко свести: к опоре на рационально-логический стиль овладения языком, сформировавшийся в период предыдущего обучения; к опоре на конфуцианскую мораль, в основе которой лежат аналогии и традиции; к ориентации не только на продуктивные, но и на рецептивные виды речевой деятельности; к определению китайских обучающихся как правополушар-

ных визуалов; к опоре на наглядность; к использованию стратегии бикультурализма при отборе и дидактической интерпретации текстового материала. Указанная специфика национального менталитета, а также особенности восприятия и переработки информации китайскими учащимися определяют общую логику, содержание и структуру материала в учебном пособии.

Учебное пособие предназначено для начинающих изучение русского языка как иностранного. Оно должно состоять из 34 уроков (по числу учебных недель с небольшим запасом материала). Обучение по пособию начинается со второго месяца. В первый месяц учащиеся знакомятся с русским алфавитом, основами русского произношения, чтения и письма (формы подачи вводного материала определяет сам преподаватель). Каждый урок рассчитан на четыре академических часа (две пары). Приведем частные концептуальные положения, лежащие в основе учебного пособия:

1. Опора на визуальные ряды:

*слово, где это возможно, иллюстрируется изображением;

*текст иллюстрируется изображением;

*грамматический материал иллюстрируется хорошо подобранными таблицами.

2. Единообразия построения всех уроков, предполагающих:

*фонетическую разминку (акцент делается на звуки, которые трудно даются китайским студентам — Р, Л, пары по звонкости/глухости, твердости/мягкости и др.);

*отработку четырех видов речевой деятельности (чтения, слушания, письма и говорения, например: чтение слов вслед за преподавателем; чтение пар: русское слово — китайское слово и т.д.;

*ситуативный принцип подачи материала (каждый урок посвящен новой ситуации общения);

*обязательное наличие перевода на китайский язык (облегчает понимание и запоминание новых слов);

*новый лексический тезаурус (словарный запас, соотносимый с избранной ситуацией);

*преимущественное внимание четырем частям речи: существительному, прилагательному, глаголу, местоимению;

*опору на грамматические образцы (склонений, спряжений и др.), представленные в табличной форме в Приложении;

*перманентное (каждый урок) повторение именной (три склонения) и глагольной парадигм (два вида-временных формы);

*перманентное (каждый урок) повторение структуры словосочетания: а) согласования; б) управления (беспредложного и предложного);

*перманентное (каждый урок) формирования умения встраивать изучаемую лексику в структуру предложения (повествовательного, вопросительного, побудительного);

*перманентное формирование навыков аудирования и письма (слушание чтения преподавателя, написание слов, соотносимых с ситуацией, под диктовку преподавателя);

*перманентное формирование коммуникативных навыков чтения (диалоги и монологи, соотносимые с изучаемой ситуацией);

*перманентное формирование навыка говорения (постановка вопросов к тексту, небольшой рассказ, соотносимый с изучаемой ситуацией);

*перманентное введение нового грамматического материала.

2. Единообразие формирования культурологического тезауруса

Культурологические сведения встраиваются в диалоги и монологи, предлагаемые для чтения, диктанта, постановки вопросов и др. Обязательным является использование «двунаправленного, ориентированного на китайские и российские реалии дидактического материала, равно способствующего установлению диалога культур России и Китая и формированию у студентов аналитико-критических умений» [10].

Таким образом, частные концептуальные принципы построения учебного пособия по дисциплине «Практический курс русского языка для китайских студентов» в общем виде можно свести к следующим: ситуативная подача материала; множественное использование визуального ряда, единообразие уроков, опора на грамматические образцы (принцип аналогии); перманентность формирования навыков (грамматических и коммуникативных); принцип сочетания нового и повторяемого, то есть наложение новых ситуаций и лексики на перманентно повторяемую грамматическую основу русского языка. Важнейшим является принцип инвариантности содержания урока в сочетании с возможностью вариативных реализаций (например, при изучении темы «Магазин одежды» можно добавить к русской лексике и ее китайскому переводу еще и лексику, обозначающую обувь; при изучении темы «Продукты питания» можно добавить сочетаемость типа: Я ем ...; Я пью...; Литр (чего?); Килограмм (чего?); Пачка (чего?); Пакет (чего?) и т.д.). Вариативным может быть и новый грамматический материал (систему его подачи преподаватель разрабатывает самостоятельно, в зависимости от уровня подготовки той или иной группы, или пользуется уже готовыми наработками). Так, мы считаем достаточно эффективной систему подачи грамматиче-

ского материала, предложенную О. С. Бернат и И. Г. Поповой [13]. Методы изучения русской именной и глагольной системы современного русского языка удачно, на наш взгляд, представлены в методических рекомендациях Е. В. Радченко [11]. Система упражнений, формирующая навыки корректного именного и глагольного управления, детально разработана в учебном пособии А. В. Величко и О. Н. Башлаковой [6] и т.д. Необходимо, как было сказано выше, соблюдать принцип непрерывной встраиваемости культурологических сведений в текстовый материал, предназначенный для чтения, исполнения по ролям, пересказа, диктанта, ответов на вопросы и др., а также двунаправленную культурологическую ориентацию последнего на китайские и российские реалии настоящего и прошлого.

В итоге за учебный год мы в идеале можем получить:

*ситуативный и лексический тезаурус, необходимый для первичной ориентировки в чужой коммуникативной среде;

*грамматический тезаурус (четыре знаменательные части речи, служебные части речи, склонение, спряжение);

*синтаксический тезаурус: предикативная основа предложения, типы предложений по цели высказывания (повествовательные, вопросительные, побудительные); типы словосочетаний: согласование, управление (предложное и беспредложное), примыкание;

*коммуникативный тезаурус: навыки говорения (монолог и диалог), письма, чтения и слушания на чужом языке;

*культурологический тезаурус — пополнение через учебные тексты фонда знаний о России и ее культуре, с одной стороны; формирование умений строить сообщения о Китае и его культуре — с другой;

*первичный навык «отличать правильные в языковом отношении высказывания от неправильных» [3], то есть известную сформированность аналитического и критического мышления;

*достаточно прочное закрепление материала: языковые и речевые факты учащиеся ВИДЯТ (например, напечатанное слово и соответствующее ему изображение) и СЛЫШАЮТ (например, при чтении преподавателя), СОПОСТАВЛЯЮТ (русские и китайские слова) и ВОСПРОИЗВОДЯТ (на письме).

Сказанное соответствует современным научным представлениям об успешной коммуникации, ср.: « При интерпретации понятия «языковая компетенция» с точки зрения культуры речи ... релевантными оказываются и другие лингвистические характеристики личности: объем и глубина языковых тезаурусов — лексического и

грамматического, уровень владения литературным языком и его нормами, умение продуцировать и понимать тексты различных типов на литературном языке» [7, с. 148].

В целом предлагаемая нами концепция учебного пособия для китайских студентов опирается на первичную учебную стратегию

обучающихся. Она способствует, прежде всего, формированию языковой компетенции, прагматикона и культурологического тезауруса, а также уменьшению фактов деструкции дискурса и повышению эффективности общения между гражданами России и Китая.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антонова Ю. А., Руженцева Н. Б., Ли Минь. Стилистика и культура русской речи : учеб. пособие для китайских студ., изучающих русский язык. — Екатеринбург : УрГПУ, 2011. — 178 с.
2. Антонова Ю. А., Руженцева Н. Б., Ли Минь. Тестовые задания по стилистике и культуре речи : учеб. пособие для китайских студ., изучающих русский язык. — Екатеринбург : УрГПУ, 2011. — 147 с.
3. Апресян Ю. Д. Английские синонимы и синонимический словарь // Англо-русский синонимический словарь. — М. : Русский язык, 1979. — 544 с.
4. Булыгина Л. Д. Реализация и развитие этнокультурного потенциала китайских учащихся в полинациональных группах // Русско-китайские языковые связи и проблемы межкультурной коммуникации в современном мире. — Омск : Изд-во ОмГПУ, 2009. — С. 93-96.
5. Васильев Л. С. Культы, религии, традиции в Китае. — М. : Восточная литература, РАН, 2001. — 448 с.
6. Величко А. В., Башлакова О. Н. Какой падеж? Какой предлог? Глагольное и именное управление : учеб. пособие. — М. : Русский язык. Курсы, 2008. — 176 с.
7. Виноградов С. И. Нормативный и коммуникативно-прагматический аспекты культуры речи // Культура русской речи и эффективность общения. — М. : Наука, 1996. — С. 121-152.
8. Коновалова Н. И. Психодиагностика речевой способности. — Екатеринбург : УрГПУ, 2015. — С. 36-40.
9. Крюков М. В. Система родства китайцев (эволюция и закономерности). — М. : 1972. — 420 с.
10. Ли Минь. Формирование языковой компетенции китайских студентов при изучении русского языка: типовые ошибки в монологической и диалогической речи и пути их преодоления : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Екатеринбург : УрГПУ, 2011. — 23 с.
11. Радченко Е. В. Методы изучения грамматической системы современного русского литературного языка : учеб. пособие. — Челябинск : ЮрГУ, 2014. — 59 с.
12. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. — СПб. : Питер, 2002. — 570 с.
13. Русский язык для начинающих : метод. рекомендации для иностр. студ., изучающих русский язык / сост. О. С. Бернат, И. Г. Попова. — Челябинск: ЮРГУ, 2010. — 40 с.
14. Селезнева Г. Я. Контрастивное описание китайского и русского вербального коммуникативного поведения // Русское и китайское коммуникативное поведение. Вып. 1. — Воронеж : Истоки, 2002. — С. 4-6.
15. Стернин И. А. Коммуникативное поведение и межкультурная коммуникация // Русское и китайское коммуникативное поведение. Вып. 1. — Воронеж : Истоки, 2002. — С. 2-4.
16. Сюй Сяо Бо, Лысакова И. П. Национальная специфика объективации категории «вежливость» в русской и китайской коммуникативной культурах (обращение, извинение, утешение) // Коммуникативное поведение. Вып. 17. Вежливость как коммуникативная категория. — Воронеж : Истоки, 2003. — С. 149-158.
17. Шабанова А. Б., Лан Сяонин. Термины родства в китайском языке // Русское и китайское коммуникативное поведение. Вып. 1. — Воронеж : Истоки, 2002. — С. 17-20.

REFERENCES

1. Antonova Yu. A., Ruzhentseva N. B., Li Min'. Stilistika i kul'tura russkoy rechi : ucheb. posobie dlya kitayskikh stud., izuchayushchikh russkiy yazyk. — Ekaterinbug : UrGPU, 2011. — 178 s.
2. Antonova Yu. A., Ruzhentseva N. B., Li Min'. Testovye zadaniya po stilistike i kul'ture rechi : ucheb. posobie dlya kitayskikh stud., izuchayushchikh russkiy yazyk. — Ekaterinburg : UrGPU, 2011. — 147 s.
3. Apresyan Yu. D. Angliyskie sinonimy i sinonimicheskiy slovar' // Anglo-russkiy si-nonimicheskiy slovar'. — M. : Russkiy yazyk, 1979. — 544 s.
4. Bulygina L. D. Realizatsiya i razvitie etnokul'turnogo potentsiala kitayskikh uchashchikh-sya v polinatsional'nykh gruppakh // Russko-kitayskie yazykovye svyazi i problemy mezhtsilizatsionnoy kommunikatsii v sovremennom mire. — Omsk : Izd-vo OmGPU, 2009. — S. 93-96.
5. Vasil'ev L. S. Kul'ty, religii, traditsii v Kitae. — M. : Vostochnaya literatura, RAN, 2001. — 448 s.
6. Velichko A. V., Bashlakova O. N. Kakoy padezh? Kakoy predlog? Glagol'noe i imennoe upravlenie : ucheb. posobie. — M. : Russkiy yazyk. Kursy, 2008. — 176 s.
7. Vinogradov S. I. Normativnyy i kommunikativno-pragmaticheskiy aspekty kul'tury rechi // Kul'tura russkoy rechi i effektivnost' obshcheniya. — M. : Nauka, 1996. — S. 121-152.
8. Konovalova N. I. Psikhodiagnostika rechevoy sposobnosti. — Ekaterinburg : UrGPU, 2015. — S. 36-40.
9. Kryukov M. V. Sistema rodstva kitaytsev (evolyutsiya i zakonovernosti). — M. : 1972. — 420 s.
10. Li Min'. Formirovanie yazykovoy kompetentsii kitayskikh studentov pri izuchenii russkogo yazyka: tipovye oshibki v monologicheskoy i dialogicheskoy rechi i puti ikh preodole-niya : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. — Ekaterinburg : UrGPU, 2011. — 23 s.
11. Radchenko E. V. Metody izucheniya grammaticheskoy sistemy sovremennogo russkogo lite-raturnogo yazyka : ucheb. posobie. — Chelyabinsk : YurGU, 2014. — 59 s.
12. Rubinshteyn S. L. Osnovy obshchey psikhologii. — SPb. : Piter, 2002. — 570 s.
13. Russkiy yazyk dlya nachinayushchikh : metod. rekomendatsii dlya inostr. stud., izuchayushchikh russkiy yazyk / sost. O. S. Bernat, I. G. Popova. — Chelyabinsk: YuRGU, 2010. — 40 s.

14. Selezneva G. Ya. Kontrastivnoe opisanie kitayskogo i russkogo verbal'nogo kommunikativnogo povedeniya // Russkoe i kitayskoe kommunikativnoe povedenie. Vyp. 1. — Voronezh : Istoki, 2002. — S. 4-6.
15. Sternin I. A. Kommunikativnoe povedenie i mezhkul'turnaya kommunikatsiya // Russkoe i kitayskoe kommunikativnoe povedenie. Vyp. 1. — Voronezh : Istoki, 2002. — S. 2-4.
16. Syuy Syao Bo, Lysakova I. P. Natsional'naya spetsifika ob"ektivatsii kategorii «vezhlivost'» v russkoy i kitayskoy kommunikativnoy kul'turakh (obrashchenie, izvinenie, uteshenie) // Kommunikativnoe povedenie. Vyp. 17. Vezhlivost' kak kommunikativnaya kategoriya. — Voronezh : Istoki, 2003. — S. 149-158.
17. Shabanova A. B., Lan Syaonin. Terminy rodstva v kitayskom yazyke // Russkoe i kitayskoe kommunikativnoe povedenie. Vyp. 1. — Voronezh : Istoki, 2002. — S. 17-20.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378.147:378.637
ББК 4448.902.4

DOI 10.26170/po19-07-16
ГРНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.02

Краева Алевтина Анатольевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания в начальных классах, Институт педагогики и психологии детства, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т. Космонавтов, 26, к. 167; e-mail: alevsok@mail.ru

Привалова Светлана Евгеньевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания в начальных классах, Институт педагогики и психологии детства, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 167; e-mail: privalovas.75@mail.ru

ПРОБЛЕМА ОВЛАДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИМИСЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТЬЮ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: студенты-педагоги; коммуникативная компетентность; педагогические вузы; педагогическая практика.

АННОТАЦИЯ. В статье раскрывается проблема овладения обучающимися педагогических вузов коммуникативной компетентностью, поскольку выпускники педагогических вузов в реализации профессиональной деятельности обучают и воспитывают будущее поколение, учат их взаимодействию с социумом, вступают в профессионально значимую педагогическую среду. Целью написания данной статьи является раскрытие некоторых условий по овладению обучающимися педагогических вузов коммуникативной компетентностью. Методологической основой исследования, отражающего организацию овладения обучающимися педагогических вузов коммуникативной компетентностью, выступают: положения теории познания, личностно ориентированный подход, системный подход, системно-деятельностный подход, компетентностный подход.

Методами исследования являются: анализ отечественных и зарубежных исследований, раскрывающие коммуникативную компетентность как овладение навыками общения в определенном профессиональном коллективе, анализ нормативно-правовой и законодательной документации, определяющей требования к обучению коммуникации в сфере высшего профессионального образования. Результатами данного исследования являются возможность обеспечения коммуникативного взаимодействия студентов и педагога в учебном процессе в процессе использования приемов проблематизации и диалогизации, а также при прохождении обучающимися педагогических вузов учебной и производственной практики. Выделены направления в процессе формирования коммуникативной компетентности выпускников педагогических вузов — будущих учителей начальных классов и педагогов ДОУ. Авторы статьи свидетельствуют о необходимости реализации в организации образовательного процесса студентов-бакалавров следующих условий: помочь студентам осмыслить их речевую практику; учить ориентироваться в различных речевых ситуациях; совершенствовать умение свободно пользоваться устной диалогической речью, создавать монологические высказывания; совершенствовать умение воспринимать слышимую речь в различных ситуациях и формах общения. Авторы приходят к выводу, что формирование коммуникативной компетентности будущих специалистов дошкольного и начального образования должно осуществляться под влиянием всех компонентов учебного-воспитательного процесса как единого целого (аудиторные, внеаудиторные формы работы, а также возможности практики).

Kraeva Alevtina Anatolievna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Russian Language and Methodology of Teaching Russian in Primary School, Institute of Pedagogy and Psychology of Childhood, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Privalova Svetlana Evgenievna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Russian Language and Methodology of Teaching Russian in Primary School, Institute of Pedagogy and Psychology of Childhood, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

PROBLEM OF TEACHING TEACHERS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITIES COMMUNICATIVE COMPETENCE

KEYWORDS: teacher students; communicative competence; pedagogical universities; teaching practice.

ABSTRACT. The article reveals the problem of mastering communicative competence by students in pedagogical universities, as graduates of pedagogical universities in the implementation of professional activities train and educate the future generation, teach them to interact with society, enter into a professionally significant educational environment. The purpose of writing this article is to disclose some of the conditions for the mastery of students in pedagogical universities of communicative competence. The methodological basis of the study, reflecting the organization of the acquisition of communicative competence by students of pedagogical universities, is: the provisions of the theory of knowledge, the personality-oriented approach, the system approach, the system-activity approach, the competence approach. Research methods are: analysis of domestic and foreign studies, revealing communicative

competence as mastering communication skills in a certain professional team, analysis of legal and legislative documentation defining the requirements for teaching communication in higher professional education. The results of this study is the possibility of providing communicative interaction between students and the teacher in the educational process in the process of using the techniques of problematization and dialogization, as well as during the passage of students of pedagogical universities of educational and work experience. The directions in the process of formation of communicative competence of graduates of pedagogical universities — future teachers of primary classes and teachers of preschool institutions are highlighted. The authors of the article testify to the necessity of implementing the following conditions in the organization of the educational process of bachelor students: helping students to comprehend their speech practice; to learn to navigate in different speech situations; to improve the ability to freely use oral dialogic speech, to create monologic statements; improve the ability to perceive audible speech in various situations and forms of communication. The authors come to the conclusion that the formation of the communicative competence of future specialists of preschool and primary education should be influenced by all components of the educational process as a whole (classroom, extracurricular forms of work, as well as opportunities for practice).

Постановка проблемы и обоснование актуальности ее решения в настоящее время

Актуальные задачи развития педагогического образования, задаваемые федеральным законодательством последних лет и отраженные в национальных проектах «Образование», «Наука», а также в документах региональных проектов, свидетельствуют о значимой роли коммуникации в сфере высшего профессионального образования. Педагогическое образование всегда было основой формирования основы общества, поскольку выпускники педагогических вузов в реализации профессиональной деятельности обучают и воспитывают будущее поколение, учат их взаимодействию с социумом, вступают в профессионально значимую педагогическую среду. Поэтому овладение обучающимися педагогических вузов коммуникативной компетентностью бесспорно является механизмом развития педагогического образования [7].

Формулировка цели исследования, вытекающей из поставленной проблемы, позволяет говорить о том, что современная образовательная ситуация требует квалифицированные педагогические кадры, которые способны осуществлять профессиональные задачи средствами своей деятельности. В соответствии с вышеизложенным, целью статьи является анализ теоретических и эмпирических данных о коммуникативной компетентности обучающихся высших учебных заведений по профилю «Педагогическое образование». Понятие коммуникативной компетентности обучающихся педагогических вузов изучается в русле компетентностного подхода, который в наше время получает все большее распространение [14]. 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

Для нас существенное значение имеют исследования А. Л. Андреева, М. А. Василыка, Е. В. Мельник, раскрывающие коммуникативную компетентность как овладение навыками общения в определенном профессиональном коллективе, умениями, которые обеспечивают решение задач, составляющих суть или иной профессиональной деятельности.

Анализ современных исследований свидетельствует о том, что проблема педагогического общения специалистов дошкольного образования некоторым образом освещается в психолого-педагогической литературе:

— вопросы раскрытия понятия коммуникативной компетентности, история возникновения, развития, обозначены методы формирования коммуникативной компетентности (В. И. Долгова, Е. В. Мельник, Н. Карахан);

— исследования по формированию эффективного стиля общения педагога дошкольного образования (А. Г. Исмагилова).

Значительное число исследований (В. И. Яшина, Е. И. Тихеева, Е. А. Флерина) посвящено вопросам речевой подготовки специалистов дошкольного образования. Вопросы рассматриваются в аспекте проблемы организации речевой среды в дошкольном учреждении, повышения речевой культуры, развития речевого этикета педагога дошкольного образования.

Также в теории образования накоплено значительное число исследований по проблеме формирования педагогического общения в рамках профессиональной подготовки педагогов школы [6]. Существующие исследования базируются на выявлении сущности педагогического общения, обозначена структура общения в педагогической деятельности как смыслообразующего компонента (А. А. Бодалев, Л. С. Выготский, В. С. Грехнев, А. А. Леонтьев и др.).

В частности, А. А. Леонтьев одним из первых обозначил необходимость формирования умений педагогического общения в процессе подготовки учителей [13].

Определяя профессиональную культуру общения учителя, В. С. Грехнев раскрыл как социально значимый показатель его умений осуществлять свои взаимоотношения с людьми [3].

В исследованиях А. А. Бодалева акцент делается на психологическом аспекте культуры общения, при этом затрагиваются вопросы техники общения [2].

Методология и методы исследования

Методологической основой исследования, отражающего организацию овладения обучающимися педагогических вузов коммуникативной компетентностью, выступают: положения теории познания, личностно ориентированный подход, системный подход, системно-деятельностный подход, компетентностный подход.

Методами исследования являются: анализ отечественных и зарубежных исследований, раскрывающие коммуникативную компетентность как овладение навыками общения в определенном профессиональном коллективе, анализ нормативно-правовой и законодательной документации, определяющей требования к обучению коммуникации в сфере высшего профессионального образования.

Изложение основного материала исследования

Приоритетной задачей в подготовке профессиональной деятельности является создание условий для овладения будущим педагогом средствами эффективного воздействия на обучающихся как основой продуктивного взаимодействия в новой образовательной парадигме.

Главным средством коммуникации выступает язык, а невербальные средства общения создают дополнительную информацию. Основой единицей общения, несущей определенную функциональность, выступает коммуникативная задача. И. А. Зимняя обобщенно выделила следующие группы коммуникативных задач [7]: передача сообщения; запрос информации; побуждение к действию; выражения отношения к действию. В рамках педагогической сферы студенты чаще всего реализуют организующие и стимулирующие функции. Как показывает наш опыт, оценочная функция находится на более низком уровне, в частности, одобрительные действия, оценка речевой и учебной деятельности дошкольников и младших школьников, что, естественно, обедняет педагогическое общение.

Функция оценки представляется обучающимися педагогических вузов через знаковое и бальное выражение, оценочное же суждение об уровне овладения дошкольниками и младшими школьниками установленной программы, об их уровне прилежания опускается. Оценка при выстраивании взаимодействия с обучающимися дошкольной и начальной ступени образования носит когнитивный характер, при этом перевод в словесное выражение отсутствует. Как показывают исследования С. М. Редлих, Г. Ю. Ксензовой и подтверждают наблюдения авторов данной статьи, выпускники педагогического вуза умением перевода инструментальной (когнитивной) оценки в описательную (словесную) не владеют [9; 19]. Это объясняется тем, что естественная речевая среда не обеспечивает студентов ни средствами выражения оценки, ни достаточным представлением о структуре оценочного высказывания. Оценка во взаимодействии с социумом и при реализации профессиональной деятельности остается однозначной, категоричной и выражается как «хорошо/плохо», «справился/не справился».

Коммуникативную компетентность студентов педагогического университета можно определить по уровню взаимодействия с другими участниками образовательного процесса, необходимый для реализации профессиональной деятельности, где учитываются личностные характеристики (темперамент, стиль общения и т.д.), осознание и принятие своего социального статуса.

В аспекте профессиональных качеств будущих педагогов можно выделить три компонента [17; 18; 21]:

— овладение в учебной деятельности и на практике запасом вербальных и невербальных средств с целью реализации информационной (передача и принятие информации), экспрессивной (выражение и понимание эмоциональных переживаний участников общения) и прагматической (межличностная и внутригрупповая коммуникация) функций педагогической коммуникации;

— умение варьировать собственные коммуникативные средства в связи с динамикой ситуации педагогического общения (ориентироваться в ситуации общения на уроке или занятии; последовательное развертывание речеведческих знаний, группировка вокруг ключевых понятий: речь и ее значение в жизни, текст, культура общения; последовательное изложение видов и форм деятельности дошкольников и младших школьников);

— построение и соответствие речевого общения языковым и речевым нормам. По-

нимание законов языковой системы является основной формирования коммуникативной компетентности и, наоборот, сознательное владение ресурсами языка возможно лишь на коммуникативной основе, то есть в процессе активной речевой деятельности. Целенаправленное речевое обучение начинается в дошкольный период, а завершается (в основном) в процессе получения профессионального образования (овладение профессионально значимыми коммуникативными ситуациями и видами речевой деятельности).

Коммуникативное взаимодействие студентов и педагога в учебном процессе обеспечивает использование приемов проблематизации и диалогизации.

Проблемность предполагает нахождение каждым участником образовательного процесса собственного решения учебной задачи. Личностная ориентированность процесса обучения обеспечивается внесением неопределенности и свободы выбора в процессе поиска и решения тех или иных задач. В качестве примера можно привести такое задание для студентов по специальности «Дошкольное образование»: составить технологическую карту знакомства с художественным произведением (по выбору студента), используя методику медленного (вдумчивого) чтения (интеграция с образовательной областью «Чтение художественной литературы» — автор О. В. Чиндилова) [22].

Последовательность шагов совместного чтения произведения воспитателем и дошкольниками должна включать в себя четыре обязательных этапа:

1. Рассмотрение книги с детьми. Обсуждение с ними названия текста, иллюстраций к нему. Беседа: какие вопросы возникли, на что вы обратили внимание, о чем будет это произведение?

2. Чтение текста воспитателем в режиме медленного чтения. Продумайте, на каких этапах во время процесса чтения возможны остановки для комментирования: для вопросов, которые возникают к автору; фиксирование внимания детей на языковых средствах выразительности.

3. Беседа по прочитанному произведению. При обсуждении литературных произведений необходимо помочь детям увидеть коммуникативные умения, значимые в той или иной ситуации общения. В процессе анализа могут противопоставляться два типа речевого поведения: позитивный и негативный. В некоторых ситуациях речевое поведение главного литературного героя претерпевает изменения от негативного к позитивному. Воспитатель с дошкольниками прослеживают и те изменения в речевом

поведении героев, которые обуславливаются отношением к нему близких людей, сверстников и т.д.

4. Воспроизведение и осмысление прочитанного произведения. На данном этапе можно использовать различные приемы (по выбору студента): инсценирование отрывка произведения; рисование (с помощью воспитателя дошкольники вспомнят и нарисуют, хотя бы схематично, основные сцены, а потом, опираясь на картинку, попробует «озвучить» мультфильм); различные виды пересказывания и т.д.

Диалогичность обеспечивает продуктивное взаимодействие только в рамках содержания, которое способно инициировать активность всех субъектов образовательного процесса. Основными формами общения является дискуссия, диалог, полилог, где обеспечивается формирование эмоционально-оценочного отношения обучаемых с содержанием материала. Перечисленные формы общения используются и при проведении занятий со студентами [11]. Так, при изучении вопроса о принципах русской орфографии в рамках дисциплины «Теория и технологии начального языкового образования» будущие учителя начальных классов получают следующее задание: «В группах по 4-5 человек выполните задание — соотнесите название каждого принципа русской орфографии с примерами, отражающими его сущность». Каждой группе выдается набор карточек со словами и карточки с названием принципов русской орфографии. Внутри групп распределение ролей может происходить по-разному, например, каждый участник группы берет карточку по очереди и соотносит написанные слова с принципом русской орфографии, доказывая свою позицию. Остальные участники оценивают выполненное действие и помогают, если это необходимо.

В качестве другого примера можно привести одно из заданий, выполняемое студентами при изучении методики формирования частей речи. Обучающимся предлагается обсудить в парах представленный фрагмент урока и определить: «Можно ли сказать, что в ходе описанной работы формировалось понятие об основных частях речи. Как учитель организовал взаимодействие обучающихся в ходе решения учебной задачи». Обсуждая представленный диалог, студенты пытаются понять его не только учебную составляющую, но и личностно значимый смысл. В данном случае диалогизация образовательного процесса выступает необходимым компонентом гуманизации образования. Выполнение заданий, построенных на основе диалогового общения, признают независимость, свободу личности

студентов-бакалавров, их право на выбор.

Использовать свои коммуникативные навыки необходимо бакалаврам начального и дошкольного образования становится необходимо и при выполнении домашнего задания, при подготовке сообщения к лекционному или практическому занятию. Например, в качестве домашнего задания предлагается познакомиться с педагогической ситуацией, описанной во фрагменте урока обучения грамоте. Выявить трудности, с которыми столкнулись первоклассники при проведении звукового анализа слов. Обсудить друг с другом возможные причины и определить задачи, которые необходимо решить учителю при подготовке к уроку. Совместно разработать свой фрагмент урока, учитывая выявленные трудности при проведении первоклассников звукового анализа слов.

Взаимодействие бакалавров начального и дошкольного образования на аудиторных занятиях и вне их становится основой при вступлении студентов в сферу профессионального общения. Описывая возникновение диалоговых отношений в педагогическом образовании, И. А. Колесникова предполагает соблюдение следующих условий [10]:

- в диалоговом общении от каждого обучающегося требуется не только осознание своей самооценки, но и желание обнаружить и предъявить внутренние смыслы другим субъектам образовательного процесса, то есть открытость;

- желающему вступить в диалог необходимо четко представлять установку на встречу с педагогической позицией другого, то есть уметь слышать, видеть партнера по общению, войти с ним в единое профессиональное, информационное, эмоциональное пространство;

- диалоговое общение обучающихся педагогических вузов требует от будущих учителей начальных классов и педагогов ДОУ безоценочной (когнитивной) реакции по отношению к получаемой от собеседника информации. Адекватная диалоговой позиции реакция предполагает профессиональное внимание, интерес, благодарность за возможность соприкоснуться с миром педагогического общения другого и тем самым расширить педагогический и коммуникативный опыт в реализации профессиональной деятельности;

- межсубъектные диалоговые педагогические отношения возможны, если есть или может быть найден общий профессиональный, педагогический язык, понятный всем партнерам диалогового взаимодействия.

Говоря о коммуникативной составляющей подготовки будущих учителей и воспитателей к профессиональной деятельно-

сти, нельзя забывать о применении полученных теоретических знаний и умений на практике [12]. Прохождение обучающимися педагогических вузов учебной и производственной практики позволяет установить соотношение теоретической подготовки с практической профессиональной деятельностью. Именно практика показывает, насколько студент-бакалавр овладел требуемыми коммуникативными компетенциями, а именно:

- способен оценивать характер педагогической ситуации;

- умеет выслушивать и понимать собеседника — коллегу, обучающегося, родителя;

- умеет эмоционально выражать свои высказывания, используя вербальные и невербальные средства общения;

- способен вступить в контакт, начать и закончить педагогическое общение;

- умеет согласовывать свои действия с потребностями разных партнеров общения — коллег, обучающихся, родителей;

- умеет создавать «образ партнера» и свой «коммуникативный образ», соответствующий ситуации педагогического общения.

Опираясь на требования ФГОС высшего образования, практика носит длительный и непрерывный характер. Каждый раздел практики рассматривается как этап в овладении студентами-бакалаврами профессионально-педагогическими компетенциями, в том числе и коммуникативными. Целевая установка каждого этапа практики и его содержание усложняется по объекту и характеру деятельности, происходит постепенное расширение сферы педагогического общения студента-бакалавра в условиях образовательного учреждения. Так, целью учебных практик является приобретение первичных коммуникативных умений и навыков профессиональной деятельности учителя начальных классов и воспитателя на основе отработки профессиональных знаний и умений. Прохождение производственных практик способствует приобретению студентами коммуникативного педагогического опыта и практических коммуникативных умений и навыков деятельности учителя начальных классов и педагоги ДОУ, необходимых для завершения формирования большинства общепрофессиональных компетенций в области педагогического образования.

Содержание заданий, получаемых студентами на период прохождения практики, обязательно включает коммуникативно ориентированные. Так, в рамках учебной практики студенты учатся анализировать образовательный процесс на уроках в начальной школе или непосредственно организованной деятельности в детском саду,

выполняя следующее задание: «Посетите уроки в начальных классах или непосредственно образовательную деятельность в ДОУ и зафиксируйте возникающие в рамках образовательного процесса диалоги между обучающимися и обучающимися с педагогом. Проанализируйте полученные диалоги по плану:

- выделение учебной задачи, цели учебного диалога;
- выяснение последовательности вопросов, помогающих достижению данной цели;
- использование норм и средств профессиональной и речевой этики, приемы внимательного слушания собеседника;
- проявление умений решать проблемные учебные ситуации по правилам общения;
- оценка эффективности использования учебного диалога для решения поставленной задачи.

Наблюдение и анализ речевых ситуаций, возникающих в учебном процессе, формируют представление о структуре учебного диалога, о правильном речевом поведении всех субъектов образовательного процесса для решения поставленной учебной цели, о роли говорящего и слушающего в диалоге.

В процессе выполнения анализа учебных ситуаций, возникающих в период практики, студенты-бакалавры с помощью методиста составляют алгоритм оценивания образовательного процесса с позиции проблемности и диалогизации:

- адекватность речи говорящего и слушающего в учебном диалоге (в качестве говорящего и слушающего могут выступать все субъекты образовательного процесса — педагог, обучающиеся, родители);
- использование языковых средств поддержания диалога в учебной ситуации (какие слова и выражения использует говорящий, чтобы поддержать диалог, кто из участников диалога в большей степени заботится об успешности общения);
- оформление диалога как особой формы речи (оценивается структура учебного диалога, определение роли партнеров общения в условиях образовательного процесса, их целевых установок);
- оценивание учебного диалога в целом и роль каждого участника (достигнуты ли целевые установки говорящего и слушающего, в чем это проявляется, старались ли участники диалога доказать свою позицию, какие аргументы были приведены, все ли они были необходимы и т.д.).

Чаще всего при прохождении студентами практики возникают трудности в своевременном установлении взаимодействия с учителем или воспитателем-наставником.

Одной из причин становится ограниченность во времени длительностью прохождения практики. Студент-практикант тратит достаточно много времени на установление контакта с руководством образовательного учреждения и педагогами. В Институте педагогики и психологии детства ФГБОУ «Уральский государственный педагогический университет» данная проблема решена через создание базы образовательных учреждений, руководители которых готовы к взаимодействию с университетом. Тем самым студенты-бакалавры закрепляются за определенными школами и детскими садами на несколько этапов прохождения практики и выстраивают педагогическое сотрудничество с педагогическим коллективом на долгосрочной основе. Это облегчает процесс вступления в профессиональное общение.

С целью повышения эффективности прохождения учебной и производственной практики обучающимися регулярно проводятся совместные конференции и семинары, на которых обсуждаются преподавателями вуза, педагогами школ и детских садов и студентами-бакалаврами задач, содержания и организационных форм предстоящей практики. В этой связи особого внимания заслуживают установочные и итоговые конференции, позволяющие выявить рациональные, оптимальные способы и средства проведения практики, сформировать положительную мотивацию обучающихся и руководителей практики, четко определить права и обязанности всех ее участников. Участие студентов-бакалавров в подобных конференциях и семинарах позволяет получить им неоценимый опыт педагогического общения, реализовать полученные коммуникативные умения на практике.

Выводы исследования

Выделенные нами направления в процессе формирования коммуникативной компетенции выпускников педагогических вузов — будущих учителей начальных классов и педагогов ДОУ свидетельствуют о необходимости реализации в организации образовательного процесса студентов-бакалавром следующих условий:

- помочь студентам осмыслить их речевую практику. Общая ориентировка в условиях, способах средствах педагогического взаимодействия, осмысление знаний об особенностях профессионального общения;
- учить ориентироваться в различных речевых ситуациях, целесообразно использовать языковые и вербальные средства для решения коммуникативных задач, учить следовать правилам речевого поведения, соблюдать этические нормы общения с детьми;

— совершенствовать умение свободно пользоваться устной диалогической речью, создавать монологические высказывания;
 — совершенствовать умение воспринимать слышимую речь в различных ситуациях и формах общения (умение сосредоточиться на теме разговора, следить за логикой высказывания, улавливать основную мысль, соблюдать этические нормы слушания).

Необходимо учитывать, что формирование коммуникативной компетентности будущих специалистов дошкольного и начального образования должно осуществляться под влиянием всех компонентов учебно-воспитательного процесса как единого целого (аудиторные, внеаудиторные формы работы, а также возможности практики).

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев А. Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методического анализа // Педагогика. — 2005. — № 4. — С. 15.
2. Бодалев А. А. Личность и общение // Избранные труды. — М., 1983.
3. Грехнев В. С. Культура педагогического общения: книга для учителя. — М.: Просвещение, 1990. — 142 с.
4. Долгова В. И., Мельник Е. В., Карахан Н. Понятие коммуникативной компетентности в психолого-педагогических исследованиях [Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2015. — Т. 31. — С. 81-85. — Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2015/95523.htm>.
5. Заброцкий М. М. Топографія комунікативної компетентності // Актуальні проблеми психології. Т.7: Екологічна психологія: зб. Наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. — Житомир, 2009. — Вип. 19. — С. 272-276.
6. Зимняя И. А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://aspirant.rggu.ru/article.html?id=50758>.
7. Зотова И. Н. Коммуникативная компетентность как аспект социализации личности студента в условиях информатизации общества // Актуальные социально-психологические проблемы развития личности в образовательном пространстве XXI века». — Кисловодск, 2006. — С. 109-111.
8. Исмагилова А. Г. Стиль общения // Интегральная индивидуальность человека и ее развитие / год ред. Б. А. Вяткина. — М., 1999.
9. Ксензова Г. Ю. Перспективные школьные технологии: учеб.-метод. пособие. — М.: Педагогическое общество России, 2000. — 224 с.
10. Колесникова И. А. Педагогическое проектирование: учеб. пособие для высш. учеб. заведений. — М.: Академия, 2005. — 288 с.
11. Краева А. А. Основы формирования учебного диалога у детей шести-семи лет в образовательном процессе // Филологические науки. Вопросы теории и практики. — 2016. — № 8-1(62). — С. 186-189/
12. Краева А. А. Особенности организации педагогической практики в вузе в условиях непрерывного образования // Наука, образование, общество: тенденции и перспективы развития: сборник мат-лов III Международ. науч.-практ. конф.: в 2-х томах / гл. ред. О. Н. Широков. — 2016. — С. 166-173.
13. Леонтьев А. А. Педагогическое общение. — М.: Знание, 1979. — 47 с.
14. Мельник Е. В. Содержание коммуникативной компетентности педагога // Психология и школа. — 2004. — № 4. — С. 36-42.
15. Орлов В. Ф. Теоретичні та методичні засади професійного становлення майбутніх учителів мистецьких дисциплін: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. — К., 2004. — 44 с.
16. Основы теории коммуникации: учебник. — М., 2003.
17. Привалова С. Е. Профессионально-педагогическая подготовка будущих специалистов дошкольного образования: мат-лы IX Всерос. науч.-практ. конф.-семинара «Образование на грани тысячелетий»; ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный университет», кафедра иностранных языков. Нижегородск, 2014. — С. 177-181.
18. Привалова С. Е. Формирование коммуникативной компетентности в период дошкольного детства // Педагогическое образование. — 2015. — № 7. — С. 214-218.
19. Редлих С. М. Повышение адаптационных ресурсов в сфере педагогической деятельности учителей и студентов педвузов: науч.-практ. рекомендации. — Новокузнецк: НГПИ, 1998. — 28 с.
20. Сайтарли И. А. Культура міжособистісних стосунків: навч. посібник. — К.: Академвидав, 2007. — 240 с.
21. Чанышева Г. О. О коммуникативной компетентности // Высшее образование в России. — 2005. — № 2. — С. 148-151.
22. Чиндилова О. В. Образовательная программа как важнейшая содержательная составляющая образовательного процесса // Начальная школа: плюс-минус. — 2008. — № 9. — С. 3-8.

REFERENCES

1. Andreev A. L. Kompetentnostnaya paradigma v obrazovanii: opyt filosofsko-metodicheskogo analiza // Pedagogika. — 2005. — № 4. — S. 15.
2. Bodalev A. A. Lichnost' i obshchenie // Izbrannyye trudy. — M., 1983.
3. Grekhnev V. S. Kul'tura pedagogicheskogo obshcheniya: kniga dlya uchitelya. — M.: Prosveshchenie, 1990. — 142 s.
4. Dolgova V. I., Mel'nik E. V., Karakhan N. Ponyatie kommunikativnoy kompetentnosti v psikhologo-pedagogicheskikh issledovaniyakh [Elektronnyy resurs] // Nauchno-metodicheskiy elektronnyy zhurnal «Kontsept». — 2015. — T. 31. — S. 81-85. — Rezhim dostupa: <http://e-koncept.ru/2015/95523.htm>.
5. Zabrots'kiy M. M. Topografiya komunikativnoi kompetentnosti // Aktual'ni problemi psikhologii. T.7:

Ekologichna psikhologiya: zb. Nauk. prats' Institutu psikhologii im. G. S. Kostyuka APN Ukraini. — Zhitomir, 2009. — Vip. 19. — S. 272-276.

6. Zimnyaya I. A. Klyuchevye kompetentsii — novaya paradigma rezul'tata obrazovaniya [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://aspirant.rggu.ru/article.html?id=50758>.

7. Zotova I. N. Kommunikativnaya kompetentnost' kak aspekt sotsializatsii lichnosti studenta v usloviyakh informatizatsii obshchestva // Aktual'nye sotsial'no-psikhologicheskie problemy razvitiya lichnosti v obrazovatel'nom prostranstve KhKhI veka». — Kislovodsk, 2006. — S. 109-111.

8. Ismagilova A. G. Stil' obshcheniya // Integral'naya individual'nost' cheloveka i ee razvitie / god red. B. A. Vyatkina. — M., 1999.

9. Ksenzova G. Yu. Perspektivnye shkol'nye tekhnologii : ucheb.-metod. posobie. — M. : Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii, 2000. — 224 s.

10. Kolesnikova I. A. Pedagogicheskoe proektirovanie : ucheb. posobie dlya vyssh. ucheb. zavedeniy. — M.: Akademiya, 2005. — 288 s.

11. Kraeva A. A. Osnovy formirovaniya uchebnogo dialoga u detey shesti-semi let v obrazovatel'nom protsesse // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. — 2016. — № 8-1(62). — S. 186-189/

12. Kraeva A. A. Osobennosti organizatsii pedagogicheskoy praktiki v vuze v usloviyakh nepreryvnogo obrazovaniya // Nauka, obrazovanie, obshchestvo: tendentsii i perspektivy razvitiya : sbornik mat-lov III Mezhdunarod. nauch.-prakt. konf.: v 2-kh tomakh / gl. red. O. N. Shirokov. — 2016. — S. 166-173.

13. Leont'ev A. A. Pedagogicheskoe obshchenie. — M. : Znanie, 1979. — 47 s.

14. Mel'nik E. V. Soderzhanie kommunikativnoy kompetentnosti pedagoga // Psikhologiya i shkola. — 2004. — № 4. — S. 36-42.

15. Orlov V. F. Teoretichni ta metodichni zasadi profesiynogo stanovlennya maybutnikh uchiteliv mistets'kikh distsiplin: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. — K., 2004. — 44 s.

16. Osnovy teorii kommunikatsii : ucheb. posobie. — M., 2003.

17. Privalova S. E. Professional'no-pedagogicheskaya podgotovka budushchikh spetsialistov doshkol'nogo obrazovaniya : mat-ly IX Vseros. nauch.-prakt. konf.-seminara «Obrazovanie na grani tysyacheletiy»; FGBOU VPO «Nizhnevartovskiy gosudarstvennyy universitet», kafedra inostrannykh yazykov. Nizhnevartovsk, 2014. — S. 177-181.

18. Privalova S. E. Formirovanie kommunikativnoy kompetentnosti v period doshko-l'nogo detstva // Pedagogicheskoe obrazovanie. — 2015. — № 7. — S. 214-218.

19. Redlikh S. M. Povyshenie adaptatsionnykh resursov v sfere pedagogicheskoy deyatel'nosti uchiteley i studentov pedvuzov : nauch.-prakt. rekomendatsii. — Novokuznetsk : NGPI, 1998. — 28 s.

20. Saytarli I. A. Kul'tura mizhosobistisnikh stosunkiv : navch. posibnik. — K. : Akademvi-dav, 2007. — 240 s.

21. Chanysheva G. O. O kommunikativnoy kompetentnosti // Vysshee obrazovanie v Ros-sii. — 2005. — № 2. — S. 148-151.

22. Chindilova O. V. Obrazovatel'naya programma kak vazhneyshaya sodержatel'naya sostavlyayushchaya obrazovatel'nogo protsessa // Nachal'naya shkola: plus-minus. — 2008. — № 9. — S. 3-8.

УДК 378.147:378.016:51
ББК В1р+Ч448.026

DOI 10.26170/по19-07-17
ГРНТИ 14.35.09

Код ВАК 13.00.02

Липатникова Ирина Геннадьевна,

доктор педагогических наук, профессор, Свердловский областной педагогический колледж; 620014, г. Екатеринбург, ул. Юмашева, 20; e-mail: lipatnikovaig@mail.ru

Мечик Софья Валерьевна,

старший преподаватель, Тюменский индустриальный университет; 625000, г. Тюмень, ул. Володарского, 38; e-mail: mechiksv@tyuiu.ru

**ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ
К АНАЛИЗУ И ОЦЕНКЕ ХИМИКО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА
НА ОСНОВЕ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ МАТЕМАТИКИ И ДИСЦИПЛИН ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ЦИКЛА**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: междисциплинарная интеграция; подготовка инженеров; математическое моделирование; кейс-технология; технические вузы; учебные дисциплины.

АННОТАЦИЯ. Современное инженерное образование предполагает наличие профессионально ориентированного компонента при обучении студентов. При этом возникает необходимость изменения содержания учебных дисциплин базового цикла, в том числе и математики. Введение профессионально значимого материала в курс математики позволяет реализовать междисциплинарную интеграцию. Возможности интеграции математики и дисциплин профессионального цикла представлены в отечественных и зарубежных исследованиях. Обучение математике будущих инженеров на основе междисциплинарной интеграции способствует более полному пониманию изучаемых процессов и явлений, встречающихся в профессиональной деятельности. Специфика профессиональной деятельности инженера-технолога предполагает не только знание основных процессов и оборудования химико-технологической системы, но и наличие способности проводить анализ и оценку полученной информации о состоянии всей системы и отдельных ее элементов. Для осуществления подготовки студентов технических вузов к анализу и оценке химико-технологического процесса при обучении математике разработана методика на основе интеграции элементов дисциплин профессионального цикла и дисциплины «Математика». Выделены компоненты подготовки к анализу и оценке (мотивационно-целевой, гносеологический, прагматологический и аксиологический), выбран способ подготовки — метод математического моделирования и средство подготовки - кейс-технология, определены уровни сформированности способности к анализу и оценке химико-технологического процесса. Каждый кейс содержит различные информационно-компетентностные задачи, которые классифицированы по видам математических моделей, используемых для описания изучаемого процесса или явления. Данные задачи позволяют осуществлять связь между выделенными разделами математики и профессионально ориентированными дисциплинами. Приведен пример задачи о теплообменнике, которая направлена на анализ, создание, преобразование и оценку математической модели теплового процесса в теплообменнике, которая представляет дифференциальное уравнение. Проведенный педагогический эксперимент подтверждает эффективность разработанной методики.

Lipatnikova Irina Gennadievna,

Doctor of Pedagogy, Professor, Sverdlovsk Regional Pedagogical College, Ekaterinburg, Russia.

Mechik Sofia Valerievna,

Senior Lecturer, Tyumen Industrial University, Tyumen, Russia.

**TRAINING OF TECHNICAL UNIVERSITY STUDENTS TO ANALYSIS AND EVALUATION
OF THE CHEMICAL-TECHNOLOGICAL PROCESS ON THE BASIS OF INTERDISCIPLINAR
INTEGRATION OF MATHEMATICS AND DISCIPLINES OF THE PROFESSIONAL CYCLE**

KEYWORDS: interdisciplinary integration; training of engineers; math modeling; case technology; technical universities; academic disciplines.

ABSTRACT. Modern engineering education presupposes the presence of a professionally-oriented component in teaching students. In this case, there is a need to change the content of educational disciplines of the basic cycle, including mathematics. The introduction of professionally significant material in the course of mathematics allows for interdisciplinary integration. The possibilities of integrating mathematics and professional cycle disciplines are presented in domestic and foreign studies. Teaching mathematics to future engineers based on interdisciplinary integration contributes to a more complete understanding of the studied processes and phenomena encountered in professional activities. The specifics of the professional activity of the process engineer implies not only knowledge of the basic processes and equipment of the chemical process system, but the ability to analyze and evaluate the information received about the state of the entire system and its individual elements. For the implementation of the training of students of technical universities for the analysis and evaluation of the chemical-technological process in teaching mathematics, a methodology has been developed, based on the integration of elements of the disciplines of the professional cycle and the discipline "Mathematics". Components of preparation for analysis and evaluation (motivational, targeted, epistemological, praxeological, and axiological) are highlighted, the method of

preparation is chosen – the method of mathematical modeling and the case-technology preparation means; Each case contains a variety of information and competence tasks, which are classified according to the types of mathematical models used to describe the process or phenomenon being studied. These tasks allow communication between selected sections of mathematics and professional-oriented disciplines. An example of a “heat exchanger” problem is given, which is aimed at analyzing, creating, transforming, and evaluating a mathematical model of the heat process in a heat exchanger that represents a differential equation. The conducted pedagogical experiment confirms the effectiveness of the developed methodology.

Приоритетным направлением инженерного образования в настоящее время является формирование компетенций у будущих специалистов в процессе их профессиональной подготовки, которые позволят им решать инновационные задачи развития современного производства.

Необходимость такой подготовки обоснована в подпрограмме 1 государственной программы Российской Федерации «Развитие образования на 2013-2020 годы» [3] и в «Стратегии развития инженерного образования в Российской Федерации на период до 2020 года (проект)» [9]. В указанных документах подчеркивается значимость введения в систему подготовки будущих инженеров практико-ориентированного компонента, который поможет им глубже понять суть интеграции междисциплинарных знаний для будущей профессиональной деятельности.

Проблема практико-ориентированной подготовки будущих инженеров решается и на международном уровне, в частности в проекте «Всемирной инициативы CDIO» [8]. В данном документе ведущие школы и технические университеты США, Канады, Европы, Соединенного Королевства, Африки, Азии и Новой Зеландии представили концепции современного инженерного образования, направленного на профессиональную ориентированность обучения. Согласно основным положениям данной концепции при создании учебных планов и соответствующих методик обучения необходимо учитывать междисциплинарные связи, разрабатывать новые интеграционные учебные дисциплины, включать учебно-практические задания, в которых студенты развивают способности применения теоретических знаний в инженерной практике [11].

Одним из способов реализации указанного направления может быть междисциплинарная интеграция, в частности интеграция математики и дисциплин профессионального цикла.

При изучении математики будущий инженер приобретает фундаментальные теоретические знания, осваивает математические методы моделирования, необходимые для анализа, создания, прогноза и оценки различных процессов и явлений, встречающихся в их будущей профессиональной деятельности.

Однако дисциплина «Математика» изучается на начальных курсах обучения, когда у студентов не сформировано представление о будущей профессии и они не владеют необходимыми знаниями дисциплин профессионального цикла, поэтому очень часто преподавание математики ограничивается теоретическим курсом и решением типовых задач. На старших курсах обучения при изучении спецдисциплин студенты испытывают трудности применения математического аппарата для решения задач, отражающих элементы будущей профессиональной деятельности, а именно при выполнении инженерных расчетов, при использовании математических методов обработки и анализа информации, при создании и исследовании математических моделей.

Для преодоления описанных трудностей проводятся исследования, направленные на разработку программ и методик, позволяющих раскрыть связь математического аппарата с будущей профессиональной деятельностью.

В университете Лафборо в Великобритани разработана учебная программа по математике для студентов второго курса, обучающихся на инженерных направлениях [13; 15]. Данная программа была создана на основе экспериментальной работы студентов-математиков и будущих инженеров, с целью междисциплинарной интеграции элементов спецдисциплин в курс математики. В ходе эксперимента были выделены разделы математики (системы линейных уравнений, дифференциальные уравнения и др), которые наиболее наглядно демонстрируют применение математического аппарата в инженерной практике и выбраны реальные задачи профессиональной деятельности инженеров, которые были введены в курс математики для решения на практических занятиях.

В Дублинском технологическом институте в Ирландии проведено исследование, подтверждающее снижение мотивации у студентов при изучении «теоретической математики». В связи с этим разработан комплекс заданий, демонстрирующий возможности использования математики на рабочем месте для решения профессиональных задач. Применение данного комплекса позволяет спроектировать учебный процесс, в рамках реализации междисци-

плинарной интеграции математического аппарата и профессионально ориентированных дисциплин [14].

В отечественных исследованиях вопросам инженерного образования на основе междисциплинарной интеграции посвящены работы И. В. Бурой [1], А. А. Ермак [1], А. П. Мателенок [1], Л. В. Васяк [2], В. А. Шершневой [12] и др.

В своей работе Л. В. Васяк [2] раскрывает возможности подготовки будущих инженеров на основе междисциплинарной интеграции математики и спецдисциплин. Разработанная структура и содержание лекций, практических и лабораторных занятий интеграционного характера, способствуют раскрытию междисциплинарных связей математики и спецдисциплин.

В исследовании В. А. Шершневой [12] представлена методическая система обучения математике студентов инженерного вуза на основе полипарадигмального подхода, которая базируется, в том числе и на принципе междисциплинарной интеграции.

Авторами И. В. Бурая, А. А. Ермак, А. П. Мателенок была разработана методика подготовки инженеров-химиков-технологов для нефтеперерабатывающей промышленности, основу которой составила междисциплинарная интеграция математики, вычислительной математики, информатики и дисциплин профессионального цикла. Предлагаемая концепция обучения способствует постоянному и планомерному совершенствованию учебного процесса и позволяет будущему специалисту получить необходимый объем системных фундаментальных знаний для успешного освоения материала дисциплин специального цикла и решения нестандартных задач в рамках своей последующей профессиональной деятельности [1].

Таким образом, основываясь на определении М. В. Носкова и В. А. Шершневой [7], под *междисциплинарной интеграцией* в инженерном образовании будем понимать целенаправленное усиление междисциплинарных связей при сохранении теоретической и практической целостности учебных дисциплин, направленное на формирование системного мышления молодого специалиста.

В настоящем исследовании междисциплинарная интеграция математики и дисциплин профессионального цикла просматривается на примере подготовки будущих инженеров-технологов. При осуществлении профессиональных функций инженеру-технологу необходимо анализировать и оценивать потоки информации, получаемые из технической документации, от датчиков оборудования, из результатов лабо-

раторных исследований для принятия конкретных технологических решений по управлению химико-технологическим процессом конкретного нефтеперерабатывающего производства.

Согласно И. П. Мухленову [6] химико-технологический процесс представляет совокупность химических и физических явлений, направленных на осуществление взаимосвязанных стадий: подвод компонентов в зону реакции, осуществление химической реакции и отвод из зоны реакции полученных продуктов.

Основная задача инженера-технолога на производстве - поддержание оптимального технологического режима, обеспечение которого достигается путем анализа, оценки и контроля параметров химико-технологического процесса (температура, состояние реагентов и их соотношение, давление, линейная и объемная скорость реагентов и др.).

Таким образом, для осуществления профессиональной деятельности у будущих инженеров-технологов необходимо сформировать способность проводить анализ и оценку химико-технологического процесса. В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования три плюс по направлению подготовки 18.03.02 «Энерго- и ресурсосберегающие процессы в химической технологии, нефтехимии и биотехнологии» [10] способность проводить анализ и оценку химико-технологической системы представлена в виде профессиональной задачи, которую должен уметь решать выпускник данного направления.

Начальным этапом формирования указанной способности является подготовка студентов технических вузов к анализу и оценке химико-технологического процесса, которую целесообразно осуществлять при обучении математике. Для обеспечения подготовки важно правильно определить или спроектировать ее структуру. Учитывая, что подготовка осуществляется при изучении математики на первых курсах обучения будущих инженеров, предлагаем определить структуру подготовки следующим образом:

— *мотивационно-целевой* предусматривает формирование потребности у будущих инженеров в обучении математике с позиции ее фундаментальности для будущей профессиональной деятельности;

— *гносеологический* компонент предполагает формирование системы математических знаний у будущих инженеров, способов и методов, необходимых для решения реальных инженерных ситуаций;

— *праксиологический* компонент характеризуется применением полученных

знаний, способов и методов для решения задач, приближенных к реальным профессиональным условиям;

– *аксиологический* компонент обеспечивает формирование личностной оценки деятельности будущего инженера, способности к дальнейшему саморазвитию, рефлексии.

Для формирования указанных компонентов подготовки студентов технических вузов к анализу и оценке химико-технологического процесса в контексте междисциплинарной интеграции и разработки соответствующей методики обучения математике были выполнены следующие этапы:

1. Пропедевтический этап. Включает в себя анализ разделов дисциплины «Математика», в которые возможно и целесообразно ввести элементы профессиональных дисциплин: линейная алгебра, дифференциальное исчисление функции одной переменной, интегральное исчисление функции одной переменной, обыкновенные дифференциальные уравнения, дифференциальное исчисление функции нескольких переменных, теория вероятностей и математическая статистика.

2. Интегративный этап. Определена специфика будущей профессиональной деятельности инженера-технолога, которая включает *процессы*, составляющие структуру химико-технологического процесса (гидромеханические, тепловые, массообменные и химические (реакционные); *оборудование*: аппараты, реакторы, машины и др.; *параметры* химико-технологического процесса, обеспечивающие его функционирование (концентрация реагентов, температура, давление, скорость, интенсивность перемешивания и др.). Выделены профессиональные дисциплины, элементы, содержания которых возможно интегрировать в

Выделенные разделы

дисциплины
«Математика»



Рис. 1. Создание кейсов на основе интеграции математики и профессионально-ориентированного цикла

курс математики: «Процессы и аппараты химической технологии»; «Общая неорганическая химия. Химия элементов»; «Моделирование химико-технологических процессов»; «Основы проектирования технологических установок»; «Ремонт и монтаж оборудования отрасли».

3. Технологический этап. В качестве способа подготовки будущих инженеров к анализу и оценке химико-технологического процесса был выбран *метод математического моделирования*, который позволяет представить изучаемый процесс или явление в математической форме (уравнения, неравенства и их системы) и провести его исследование, соответственно поставленным целям. В качестве средства обучения была выбрана *кейс-технология*. Создание кейсов осуществляется согласно междисциплинарной интеграции математики с дисциплинами профессионального цикла. Изучение выделенных разделов математики, позволяет студентам овладеть необходимым математическим аппаратом, который является инструментом для создания и исследования конкретной математической модели процессов или явлений. Элементы спецдисциплин дополняют кейс информацией, отражающей специфику профессиональной деятельности инженеров-технологов. На основе анализа содержания профессионально ориентированных дисциплин виды кейсов определены по видам процессов, составляющих структуру химико-технологического процесса. Так же включен кейс о надежности оборудования, в связи с тем, что надежность является важнейшей характеристикой качества аппаратов, установок и оборудования.

Результаты проведенных этапов представлены в виде схемы (Рис. 1).

Каждый кейс содержит различные *информационно-компетентные задачи*, которые направлены на проведение анализа информационной составляющей задачи, включающий выделение существенной (зависимости, параметры, необходимые для создания модели) и несущественной информации, преобразование информации в математические объекты, исследование полученной модели, ее преобразование и интерпретация полученных результатов.

Рассмотрим пример информационно-

Выбор определенного теплообменника и его расчет осуществляется для подогрева нефтепродукта, чтобы снизить его вязкость и увеличить текучесть. Данный вид воздействия на вязкость является наиболее эффективным и экономичным.

компетентной задачи об особенностях работы теплообменника.

Пример. В профессиональной деятельности инженера-технолога необходимо уметь подбирать теплообменный аппарат под заданный процесс. *Теплообменник* — это аппарат, в котором осуществляется передача тепла от одного вещества (теплоносителя) к другому (Рис. 2). Движущей силой теплового процесса является разность температур сред, участвующих в теплообмене.



Рис. 2. Теплообменник

В теплообменник поступает постоянный приток теплоты (Q , Вт). Количество теплоты, необходимое для нагрева нефтепродукта пропорционально количеству этого вещества (G , кг/с), значению теплоемкости данного вещества (c , Дж/кг·град) и величине, равной изменению температуры (T , °С) в течение некоторого времени (t , сек). Количество теплоты, отдаваемое в окружающую среду пропорционально поверхности теплообмена (F , м²), разности температур (окружающей среды T_1 и теплообменника T), *коэффициенту теплопередачи* (K , Вт/м²·град — показывает какое количество тепла переходит в 1 сек. от более нагретого теплоносителя к менее нагретому через поверхность теплообмена, равной 1 м² и при разности температур 1 градус). При этом количество теплоты, поступающее в теплообменник равно количеству теплоты, которое расходуется для нагрева нефтепродукта и потери тепла в окружающую среду.

На основе *анализа и оценки* представленной информации составить дифференциальное уравнение, описывающее процесс передачи тепла в теплообменнике. Найти, функцию, описывающую изменение температуры нефтепродукта во времени.

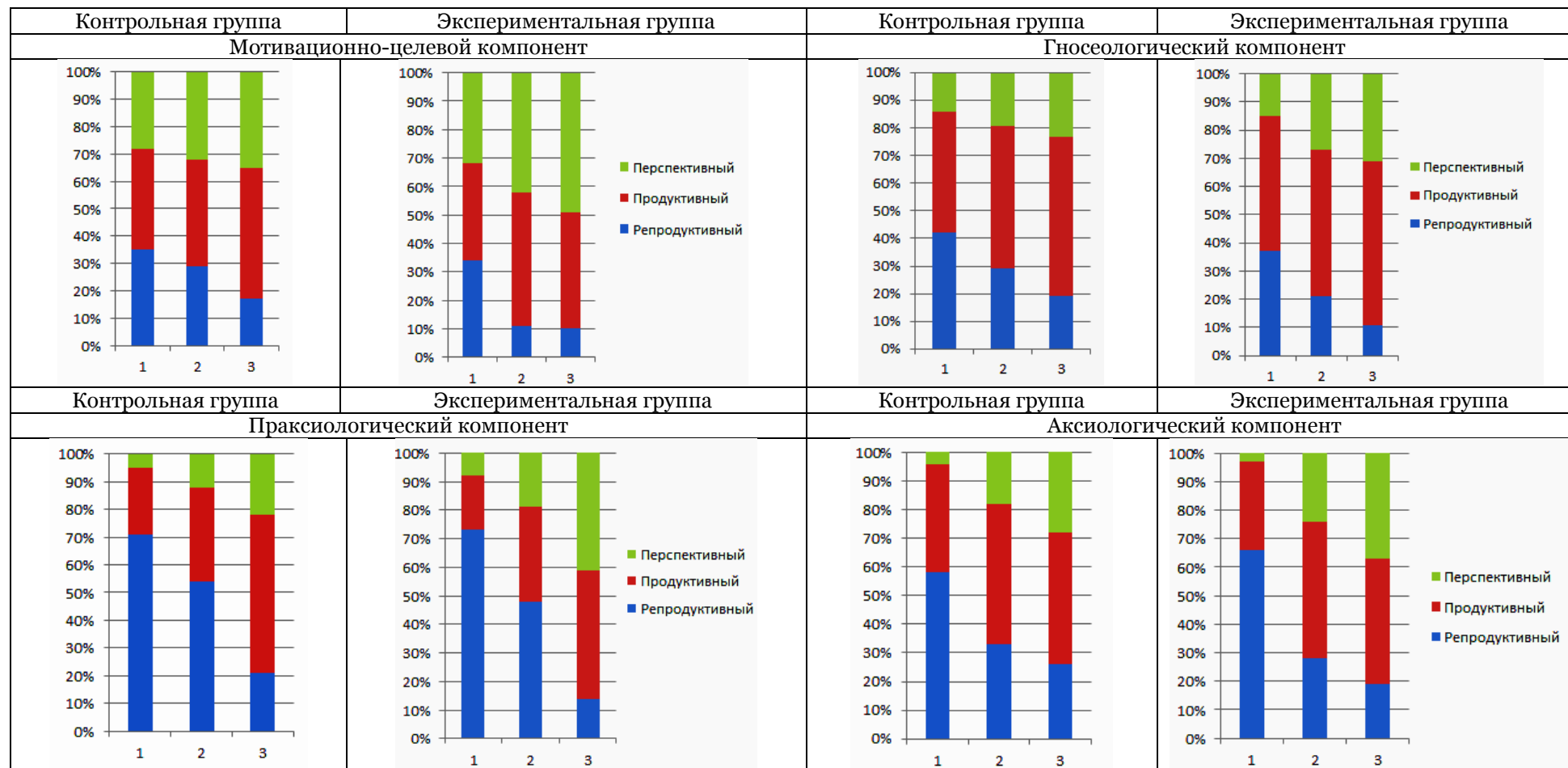
Методика подготовки студентов технических вузов к анализу и оценке химико-технологического процесса была апробирована при обучении студентов, обучающихся по направлению 18.03.02 «Энерго- и ресурсосберегающие процессы в химической технологии, нефтехимии и биотехнологии» в ФГБОУ ВО «Тюменском нефтегазовом университете» (г. Тюмень), Тобольском индустриальном институте ФГБОУ ВО «Тюменского нефтегазового университета» (филиал в г. Тобольске), ФГБОУ ВПО «Тюменском государственном архитектурно-строительном

университете» (г. Тюмень).

В эксперименте участвовали две группы: контрольная (обучение математике осуществлялось традиционным способом) и экспериментальная (обучение математике осуществлялось по предложенной методике). Для диагностики сформированности *мотивационно-целевого компонента* использовалась методика диагностики направленности учебной мотивации Т. Д. Дубовицкой [4]. Для определения уровня сформированности *гносеологического компонента* при первоначальной диагностике были использованы задания из итоговых контрольных работ по алгебре и геометрии для учащихся 11 классов, при последующих диагностиках — задачи из контрольных работ, соответствующие текущим изученным разделам дисциплины «Математика». Диагностика сформированности *праксиологического компонента* определялась по авторским заданиям, кейсам, в которых используемая математическая модель для преобразования информации соответствует изученным разделам дисциплины «Математика». Уровень развития аксиологического компонента определялся по адаптированной методике диагностики рефлексивности, предложенной А. В. Карповым [5]. Диагностика проводилась в три этапа: начальная диагностика (начало 1 семестра обучения), промежуточная (в конце 2 семестра обучения), итоговая (конец 3 семестра обучения). Диагностика была направлена на определение уровня (репродуктивного, продуктивного, перспективного) развития каждого компонента способности проведения анализа и оценки химико-технологического процесса. Результаты проведения диагностик у контрольной и экспериментальной групп приведены в виде диаграмм (Табл. 1)

Таблица 1

**Динамика уровней сформированности компонентов способности
проводить анализ и оценку химико-технологического процесса у студентов технических вузов**



На основе анализа представленных диаграмм при обучении студентов в экспериментальной группе наблюдается формирование каждого компонента подготовки к анализу и оценке химико-технологического процесса, что демонстрирует эффективность использования разработанной методики обучения математике и позволяет сделать вывод о том, что междисциплинарная

интеграция существенно влияет на качество подготовки студентов технических вузов.

Данная методика в полной мере содержит практико-ориентированный элемент и позволяет сформировать компоненты указанной компетенции у студентов при обучении математике, а междисциплинарная интеграция способствует формированию системного мышления будущего инженера.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бурая И. В., А. А. Ермак, А. П. Мателенок. Опыт реализации модульного подхода в подготовке инженеров-химиков-технологов для нефтеперерабатывающей отрасли // Высшая школа: проблемы и перспективы : 12 Междунар. науч.-метод. конф. : в 2 ч. — Минск : РИВШ, 2015. — Ч. 1. — С. 67-71.
2. Васяк Л. В. Формирование профессиональной компетентности будущих инженеров в условиях интеграции математики и специализированных средствами профессионально ориентированных задач : автореферат дис. ... канд. пед. наук. — Омск, 2007. — 23 с.
3. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования на 2013-2020 годы» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: // <http://programs.gov.ru>
4. Дубовицкая Т. Д. Методика диагностики направленности учебной мотивации // Психологическая наука и образование. — 2002. — № 2. — С. 42-46.
5. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. — 2003. — Т. 24. — № 5. — С. 45-57.
6. Мухленов И. П. Общая химическая технология. — М. : Высшая школа, 1991. — 463 с.
7. Носков М. В., Шершнева В. А. Междисциплинарная интеграция в условиях компетентного подхода // Высшее образование сегодня. — 2008. — № 9. — С. 23-25.
8. Перспективы развития инженерного образования: инициатива CDIO : информ.-метод. изд. / пер. с англ. и ред. В. М. Кутузова и С. О. Шапошниковой. — СПб. : Изд-во СПбГЭТУ «ЛЭТИ», 2012. — 29 с.
9. Стратегия развития инженерного образования в Российской Федерации на период до 2020 года. Проект. А. И. Рудской, А. А. Александров, П. С. Чубик, А. И. Боровков, П. И. Романов, А. Н. Шарапов. — СПб. : Изд-во Политехн. ун-та, 2017. — 55 с.
10. Федеральный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки специальностей: 18.03.02 Энерго- и ресурсосберегающие процессы в химической технологии, нефтехимии и биотехнологии (уровень бакалавриата) [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://fgosvo.ru>.
11. Чучалин А. И. Модернизация инженерного образования на основе международных стандартов CDIO // Инженерное образование. — 2014. — № 16. — С. 14-29.
12. Шершнева В. А. Формирование математической компетентности студентов инженерного вуза на основе полипарадигмального подхода : автореферат дис. ... д-ра. пед. наук. — Красноярск, 2011. — 49 с.
13. Alpers B., Demlova M., Gustafsson T. A Framework for Mathematics Curricula in Engineering Education / European Society for Engineering Education (SEFI). — Brussels, 2013. — 83 p.
14. Goold E. Mathematics: Creating Value for Engineering Students / 17th SEFI Mathematics Working Group seminar. — Dublin, 2014. — 8 p.
15. Hernandez-Martinez P. A. Teaching mathematics to engineers: modeling, collaborative learning, engagement and accountability in a Third Space / Mathematical education and modern theory. - Loughborough, 2013.

REFERENCES

1. Buraya I. V., A. A. Ermak, A. P. Matelenok. Opyt realizatsii modul'nogo podkhoda v podgotovke inzhenerov-khimikov-tekhnologov dlya neftepererabatyvayushchey otrasli // Vysshaya shkola: problemy i perspektivy : 12 Mezhdunar. nauch.-metod.konf. : v 2 ch. — Minsk : RIVSh, 2015. — Ch. 1. — S. 67-71.
2. Vasyak L. V. Formirovanie professional'noy kompetentnosti budushchikh inzhenerov v usloviyakh integratsii matematiki i spetsializirovannykh sredstvami professional'no orientirovannykh zadach : avtoreferat dis. ... kand. pед. nauk. — Omsk, 2007. — 23 s.
3. Gosudarstvennaya programma Rossiyskoy Federatsii «Razvitie obrazovaniya na 2013-2020 gody» [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: // <http://programs.gov.ru>
4. Dubovitskaya T D. Metodika diagnostiki napravlenosti uchebnoy motivatsii // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. — 2002. — № 2. — S. 42-46.
5. Karpov A. V. Refleksivnost' kak psikhicheskoe svoystvo i metodika ee diagnostiki // Psikhologicheskii zhurnal. — 2003. — T. 24. — № 5. — S. 45-57.
6. Mukhlenov I. P. Obshchaya khimicheskaya tekhnologiya. — M. : Vysshaya shkola, 1991. — 463 s.
7. Noskov M. V., Shershneva V. A. Mezhdistsiplinarnaya integratsiya v usloviyakh kompetentnostnogo podkhoda // Vysshee obrazovanie segodnya. — 2008. — № 9. — S. 23-25.
8. Perspektivy razvitiya inzhenernogo obrazovaniya: initsiativa CDIO : inform.-metod. izd. / per. s ang. I red. V. M. Kutuzova i S. O. Shaposhnikova. — SPb. : Izd-vo SPbGETU «LETI», 2012. — 29 s.
9. Strategiya razvitiya inzhenernogo obrazovaniya v Rossiyskoy Federatsii na period do 2020 goda. Proekt. A. I. Rudskoy, A. A. Aleksandrov, P. S. Chubik, A. I. Borovkov, P. I. Romanov, A. N. Sharapov. — SPb. : Izd-vo Politekhn. un-ta, 2017. — 55 s.
10. Federal'nyy obrazovatel'nyy standart vysshego professional'nogo obrazovaniya po napravleniyu podgotovki spetsial'nostey: 18.03.02 Energo- i resursosberegayushchie protsessy v khimicheskoy tekhnologii, neftekhimii i biotekhnologii (uroven' bakalavriata) [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://fgosvo.ru>.

11. Chuchalin A. I. Modernizatsiya inzhenerenogo obrazovaniya na osnove mezhdunarodnykh standartov CDIO // Inzhenernoe obrazovanie. — 2014. — № 16. — S. 14-29.
12. Shershneva V. A. Formirovanie matematicheskoy kompetentnosti studentov inzhenerenogo vuza na osnove poliparadigmalnogo podkhoda : avtoreferat dis. ... d-ra. ped. nauk. — Krasno-yarsk, 2011. — 49 s.
13. Alpers V., Demlova M., Gustafsson T. A Framework for Mathematics Curricula in Engineering Education / European Society for Engineering Education (SEFI). — Brussels, 2013. — 83 p.
14. Goold E. Mathematics: Creating Value for Engineering Students / 17th SEFI Mathematics Working Group seminar. — Dublin, 2014. — 8 p.
15. Hernandez-Martinez P. A. Teaching mathematics to engineers: modeling, collaborative learning, engagement and accountability in a Third Space / Mathematical education and modern theory. — Loughborough, 2013.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 373.31:159.922.72
ББК 4420.243

DOI 10.26170/ps19-07-18
ГРНТИ 14.35.01; 14.07.05

Код ВАК 19.00.07

Водяха Сергей Анатольевич,

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

Водяха Юлия Евгеньевна,

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

Минюрова Светлана Алигарьевна,

доктор психологических наук, профессор, ректор Уральского государственного педагогического университета; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: minyurova@uspu.me

ОСОБЕННОСТИ СТРУКТУРЫ ИНТЕЛЛЕКТА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ, ОБУЧАЕМЫХ ПОСРЕДСТВОМ ГАДЖЕТОВ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: когнитивная сфера; младшие школьники; структура интеллекта; интеллект; интеллектуальное развитие; средства обучения; гаджеты.

АННОТАЦИЯ. В данной статье рассматриваются основные теоретические аспекты проблемы функционирования когнитивной сферы младших школьников, которые обучаются посредством гаджетов. В настоящее время педагоги и родители испытывают трудности при формировании понятийного мышления младших школьников, воспитывающихся в цифровую эпоху. Авторы на основе теоретического анализа предположили, что младшие школьники, которые обучаются посредством гаджетов, должны иметь некоторые особенности структуры интеллекта. Для проверки гипотезы исследования и изучения особенностей структуры интеллекта у младших школьников, которые обучаются посредством гаджетов, использовали эксплораторный факторный анализ. В качестве психодиагностического инструментария авторы использовали методику «Прогноз и профилактика проблем обучения в 3-6 классах» Л. А. Ясюковой. В результате исследования выяснилось, что структура интеллекта младших школьников, обучаемых посредством гаджетов, отличается от структуры интеллекта тех, кто обучается с помощью традиционных учебных пособий. В структуре интеллекта детей, обучаемых посредством гаджетов, преобладают такие компоненты, как пространственное мышление, интуитивно-логическое мышление, понимание формул и построение схем и непроизвольное внимание. В структуре интеллекта детей, обучаемых посредством традиционных дидактических средств, выявлены такие подструктуры, как вербально-логическое мышление, способность к категориальному анализу, быстрое понимание смысла и когнитивный контроль. Практическая значимость результатов исследования состоит в разработке рекомендаций для педагогов и психологов по формированию траектории индивидуального развития интеллекта младшего школьника. Авторы также проанализировали достаточное количество теоретических источников, посвященных проблеме обучения детей посредством гаджетов.

Vodyakha Sergey Anatol'evich,

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

Vodyakha Yuliya Evgen'evna,

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

Minyurova Svetlana Aligaryevna,

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

FEATURES OF THE INTELLIGENCE STRUCTURE OF PRIMARY SCHOOLCHILDREN TRAINED BY MEANS OF GADGETS

KEYWORDS: cognitive sphere; primary schoolchildren; structure of intelligence; intelligence; intellectual development; means of education; gadgets.

ABSTRACT. This article discusses the main theoretical aspects of the problem of the functioning of the cognitive sphere of younger schoolchildren who are trained through gadgets. Currently, teachers and parents experience difficulties in shaping the conceptual thinking of younger schoolchildren raised in the digital age. The authors, based on a theoretical analysis, suggested that younger students who learn through gadgets should have some peculiarities of the structure of the intellect. To test the hypothesis of the study and the study of the peculiarities of the structure of the intellect of younger schoolchildren who study using gadgets, exploratory factor analysis was used. The authors used the method "Forecasting and prevention of learning problems in grades 3-6" by L. A. Yasyukova as a psychodiagnostic test. As a result of the study, it

turned out that the structure of the intellect of younger schoolchildren, trained through gadgets, differs from the structure of the intelligence of those who learn with the help of traditional textbooks. In the structure of the intelligence of children trained through gadgets, such components as spatial thinking, intuitive thinking, understanding of formulas and construction of schemes and involuntary attention prevail. In the structure of the intellect of children trained through traditional didactic means, such substructures as verbal-logical thinking, ability for categorical analysis, quick understanding of the meaning and cognitive control are revealed. The practical significance of the research results consists in developing recommendations for teachers and psychologists on the formation of the trajectory of the individual development of the intellect of the younger student. The authors also analyzed a sufficient number of theoretical sources devoted to the problem of teaching children through gadgets.

Мобильные устройства, такие как планшеты, iPad и смартфоны, все чаще используются детьми дошкольного и младшего школьного возраста. В США среди детей от двух до четырех лет 39% использовали смарт-устройство (iPad или iPod). В Великобритании 40% детей в возрасте три-четыре года используют дома планшеты, в Швеции 50% детей в возрасте трех и четырех лет используют планшеты и 25% — смартфоны [1].

В последнее время было проведено ряд исследований влияния сенсорных экранов на психическое развитие детей, включая планшеты, iPad и смартфоны [3; 4; 7; 12; 16; 23; 26]. Существующие исследования были в основном ориентированы на начальную школу и среднее образование [11].

Целью настоящего исследования является выявить и критически проанализировать влияние устройств с сенсорными экранами на развитие познавательной сферы детей. В настоящее время не существует конкретных рекомендаций, какие мобильные приложения лучше всего использовать в обучении. Это связано скорее всего с отсутствием эмпирических данных и недостаточной распространенностью этих технологий [18]. Школы выбирают и используют технологии, основанные на собственных индивидуальных потребностях. Кроме того, отсутствуют высококачественные образовательные мобильные приложения, которые могут быть использованы в обучении на начальном этапе обучения.

Н. Матасака привел эмпирические данные, доказывающие, что сенсорные экраны превосходят традиционные книги, способствуя лучшей продуктивности, чем обычные книги [16]. В тоже время, М. Крчмар и Д. Сингел пришли к противоположным результатам: навыки чтения ребенка обнаружили тесную корреляцию с длительностью взаимодействия ребенка с родителями, читающими вслух [13]. Влияние сенсорных экранов на навыки чтения было рассмотрено С. Рейхом, Дж. Яу и М. Варшауер в обзорном исследовании, сравнивающим электронные и традиционные книги. Они пришли к выводу, что хорошо разработанные электронные книги могут помочь детям

учиться одинаково хорошо и в некоторых случаях лучше, чем печатные книги. Тем не менее было обнаружено, что электронные книги с анимацией, звуковыми эффектами и играми отвлекают детей от содержания текста. Обучение с помощью взрослых более продуктивно при использовании печатных книг, поскольку беседы фокусируются на содержании текста, в отличие от электронных книг, акцентирующих внимание на преимуществах среды.

М. Пачан и С. Пураник выявили, что внешняя обратная связь при использовании планшета не имеет дополнительных преимуществ над внутренней (визуальной при написании) [20]. Оперативная обратная связь, предоставляемая устройством, при обнаружении ошибки может иметь преимущество перед визуальной обратной связью, возникающей при записи карандашом.

Р. Теепе, И. Моленаар и Л. Верховен [21] выявили, что использование сенсорных экранов при повышении активного словаря имело положительный эффект, однако наибольшая продуктивность наблюдалась, когда использование гаджетов сопровождалось сотрудничеством школьника со взрослыми.

Б. Бешорнер и Э. Хатчинсон выявили положительные корреляции в использовании детьми гаджетов и улучшением их навыков печати [11]. Согласно М. Нойман, дети, обучающиеся посредством планшетов, проявляют более развитые навыки письма и чтения, печати и более уверенно отвечают на уроках, а также базовые показатели грамотности, особенно у девочек [10]. В тоже время взаимосвязь времени использования планшета с навыками грамотности не была обнаружена [18].

Анализируя литературные источники, авторы отметили, что школьники, обучающиеся посредством планшетов, имеют ряд особенностей в развитии внимания. Р. Альзахаби и М. Беккер выявили, что дети, часто использующие планшеты, были более продуктивны, выполняя задачи, требующие переключения внимания. [3].

М. Кэйн и С. Митрофф считают, что опыт использования планшетов оказывает влияние на фильтрацию дистрактора, (сти-

мула, который в определенный момент является нерелевантным и игнорируется). Это сказывается на эффективности решения задач, обусловленной в большей степени различиями в объеме внимания, а не объемом рабочей памяти [9].

Согласно Л. Лейве, при взаимодействии с гаджетом происходит до четырех отвлечений при выполнении мнемической задачи [14]. М. Мойсала с коллегами установил, что при наличии отвлекающих раздражителей в ходе длительной концентрации внимания, школьники, обучаемые посредством гаджетов, демонстрируют меньшую продуктивность внимания [17]. Э. Офир с коллегами выявили, что чем чаще используются планшеты в образовании, тем ниже скорость переключения внимания [19]. Б. Торнтон и его коллеги считают, что простое присутствие в поле зрения мобильного телефона может привести к снижению внимания и продуктивности решения интеллектуальных задач с высоким уровнем трудности [22].

Д. Боури с коллегами выяснил, что работа на планшете, заставляя пользователей выполнять умственные вращения, а не автоматизировать их, улучшает пространственное мышление. В то же время, согласно Г. Бернетту и К. Ли, частое использование навигационной системы ухудшает формирование когнитивной карты [10]. Н. Кейн и коллеги считают, что частота использования гаджетов коррелирует с более низкой продуктивностью рабочей памяти и более низкими результатами выполнения стандартизованных тестов интеллекта [9].

М. Анкафер с коллегами выявили, что пользователи мультимедийных устройств демонстрируют более низкую продуктивность рабочей памяти и повышенную импульсивность внимания [23]. Ж. Ванг и М. Чернев выявили, что мультимедийная многозадачность не удовлетворяет познавательные потребности [24].

Х. Уилмер и Ж. Чен установили, что частое использование мобильных устройств коррелирует с более слабой тенденцией откладывать удовлетворение собственных потребностей и повышением нарушений *импульсного контроля* [25]. М. Абрамсон с коллегами экспериментально доказали, что интенсивное использование испытуемыми мобильных телефонов является предиктором более быстрой, но менее точной продуктивности в тесте Струпа [2]. Группа ученых во главе с Н. Барром выявила, что частота использования смартфона коррелирует более с интуитивным, чем с аналитическим мышлением [5].

Л. Беланд и Р. Мерфи пришли к выводу, что запрет на использование мобильных те-

лефонов в школе связан с повышением академической успешности [5]. Э. Фокс и ее коллеги экспериментально доказали, что высокие темпы обмена мгновенными сообщениями коррелируют с более низкой академической успеваемостью. Также была установлена отрицательная корреляция между использованием электронных средств обучения и академической успешностью [10].

Г. Марк и ее коллеги установили, что респонденты, не имеющие доступа к электронной почте в течение пяти дней, менее подвержены стрессу и поддерживают более длительную сосредоточенность внимания [15].

На основе анализа исследований авторы предположили, что структура интеллекта младших школьников, обучающихся посредством гаджетов, будет иметь различия со структурой интеллекта детей, обучающихся посредством печатных учебников.

В исследовании принимали участие 310 учащихся третьих классов г. Екатеринбурга в возрасте от 8 до 11 лет.

Для исследования особенностей структуры интеллекта младших школьников, обучающихся посредством электронных учебников или гаджетов и обучающихся в традиционной форме и проверки гипотезы использовались следующие методики:

1. «Прогноз и профилактика проблем обучения в 3-6 классах» Л. А. Ясюковой.

2. Эксплораторный факторный анализ.

Для проверки гипотезы исследования рассмотрим факторную структуру, которая вычислялась посредством статистического пакета Statistica 10. При расчетах использовалось биквартимакс-вращение при факторных нагрузках больше 0,55.

Результаты факторного анализа структуры интеллекта младших школьников, обучаемых без гаджетов представлены в таблице 1.

Как видно из настоящей таблицы, можно выделить три фактора, отражающих особенности структуры интеллекта обучаемых без гаджетов.

Первый фактор с общей дисперсией равной 2,191 можно назвать «устойчивость внимания».

В данный фактор вошли такие показатели как скорость переработки информации (0,783), ошибки переработки информации (0,934) и устойчивость внимания (0,763).

Ребенок, обучающийся без использования гаджетов, может работать внимательно и успевать все выполнять в том темпе, в каком обычно идут уроки. Причиной ошибок, которые не случайны и не связаны с невнимательностью, состоят в незнании или непонимании материала. Если же ребенок не успевает сделать все задания за отведенное

время (на уроке или на контрольной работе), то это нельзя объяснить медлительностью. Моторная составляющая скорости, с которой он может действовать, развита до-

статочно. Школьники, обучаемые без гаджетов, склонны составить план действия, прежде чем приступить к интеллектуальной активности.

Таблица 1

Структура интеллекта младших школьников, обучаемых без гаджетов

Без гаджетов	факторы интеллекта		
	Factor 1	Factor 2	Factor 3
Интуит понят	-0,066158	0,663	0,025897
Понят логич	-0,044050	0,725	0,077152
Понят категор	-0,093572	0,71	-0,113132
Логич опер память	0,242670	0,574	0,043197
Прострмыш	-0,157096	0,311555	0,063896
Скорость перераб	0,783	0,155694	0,036689
Уст скорост	0,121745	0,049180	-0,873
ошибки	0,934	-0,080039	0,001007
внимательность	-0,081617	-0,215760	-0,061538
уст вниман	0,763	-0,094727	-0,441384
связь скор и вним	-0,033732	0,043401	0,903
Expl.Var	2,191	1,98	1,803900
Prp.Totl	0,199263	0,180888	0,163991

Второй фактор с общей дисперсией равной 1,98 можно назвать «Понятийное категориальное мышление».

В данный фактор вошли такие показатели, как интуитивное понятийное мышление (0,663), логическое понятийное мышление (0,725), понятийная категоризация (0,71) и логическая оперативная память (0,574).

На основе анализа параметров соотношения, составляющих данный фактор, можно сделать предположение, что школьникам, обучаемым без гаджетов, свойственно такое мышление, при котором структурирование воспринимаемой информации осуществляется с использованием объективных категориальных обобщений, а не функциональных, ситуативных, эмоциональных, образных и других субъективных классификаций. Категоризация требует выделения основных, внутренних, сущностных характеристик предмета или явления для отнесения его к определенному виду в рамках определенного рода, в отличие от любого объединения объектов по какому-либо произвольному признаку.

Понятийное мышление школьников, обучаемых без гаджетов, состоит в осмыс-

лении информации посредством включения новых представлений в объективные классификационные группы, основаниями которых являются внутренние сущностные константные характеристики предметов и явлений, а не любые внешние изменчивые свойства. Включение объекта в группу происходит посредством установления родовидовых, причинно-следственных и т. д. закономерных связей, а не произвольных ассоциаций. Понятийное мышление, таким образом, является субъективной формой отражения объективно существующих природных закономерностей. Младшие школьники склонны выделять сущностные признаки, устанавливать категориальную принадлежность и осознавать закономерные связи между явлениями.

Третий фактор с общей дисперсией равной 1,81 можно назвать «произвольность». В данный фактор вошли такие показатели как устойчивость скорости переработки информации (-0,873) и связь скорости переработки информации и внимания (0,903).

Можно предположить, что младшие школьники, обучаемые без гаджетов, способны более продуктивно и аналитически

безупречно регулировать скорость переработки информации.

Таблица 2

Структура интеллекта младших школьников, обучаемых посредством гаджетов

Школьники, обучаемые посредством гаджетов	Factor 1	Factor 2	Factor 3
Интуитивное понятийное мышление	-0,05	0,716	-0,174
Понятийное логическое мышление	0,102	0,785	0,02
Понятийное категориальное мышление	0,067	0,404	0,436
Логическая оперативная память	0,145	0,596	0,074
Пространственное мышление	0,013	-0,055	0,873
Скорость переработки информации	-0,397	0,396	0,296
Устойчивость скорости переработки	-0,816	-0,015	-0,14
ошибки	-0,855	0,022	0,065
внимательность	0,766	0,058	0,004
устойчивость внимания	-0,886	-0,006	-0,05
связь скорости и внимания	0,707	0,147	-0,162
Expl.Var	3,47	1,835	1,131
Prp.Totl	0,315487	0,166860	0,102861

Как видно из настоящей таблицы, можно выделить три фактора у школьников, обучающихся посредством гаджетов и особенности структуры их интеллекта.

Первый фактор с общей дисперсией равной 3,47 можно назвать «Непроизвольное внимание». В данный фактор вошли такие показатели как устойчивость скорости переработки информации (-0,816), ошибки переработки информации (-0,855), устойчивость внимания (-0,886) и связь скорости переработки информации и внимания (0,707).

Ребенок, обучающийся посредством гаджетов, вначале работает быстро и безошибочно, но постепенно у него снижается скорость и увеличивается количество ошибок. При этом увеличение числа ошибок не приводит к повышению числа контрольных и корректирующих операций по ходу выполнения действия. Скорее всего, это связано с установкой на то, что коррекцию ошибочного действия возможно осуществить позже, при оценке успешности учебной работы в целом.

Второй фактор с общей дисперсией равной 1,835 можно назвать «интуитивное понятийное мышление». В данный фактор вошли такие показатели как интуитивное понятийное мышление (0,716), логическое понятийное мышление (0,785) и логическая оперативная память (0,596).

Интуитивное понятийное мышление свидетельствует о том, что ребенок воспринимает содержание текста преимущественно

образно и не может четко выделить его смысл. Он как бы чувствует, о чем речь, но испытывает сложности вербализировать мысль, используя синтаксические структуры. Возможно, это обусловлено тем, что ребенок, овладев глубинной структурой (абстрактным синтаксическим построением, показывающим смысловую близость ряда предложений, содержащих одни и те же лексические единицы и отличающихся друг от друга лишь некоторыми грамматическими значениями), недостаточно овладел поверхностной структурой языка (конкретным описанием синтаксического устройства каждого предложения).

Также возможной причиной данного явления является быстрое понимание главного, смысла познаваемого явления, что избавляет от необходимости детального анализа взаимосвязи между элементами познаваемой реальности зачет симультанного распознавания, состоящего в свертывании процессов анализа и установление на их основе целостных оптимальных признаков изучаемого явления.

Третий фактор с общей дисперсией равной 1,131 можно назвать «Пространственное мышление». В данный фактор вошел такой показатель как пространственное мышление (0,873).

Выраженность пространственного мышления свидетельствует о том, что ребенок воспринимает содержание текста преимущественно образно и не может четко выделить его смысл.

Свидетельствует о том, что у ребенка сложилась операция визуального вычленения пространственной структуры объекта. Его мышление уже не привязано к зрительно воспринимаемому образу, может оперировать пространственными схемами. Если ребенок увлекается конструированием или соответствующими компьютерными играми, то данный уровень сохраняется и оказывается достаточным для понимания и использования чертежей на уроках физики и математики в старших классах. Обычно и на уроках рисования принципиальных проблем не возникает, кроме тех случаев, когда необходимы навыки живописи, а не линейной структуры изображения.

Выводы:

1. Структура интеллекта младших

ЛИТЕРАТУРА

1. Водяха С. А., Водяха Ю. Е. Состояние вовлеченности в поток и внутренняя мотивация как детерминанты успешности создания виртуальной образовательной среды // Педагогическое образование в России. — 2013. — № 4. — С. 35-39.
2. Abramson M. J., Benke G. P., Dimitriadis C., Inyang I. O., Sim M. R., Wolfe R. S., et al. Mobile telephone use is associated with changes in cognitive function in young adolescents. // *Bioelectromagnetics*. — 2009. — Vol. 130. — P. 678-686.
3. Alzahabi R., Becker M. W. The association between media multitasking, task-switching, and dual-task performance // *J. Exp. Psychol. Hum. Percept. Perform.* — 2013. — Vol. 39. — P. 1485-1495.
4. Barr N., Pennycook G., Stolz J. A., Fugelsang J. A. The brain in your pocket: evidence that smartphones are used to supplant thinking // *Comput. Hum. Behav.* — 2015. — Vol. 48. — P. 473-480.
5. Beland L., Murphy R. J. Ill Communication: Mobile Phones & Student Performance. — London : London School of Economics and Political Science, 2014.
6. Beschoner B., Hutchison A. iPads as a literacy teaching tool in early childhood. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*. — 2013. — Vol. 1 (№ 1). — P.16-24.
7. Boari D., Fraser M., Stanton Fraser D., Cater K. "Augmenting spatial skills with mobile devices," in *Proceedings of the ACM SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems (CHI2012) : Mobile Computing and Interaction*. — NY : Association for Computing Machinery, 2012. — P. 1611-1620.
8. Burnett G., Lee K. The effect of vehicle navigation systems on the formation of cognitive maps // *Int. J. Psychol.* — 2005. — Vol. 40. — P. 27-35.
9. Cain M. S., Leonard J. A., Gabrieli J. D. E., Finn A. S. Media multitasking in adolescence. *Psychon Bull. Rev.* — 2016. — Vol. 23. — P. 1932-1941.
10. Fox A. B., Rosen J., Crawford M. Distractions, distractions: does instant messaging affect college students' performance on a concurrent reading comprehension task? // *Cyberpsychol. Behav.* — 2009. — № 12. — P. 51-53.
11. Haßler B., Major L., Hennessy S. Tablet use in schools: A critical review of the evidence for learning outcomes // *Journal of Computer Assisted Learning*. — 2016. — Vol. 32 (№ 2). — P. 139-156.
12. Junco R., Cotten S. R. No A 4 U: the relationship between multitasking and academic performance // *Comput. Educ.* — 2012. — Vol. 59. — P. 505-514.
13. Krcmar M., Cingel D. P. Parent-child joint reading in traditional and electronic formats. // *Media Psychology*. — 2014. — Vol. 17. — P. 262-281.
14. Leiva L., Böhmer M., Gehring S., Krüger A. "Back to the app: the costs of mobile application interruptions" // *Proceedings of the 14th International Conference on Human-Computer Interaction with Mobile Devices and Services-Mobile HCI Vol. 12*. — San Francisco : CA, 2012. — P. 291-294.
15. Mark G., Volda S., Cardello A. "A pace not dictated by electrons": an empirical study of work without email" // *Proceedings of the 2012 ACM Annual Conference on Human Factors in Computing Systems - CHI*. — Austin 2012. — Vol. 12.
16. Masataka N. Development of reading ability is facilitated by intensive exposure to a digital children's picture book // *Frontiers in Psychology*. — 2014. — № 5 (May). — P. 5-8.
17. Moisala M., Salmela V., Hietajärvi L., Salo E., Carlson S., Salonen O., et al. Media multitasking is associated with distractibility and increased prefrontal activity in adolescents and young adults // *Neuroimage*. — 2016. — Vol. 134. — P. 113-121.
18. Neumann M. M. Computers & education young children's use of touch screen tablets for writing and reading at home: Relationships with emergent literacy // *Computers & Education*. — 2016. — Vol. 97. — P. 61-68.
19. Ophir E., Nass C., Wagner A. D. Cognitive control in media multitaskers // *Proc. Natl. Acad. Sci. U.S.A.* — 2009. — Vol. 106. — P. 15583-15587.
20. Patchan M. M., Puranik C. Using tablet computers to teach preschool children to write letters: Exploring the impact of extrinsic and intrinsic feedback // *Computers & Education*. — 2016. — Vol. 102 (August). — P. 128-137.

школьников, обучаемых посредством гаджетов отличается от структуры интеллекта тех, кто обучается с помощью традиционных учебных пособий.

2. В структуре интеллекта детей, обучаемых посредством гаджетов, преобладают такие компоненты как пространственное мышление, интуитивно-логическое мышление, понимание формул и построение схем и непроизвольное внимание.

3. В структуре интеллекта детей, обучаемых посредством традиционных дидактических средств выявлены такие подструктуры как вербально-логическое мышление, способность к категориальному анализу, быстрое понимание смысла и когнитивный контроль.

21. Teepe R. C., Molenaar I., Verhoeven L. Technology-enhanced storytelling stimulating parent–Child interaction and preschool children's vocabulary knowledge // *Journal of Computer Assisted Learning*. — 2016. — Vol. 33 (№ 2). — P. 123-136.
22. Thornton B., Faires A., Robbins M., Rollins E. The mere presence of a cell phone may be distracting implications for attention and task performance // *Soc. Psychol.* — 2014. — Vol. 45. — P. 479-488.
23. Uncapher M. R. K., Thieu M., Wagner A. D. Media multitasking and memory: differences in working memory and long-term memory // *Psychon. Bull. Rev.* — 2015. — Vol. 23. — P. 483-490.
24. Wang Z., Tchernev J. M. The “Myth” of media multitasking: reciprocal dynamics of media multitasking, Personal Needs, and Gratifications // *J. Commun.* — 2012. — Vol. 62. — P. 493-513.
25. Wilmer H. H., Chein J. M. Mobile technology habits: patterns of association among device usage, intertemporal preference, impulse control, and reward sensitivity // *Psychon. Bull. Rev.* — 2016. — Vol. 23. — P. 1607-1614.
26. Wu W. H., Jim Wu Y. C., Chen C. Y., Kao H. Y., Lin C. H., Huang S. H. Review of trends from mobile learning studies: A meta-analysis // *Computers in Education*. — 2012. — Vol. 59 (№ 2). — P. 817-827.

REFERENCES

1. Vodyakha S. A., Vodyakha Yu. E. Sostoyanie вовлеченности в поток и внутренняя мотивация как детерминанты успешности создания виртуальной образовательной среды // *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. — 2013. — № 4. — S. 35-39.
2. Abramson M. J., Benke G. P., Dimitriadis C., Inyang I. O., Sim M. R., Wolfe R. S., et al. Mobile telephone use is associated with changes in cognitive function in young adolescents. // *Bioelectromagnetics*. — 2009. — Vol. 130. — P. 678-686.
3. Alzahabi R., Becker M. W. The association between media multitasking, task-switching, and dualtask performance // *J. Exp. Psychol. Hum. Percept. Perform.* — 2013. — Vol. 39. — P. 1485-1495.
4. Barr N., Pennycook G., Stolz J. A., Fugelsang J. A. The brain in your pocket: evidence that smartphones are used to supplant thinking // *Comput. Hum. Behav.* — 2015. — Vol. 48. — P. 473-480.
5. Beland L., Murphy R. J. *Ill Communication: Mobile Phones & Student Performance*. — London : London School of Economics and Political Science, 2014.
6. Beschoner B., Hutchison A. iPads as a literacy teaching tool in early childhood. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*. — 2013. — Vol. 1 (№ 1). — P.16-24.
7. Boari D., Fraser M., Stanton Fraser D., Cater K. “Augmenting spatial skills with mobile devices,” in *Proceedings of the ACM SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems (CHI2012) : Mobile Computing and Interaction*. — NY : Association for Computing Machinery, 2012. — P. 1611-1620.
8. Burnett G., Lee K. The effect of vehicle navigation systems on the formation of cognitive maps // *Int. J. Psychol.* — 2005. — Vol. 40. — P. 27-35.
9. Cain M. S., Leonard J. A., Gabrieli J. D. E., Finn A. S. Media multitasking in adolescence. *Psychon Bull. Rev.* — 2016. — Vol. 23. — P. 1932-1941.
10. Fox A. B., Rosen J., Crawford M. Distractions, distractions: does instant messaging affect college students' performance on a concurrent reading comprehension task? // *Cyberpsychol. Behav.* — 2009. — № 12. — P. 51-53.
11. Häbler B., Major L., Hennessy S. Tablet use in schools: A critical review of the evidence for learning outcomes // *Journal of Computer Assisted Learning*. — 2016. — Vol. 32 (№ 2). — P. 139-156.
12. Junco R., Cotten S. R. No A 4 U: the relationship between multitasking and academic performance // *Comput. Educ.* — 2012. — Vol. 59. — P. 505-514.
13. Kremer M., Cingel D. P. Parent-child joint reading in traditional and electronic formats. // *Media Psychology*. — 2014. — Vol. 17. — P. 262-281.
14. Leiva L., Böhmer M., Gehring S., Krüger A. “Back to the app: the costs of mobile application interruptions” // *Proceedings of the 14th International Conference on Human-Computer Interaction with Mobile Devices and Services-Mobile HCI Vol. 12*. — San Francisco : CA, 2012. — P. 291-294.
15. Mark G., Volda S., Cardello A. “A pace not dictated by electrons”: an empirical study of work without email” // *Proceedings of the 2012 ACM Annual Conference on Human Factors in Computing Systems – CHI*. — Austin 2012. — Vol. 12.
16. Masataka N. Development of reading ability is facilitated by intensive exposure to a digital children's picture book // *Frontiers in Psychology*. — 2014. — № 5 (May). — P. 5-8.
17. Moisa M., Salmela V., Hietajärvi L., Salo E., Carlson S., Salonen O., et al. Media multitasking is associated with distractibility and increased prefrontal activity in adolescents and young adults // *Neuroimage*. — 2016. — Vol. 134. — P. 113-121.
18. Neumann M. M. Computers & education young children's use of touch screen tablets for writing and reading at home: Relationships with emergent literacy // *Computers & Education*. — 2016. — Vol. 97. — P. 61-68.
19. Ophir E., Nass C., Wagner A. D. Cognitive control in media multitaskers // *Proc. Natl. Acad. Sci. U.S.A.* — 2009. — Vol. 106. — P. 15583-15587.
20. Patchan M. M., Puranik C. Using tablet computers to teach preschool children to write letters: Exploring the impact of extrinsic and intrinsic feedback // *Computers & Education*. — 2016. — Vol. 102 (August). — P. 128-137.
21. Teepe R. C., Molenaar I., Verhoeven L. Technology-enhanced storytelling stimulating parent–Child interaction and preschool children's vocabulary knowledge // *Journal of Computer Assisted Learning*. — 2016. — Vol. 33 (№ 2). — P. 123-136.
22. Thornton B., Faires A., Robbins M., Rollins E. The mere presence of a cell phone may be distracting implications for attention and task performance // *Soc. Psychol.* — 2014. — Vol. 45. — P. 479-488.
23. Uncapher M. R. K., Thieu M., Wagner A. D. Media multitasking and memory: differences in working

memory and long-term memory // *Psychon. Bull. Rev.* — 2015. — Vol. 23. — P. 483-490.

24. Wang Z., Tchernev J. M. The “Myth” of media multitasking: reciprocal dynamics of media multitasking, Personal Needs, and Gratifications // *J. Commun.* — 2012. — Vol. 62. — P. 493-513.

25. Wilmer H. H., Chein J. M. Mobile technology habits: patterns of association among device usage, intertemporal preference, impulse control, and reward sensitivity // *Psychon. Bull. Rev.* — 2016. — Vol. 23. — P. 1607-1614.

26. Wu W. H., Jim Wu Y. C., Chen C. Y., Kao H. Y., Lin C. H., Huang S. H. Review of trends from mobile learning studies: A meta-analysis // *Computers in Education.* — 2012. — Vol. 59 (№ 2). — P. 817-827.

УДК 37.015:378.14
ББК Ю962.3

DOI 10.26170/по19-07-19
ГРНТИ 04.41.61; 15.81.21

Код ВАК 19.00.05; 19.00.07; 22.00.04

Зеер Эвальд Фридрихович,

доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии образования и профессионального развития, Российский государственный профессионально-педагогический университет; 620002, г. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11; e-mail: zeer.ewald@yandex.ru

Сыманюк Эльвира Эвальдовна,

доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей и социальной психологии, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620000, г. Екатеринбург, пр-т Ленина, 51; e-mail: e.e.symaniuk@urfu.ru

Сыманюк Нина Васильевна,

кандидат юридических наук, доцент кафедры теории, методологии и правового обеспечения государственного и муниципального управления, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620000, г. Екатеринбург, пр-т Ленина, 51; e-mail: n.v.symaniuk@urfu.ru

Сущенко Анастасия Дмитриевна,

кандидат социологических наук, старший научный сотрудник, Научно-исследовательская лаборатория по проблемам университетского развития, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620000, г. Екатеринбург, пр-т Ленина, 51; e-mail: a.d.sushchenko@urfu.ru

Степанова Анастасия Александровна,

ассистент кафедры общей и социальной психологии, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620000, г. Екатеринбург, пр-т Ленина, 51; e-mail: a.a.stepanova@urfu.ru

ПРОГНОЗИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО БУДУЩЕГО МОЛОДЕЖИ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ГОРОДСКОЙ СРЕДЫ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: молодежь; профессиональное будущее; прогнозирование профессионального будущего; педагогическая психология; психолого-педагогическое прогнозирование; городская среда.

АННОТАЦИЯ. Современные социально-политические и экономические условия создают городскую среду, характеризующуюся высокой профессиональной динамичностью, политической нестабильностью и непредсказуемым будущим. Данный фактор порождает не всегда осознаваемую неуверенность молодежи в желаемом будущем и в неоправданной надежде на случайный возможный успех. При этом желаемое будущее, как правило, связывается с трудовой занятостью, которая обеспечила бы человеку достойную жизнь. Конечно, представление о достойной жизни меняется со временем. Но в самом общем смысле это престижная (элитная) профессия, материальная обеспеченность, чувство собственной значимости и комфорта. Для развития городской среды безусловно важно наличие не только высокой динамики профессиональной деятельности, но и наличие стратегии профессионального развития у молодежи, прогнозируемое профессиональное развитие и прогнозирование профессиональной деятельности. Авторы статьи, анализируя специальную литературу по методологии психолого-педагогического прогнозирования, основываясь на целевой ориентации прогнозирования профессионального становления, выделяют следующие принципы исследования проектирования профессионального будущего человека: логико-эволюционный, системно-динамический, проектный (проектно-ориентированный) и личностный подходы. Авторы статьи рассматривают проблему профессионального становления в ракурсе трансспективы. В зависимости от изменения социально-экономических условий профессионального развития, смены ведущей деятельности авторы определяют и характеризуют несколько стадий становления, которые соотносятся с возрастными особенностями человека: стадия аморфной оптации, стадия профессиональной подготовки, стадия профессиональной адаптации, стадия первичной профессионализации, второй уровень профессионализации, акмепрофессионализм.

Zeer Evald Fridrihovich,

Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of Psychology of Education and Professional Development, Russian State Professional and Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Symaniuk Elvira Evaldovna,

Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of General and Social Psychology, Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia.

Symaniuk Nina Vasil'evna,

Candidate of Legal Sciences, Associate Professor of the Department of Theory, Methodology and Legal Support of State and Municipal Management, Institute of Public Administration and Entrepreneurship, Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia.

Sushchenko Anastasia Dmitrievna,

Candidate of Sociology, Senior Researcher, Research Laboratory for University Development Issues, Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia.

Stepanova Anastasia Alexandrovna,

Assistant Professor of the Department of General and Social Psychology, Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia.

**PREDICTING A PROFESSIONAL FUTURE OF YOUTH
AS FACTOR OF DEVELOPMENT OF THE URBAN ENVIRONMENT**

KEYWORDS: youth; professional future; forecasting the professional future; pedagogical psychology; psychological and pedagogical forecasting; urban environment.

ABSTRACT: Modern socio-political and economic conditions create an urban environment characterized by high professional dynamism, political instability and unpredictable future. This factor generates uncertainty among young people in the desired future and the hope for a possible random success. At the same time, the desired future is associated with employment, which would provide a person with a decent life. Of course, the idea of a decent life changes with time. But in the most General sense it is a prestigious profession, material security, a sense of self-importance and comfort. For the development of the urban environment is certainly important not only the presence of high dynamics of professional activity, but also the presence of a strategy of professional development of young people, the projected professional development and forecasting of professional activity.

Профессиональное будущее имплицитно подразумевает существование нескольких альтернатив будущего и возможность человека влиять на выбор желаемого будущего, важную роль в котором играет прогнозирование профессионального будущего.

Прогнозирование профессионального будущего — это опережающее отражение перспектив своего развития, психологическая подготовка к новым событиям, процессам жизни человека. Большое значение в опережающем отражении профессионального будущего принадлежит сформированному представлению о мире профессии, знанию своих способностей (аутокомпетентности), возможностей трудоустройства, а также способов построения перспектив своего развития, проектирования карьеры [6].

Целью прогнозирования профессионального будущего является самоопределение личности в постоянно изменяющемся социально-профессиональном обществе, предвосхищение желательных результатов, перспектив развития. В соответствии со своими социально-профессиональными ценностями, психофизиологическими особенностями, а также потребностями экономики.

Прогнозирование структурируется ближайшими и дальними целями. Важное значение придается их согласованию с другими жизненными целями. При проектировании профессионально обусловленных перспектив учитываются также конкретные выбираемые цели: учебные заведения, профессии (специальности), места работы и др. Осуществляется прогнозирование в течение всей профессиональной жизни, при этом постоянно вносятся коррективы в цели и сроки реализации прогноза. Оформляется прогноз в форме личной профессиональной перспективы или индивидуального маршрута (траектории) профессионального развития, которая структурируется в определенных возрастных и временных интервалах.

Психолого-педагогическое сопровождение психофизиологического прогноза

включает диагностику социально-экономической ситуаций, опережающее отражение развития рынка труда, изучение спектра образовательных услуг, оценку возможностей получения профессионального образования и трудоустройства, коррекцию профессиональных планов, путей и способов преодоления негативных явлений и процессов профессиональной жизни, толерантность к возможным нарушениям (отклонениям) профессионального развития.

Основными функциями прогнозирования социально-профессионального будущего являются его опережающее отражение, прогнозирование (планирование), адаптация к знаковым событиям, рефлексия прошлого и настоящего, построения *временной трансспективы* (отображение знаковых событий прошлого, настоящего и прогнозируемого), согласования желаемого и возможного, оценка реальных достижений и мобилизация активности (усилий) по осуществлению своих планов.

Сроки реализации (исполнения) прогнозов определяется *периодом упреждения*, промежутком времени от настоящего до будущего, на который планируется прогноз. В зависимости от срочности прогноза различают следующие временные формы прогнозов: оперативные — с периодом упреждения до одного месяца; краткосрочный — до одного года; среднесрочный — до пяти лет; долгосрочный — до пятнадцати лет и дальнесрочный — свыше пятнадцати лет [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**]. Для профессионально обусловленных прогнозов наиболее распространенным является краткосрочный прогноз, оптимальным же будет среднесрочный.

Непредвиденные или непреднамеренные последствия прогнозов обуславливают асимметрию профессионального будущего [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**].

Анализ специальной литературы по методологии психолого-педагогического прогнозирования позволяет выделить совокуп-

ность подходов и принципов исследования проектирования профессионального будущего человека. Основываясь на целевой ориентации прогнозирования профессионального становления, мы выделили следующие подходы: логико-эволюционный, системно-динамический, проектный (проектно-ориентированный) и личностный.

Логико-эволюционный подход предполагает рассмотрение прогнозирования профессионального становления на основе закономерностей этого непрерывного процесса проектирования и саморазвития человека. В основе этого подхода лежит положение о том, что суть психических явлений может быть понята лишь при изучении его происхождения. Следовательно, чтобы составить психологически компетентный прогноз профессионального будущего, нужно проанализировать его прошлое и настоящее, понять логику субъективного отражения человеком своей жизни и на основе обобщения эволюции аксиологической, ценностно-смысловой направленности прогнозировать образы будущего в контексте конкретной социально-экономической ситуации.

Системно-динамический подход основывается на концепции синергетики, ядром которой является положение об ускорении социальных изменений, неустойчивости, неравновесности, разнообразии. Многовариативность, саморазвитие и самоорганизация процессов становится предметом анализа в постнеклассической психологии. Эволюция линейных динамических систем определяется прошлыми и настоящими событиями, нелинейных систем — направленностью развития в будущее. Объединение прошлого, настоящего и будущего в один системно-динамический процесс позволяет его рассматривать как открытую систему прогнозирования профессиональной жизни человека.

Проектный подход предусматривает реализацию прогнозирования отдельным человеком, организациями, предприятиями и общественными учреждениями. Проектный подход можно рассматривать как совокупность индивидуальных и коллективных проектов. Каждый проект прогнозирования профессионального становления от возникновения замысла до полного его завершения проходит этапы проектирования, выполнения программы, оценки реализованного проекта, определения его коррекции и выдвижения нового варианта профессионального становления.

Личностный подход предполагает признание главной движущей силой прогнозирования саму личность, ее потребность в саморазвитии и самоактуализации своего

профессионально-психологического потенциала. Ориентация на будущее личности означает, что прогнозирование подчинено удовлетворению потребности личности в реализации, выполнении себя в профессиональной деятельности.

Другим теоретическим основанием прогнозирования выступают принципы профессионального развития на всех стадиях (периодах упреждения) транспективы личности: принцип соразвития личности, образования и профессии, принцип взаимодействия индивидуального, личностного и профессионального развития, принцип социально-профессиональной мобильности, принцип альтернативности и поливариантности.

Важное значение в методологии придается объекту и предмету прогнозирования. В качестве объекта нашего анализа выступает профессиональное самоопределение – самостоятельное и осознанное согласование профессионально-психологических возможностей человека с содержанием и требованием профессиональной деятельности и мира труда, а также нахождение личностного смысла в выполняемой деятельности. Профессиональное самоопределение осуществляется в течение всей жизни и выступает внутренним механизмом прогнозирования профессионального становления человека.

Предметом прогнозирования выступает проектирование и реализация профессионального становления человека, комплекс его качественно-количественных характеристик, обозначаемых термином транспектива – в форме индивидуальных траекторий развития.

Транспектива профессионального становления

Уточнение своего места в мире профессий, выборе конкретной специальности, осмысление своей социально-профессиональной роли, отношения к профессиональному труду, коллективу и самому себе становятся важными компонентами прогнозирования своего профессионального будущего. Иногда возникает отчуждение от профессии, человек начинает ею тяготиться, испытывает неудовлетворенность своим профессиональным положением. Нередки случаи вынужденной смены профессии (специальности), места работы. То есть, индивидуальные траектории отличаются большой вариативностью и имеют вероятностный характер.

Можно констатировать, что перед личностью постоянно возникают проблемы, требующие от нее определения своего отношения к профессиям, иногда анализа и рефлексии собственных профессиональных достижений, принятия решения о выборе профессии или ее смене, уточнения и кор-

рекции карьеры, решения других профессионально обусловленных вопросов. Весь этот комплекс проблем определяет логику прогнозирования профессионального становления личности.

В зависимости от изменения социально-экономических условий профессионального развития, смены ведущей деятельности выделяют стадии становления, которые соотносятся с возрастными особенностями человека. Для каждой *стадии становления* присущи свои особенности профессионального самоопределения и форм профессиональной ориентации.

Началом данного процесса является зарождение профессионально ориентированных интересов и склонностей у детей под влиянием родственников, учителей, сюжетно-ролевых игр и учебных предметов (0–12 лет). Это стадия *аморфной оптици*.

Следующая стадия становления начинается с поступления в профессиональное учебное заведение (профессиональное училище, техникум, вуз). Социальная ситуация характеризуется новой социальной ролью личности (учащийся, студент), новыми взаимоотношениями в коллективе, большей социальной независимостью, политическим и гражданским совершеннолетием. Ведущая деятельность — профессионально-познавательная, ориентированная на получение конкретной профессии. Длительность стадии *профессиональной подготовки* зависит от типа учебного заведения, а в случае поступления на работу сразу после окончания школы ее продолжительность может быть значительно сокращена (до одного–двух месяцев).

После окончания учебного заведения наступает стадия *профессиональной адаптации*. Социальная ситуация коренным образом меняется: новая система отношений в разновозрастном производственном коллективе, иная социальная роль, новые социально-экономические условия и профессиональные отношения. Ведущей деятельностью становится профессиональная. Однако уровень ее выполнения, как правило, носит нормативно-репродуктивный характер.

По мере освоения профессии личность все больше погружается в профессиональную среду. Реализация деятельности осуществляется относительно устойчивыми и оптимальными для работника способами. Стабилизация профессиональной деятельности приводит к формированию новой системы отношений личности к окружающей действительности и к самой себе. Эти изменения ведут к образованию новой социальной ситуации, а сама профессиональная деятельность характеризуется индивидуальными личностнообразными технология-

ми выполнения. Наступает стадия *первичной профессионализации* и становления специалиста.

Дальнейшее повышение квалификации, индивидуализация технологий выполнения деятельности, выработка собственной профессиональной позиции, высокое качество и производительность труда приводят к переходу личности на *второй уровень профессионализации*, на котором происходит становление профессионала.

На этой стадии профессиональная активность постепенно стабилизируется, уровень ее проявления индивидуализируется и зависит от психологических особенностей личности. Но в целом каждому работнику присущ свой устойчивый и оптимальный уровень профессиональной активности.

И лишь часть работников, обладающих творческими потенциями, развитой потребностью в самоосуществлении и самореализации, переходит на следующую стадию — *акме профессионализма* и становления супер-профессионала.

Мы рассмотрели логику транспективы профессионального становления в рамках одной профессии, однако, по данным Министрства труда Российской Федерации, до 50% работников меняют в течение трудовой жизни профиль своих профессий, то есть последовательность стадий нарушается. В условиях безработицы человек вынужден повторять отдельные стадии вследствие вновь возникающих проблем профессионального самоопределения, профессиональной переподготовки, адаптации к новой профессии и новому профессиональному сообществу.

Это порождает огромное количество альтернативных траекторий профессионального развития, которые одних приводят к самореализации в профессиональной деятельности, других — к постепенному угасанию профессиональных функций, а третьих — к саморазрушению личности.

Вариативность транспектив профессионального становления обуславливает вероятностный характер его прогнозирования.

Психологическая основа прогнозирования выступают механизмы *антиципации*, то есть способности человека предвидеть будущее, отражение в сознании в схематической форме (представлений) ответа на какую-либо проблему еще до того, как она реально будет решена.

Прогнозирование один из видов познавательной деятельности, основным результатом которой является получение прогноза — обоснованного суждения о возможных состояниях объекта в будущем и об альтернативных путях и сроках его достижения. Существенной характеристикой прогнози-

рования является его цель. Направленность на будущее, опосредованность прошлым, регуляция настоящего — это те характеристики цели, которые обеспечивают достижение желаемого результата.

Исследуя психологические особенности прогностической деятельности Л.А. Ругуш подчеркивает единство содержательных, операционных и мотивационных компонентов. Содержательная сторона прогнозирования включает знания о тенденциях развития объекта прогноза в прошлом и знание текущей информации о нем.

В операционный состав прогнозирования входят как необходимые и достаточные следующие умственные действия: установление причинно-следственных связей, реконструкция и преобразование представлений, выдвижение и анализ гипотез, планирование.

Источником мотивации познавательной прогностической деятельности является «потребность выходить за свои пределы», экстраполировать себя в будущее и необходимость использовать знания о будущем для наиболее целесообразной организации своей жизнедеятельности и оптимального преобразующего воздействия на природу и общество. Познавательная прогностическая деятельность сама является источником мотивации [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**].

В основе любого прогнозирования лежит опережающее отражение медленно развивающихся событий профессионального становления человека. Предвидение будущего обеспечивает человеку возможность адаптации к новым социально-профессиональным условиям жизнедеятельности; психологически готовит его к преодолению возможных трудностей.

При анализе событийной структуры профессиональной жизни, психологи обращают внимание на ее субъективный образ, в котором отражены социально и профессионально обусловленные пространственно-временные характеристики. В. И. Ковалев эти особенности обобщил в понятии «индивидуальная временная транспектива» [2]. В сознании человека транспектива представлена чувственно-мысленными образами, отражающие значимые моменты жизни — события.

Проектирование индивидуальной транспективы опирается на закономерности (логику) профессионального становления отражает событийную структуру жизни человека и обобщается в форме индивидуальных траекторий (маршрутов) становления.

Прогнозирование индивидуальных траекторий профессионального будущего

Традиционно профессиональное становление рассматривается как процесс, имеющий линейный характер. Такое рассмотрение допустимо лишь для эвристических моделей. Реальное протекание профессионального становления отличается неустойчивостью, неупорядоченностью. Не все стадии последовательно сменяют друг друга, отдельные стадии, например, вторичной профессионализации или акме-профессионализма, в индивидуальной профессиональной жизни могут вообще отсутствовать. А учитывая процессы самоорганизации и иррациональные тенденции развития, следует допустить наличие множества реальных нелинейных траекторий профессионального становления личности. Переход от одной стадии профессионального становления к другой означает смену социальной ситуации развития, изменение содержания ведущей деятельности, освоение либо присвоение новой социальной роли, профессионального поведения и, конечно, перестройку сознания личности.

Переход от одной стадии к другой выводит сложившуюся систему взаимодействия личности с социально-профессиональной средой из состояния подвального равновесия. Неравновесность и неустойчивость профессионального становления сопровождаются флуктуациями, личность как бы «колеблется» перед выбором дальнейшего сценария профессиональной жизни. Нарушение равновесия может инициироваться одним из факторов профессионально-образовательного пространства: возрастными изменениями, социально-экономической ситуацией, ростом уровня профессионального образования и квалификации, перестройкой способов выполнения деятельности, а также случайным стечением обстоятельств.

На формирование индивидуальных траекторий профессионального становления решающее значение влияет многообразие видов профессиональных квалификаций, институционально представленных в профессиональных стандартах и логике освоения конкретной специальности (должности). Траектории формируются в системе непрерывного образования в процессе освоения (государственных) образовательных стандартах, обучающих модулей и учебных программ. Смыслообразующим фактором формирования траектории является самостоятельный и осознанный выбор вектора направления развития из возможных альтернативных вариантов. В основе выбора и построения траекторий лежат социально-экономические условия и ситуация на рынке образовательных услуг, потребности экономики региона в кадрах, а также

индивидуальные характеристики оптанта (лат. *optatio* — желание, выбор) принятие решения о выборе пути (траектории) развития): социально-профессиональная направленность, опыт, уровень образования, индивидуально-психологические способности, здоровье.

Проектирование индивидуальных траекторий обуславливает необходимость самоопределения личности — нахождение личного смысла в осваиваемых профессионально-образовательных программах и выполняемой профессиональной деятельности. В качестве интегрирующей характеристики мотивов, потребностей, ценностных ориентаций выступает *социально-профессиональная идентичность* — психологический компонент, определяющий конгруэнтность индивидуальной траектории Я-концепции и учебно-профессиональной деятельности. Изменение, динамика профессиональной идентичности сопровождается формированием индивидуальных траекторий и построением временной транспективы — создание желаемого образа профессионального будущего.

Индивидуальные траектории профессионального становления объединяют прошлое, настоящее и будущее личности. Развертывание этих траекторий происходит во времени, а изменение их направления (вектора) развития обусловлено значимыми для личности событиями: внешними — поступление в учебное заведение, его окончание, трудоустройство, смена места жительства и т.п.; внутренними — психологическими кризисами, внутриличностными конфликтами, утратой профессиональной идентичности и др.

На становление временной транспективы влияют точки бифуркаций индивидуальных траекторий, знаковые события, многовариантность и вероятность настоящего и возможного будущего.

В начале данной статьи мы указали, что, анализируя современную ситуацию, мы можем констатировать: профессиональное будущее молодежи чревато непредсказуемостью, неопределенностью и отсутствием перспектив максимально реализовать, выполнить себя в профессиональной жизни, в результате чего возникает асимметрия профессионального будущего, то есть несовпадение желаемого и реального будущего.

Факторов, деформирующих профессиональное будущее, выделяют достаточно много:

— существенно изменилось психологическое время человека, возросли его ритм, скорость. Переживание динамики этого времени порождают психическую напряженность;

— неопределенность профессионального будущего затрудняет его планирование и определение перспектив карьеры. Отсутствие образа будущего затрудняет прогнозирование (планирование) своего профессионального будущего;

— профессиологическая некомпетентность приводят к ошибкам профессионального самоопределения, вследствие неумения принимать решения в ситуациях, характеризующихся амбивалентными потребностями будущего.

В современной городской среде проявлений асимметрии существует достаточное количество:

— в аморфности, неопределенности цели профессионального образования. В настоящее время полученная профессия, специальность не является основой (условием) его трудовой занятости. Нормой становится смена профессии (специальности), что приводит к утрате профессиональной идентичности и обуславливает профессиональную депривацию;

— в противоречиях нравственно-смысловых ориентаций прошлой жизни, настоящего времени и будущего. В общественном сознании молодежи доминирует ориентация на настоящее, сегодняшнее время. Будущее время утратило свою значимость. Преобладают ориентации на краткосрочный успех;

— в ускорении темпов трудовой деятельности прошлого и настоящего времени, обусловленных социально-технологическим прогрессом. В жизни предшествующего поколения эти изменения происходили намного медленнее;

— в изменении (перестройке) структуры занятости работников. В современном постиндустриальном обществе идет сокращение числа людей, занятых производительным трудом в промышленности и сельском хозяйстве. Резко увеличилась доля людей занятых в сфере услуг.

При этом отметим, что асимметрия профессионального развития не является необратимым явлением. Существуют методы корректировки и преодоления данной асимметрии.

Проектирование индивидуальных траекторий — это смыслопорождающая деятельность прогнозирования своего будущего. Выполнение этой деятельности предполагает прогностическую компетентность, которая определяет построение возможных маршрутов достижения будущего.

Последовательность проектной деятельности включает следующие этапы:

— актуализацию потребности в лично значимом достижении какого-либо результата: социально-профессиональном

признании, квалификации, должности, звания и др.;

— рефлексия ретроспекции профессионально-образовательного прошлого;

— конструирование образа желаемого будущего;

— выработку целей, задач деятельности на разных временных отрезках траекторий;

— осуществление мониторинга реализации индивидуальной образовательной траектории и ее корректировка;

— составление портфолио профессионально-образовательных достижений и верификация прогноза будущего — определение степени его достоверности и обоснованности.

Выводы

1. Проектирование индивидуальных траекторий — это смыслопорождающая деятельность прогнозирования своего будущего. Выполнение этой деятельности предполагает прогностическую компетентность, которая определяет построение возможных маршрутов достижения будущего.

2. Прогнозирование будущего на основе психологии осуществляется в ситуациях, характеризующихся неопределенностью,

этот процесс требует освоения методики разработки социально-профессионального прогноза. Предметом психологии являются субъективные переживания своего бытия, прогнозирование своего будущего на основе рефлексии прошлого и настоящего, проектирование желаемого будущего.

3. Психологика «подсказывает» человеку принятие ошибочного прогноза, искажающего логику будущего. Коррекция деструктивных тенденций формирования образа профессионального будущего возможна в процессе индивидуальных профконсультаций.

4. В заключение подчеркнем, что в условиях постоянно меняющейся городской среды формирование профессионального будущего детерминировано закономерностями социально-профессионального развития личности как процесс и результат ее движения к реализации собственной индивидуальности [8]. При этом создание устойчивой городской среды современного полиса требует, в первую очередь от молодежи, умения грамотно выстраивать и прогнозировать свое профессиональное будущее.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Асимметричное профессиональное будущее современной молодежи // Педагогическое образование в России. — 2013. — № 4. — С. 258-263.
2. Ковалев В. И. Категория времени в психологии (личностный аспект) / Категории материалистической диалектики в психологии. — М.: Наука, 1988. — С. 216-230.
3. Никитина Л. Е., Липский И. А., Майорова-Щеглова С. Н., Наместникова Г. А. Педагогическое прогнозирование / под ред. Л. Е. Никитиной. — М.: МПСИ, 2009. — 288 с.
4. Педагогический энциклопедический словарь / под ред. Б. М. Бим-Бада. — М.: Большая российская энциклопедия, 2002. — 528 с.
5. Регуш А. А. Психология прогнозирования: способность, ее развитие и диагностика. — Киев: Вища шк., 1997. — 88 с.
6. Schmid K. L., Phelps E., Lerner R. M. Constructing positive futures: Modeling the relationship between adolescents' hopeful future expectations and intentional self regulation in predicting positive youth development // Journal of Adolescence. — 2011. — Vol. 34. — Iss. 6, December. — P. 1127-1135.
7. Florêncio C. B. S., Da Costa Silva S. S., Ramos M. F. H. Adolescent perceptions of stress and future expectations // Paideia. 2017. — Vol. 27. — Iss.66, January-April. — P 60-68.
8. Bibri S. E., Krogstie J. Smart sustainable cities of the future: An extensive interdisciplinary literature review // Sustainable Cities and Society. 2017. — Vol. 31. — 1 May. — P. 183-212.

REFERENCES

1. Zeer E. F., Symanyuk E. E. Asimmetrichnoe professional'noe budushchee sovremennoy molodezhi // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. — 2013. — № 4. — S. 258-263.
2. Kovalev V. I. Kategoriya vremeni v psikhologii (lichnostnyy aspekt) / Kategorii materialisticheskoy dialektiki v psikhologii. — M.: Nauka, 1988. — S. 216-230.
3. Nikitina L. E., Lipskiy I. A., Mayorova-Shcheglova S. N., Namestnikova G. A. Pedagogicheskoe prognozirovanie / pod red. L. E. Nikitinoy. — M.: MPSI, 2009. — 288 s.
4. Pedagogicheskiy entsiklopedicheskiy slovar' / pod red. B. M. Bim-Bada. — M.: Bol'shaya rossiyskaya entsiklopediya, 2002. — 528 s.
5. Regush A. A. Psikhologiya prognozirovaniya: sposobnost', ee razvitie i diagnostika. — Kiev: Vishcha shk., 1997. — 88 s.
6. Schmid K. L., Phelps E., Lerner R. M. Constructing positive futures: Modeling the relationship between adolescents' hopeful future expectations and intentional self regulation in predicting positive youth development // Journal of Adolescence. — 2011. — Vol. 34. — Iss. 6, December. — P. 1127-1135.
7. Florêncio C. B. S., Da Costa Silva S. S., Ramos M. F. H. Adolescent perceptions of stress and future expectations // Paideia. 2017. — Vol. 27. — Iss.66, January-April. — P 60-68.
8. Bibri S. E., Krogstie J. Smart sustainable cities of the future: An extensive interdisciplinary literature review // Sustainable Cities and Society. 2017. — Vol. 31. — 1 May. — P. 183-212.

Мокроусов Сергей Иванович,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры искусства, Институт психологии и педагогики, Тюменский государственный университет; 625007, г. Тюмень, проезд 9 Мая, 5; e-mail: yoyu67@mail.ru

Кашина Наталья Ивановна,

доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры музыкального образования, Уральский государственный педагогический университет, 620151, г. Екатеринбург, ул. К. Либкнехта, 9, к. 41; e-mail: korianata@mail.ru

Лапенок Марина Вадимовна,

доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой информатики, информационных технологий и методики обучения информатике, Институт математики, физики, информатики и технологий, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: rina_1@mail.ru

Валеева Эльвира Мавлитовна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры социологии, Южно-Уральский государственный университет; 454080, г. Челябинск, ул. Ленина, 76; e-mail: valelya@mail.ru

**ДИАГНОСТИКА ОДАРЕННОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА
В ОБЛАСТИ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
С ПОМОЩЬЮ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСА**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: одаренность; одаренные студенты; интернет-ресурс; художественно-творческая деятельность; педагогическая диагностика.

АННОТАЦИЯ. Актуальность проблемы, рассматриваемой в статье, обусловлена необходимостью инструментального обеспечения выявления, развития, диагностики и сопровождения одаренной молодежи, обучающейся в вузе, в различных областях творческой деятельности, на разных образовательных ступенях и этапах личностного развития. Цель исследования — обобщить опыт создания и использования образовательного интернет-ресурса Art-edu72.ru, разработанного на кафедре искусств Института психологии и педагогики Тюменского государственного университета. Методологической основой исследования являются: теоретические положения о художественно-творческой деятельности как целостном комплексе взаимосвязанных элементов и их отношений (А. А. Мелик-Пашаев, Н. Г. Тагильцева), концепция одаренности (Д. Б. Богоявленская, М. А. Холодная, В. Д. Шадриков). Использовались следующие методы исследования: изучение и анализ литературы, анализ и обобщение педагогического опыта, педагогическое наблюдение, методы психолого-педагогической диагностики. Научная новизна состоит в том, что авторами предлагается исследовать признаки одаренности студентов в области художественно-эстетической деятельности, используя при этом возможность интернет-ресурса Art-edu72.ru в ходе комплексного анализа работ студентов, экспертного оценивания, опроса, осуществления психометрической экспертизы доминантного типа мышления и уровня IQ студентов. Авторы делают вывод о том, что данный интернет-ресурс позволяет не только повысить эффективность диагностики одаренных за счет своевременного выявления, дифференциации и точечной индивидуализированной работы с одаренной личностью, но и объединить, синхронизировать работу экспертов, осуществить анализ результатов.

Mokrousov Sergej Ivanovich,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Art, Institute of Psychology and Pedagogy, Tyumen State University; Tyumen, Russia.

Kashina Natalya Ivanovna,

Doctor of Pedagogy, Professor of the Department of Music Education, Institute of Music and Art Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Lapenok Marina Vadimovna,

Doctor of Pedagogy, Associate Professor, Head of the Department of Informatics, Information Technologies and Informatics Teaching Methods, Institute of Mathematics, Physics, Informatics and Technologies, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Valeeva Elvira Mavlitovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Sociology, Southern Ural State University, Chelyabinsk, Russia.

**DIAGNOSTICS OF ENDOWMENTS OF STUDENTS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTION
IN THE FIELD OF ART AND CREATIVE ACTIVITY BY MEANS OF THE INTERNET RESOURCE**

KEYWORDS: giftedness; gifted students; Internet resource; artistic and creative activity; pedagogical diagnostics.

ABSTRACT. The relevance of the problem considered in article is caused by need of tool ensuring identification, development, diagnostics and escort of the gifted youth studying in higher education institution, in various areas of creative activity at different educational steps and stages of personal development. A research objective — to generalize experience of creation and use of the educational Art-edu72.ru Internet resource developed at department of arts of Institute of psychology and pedagogics of the Tyumen state university. A methodological basis of a research are: theoretical regulations on art and creative activity as a

complete complex of the interconnected elements and their relations (A. A. Melik-Pashayev, N. G. Tagiltseva), the concept of endowments (D. B. Bogoyavlenskaya, M. A. Holodnaya, V. D. Shadrikov). The following methods of a research were used: studying and analysis of literature, analysis and synthesis of pedagogical experience, pedagogical observation, methods of psychology and pedagogical diagnostics. The scientific novelty consists that authors offer to investigate signs of endowments of students in the field of art and esthetic activity, using at the same time possibilities of the Art-edu72.ru Internet resource, during the complex analysis of works of students, expert estimation, poll, implementation of psychometric examination of prepotent type of thinking and the IQ level of students. Authors draw a conclusion that this Internet resource allows not only to increase efficiency of diagnostics presented due to timely identification, differentiation and the pointed individualized work with the gifted personality, but also to unite, synchronize work of experts, to carry out the analysis of results.

Введение

Выявление, поддержка и развитие одаренных детей и талантливой молодежи, создание благоприятных условий для их самореализации, развития творческих способностей, профессионального и личностного роста являются приоритетными направлениями развития отечественного образования [6]. Эти идеи нашли отражение в ряде нормативных официальных документов, касающихся содержания образования в различных учреждениях системы отечественного образования (Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации», «Концепция общенациональной системы выявления и развития молодых талантов», «Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 гг.», «Концепция модернизации российского образования» и др.).

Реализация данных идей предполагает разработку современных средств и методов поиска, диагностики и сопровождения одаренных детей и талантливой молодежи. В связи с этим обобщение опыта практического использования интернет-ресурсов для диагностической работы с одаренной молодежью в области художественно-творческой деятельности, обучающейся в вузе, может явиться одним из шагов в формировании нового знания, которое базируется на комплексном использовании инструментария, являющегося, с одной стороны, традиционным инструментарием современных психологов и педагогов (экспертная визуальная оценка художественных продуктов, анкетирование, психометрия и т.д.). С другой стороны, этот инструментарий предъявлен реципиентам (студентам вуза) в новом формате — формате интернет-ресурса, что позволяет объединить и синхронизировать в едином процессе работу экспертов, которые осуществляют анализ художественной одаренности студентов с помощью различных инструментальных средств.

Данный формат позволяет оптимизировать процесс взаимодействия исследователя и реципиента, реализует принципы наглядности, активности и индивидуализации. Еще Ян Амос Каменский в XVII в. указывал на наглядность как на «золотое»

правило дидактики. Сегодня исследователи в области психологии искусства (И. В. Калинина, Н. Г. Тагильцева, Е. М. Торшилова и др.) указывают на предрасположенность современных детей и молодежи к визуальному восприятию современной культуры и более оптимальной работе именно с визуальными источниками информации. При этом, обеспечение доступа к диагностическим средствам широкого круга пользователей в описываемом в данной статье Интернет-ресурсе делает процесс диагностики более прозрачным, технологичным, оптимальным, и создает условия для повторения опыта, накопленного авторами данной статьи, в других вузах России.

Обзор литературы

Информатизация современного образования способствует созданию системы социокультурных инноваций, открывающих новые возможности для всех субъектов образования (А. В. Завражин [2], П. Г. Рагулин [9]).

В современном интернет-пространстве действуют специализированные интернет-ресурсы, ориентированные на узко сегментированную аудиторию пользователей — библиотеки, сайты для лиц с ОВЗ и т.д. Но при всем разнообразии форм информатизации образования, довольно остро ощущается недостаток образовательных Интернет-ресурсов, в контенте которых бы предлагался диагностический инструментарий для выявления и сопровождения детей и молодежи с особыми образовательными потребностями в узко специфических видах деятельности, какой является художественно-творческая деятельность (включающая хореографическую, сценическую, литературно-поэтическую, изобразительную и музыкальную) [8]. Вследствие этого может произойти снижение эффективности обучения данной категории обучающихся, что связано с поздним выявлением и неадекватной диагностикой их одаренности.

Анализ современных подходов к работе с одаренными с использованием интернет-ресурсов выявил основные направления исследовательской деятельности. Например, С. А. Филипповым и Е. В. Комелиной опи-

сывается процесс дистанционного взаимодействия между преподавателями вуза и одаренными школьниками [10]; Т. В. Ларионовой и Н. Б. Сологубовой раскрываются возможности информационно-коммуникационных технологий, базирующихся на интернет-ресурсах, для выявления одаренных [4]; Н. Г. Тагильцевой, С. А. Коноваловой, О. А. Овсянниковой и др. описывается опыт комплексного применения информационных технологий в развитии музыкальных и художественных способностей обучающихся «Smart-e-Learning» [155].

Ресурсы сети Интернет и дистанционные технологии позволяют сегодня осуществлять выявление и диагностику одаренных детей. Для этого создаются специальные сайты, порталы, позволяющие проводить диагностику в онлайн режиме. В работе И. Ю. Малковой, В. В. Мацуты и М. А. Подойницыной [5] раскрывается содержание работы образовательного портала, ориентированного на развитие одаренности детей и подростков, апробированного в Сибирском федеральном округе. Авторы делают вывод о том, что использование информационных технологий позволяет решить задачу максимальной индивидуализации учебного процесса, что является условием полноценной и адекватной реализации одаренных детей и молодежи. Одаренные дети довольно быстро «перерастают» традиционную школьную программу и требуют построения индивидуального образовательного маршрута.

Результаты исследования

Специалисты в области психологии и педагогики отмечают, что одаренность – это системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими [1]. Они рекомендуют осуществлять исследование одаренных в форме мониторинга – продолжительных во времени мероприятий, с использованием различных средств диагностики, так как такой подход позволяет получить более достоверные результаты [11; 11].

Поэтому диагностическая работа была разбита на два этапа: *предварительный*, на котором осуществлялся отбор из общего числа студентов лиц с признаками одаренности, и *констатирующий*, в процессе которого осуществлялась верификация предварительных результатов исследования, определялись проблемные зоны в одаренности у каждого исследуемого студента, затем составлялась индивидуальная карта и программа развития одаренности в области изобразительной деятельности.

Опытно-поисковая работа проводилась на кафедре искусств Института психологии и педагогики Тюменского государственного университета в конце 2017 г. и начале 2018 г. Целью исследования явилось выявление студентов, обучающихся на кафедре искусств Тюменского государственного университета, с выраженными признаками одаренности в области изобразительной деятельности.

В ходе опытно-поисковой работы использовались следующие методы: педагогическое наблюдение, экспертной оценки, анализа продуктов деятельности, тесты, опрос.

Данное обследование проводилось с использованием возможности интернет-ресурса Art-edu72.ru в ходе ряда мероприятий.

Для проведения диагностической работы в опоре на исследования Д. Б. Богоявленской и др. [1] были выделены следующие критерии и показатели: *мотивационный* – выраженный интерес к одному или нескольким направлениям изобразительной деятельности, готовность к углубленному освоению одной или нескольких областей изобразительной деятельности; *когнитивный* – степень полноты знаний в одной или нескольких областях изобразительной деятельности, наличие сформированного познавательного интереса, широта кругозора, потребность в расширении и углублении теоретических знаний и практических умений в одной или нескольких областях изобразительной деятельности [7]; *операционно-технологический* – степень владения инструментарием в одной или нескольких областях изобразительной деятельности, наличие индивидуального стиля, специфической стратегии деятельности (быстрота освоения, вариативность, генерация новых целей); *личностно-ценностный* – высокая требовательность к результатам своей деятельности, неприятие стандартных и шаблонных решений, наличие собственных ценностных представлений.

Творчество связано с наличием у личности способностей, мотивов, знаний и умений, посредством которых модулируется творческая деятельность [3, с. 4]. Для успешной деятельности в области изобразительной деятельности необходима доминанта образного мышления, креативность, в меньшей степени предметное, знаковое и символическое мышление. Экспериментально подтвержденные исследования уровня интеллекта IQ убедили нас в необходимости введения данного показателя для идентификации контингента [133; 144]. Для выявления уровня IQ у студентов с признаками одаренности использовались тестовые методики Дж. Брунера и Дж. Равена, которые

были доступны в «Личном кабинете» пользователя после прохождения процедуры регистрации на интернет-ресурсе art-edu72.ru.

Всего в обследовании на данном этапе приняли участия 19 человек, после отбора с учетом выше обозначенных критериев осталось 6 человек.

Основные причины исключения из списка: низкая мотивация, участие в одной выставке одной работой, наличие одного положительного отзыва эксперта, низкие оценки по просмотру.

Констатирующий этап исследования предполагал верификацию результатов предварительного отбора и выявление студентов с признаками одаренности в области изобразительной деятельности: осуществлялось выявление специфики мотивации, наличия и степени развития когнитивной и познавательной сферы (осмысление базовых знаний, наличие концептуальности мышления, широты кругозора и т.д.), специфики индивидуальной стратегии деятельности (работа сериями, индивидуальный стиль), наличия личностно-ценностных представлений (принятие шаблонов, наличие авторской позиции, стереотипов и т.д.).

На констатирующем этапе с помощью интернет-ресурса art-edu72.ru нами было проведено анкетирование. Анкета включала 14 вопросов, которые были сгруппированы в блоки (Анкета доступна по ссылке <http://art-edu72.ru/articles/5a9cec714ae59.docx>). Эта работа проводилась с целью верификации специфики мотивации, выявления степени сформированности познавательной сферы, степени осмысления индивидуальной стратегии деятельности, наличия личностно-ценностных представлений. На основе обработанных по материалам анкеты результатов первичной диагностики была составлена сводная диагностическая карта результатов констатирующего этапа.

Результаты данного этапа позволили составить индивидуализированную диагностическую карту на каждого студента, которая позволила выявить проблемные зоны и составить индивидуализированную программу по каждому студенту для развития слабо выраженных признаков одаренности.

На основе полученных данных и заполненных диагностических карт были разра-

ботаны индивидуализированные программы для каждого студента. Их реализация предполагала замену позиции преподавателя на позицию тьютора или тьютора-преподавателя, выбор одной из четырех типов программ работы с одаренными: ускорения, углубления, обобщения, проблематизации.

Результаты констатирующего этапа диагностической работы, направленной на выявление одаренности, были представлены в форме доклада на научно-практическом семинаре «Одаренность в сфере искусства», который проходил на кафедре искусств ИПиП ТюмГУ в 2018 г.

Заключение

Таким образом, диагностика одаренности в области изобразительной деятельности — это длительный по времени процесс, который предполагает организацию системы мониторинга и прохождение ряда этапов, что повышает значимость использования возможностей интернет-ресурса, который позволяет сделать его более технологичным, дает возможность расширения диапазона применения различных диагностических мероприятий, обеспечивает хранение данных, стимулирует внешнюю и внутреннюю мотивацию студентов, упрощает процесс экспертного оценивания продуктов деятельности, позволяет привлекать для экспертизы высококвалифицированных специалистов из различных учреждений и регионов, делает исследование более объемным и целостным. Это способствует более точной дифференцированной диагностике, а значит более и адекватному подбору мероприятий для сопровождения одаренности.

Таким образом, использование современных технологий и специализированных образовательных Интернет-ресурсов позволяют повысить эффективность диагностики одаренных за счет своевременного выявления, дифференциации и точечной индивидуализированной работы с одаренной личностью, а значит, решит проблему подготовки кадров качественно нового уровня. Данная работа является важным компонентом комплексного подхода к выявлению и сопровождения одаренных (студенты, школьники и т.д.) на различных этапах становления и развития одаренной личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Богоявленская Д. Б., Шадриков В. Д. Рабочая концепция одаренности [Электронный ресурс]. — 2-е изд., расш. и перераб. — М., 2003. — Режим доступа: [http://psychlib.ru/mgppu/rko/rko-001-.htm#\\$p1](http://psychlib.ru/mgppu/rko/rko-001-.htm#$p1).
2. Завражин А. В. SMART и новые подходы в современном образовании // Мира образования — образование в мире. — 2015. — № 2. — С. 59-65.
3. Коновалова С. А. Музыкальное воспитание детей в учреждениях дополнительного образования : учеб. пособие для самостоятельной работы студентов / Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 2018. — 116 с.
4. Ларионова Т. В., Сологубова Н. Б. Использование информационно-коммуникационных технологий при работе с одаренными детьми во внеурочное время // Гаудеамус. — 2016. — Т. 15. — № 1. — С. 94-97.

5. Малкова И. Ю., Мацута В. В., Подойнищина М. А. Образовательный портал как условие становления профессионального сообщества, ориентированного на развитие одаренности детей и подростков: обоснование содержания и результаты апробации в Сибирском федеральном округе // Сибирский психологический журнал. — 2013. — № 49. — С. 50-58.
6. Мокроусов С. И. Тьюторское сопровождение одаренных студентов, обучающихся по художественно-педагогическим специальностям [Электронный ресурс] // Педагогика искусства. — 2017. — № 1. — С. 43-48. — Режим доступа: http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/mokrousov_43-48.pdf.
7. Мокроусов С. И. Развитие профессиональной компетентности учителей изобразительного искусства в области компьютерного моделирования (в системе повышения квалификации) [Электронный ресурс] // Педагогика искусства. — 2010. — № 3. — С. 1-8. — Режим доступа: http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/11_09_mokrousov.pdf.
8. Мокроусов С. И., Кашина Н. И. Интернет-ресурс диагностики и сопровождения одаренных студентов в области художественно-эстетической деятельности // Педагогическое образование в России. — 2017. — № 11. — С. 72-76.
9. Рагулин П. Г. Информационные технологии : электронный учебник. — Владивосток: ТИДОТ Дальневост. ун-та, 2004. — 208 с.
10. Филиппов С. А., Комелина Е. В. Система подготовки педагогов к работе с одаренными детьми на основе современных информационных технологий // Вестник РУДН. Серия: Информатизация образования. — 2013. — № 1. — С. 28-34.
11. Холодная М. А. Психологические механизмы интеллектуальной одаренности: от традиционных представлений к новому пониманию природы феномена [Электронный ресурс] // Вебинар. — 20 февраля 2013 года. — Режим доступа: <https://www.youtube.com/watch?v=S3eVFgiC4nQ>.
12. Холодная М. А. Психологическое тестирование и право личности на собственный вариант развития // Психология. Журнал Высшей школы экономики. — 2004. — Т. 1. — № 2. — С. 66-75.
13. Herrnstein R. J., Murrey Ch. The bell curve: Intelligence and class structure in American life. N.Y. : Free Press, 1994.
14. Schneider W. Acquiring expertise: Determinants of exceptional performance // International handbook of research and development of giftedness and talent / Heller K. A. (Ed.). — Oxford : Pergamon, 1993. — P. 311-324.
15. Tagiltseva N. G., Konovalova S. A., Kashina N. I., Valeeva E. M., Ovsyannikova O. A., Mokrousov S. I. Information Technologies in Musical and Art Education of Children. Smart Education and e-Learning 2017: sb. nauch. trudov. Smart Innovation, Systems and Technologies. — 2017. — Vol. 75. — P. 112-119.

REFERENCES

1. Bogoyavlenskaya D. B., Shadrikov V. D. Rabochaya kontseptsiya odarennosti [Elektronnyy resurs]. — 2-e izd., rassh. i pererab. — M., 2003. — Rezhim dostupa: [http://psychlib.ru/mgppu/rko/rko-001.htm#\\$p1](http://psychlib.ru/mgppu/rko/rko-001.htm#$p1).
2. Zavrazhin A. V. SMART i novye podkhody v sovremennom obrazovanii // Mira obrazovaniya — obrazovanie v mire. — 2015. — № 2. — S. 59-65.
3. Konovalova S. A. Muzykal'noe vospitanie detey v uchrezhdeniyakh dopolnitel'nogo obrazovaniya : ucheb. posobie dlya samostoyatel'noy raboty studentov / Ural. gos. ped. un-t. — Ekate-rinburg, 2018. — 116 s.
4. Larionova T. V., Sologubova N. B. Ispol'zovanie informatsionno-kommunikatsionnykh tekhnologiy pri rabote s odarennyimi det'mi vo vneurochnoe vremya // Gaudeamus. — 2016. — Т. 15. — № 1. — S. 94-97.
5. Malkova I. Yu., Matsuta V. V., Podoynitsina M. A. Obrazovatel'nyy portal kak uslovie stanovleniya professional'nogo soobshchestva, orientirovannogo na razvitie odarennosti detey i podrostkov: obosnovanie soderzhaniya i rezul'taty aprobatsii v Sibirskom federal'nom ok-ruge // Sibirskiy psikhologicheskiy zhurnal. — 2013. — № 49. — S. 50-58.
6. Mokrousov S. I. T'yutorskoe soprovozhdenie odarennykh studentov, obuchayushchikhsya po khudozhestvenno-pedagogicheskim spetsial'nostyam [Elektronnyy resurs] // Pedagogika iskusstva. — 2017. — № 1. — S. 43-48. — Rezhim dostupa: http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/mokrousov_43-48.pdf.
7. Mokrousov S. I. Razvitie professional'noy kompetentnosti uchiteley izobrazitel'nogo iskusstva v oblasti komp'yuternogo modelirovaniya (v sisteme povysheniya kvalifikatsii) [Elektronnyy resurs] // Pedagogika iskusstva. — 2010. — № 3. — S. 1-8. — Rezhim dostupa: http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/11_09_mokrousov.pdf.
8. Mokrousov S. I., Kashina N. I. Internet-resurs diagnostiki i soprovozhdeniya odarennykh studentov v oblasti khudozhestvenno-esteticheskoy deyatelnosti // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. — 2017. — № 11. — S. 72-76.
9. Ragulin P. G. Informatsionnye tekhnologii : elektronnyy uchebnik. — Vladivostok: TIDOT Dal'nevost. un-ta, 2004. — 208 s.
10. Filippov S. A., Komelina E. V. Sistema podgotovki pedagogov k rabote s odarennyimi det'mi na osnove sovremennykh informatsionnykh tekhnologiy // Vestnik RUDN. Seriya: Informatizatsiya obrazovaniya. — 2013. — № 1. — S. 28-34.
11. Kholodnaya M. A. Psikhologicheskie mekhanizmy intellektual'noy odarennosti: ot traditsionnykh predstavleniy k novomu ponimaniyu prirody fenomena [Elektronnyy resurs] // Vebinar. — 20 fevralya 2013 goda. — Rezhim dostupa: <https://www.youtube.com/watch?v=S3eVFgiC4nQ>.
12. Kholodnaya M. A. Psikhologicheskoe testirovanie i pravo lichnosti na sobstvennyy variant razvitiya // Psikhologiya. Zhurnal Vyshey shkoly ekonomiki. — 2004. — Т. 1. — № 2. — S. 66-75.
13. Herrnstein R. J., Murrey Ch. The bell curve: Intelligence and class structure in American life. N.Y. : Free Press, 1994.
14. Schneider W. Acquiring expertise: Determinants of exceptional performance // International handbook

of research and development of giftedness and talent / Heller K. A. (Ed.). — Oxford : Pergamon, 1993. — P. 311-324.

15. Tagiltseva N. G., Konovalova S. A., Kashina N. I., Valeeva E. M., Ovsyannikova O. A., Mokrousov S. I. Information Technologies in Musical and Art Education of Children. Smart Education and e-Learning 2017: sb. nauch. trudov. Smart Innovation, Systems and Technologies. — 2017. — Vol. 75. — P. 112-119.

Оконечникова Любовь Викторовна,

кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии, Уральский федеральный университет имени первого президента России Б. Н. Ельцина; 620075, г. Екатеринбург, пр-т Ленина, 51, ауд 217; e-mail: l.v.okonechnikova@urfu.ru

Вильгельм Анжелика Мартиновна,

кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии, Уральский федеральный университет имени первого президента России Б. Н. Ельцина; 620075, г. Екатеринбург, пр-т Ленина, 51, ауд 217; e-mail: a.m.vilgelm@urfu.ru

Вильгельм Андрей Владимирович,

старший преподаватель кафедры управления персоналом и психологии, Уральский федеральный университет имени первого президента России Б. Н. Ельцина; 620002, г. Екатеринбург, пр-т Мира, 19, ауд.304; e-mail: a.v.vilgelm@urfu.ru

**ИССЛЕДОВАНИЕ СВЯЗИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ
С ЭМОЦИОНАЛЬНЫМ ИНТЕЛЛЕКТОМ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: уровни социально-психологической адаптации; показатели социально-психологической адаптации; уровни эмоционального интеллекта; показатели эмоционального интеллекта; студенты; первокурсники; социально-психологическая адаптация; эмоциональный интеллект; интерпретация невербального поведения.

АННОТАЦИЯ: Социально-психологическая адаптация студентов — одно из основных направлений работы вуза, которое является очень разноплановым. Опираясь на анализ исследований, проведенных в последние годы, авторы предполагают, что есть интегральный показатель, который может спрогнозировать успешность либо неуспешность адаптивного процесса студентов. В качестве такого интегрального показателя выступает эмоциональный интеллект. В статье представлены результаты исследования, проведенного на выборке 116 студентов первого курса в возрасте от 17 до 19 лет, обучающихся по разным гуманитарным направлениям. С этой целью использованы: опросник «ЭМИн» Д. В. Люсина, «Методика диагностики уровня развития способности к интерпретации невербального поведения» В. А. Лабунской, «Методика диагностики социально-психологической адаптации» К. Роджерса и Р. Даймонда. По итогам исследования подробно описаны уровни проявления эмоционального интеллекта и данные измерения эмоционального интеллекта по шкалам (ЭМИн» Д. В. Люсина). Выявлено, что большинство студентов оценивают свой уровень эмоционального интеллекта как высокий и средний. Описаны уровни способности к интерпретации невербального поведения (методика В. А. Лабунской). Сделан вывод о том, что студенты достаточно хорошо определяют и интерпретируют невербальное поведение.

Подробно проанализирована способность к интерпретации невербального поведения студентов-первокурсников при решении каждой задачи.

Результаты опросника, направленного на рефлексию своего эмоционального интеллекта (ЭМИн» Д. В. Люсина), соотнесены с уровнями развития способности к интерпретации невербального поведения (методика В. А. Лабунской). Описаны уровни социально-психологической адаптации студентов-первокурсников (методика К. Роджерса и Р. Даймонда), выявлено, что по всем шкалам показатели выше нормативных, кроме шкал: «доминантность», «ведомость», «эскапизм». Полученные результаты сопоставлены с другими аналогичными современными исследованиями и интерпретированы возрастными особенностями студентов, а также спецификой ситуации обучения на первом курсе.

С помощью коэффициента Спирмена установлена связь почти по всем параметрам между уровнями развития социально-психологической адаптации и уровнями развития эмоционального интеллекта.

Okonechnikova Lyubov 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.

Wilhelm Angelica Martynovna,

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.

Wilhelm Andrey Vladimirovich,

Senior Lecturer of the Department of Personnel Management and Psychology, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia.

**STUDY OF THE RELATIONSHIP OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION
AND EMOTIONAL INTELLIGENCE OF FIRST-YEAR STUDENTS**

KEYWORDS: levels of socio-psychological adaptation; indicators of socio-psychological adaptation; levels of emotional intelligence; indicators of emotional intelligence; students freshmen; socio-psychological adaptation; emotional intelligence; interpretation of non-verbal behavior.

ABSTRACT. Socio-psychological adaptation of students is one of the main directions of the University, which is very diverse. Based on the analysis of studies conducted in recent years, the authors suggest that there is an integral indicator that can predict the success or failure of the adaptive process of students. Emotional intelligence acts as such an integral indicator. The article presents the results of a study con-

ducted on a sample of 116 first-year students aged 17 to 19 years enrolled in various Humanities. With this purpose used: a questionnaire "Emin" D. V. Lyusina, "Methods for diagnostics of level of development of the ability to interpret nonverbal behavior" by V. A. Labunskaya, "Methods for diagnostics of socio-psychological adaptation" K. Rogers and p. diamond. According to the results of the study, the levels of emotional intelligence and the data of measurement of emotional intelligence on the scales ("Emin" D. V. Lucina) are described in detail. It is revealed that the majority of students evaluate their level of emotional intelligence as high and average. The levels of the ability to interpret nonverbal behavior (V. A. method) are described. Labunskaya). It is concluded that students define and interpret nonverbal behavior well enough.

The ability to interpret the nonverbal behavior of first-year students in solving each problem is analyzed in detail.

The results of the questionnaire aimed at the reflection of their emotional intelligence ("Emin" D. V. Lucina) are correlated with the levels of development of the ability to interpret nonverbal behavior (V. A. Labunskaya's method). The levels of social and psychological adaptation of first-year students (the method of K. Rogers and R. diamond) are described, it is revealed that on all scales the indicators are higher than the standard, except for the scales: "dominance", "Vedomosti", "escapism". The results are compared with other similar modern studies and interpreted by the age characteristics of students, as well as the specifics of the situation of learning in the first year.

Using the Spearman coefficient, a connection was established in almost all parameters between the levels of development of socio-psychological adaptation and the levels of development of emotional intelligence.

Одной из наиболее важных проблем, которая решается вузами, — создание условий для социально-психологической адаптации студентов-первокурсников. От того, насколько успешно пройдет эта адаптация, зависит продуктивность обучения и качество личных взаимоотношений, которые могут повлиять в дальнейшем на успешность карьеры [3; 4].

Обобщив литературу по данному вопросу, можно сделать вывод, что процесс социально-психологической адаптации студентов первых курсов идет в следующих направлениях: во-первых, освоение новых учебных норм, — способов и приемов самостоятельной работы, обучение таким новым видам деятельности, как учебно-профессиональная и научная; во-вторых, приспособление к новому типу коллектива, его традициям; в-третьих, приспособление к новым условиям быта: студенческому обществу, студенческой культуре, использованию свободного времени; в четвертых, формирование нового отношения к будущей профессии; в-пятых, формирование новых взаимоотношений с родителями. Однако исследовательская работа по каждому из этих направлений разнообразна и трудносопоставима, а практическая работа — трудносовместима. В то же время есть студенты, которые легко адаптируются к вузу по всем выделенным нами направлениям, а есть такие, для которых данный процесс труден по целому ряду направлений и оборачивается преждевременным его завершением. Таким образом, возможно, есть какие-то другие интегральные показатели, которые связаны с процессом адаптации, могут непосредственно влиять на него и сделать его более комфортным. Мы предположили, что таким интегральным показателем является эмоциональный интеллект,

поскольку в ряде исследований выявлены его связи с показателями, косвенно связанными с адаптационным процессом студентов-первокурсников. Так, в психологии исследованы на разных выборках и выявлены связи эмоционального интеллекта со стилевыми особенностями саморегуляции и совладающего поведения индивидуальных копинг-стратегий [11], с психологическим здоровьем личности [2]. На выборках студентов выявлены связи эмоционального интеллекта с перфекционизмом [1], с самооценкой и успеваемостью [12], а также с синдромом эмоционального выгорания [5]. Выявлена связь эмоционального интеллекта с рефлексивностью [6], а также с личностными особенностями студентов-психологов [13]. А вот связь социально-психологической адаптации с эмоциональным интеллектом не исследована. Это и определило цель нашего исследования: исследовать связь эмоционального интеллекта с адаптацией первокурсников к вузу.

В исследовании приняли участие 116 студентов первого курса от 17 до 19 лет обучающихся по разным гуманитарным направлениям таким, как психология, журналистика, философия. Для измерения эмоционального интеллекта нами были использованы: опросник «ЭмИн» Д. В. Люсина [9], направленный на рефлексивность своего эмоционального интеллекта, «Методика диагностики уровня развития способности к интерпретации невербального поведения» В. А. Лабунской [8], выявляющая уровень владения эмоциональным интеллектом в поведении; для измерения социально-психологической адаптации — «Методика диагностики социально-психологической адаптации» К. Роджерса и Р. Даймонда [14].

Результаты опросника «ЭмИн» Д. В. Люсина [9] представлены в таблице 1.

**Уровень эмоционального интеллекта по методике «ЭМИн» Д. В. Люсина
(на примере студенческой выборки)**

Уровни развития эмоционального интеллекта	Показатели шкал эмоционального интеллекта по методике «ЭМИн» Д. В. Люсина (% испытуемых)									
	МП	МУ	ВП	ВУ	ВЭ	МЭИ	ВЭИ	ПЭ	УЭ	ОЭИ
Низкий уровень	42,2	40,8	53,5	56,9	23,2	40,8	44,9	44,0	44,0	44,0
Средний уровень	37,1	37,6	34,5	26,7	44,8	38,2	37,9	37,9	35,3	36,2
Высокий уровень	20,7	25,6	11,2	16,4	32,0	25,0	17,2	18,1	20,7	19,8

Как видно из таблицы, 36,2% студентов считают, что имеют средний уровень общего эмоционального интеллекта (ОЭИ). 44% считают, что у них высокий уровень ОЭИ, а 19,8% считают свой уровень ОЭИ низким.

Анализ результатов по каждой шкале отдельно показал следующее.

Большая часть выборки считает, что у них низкий уровень эмоционального интеллекта по всем шкалам, кроме шкалы внутриличностного интеллекта (ВЭ). То есть четверть исследуемых студентов полагают, что они слабо способны к пониманию эмоций других людей и управлению ими (МЭИ), к пониманию своих (ВЭИ) и чужих эмоций (ПЭ), к управлению своими (ВУ) и чужими эмоциями (УЭ), к пониманию эмоционального состояния человека на основе внешних проявлений эмоций (МП), к осознанию своих эмоций, их распознаванию и идентификации, пониманию их причин (ВП), к снижению интенсивности нежелательных эмоций (ВУ), к способности вызывать у других людей те или иные эмоции, снижать интенсивность нежелательных эмоций, влиять на людей (МУ). Эти данные совпадают с исследованием Г. И. Даниловой и А. М. Двойнина [6], которые говорят о том, что эмоциональный интеллект студентов однороден, так как уровень выраженности отдельных компонентов эмоционального интеллекта примерно одинаков. В то же время в работе Г. И. Даниловой и А. М. Двойнина был выявлен у большинства студентов разных курсов средний уровень развития ЭИ [6], а у нашей выборки — низкий. Очевидно, что наши испытуемые, являясь студентами первого курса и разных направлений обучения, более критичны к себе.

Исключение составляет шкала контроля экспрессии (ВЭ), которая измеряет способность контролировать внешние проявления своих эмоций. 23,2% испытуемых считают, что у них низкий уровень кон-

троля над проявлением своих эмоций, 44,8% считают, что они владеют таким показателем на среднем уровне, а почти треть студентов (32,0%) считают, что они справляются с данной задачей на высоком уровне. Эти данные также совпадают с данными исследования Г. И. Даниловой и А. М. Двойнина [6]. На наш взгляд, это связано с возрастными особенностями юношеского возраста наших испытуемых, так как именно в этот период характерно наиболее пристальное отношение к своей внешности, рефлексия того, что происходит с ней, особенно на виду у других людей [7].

Перейдем к обсуждению результатов методики «Диагностика уровня развития способности к адекватной интерпретации невербального поведения» В. А. Лабунской [8].

76,7% студентов показали уровень выше среднего по методике Лабунской, 23,3% — средний уровень. Низкий, ниже среднего и высокий уровни не продемонстрировал никто. Это говорит о том, что студенты достаточно хорошо определяют и интерпретируют невербальное поведение, однако жизненного опыта не хватает, чтобы владеть этим навыком на высоком уровне.

Рассмотрим результаты решения отдельно по каждой задаче.

При решении первой задачи «позы» студенты хорошо справились с идентификацией поз людей, изображенных на рисунке. Всего было 6 поз и большинству (78%) удалось определить позы на всех шести изображениях.

Так же им удалось легко соотнести реплику с выражением лица в задаче 8 «мимика — реплика». С задачей полностью справились 92% испытуемых.

Со второй («жесты»), третьей («мимика»), четвертой («поза — лицо»), пятой («конфликт»), шестой («согласие») и восьмой задачами («мимика — реплика») испытуемые также справились. Однако при их решении полностью удалось решить все за-

дания безошибочно половине испытуемых. Другая половина выполнила их на среднем уровне.

Наиболее трудной для выполнения оказалась задача 7 «диада — группа», в которой нужно было описать особенности взаимоотношений. Ее без ошибок удалось решить только 4% испытуемым. Это можно объяснить, на наш взгляд, особенностями

юношеского возраста, который является школой для понимания и освоения межличностных отношений [7].

Перейдем к анализу результатов, полученных по «Методике диагностики социально-психологической адаптации» К. Роджерса и Р. Даймонда [14], представленных в таблице 2.

Таблица 2

Результаты по «Методике диагностики социально-психологической адаптации» К. Роджерса и Р. Даймонда

Уровни адаптации	Показатели шкал по «Методике диагностики социально-психологической адаптации» К. Роджерса и Р. Даймонда (%испытуемых)					
	Адаптация	Самопринятие	Принятие других	Эмоциональный комфорт	Интернальность	Стремление к доминированию
Низкий уровень	10,3	1,7	12,1	34,5	9,5	44,8
Средний уровень	84,5	70,7	77,6	50,0	84,5	55,2
Высокий уровень	5,2	27,6	10,3	15,5	6,0	0,0

Рассмотрим результаты по каждому показателю отдельно.

По показателю «адаптация — интеграция» 84,5% испытуемых имеют высокий уровень, а 5,2% испытуемых имеют средний уровень. Это говорит о том, что большинство студентов не испытывают проблем с адаптацией: студенты открыты в отношениях с другими, понимают свои проблемы и стремятся справиться с ними. 10,3% испытуемых, имеют низкий уровень адаптации. У таких студентов имеются сложности в осваивании новой обстановки, неприятие себя и других, негибкость.

По шкале «самопринятие» 70,7% студентов имеют средние значения, которые являются нормой и означают восприятие себя такими, какие они есть. 27,6% студентов имеют высокие значения по данной шкале, что свидетельствует о завышенной самооценке, чувстве превосходства по отношению к окружающим. 1,7% имеют низкий уровень самопринятия, такие студенты могут испытывать внутриличностные конфликты. У студентов, имеющих высокие и низкие значения по данной шкале, из-за неадекватной самооценки могут возникнуть проблемы с адаптацией.

По показателю «Принятие других»

средние (77,6%) и высокие значения (10,3%) показала подавляющая часть выборки, которой характерна адекватность поведения, принятие норм и ценностей окружающей социальной среды. 12,1% испытуемых имеют низкий уровень по данной шкале, что свидетельствует о социальной дезадаптации, дискомфортом ощущении, критическом отношении к людям, раздражении, ожидании негативного отношения к себе.

15,5% испытуемых демонстрируют высокие, а 50,0% — средние показатели по шкале «эмоциональный комфорт». У таких студентов преобладают положительные эмоции, ощущение благополучия своей жизни. 34,5% имеют низкие показатели по данной шкале и выраженные негативные эмоциональные состояния.

По шкале «интернальность» высокий уровень имеют 9,5% испытуемых, а средний — 84,5% испытуемых. Мы можем сказать, что эта часть выборки ощущает себя активными в рамках собственной деятельности, ответственными за ее результат. 6% испытуемых с низким уровнем показателей по данной шкале полагают, что от них мало что зависит, и видят причины происходящего в стечении обстоятельств.

Шкала «стремление к доминированию» отражает то, насколько человек стремится доминировать во взаимоотношениях с окружающими. Высокие баллы говорят о выраженных лидерских качествах, о склонности подавлять другого, ощущении превосходства. Таких людей в нашем исследовании не оказалось. 44,8% респондентов с низким уровнем показателей по данной шкале склонны к подчинению, покорности.

55,2% испытуемых имеют среднюю выраженность потребности в доминировании и подчинении, они являются более гибкими и способны учитывать обстоятельства.

В дальнейшем по методике социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда были подсчитаны среднестатистические значения по шкалам, которые сравнивались с нормативными показателями (Табл. 3).

Таблица 3

Показатели социально-психологической адаптации студентов (n=116)

Показатели социально-психологической адаптации	Нормы социально-психологической адаптации	Среднестатистические показатели социально-психологической адаптации студентов
Адаптивность	119	141,9
Дезадаптивность	118	72,8
Приятие себя	37	49,2
Неприятие себя	24,5	14,01
Приятие других	21	25,8
Неприятие других	24,5	17,4
Эмоциональный комфорт	24,5	25
Эмоциональный дискомфорт	24,5	12,5
Внутренний контроль	45,5	52,3
Внешний контроль	31,5	19,8
Доминантность	10,5	10,1
Ведомость	21	19,
Эскапизм	17,5	15,2

Как видно из таблицы, большинство показателей социально-психологической адаптации: адаптивность, приятие себя, приятие других, эмоциональный комфорт, внутренний контроль — выше у нашей выборки студентов, чем нормативные показатели по методике. Эти результаты соотносятся с результатами аналогичных исследований [10; 11]. Очевидно, что работа вузов по агитации поступления абитуриентов, ориентация современных программ на учащихся помогают в адаптационном процессе первокурсников.

По таким показателям, как доминантность, ведомость, эскапизм показатели ниже нормы. На наш взгляд, их можно объяснить тем, что, обучаясь на первом курсе, студенты пытаются осмотреться, сориентироваться в новой обстановке, поэтому не хотят доминировать над другими, являются

чаще ведомыми. Особого внимания заслуживает шкала «эскапизм». Смена социального учреждения (поступление в вуз) способствует новым размышлениям, уходу в себя вплоть до отстранения от реальности. Эти данные также соотносятся с другими подобными исследованиями социально-психологической адаптации студентов первых курсов [10; 11].

В целом, результаты данной методики показывают, что большая часть студентов не имеет проблем с адаптацией и чувствует себя свободно в новой обстановке.

Для выявления связи эмоционального интеллекта и адаптации студентов к вузу мы провели корреляционный анализ данных по методу ранговой корреляции Спирмена.

Нами были обнаружены следующие связи.

Прямая связь ($r=0,192$) между показа-

телем «Непрятие себя» (ЭМиН) и критерием «Мимика-жесты» (методика В. Лабунской). Таким образом, чем выше у человека способность понимать невербальное поведение по мимике и жестам, тем больше он принимает себя и доволен собой.

Обратная связь между показателем «Эскапизм» и шкалами ВЭИ ($r = - 0,320$); ПЭ ($r = - 0,201$); ОЭИ ($r = - 0,281$), то есть чем выше общий эмоциональный интеллект и, прежде всего, понимание своих (ВЭИ) и чужих эмоций (ПЭ), тем меньше человек уходит от проблем.

Прямая связь между показателем «Адаптация» и общим эмоциональным интеллектом ($r = 0,565$), в частности такими его показателями, как межличностный эмоциональный интеллект ($r = 0,382$), внутриличностный эмоциональный интеллект ($r = 0,445$), понимание эмоций ($r = 0,471$), управление эмоциями ($r = 0,426$).

Выявлена прямая связь между показателем «Самопринятие» и общим эмоциональным интеллектом ($r = 0,538$), в частности такими его показателями, как межличностный эмоциональный интеллект ($r = 0,362$), внутриличностный эмоциональный интеллект ($r = 0,423$), понимание эмоций ($r = 0,471$), управление эмоциями ($r = 0,451$).

Существует прямая связь между общим уровнем эмоционального интеллекта (ОЭИ) и такими его показателями, как межличностный эмоциональный интеллект (МЭИ), внутриличностный эмоциональный интеллект (ВЭИ), понимание эмоций (ПЭ), управление эмоциями (УЭ) и такими показателями социально-психологической адаптации, как принятие других, эмоциональный комфорт, интернальность, стремление к доминированию (Табл. 4).

Таблица 4

Связь между показателями социально-психологической адаптации и эмоциональным интеллектом

Показатели социально-психологической адаптации	Показатели эмоционального интеллекта				
	Межлич. Эмоц. Интелл. МЭИ	Внутрилич. Эмоц. Интелл. ВЭИ	Поним. Эмоций ПЭ	Управлен. Эмоц УЭ	Общий уровень Эмоц. Интелл ОЭИ
Принятие других	0,331	0,12*	0,282	0,228	0,341
Эмоц. комфорт	0,354	0,411	0,452	0,382	0,517
Интернальность	0,280	0,490	0,461	0,378	0,510
Стремление к доминированию	0,255	0,305	0,376	0,293	0,352

* - незначимая связь

Таким образом, нами выявлена прямая связь (коэффициент Спирмена для данной выборки $r \geq 0,18$) почти по всем параметрам, между уровнями развития социально-психологической адаптации и уровнями развития эмоционального интеллекта. Мы можем

предполагать, что эмоциональный интеллект и является тем интегральным показателем, который обуславливает успешность социально-психологической адаптации по всем основным направлениям, хотя, безусловно, это требует более тщательных исследований.

ЛИТЕРАТУРА

1. Александрова А. А. Особенности эмоционального интеллекта и перфекционизма у студентов // Сибирский педагогический журнал. — 2016. — № 6. — С. 79-83.
2. Белашева И. В. Эмоциональная компетентность как критерий и ресурс психологического здоровья личности [Электронный ресурс] // Акмеология. — 2016. — № 3. — С. 144-153. — Режим доступа: <https://rucont.ru/efd/477400>.
3. Середина Н. В., Лазарева О. В. Особенности процесса адаптации студентов первого курса к обучению // Северо-Кавказский психологический вестник. — 2014. — № 12/2. — С. 52-54.
4. Власова Т. А. Социально-психологическая адаптация студентов младших курсов к условиям обучения в вузе // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. — 2009. — № 1. — С. 13-22.
5. Воробьева М. А. Связь эмоционального интеллекта и синдрома эмоционального выгорания у студентов [Электронный ресурс] // Образование и наука. — 2016. — № 4. — С. 80-94. — Режим доступа: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2016-4-80-94>
6. Данилова Г. И., Двойнин А. М. Эмоциональный интеллект и рефлексивность студентов-психологов // Вестник ПСТГУ. Серия IV: Педагогика. Психология. — 2012. — Вып. 1 (24). — С. 121-134.
7. Кон И. С. Психология ранней юности. — М.: Просвещение, 1989. — 256 с.
8. Лабунская В. А. Теоретико-эмпирические основания создания методики «Диагностика уровня развития способности к адекватной интерпретации невербального поведения» и ее модификаций [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://studfiles.net/preview/6407072/page_66 (дата обращения: 18.06.2019).

9. Люсин Д. В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭМИн // Психологическая диагностика. — 2006. — № 4. — С. 3-22.
10. Манучарян Л. Х., Гордиенко Н. В. Результаты психолого-педагогического исследования по изучению уровня стрессоустойчивости и стресса студентов первокурсников и по определению их уровня адаптации к требованиям вуза [Электронный ресурс] // Молодой ученый. — 2016. — № 5. — С. 628-632. — Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/109/26512/> (дата обращения: 19.05.2019).
11. Малышев И В. Характеристика социально-психологической адаптации и копинг-стратегий личности в разных условиях социализации // Современные исследования социальных проблем [Электронный ресурс]. — 2012. — № 12 (20). — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/harakteristika-sotsialno-psihologicheskoy-adaptatsii-i-koping-strategiy-lichnosti-v-raznyh-usloviyah-sotsializatsii> (дата обращения: 22.06.2019).
12. Нижегородцева Н. В., Долженко О. В. Взаимосвязь показателей развития социального интеллекта, самоотношения и успеваемости у студентов вуза // Ярославский педагогический вестник. — 2017. — № 3. — С. 178-183.
13. Обухова С. Г. Взаимосвязь показателей эмоционального интеллекта и личностных особенностей студентов-психологов // Международный научный журнал «Символ науки». — 2015. — № 8. — С. 291-293.
14. Роджерс К., Даймонд Р. Диагностика социально-психологической адаптации / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. — М. : Изд-во Института Психотерапии, 2002. — С. 193-197.

REFERENCES

1. Aleksandrova A. A. Osobennosti emotsional'nogo intellekta i perfektsionizma u studentov // Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal. — 2016. — № 6. — С. 79-83.
2. Belasheva I. V. Emotsional'naya kompetentnost' kak kriteriy i resurs psikhologicheskogo zdorov'ya lichnosti [Elektronnyy resurs] // Akmeologiya. — 2016. — № 3. — С. 144-153. — Re-zhim dostupa: <https://rucont.ru/efd/477400>.
3. Seredina N. V., Lazareva O. V. Osobennosti protsessa adaptatsii studentov pervogo kursa k obucheniyu // Severo-Kavkazskiy psikhologicheskiy vestnik. — 2014. — № 12/2. — С. 52-54.
4. Vlasova T. A. Sotsial'no-psikhologicheskaya adaptatsiya studentov mladshikh kursov k uslo-viyam obucheniya v vuze // Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. — 2009. — № 1. — С. 13-22.
5. Vorob'eva M. A. Svyaz' emotsioanl'nogo intellekta i sindroma emotsional'nogo vygo-raniya u studentov [Elektronnyy resurs] // Obrazovanie i nauka. — 2016. — № 4. — С. 80-94. — Rezhim dostupa: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2016-4-80-94>
6. Danilova G. I. Dvoynin A. M. Emotsional'nyy intellekt i reflektivnost' studentov-psikhologov // Vestnik PSTGU. Seriya IV: Pedagogika. Psikhologiya. — 2012. — Vyp. 1 (24). — С. 121-134.
7. Kon I. S. Psikhologiya ranney yunosti. — М. :Prosveshchenie, 1989. — 256 s.
8. Labunskaya V. A. Teoretiko empiricheskie osnovaniya sozdaniya metodiki «Diagnosticska urovnya razvitiya sposobnosti k adekvatnoy interpretatsii neverbal'nogo povedeniya» i ee mo-difikatsiy [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <https://studfiles.net/preview/6407072/page/66> (data obrashcheniya: 18.06.2019).
9. Lyusin D. V. Novaya metodika dlya izmereniya emotsional'nogo intellekta: oprosnik EmIn // Psikhologicheskaya diagnostika. — 2006. — № 4. — С. 3-22.
10. Manucharyan L. Kh., Gordienko N. V. Rezul'taty psikhologo-pedagogicheskogo issledovaniya po izucheniyu urovnya stressoustoychivosti i stressa studentov pervokursnikov i po opredeleniyu ikh urovnya adaptatsii k trebovaniyam vuza [Elektronnyy resurs] // Molodoy uchenyy. — 2016. — № 5. — С. 628-632. — Rezhim dostupa: <https://moluch.ru/archive/109/26512/> (data obrashcheniya: 19.05.2019).
11. Malyshev I V. Kharakteristika sotsial'no-psikhologicheskoy adaptatsii i koping-strategiy lichnosti v raznykh usloviyakh sotsializatsii // Sovremennye issledovaniya sotsial'-nykh problem [Elektronnyy resurs]. — 2012. — № 12 (20). — Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/v/harakteristika-sotsialno-psihologicheskoy-adaptatsii-i-koping-strategiy-lichnosti-v-raznyh-usloviyah-sotsializatsii> (data obrashcheniya: 22.06.2019).
12. Nizhegorodtseva N. V., Dolzhenko O. V. Vzaimosvyaz' pokazateley razvitiya sotsial'nogo intellekta, sa-mootnosheniya i uspevaemosti u studentov vuza // Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik. — 2017. — № 3. — С. 178-183.
13. Obukhova S. G. Vzaimosvyaz' pokazateley emotsional'nogo intellekta i lichnostnykh osobennostey studentov-psikhologov // Mezhdunarodnyy nauchnyy zhurnal «Simvol nauki». — 2015. — № 8. — С. 291-293.
14. Rodzhers K., Daymond R. Diagnostika sotsial'no-psikhologicheskoy adaptatsii / N. P. Fetiskin, V. V. Kozlov, G. M. Manuylov. Sotsial'no-psikhologicheskaya diagnostika razvi-tiya lichnosti i malyx grupp. — М. : Izd-vo Instituta Psikhoterapii, 2002. — С. 193-197.

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 37.018.46
ББК 4404.78

DOI 10.26170/po19-07-22
ГРНТИ 14.35.09

Код ВАК 13.00.02

Ахьямова Инна Анатольевна,

доктор педагогических наук, ректор, Екатеринбургская академия современного искусства(институт); 620012, г. Екатеринбург, ул. Культуры, 3; e-mail: rectorat@eaca.ru

ПЕРЕПОДГОТОВКА И ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: дополнительное художественное образование; повышение квалификации; профессиональная переподготовка; специалисты сферы культуры.

АННОТАЦИЯ. Дополнительное образование как повышение квалификации и профессиональная переподготовка специалистов в области культуры и художественного образования претерпевает значительные изменения, которые являются следствием введения новых правовых, образовательных и трудовых стандартов. Целью данной статьи является представление современных вызовов и условий, актуальных для реализации дополнительного образования специалистов сферы культуры и искусства, а также художественного образования. Региональные стратегические ориентиры на материально-техническое поддержание учреждений культуры и игнорирование вопросов воспроизводства кадров, крайняя неподготовленность введения профессиональных стандартов в деятельность учреждений культуры, неготовность или нежелание представителей работодателей влиять на содержание дополнительного художественного образования в связи с изменившимися требованиями к квалификации специалистов и т.д. — все эти внешние по отношению к дополнительному художественному образованию вызовы тормозят его реализацию. Для устранения названных проблем и насущных вызовов необходимы одновременные шаги всех учреждений и субъектов, включенных в процесс переподготовки и повышения квалификации: четкая формулировка положений в нормативных документах, которая возможна в опоре на утвержденный и принятый Федеральный закон «О культуре»; разработка вузами, осуществляющими переподготовку и повышение квалификации специалистов в сфере художественного образования, новых образовательных программ, обусловленных интересом молодежи к новым профессиям, таким как арт-оценщик; science-художник; личный тьютор по эстетическому развитию и т.д.; объединение усилий субъектами рынка труда сферы культуры и художественного образования для реализации новой системы и порядка повышения квалификации и переподготовки специалистов в области художественного образования.

Akhiamova Inna Anatolyevna,

Doctor of Pedagogy, Rector, Ekaterinburg Academy of Contemporary Art (Institute), Ekaterinburg, Russia.

RETRAINING AND ADVANCED TRAINING OF SPECIALISTS IN THE SPHERE OF ADDITIONAL ART EDUCATION

KEYWORDS: additional art education; training; professional retraining; cultural professionals.

ABSTRACT. Additional education as professional development and professional retraining of specialists in the field of culture and art education is undergoing significant changes, which are the result of the introduction of new legal, educational and labor standards.

Regional strategic guidelines for the material and technical support of cultural institutions and ignoring the issues of personnel reproduction, the extreme unpreparedness of the introduction of professional standards in the activities of cultural institutions, the unwillingness or unwillingness of representatives of employers to influence the content of additional art education in connection with the changed requirements for the qualification of specialists, etc. — all these external challenges to additional art education hinder its implementation.

The purpose of this article is to present modern challenges and conditions relevant for the implementation of additional education of specialists in the field of culture and art, in particular, art education.

In order to cope with the described challenges, responsible actions of the subjects of the labor market in the sphere of culture (from ministries to specific schools of arts — employers organizations, from universities to students) are necessary, aimed at uniting efforts to develop new content of professional development and retraining of specialists in the field of art education.

Введение

Основной проблемой для повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов в области художественного образования на уровне вузов в настоящее время стало несоответствие между

традиционным содержанием и качеством подготовки (пере)обучающихся в вузе, с одной стороны, разработанными Министерством труда РФ, и внедряемыми профстандартами и запросами рынка труда (работодателей) территории — с другой.

Вопросы профессиональной подготовки и переподготовки в сфере культуры становились предметом анализа в работах отечественных авторов А. Альбова и С. Гузеевой, Д. Горбачевой и А. Горбачева, И. Игнатовой, В. Введенского, И. Симоновой и др. Авторы широко исследуют проблематику, раскрывая особенности подготовки художественной интеллигенции в современных условиях [5], концептуальную модель гуманитаризации профессиональной подготовки и искусства [1], вопросы формирования их имиджа [19], развития их творческого потенциала [3], информационной компетентности [21]. Тем не менее рассматриваемый нами аспект проблемы является малоизученным для художественного образования, особенно на современном этапе его развития и потому недостаточно описанным в современной литературе.

Методы

Основными применяемыми методами в данном исследовании стали анализ нормативно-правовых источников, а также сравнительный анализ эмпирических данных и включенное наблюдение, содержание которого разработано на определенном теоретическом основании.

Результаты исследования

Екатеринбург традиционно рассматривается в Уральском регионе как центр подготовки специалистов в сфере культуры и искусства, и в области художественного образования. Если отталкиваться от формальных количественных показателей – числа учебных заведений, программ по направлениям сферы культуры, наборов на основные и дополнительные образовательные программы, то можно прийти к выводу о том, что с образованием в области культуры и искусства в Свердловской области в последние десятилетия дело обстоит как нельзя лучше.

Так, в течение последних сорока лет число учебных заведений, реализующих программы по направлениям, связанным с художественным образованием, в Екатеринбурге возрастало. Количество вузов, реализующих программы в сфере культуры и искусства, за это время удвоилось (с пяти до десяти), колледжей – почти утроилось (с пяти до четырнадцати). Увеличилось и число программ, нацеленных на подготовку специалистов в сфере художественного образования. Подготовкой и переподготовкой специалистов занимались вузы культуры и гуманитарные вузы Екатеринбурга различных форм собственности – от государственной до частной, а также непрофильные вузы. Музыкантов-исполнителей готовит

Уральская государственная консерватория имени М. П. Мусоргского, актерско-режиссерское образование осуществляет Екатеринбургский государственный театральный институт, культурологи и искусствоведы выходят из стен Уральского гуманитарного института Уральского федерального университета имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, педагоги-музыканты и педагоги-художники – Уральского государственного педагогического университета. Муниципальный вуз – Екатеринбургская академия современного искусства реализует уникальные программы: визуальные коммуникации, журналистика и связи с общественностью в области культуры, технологии управления в сфере культуры, цифровое искусство и др. [25]. Разнообразные программы по дизайну пользуются большой популярностью в Уральском государственном архитектурно-художественном университете, по хореографии – в Гуманитарном университете и т.д. Вузы, специализирующиеся на других отраслях, также ведут подготовку разного рода специалистов для социально-культурной сферы (Уральский государственный аграрный университет, Российский государственный профессионально-педагогический университет, Уральский государственный горный университет и др.).

Тем не менее на сегодняшний день и система, и процесс повышения квалификации и переподготовки специалистов в области художественного образования не выглядят оптимистично. В настоящей статье представлены современные вызовы в дополнительном образовании специалистов в области художественного образования для вузов, осуществляющих эту деятельность.

В статье под вызовами будут пониматься не просто проблемы, с которыми организация высшего образования сталкивается в процессе дополнительного образования таких специалистов, а, в первую очередь, факторы внешнего влияния, дискуссионные вопросы, на которые субъектам культуры и обществу в целом предстоит дать осмысленный и организованный ответ, рассматривая их как стимулы для развития общественных процессов [22].

Мы живем и действуем в условиях, когда продолжает нарастать скорость социальных изменений, повышаются риски неопределенности, а достижения, в том числе достижения культуры и искусства, – мгновенно распространяются и усваиваются в мире. Когда экономика все больше зависит от нематериального производства, репутационная роль символического капитала расширяется: он теперь отвечает за производство и продажу символов, капитализи-

руя саму культуру. Налицо всеобщая иммерсивность, вовлеченность, вживаемость, стирание границ в культуре. Подтверждением становятся иммерсивные театральные постановки или стриминговое вещание, позволяющее насладиться, к примеру, звучанием живого оркестра и почувствовать себя в концертном зале.

Очевидно, что подготовка и переподготовка специалистов сферы культуры и художественного образования в широком смысле является фундаментом производства и воспроизводства культурного общества, и подразумевает: внятную культурную политику государства; наряду с производством «культурной памяти», ее фиксацию, хранение и актуальную интерпретацию; гипотезы о будущем. На протяжении последних трех десятилетий мы наблюдаем, какие сильные изменения претерпевает каждое из этих оснований подготовки специалистов в области художественного образования.

Культурная политика государства, в первую очередь, выражается в нормативных основаниях и стратегических ориентирах — от Основ законодательства РФ о культуре, Основ и Стратегии государственной культурной политики до региональных и, соответственно, муниципальных стратегий развития [7-10; 12-17; 20]. В качестве правовой базы сохранения и развития культуры в России выступают Основы законодательства Российской Федерации о культуре, принятые Верховным Советом РФ 9 октября 1992 г. [14]. В результате многочисленных правок «Основы законодательства о культуре сегодня носят исключительно декларативный характер и фактически ничего не регулируют» [4, с. 34]. Новый Федеральный закон «О культуре», отвечающий актуальным общественно-политическим и социально-экономическим реалиям, не принят, а значит, до сих пор понятно и ясно не определены место и роль культуры в государственном устройстве и жизни общества — так, чтобы на эти основания можно было официально и формально опираться.

Наиболее конкретизированными федеральными и региональными стратегическими ориентирами в области культуры на ближайшие пять лет являются три федеральных проекта: «Культурная среда», «Творческие люди» и «Цифровая культура», по аналогии с которыми в Свердловской области разработаны три региональных проекта: «Обеспечение качества нового уровня развития инфраструктуры» («Культурная среда»); «Создание условий для реализации творческого потенциала нации» («Творческие люди»); «Цифровизация услуг и формирование информационного пространства в сфере культуры» («Цифро-

вая культура») [15; 16; 17].

Целями представленных региональных проектов стали количественные показатели вовлеченности в культурную деятельность граждан, обращений их к цифровым ресурсам культуры и обеспеченности их условиями доступности к лучшим образцам культуры. К сожалению, разработанные проекты, хотя и обозначают необходимость повышения квалификации специалистов, в целом не ориентируют на их воспроизводство в сфере культуры Свердловской области. Ограниченность культурной политики в регионе проявляется здесь в том, что происходит замыкание, в основном, на решении материально-технических проблем. Это приводит, по сути, к «латанию дыр», не ускоряя развития сферы, тесно сопряженного с востребованностью подготовки, получаемой специалистами в области культуры.

К внешним факторам, которые призваны, по-видимому, упорядочить работу по (пере)подготовке специалистов в сфере культуры, можно отнести введение Министерством труда РФ профессиональных стандартов. В области искусства и культуры это:

- 04.001 Продюсер в области кинематографии;
- 04.002 Специалист по техническим процессам художественной деятельности;
- 04.003 Хранитель музейных ценностей;
- 04.004 Специалист по учету музейных предметов;
- 04.005 Экскурсовод (гид);
- 04.006 Специалист по подготовке к производству анимационного кино;
- 04.007 Специалист по визуализации в анимационном кино;
- 04.008 Художник-аниматор [18].

Мало того, что их крайне недостаточно. Но и имеющиеся на сегодня профстандарты не только не облегчают процесс определения содержания образования специалистов в ходе повышения их квалификации и переподготовки, но запутывают и образовательные организации, и работодателей. Сама их структура, сложная для восприятия в сравнении с квалификационными характеристиками, по-прежнему действующего Квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и других служащих, рекомендованного Министерством труда РФ для применения на предприятиях, в учреждениях и организациях различных отраслей экономики независимо от форм собственности и организационно-правовых форм в целях обеспечения правильного подбора, расстановки и использования кадров [6], несоотнесенность некоторых стандартов между собой и с жизнью не всегда позволяет внятно и компетентно ими

воспользоваться и улучшить ситуацию подготовки будущих специалистов. Но главным вызовом стало то, что ориентация Министерства культуры РФ, Министерства просвещения РФ, Министерства науки и высшего образования РФ на профстандарты начала реализовываться раньше, чем они созданы Министерством труда РФ в достаточном для работы с ними объеме.

Министерством труда РФ предполагалось, что профстандарты будут соотнесены с актуальными запросами, новыми профессиями в противовес устаревшим. К сожалению, новые профессии в разделе «Культура, искусство» Атласа новых профессий определены весьма далеко от названий, фигурирующих в профстандартах того же направления [2]. Это: арт-оценщик; science-художник; личный тьютор по эстетическому развитию; тренер творческих состояний; куратор творческого коллектива.

Новые профессии, судя по названиям, настраивают на ведение и сопровождение процессов самореализации личности и аудитории в- и через искусство, творчество. В противовес, приведенные ранее профстандарты нацелены, в большинстве случаев, на ремесленную деятельность. В этом также скрывается вызов не только для дополнительного образования специалистов в области художественного образования, но и подготовки специалистов сферы культуры в целом. Так сегодня мечта специалистов и педагогов сферы культуры о новой культурной реальности и профессионалах мирового уровня разбивается о нормативную, правовую рассогласованность.

Есть и другие внешние вызовы для тех, кто реализует художественное образование и повышает квалификацию в этой области. Речь идет о межпоколенном разрыве, усугубленном цифровизацией. Обучаться приходит человек, рожденный на стыке веков или даже в XXI веке, с иной системой ценностей, моральных и этических принципов, другим восприятием действительности. Эти представители поколений «миллениумов» и «Z» другие — не плохие или хорошие, просто с иным набором качеств. Зачастую гиперосведомленные, многозадачные и с большим желанием самореализации, но дезориентированные на уровне персональных ценностей, образа себя и мира, нетерпеливые, технологически зависимые [11; 23; 24]. Для старшего поколения, к которому в основном относятся преподаватели вузов, обеспечивающие их переподготовку и повышение квалификации, само поколение Z есть вызов, как и их обучение.

Современный рынок труда, на который при подготовке и переподготовке специалистов художественного образования вузы

должны ориентироваться, не отличается активностью в отношении обратной связи с этими вузами. Отчасти потому, что в нем недостает понимания необходимого количества переобученных или повысивших квалификацию специалистов и возможностей современных вузов, обеспечивающих такое образование. Не определены работодателями и не известны вузам цифры, характеризующие рынок труда и востребованность на нем специалистов в области художественного образования. Вузы недополучают социального заказа и не могут продуктивно отреагировать на изменения рыночной среды. Определенно, отсутствие организованного взаимодействия вузов и рынка труда есть еще один сложнейший для преодоления актуальный вызов.

Отдельного внимания заслуживает вопрос возросшей ответственности вузов в плане корректировки образовательных программ в области художественного образования и доведения их до соответствия требований работодателя. Вызов испытывают не только вузы в непростом процессе поиска и взаимодействия с готовыми серьезно сотрудничать работодателями. Но и представителям работодателя, которых вуз привлекает для корректировки содержания дополнительных образовательных программ в области художественного образования, бывает трудно. Ведь им нужно понять язык трудовых функций, которыми расцвечен профессиональный стандарт. Еще труднее перевести на него мысли и опыт зрелого, умного и современного заказчика — представителя школы искусств, например, заключив их в формализованные тексты.

Заключение. Существующая потребность художественного образования в дополнительном образовании специалистов не удовлетворяется в полной мере по нескольким веским основаниям. Ответом на нагромаждающиеся друг на друга вызовы, усиливающие трудности повышения квалификации и переподготовки специалистов в области художественного образования в перспективе должны стать несколько одновременных шагов. Во-первых, осознание реальности административными и властными структурами и внятное формулирование гипотез, идей, ценностей и целей в основных нормативных документах (в первую очередь, принятие Федерального закона «О культуре»); во-вторых, филигранная работа вузов по созданию содержания новых программ, в том числе дополнительного образования, и введению в жизнь новых, необходимых завтра сфере культуры и искусства профессий; в-третьих, ответственное действие на опережение и объединение усилий субъектами рынка труда сферы культуры (от мини-

стерств до конкретных школ искусств — организаций-работодателей, от вузов до обучающихся) для реализации новой системы и

порядка повышения квалификации и переподготовки специалистов в области художественного образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Альбов А. П., Гузеева С. В. Концептуальная модель гуманитаризации профессиональной подготовки будущих специалистов в сфере культуры и искусства [Электронный ресурс] // Казанский педагогический журнал. — 2018. — № 4 (129). — С. 28-32. — Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35420939> (дата обращения: 23.04.2019).
2. Атлас новых профессий [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://atlas100.ru> (дата обращения: 23.04.2019).
3. Горбачев А. А., Горбачева Д. А. Развитие творческого потенциала студентов вузов культуры и искусств в процессе прохождения практики в учреждениях культуры: библиотеках, клубах, домах культуры [Электронный ресурс] // Теория и практика общественного развития. — 2012. — № 12. — С. 208-210. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-tvorcheskogo-potentsiala-studentov-vuzov-kultury-i-iskusstv-v-protsess-e-prohozhdeniya-praktiki-v-uchrezhdeniyah-kultury> (дата обращения: 23.04.2019).
4. Иваненко И. Н., Пронин А. А., Чуева А. С. Правовые основы государственного и муниципального управления : коллект. Монография. — Махачкала : Инноватика, 2015. — 136 с.
5. Игнатова И. Б., Введенский В. Н. Особенности подготовки художественной интеллигенции в современных условиях [Электронный ресурс] // Высшее образование в России. — 2011. — № 12. — С. 9-14. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/osobennosti-podgotovki-hudozhestvennoy-intelligentsii-v-sovremennyh-usloviyah> (дата обращения: 23.04.2019).
6. Квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и других служащих: [утв. Постановлением Минтруда России от 21.08.1998 № 37]. — М. : Минтруд РФ, 1998.
7. Концепция проекта Федерального Закона «О культуре» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://www.mkrf.ru/press/current/kontseptsiya_proekta_federalnogo_zakona_o_kulture/ (дата обращения: 22.04.2019).
8. Национальный проект «Культура»: [утв. 24.12.2018 г.] [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://mkso.ru/nproekt/nkult> (дата обращения: 23.04.2019).
9. О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года: Указ Президента РФ от 7 мая 2018 г. № 204 // Российская газета. — 2018. — 9 мая.
10. О Стратегии социально-экономического развития Свердловской области на 2016-2030 годы: Закон Свердловской области [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://zssso.ru/upload/site1/document_file/POIuqtTKRT.pdf (дата обращения: 22.04.2019).
11. О чем думает поколение Z [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://ipr.by/pr_market_news/o-chem-dumaet-pokolenie-z/ (дата обращения: 22.04.2019).
12. Об утверждении Стратегии государственной культурной политики на период до 2030 года: распоряжение Правительства РФ от 29.02.2016 № 326-р // Собрание законодательства РФ. — 2016. — № 11. — Ст. 1552.
13. Основы государственной культурной политики: [утв. Указом Президента РФ от 24.12.2014 № 808] // Собрание законодательства РФ. — 2014. — № 52 (ч. I). — Ст. 7753.
14. Основы законодательства Российской Федерации о культуре: [утв. Верх. Советом РФ 09.10.1992 № 3612-1] // Российская газета. — 1992. — 17 нояб.
15. Паспорт регионального проекта «Обеспечение качества нового уровня развития инфраструктуры» («Культурная среда») (Свердловская область) [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://docviewer.yandex.ru/view/13259475/> (дата обращения: 22.04.2019).
16. Паспорт регионального проекта «Создание условий для реализации творческого потенциала нации» («Творческие люди») (Свердловская область) [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://docviewer.yandex.ru/view/13259475/> (дата обращения: 22.04.2019).
17. Паспорт регионального проекта «Цифровизация услуг и формирование информационного пространства в сфере культуры» («Цифровая культура») (Свердловская область) [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://docviewer.yandex.ru/view/13259475/> (дата обращения: 22.04.2019).
18. Профессиональные стандарты. Профстандарты, включенные в реестр Минтруда РФ на 2019 г. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://classinform.ru/profstandarty/04-kultura-iskusstvo.html> (дата обращения: 23.04.2019).
19. Симонова И. Ф. Формирование имиджа специалиста социокультурной сферы в культурно-образовательном пространстве вуза [Электронный ресурс] : автореферат дис. ...канд. пед. наук. — Режим доступа: http://irbis.gnpbu.ru/Aref_2014/Simonova_I_F.pdf (дата обращения: 23.04.2019).
20. Тагильцева Н. Г. Современные проблемы художественного образования детей в Свердловской области // Педагогика искусства. — 2011. — № 2. — С. 1-9.
21. Тагильцева Н. Г., Присяжная Е. А. Информационные технологии в профессиональной деятельности педагога дополнительного образования // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. — 2016. — № 6. — С. 12-16.
22. Тойнби А., Хантингтон С. Вызовы и ответы. Как гибнут цивилизации. — М. : Алгоритм, 2016. — 286 с.
23. Тоффлер Э. Шок будущего. — М. : АСТ, 2008. — 557 с.
24. Ульянова Ю. Новые люди, новые коммуникации [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.slideshare.net/raso_pr/ss-56268764 (дата обращения: 02.11.2016).

25. Akhymova I. A., Mitrofanova K. A., Pronin A. A. Academic Leadership as a Goal for Municipal University Development // Leadership for the Future Sustainable Development of Business and Education: 2017 Prague Institute for Qualification Enhancement (PRIZK) and International Research Centre (IRC) "Scientific Cooperation" International Conference. Gmb: Springer-Verlag Heidelberg, 2018. — P. 405-411.

REFERENCES

1. Al'bov A. P., Guzeeva S. V. Kontseptual'naya model' gumanitarizatsii professional'noy podgotovki budushchikh spetsialistov v sfere kul'tury i iskusstva [Elektronnyy resurs] // Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal. — 2018. — № 4 (129). — S. 28-32. — Rezhim dostupa: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35420939> (data obrashcheniya: 23.04.2019).
2. Atlas novykh professiy [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://atlas100.ru> (data obrashcheniya: 23.04.2019).
3. Gorbachev A. A., Gorbacheva D. A. Razvitie tvorcheskogo potentsiala studentov vuzov kul'tury i iskusstv v protsesse prokhozheniya praktiki v uchrezhdeniyakh kul'tury: bibliotekakh, klu-bakh, domakh kul'tury [Elektronnyy resurs] // Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya. — 2012. — № 12. — S. 208-210. — Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-tvorcheskogo-potentsiala-studentov-vuzov-kul'tury-i-iskusstv-v-protsess-e-prokhozheniya-praktiki-v-uchrezhdeniyah-kul'tury> (data obrashcheniya: 23.04.2019).
4. Ivanenko I. N., Pronin A. A., Chueva A. S. Pravovye osnovy gosudarstvennogo i munitsipal'nogo upravleniya : kollekt. Monografiya. — Makhachkala : Innovatika, 2015. — 136 s.
5. Ignatova I. B., Vvedenskiy V. N. Osobennosti podgotovki khudozhestvennoy intelligentsii v sovremennykh usloviyakh [Elektronnyy resurs] // Vyshee obrazovanie v Rossii. — 2011. — № 12. — S. 9-14. — Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/v/osobennosti-podgotovki-khudozhestvennoy-intelligentsii-v-sovremennykh-usloviyakh> (data obrashcheniya: 23.04.2019).
6. Kvalifikatsionnyy spravochnik dolzhnostey rukovoditeley, spetsialistov i drugih sluzhashchikh: [utv. Postanovleniem Mintruda Rossii ot 21.08.1998 № 37]. — M. : Mintrud RF, 1998.
7. Kontseptsiya proekta Federal'nogo Zakona «O kul'ture» [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: https://www.mkrf.ru/press/current/kontseptsiya_proekta_federalnogo_zakona_o_kul'ture/ (data obrashcheniya: 22.04.2019).
8. Natsional'nyy projekt «Kul'tura»: [utv. 24.12.2018 g.] [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://mkso.ru/nproekt/nkult> (data obrashcheniya: 23.04.2019).
9. O natsional'nykh tselyakh i strategicheskikh zadachakh razvitiya Rossiyskoy Federatsii na period do 2024 goda: Ukaz Prezidenta RF ot 7 maya 2018 g. № 204 // Rossiyskaya gazeta. — 2018. — 9 maya.
10. O Strategii sotsial'no-ekonomicheskogo razvitiya Sverdlovskoy oblasti na 2016-2030 gody: Zakon Sverdlovskoy oblasti [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: http://zssu.ru/upload/site1/document_file/POIuqtTKRT.pdf (data obrashcheniya: 22.04.2019).
11. O chem dumaet pokolenie Z [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: http://ipr.by/pr_market_news/o-chem-dumaet-pokolenie-z/ (data obrashcheniya: 22.04.2019).
12. Ob utverzhenii Strategii gosudarstvennoy kul'turnoy politiki na period do 2030 goda: rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 29.02.2016 № 326-r // Sobranie zakonodatel'stva RF. — 2016. — № 11. — St. 1552.
13. Osnovy gosudarstvennoy kul'turnoy politiki: [utv. Ukazom Prezidenta RF ot 24.12.2014 № 808] // Sobranie zakonodatel'stva RF. — 2014. — № 52 (ch. I). — St. 7753.
14. Osnovy zakonodatel'stva Rossiyskoy Federatsii o kul'ture: [utv. Verkh. Sovetom RF 09.10.1992 № 3612-1] // Rossiyskaya gazeta. — 1992. — 17 noyab.
15. Pasport regional'nogo proekta «Obespechenie kachestva novogo urovnya razvitiya infrastruktury» («Kul'turnaya sreda») (Sverdlovskaya oblast') [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <https://docviewer.yandex.ru/view/13259475/> (data obrashcheniya: 22.04.2019).
16. Pasport regional'nogo proekta «Sozdanie usloviy dlya realizatsii tvorcheskogo potentsiala natsii» («Tvorcheskie lyudi») (Sverdlovskaya oblast') [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <https://docviewer.yandex.ru/view/13259475/> (data obrashcheniya: 22.04.2019).
17. Pasport regional'nogo proekta «Tsifrovizatsiya uslug i formirovanie informatsionnogo prostranstva v sfere kul'tury» («Tsifrovaya kul'tura») (Sverdlovskaya oblast') [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <https://docviewer.yandex.ru/view/13259475/> (data obrashcheniya: 22.04.2019).
18. Professional'nye standarty. Profstandarty, vkluchennyye v reestr Mintruda RF na 2019 g. [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <https://classinform.ru/profstandarty/04-kultura-iskusstvo.html> (data obrashcheniya: 23.04.2019).
19. Simonova I. F. Formirovanie imidzha spetsialista sotsiokul'turnoy sfery v kul'turno-obrazovatel'nom prostranstve vuza [Elektronnyy resurs] : avtoreferat dis. ...kand. ped. nauk. — Rezhim dostupa: http://irbis.gnpbu.ru/Aref_2014/Simonova_I_F.pdf (data obrashcheniya: 23.04.2019).
20. Tagil'tseva N. G. Sovremennyye problemy khudozhestvennogo obrazovaniya detey v Sverdlovskoy oblasti // Pedagogika iskusstva. — 2011. — № 2. — S. 1-9.
21. Tagil'tseva N. G., Prisyazhnaya E. A. Informatsionnyye tekhnologii v professional'noy deyatel'nosti pedagoga dopolnitel'nogo obrazovaniya // Munitsipal'noe obrazovanie: innovatsii i eksperiment. — 2016. — № 6. — S. 12-16.
22. Toyubi A., Khantington S. Vyzovy i otvety. Kak gibnut tsivilizatsii. — M. : Algoritm, 2016. — 286 s.
23. Toffler E. Shok budushchego. — M. : AST, 2008. — 557 s.
24. Ul'yanova Yu. Novyye lyudi, novyye kommunikatsii [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: http://www.slideshare.net/raso_pr/ss-56268764 (data obrashcheniya: 02.11.2016).
25. Akhymova I. A., Mitrofanova K. A., Pronin A. A. Academic Leadership as a Goal for Municipal University Development // Leadership for the Future Sustainable Development of Business and Education: 2017 Prague Institute for Qualification Enhancement (PRIZK) and International Research Centre (IRC) "Scientific Cooperation" International Conference. Gmb: Springer-Verlag Heidelberg, 2018. — P. 405-411.

УДК 371.398(470.54-25):376.1
ББК 4420.058.7+4404.46

DOI 10.26170/по19-07-23
ГРНТИ 14.29.01

Код ВАК 13.00.02

Ахьямова Инна Анатольевна,

доктор педагогических наук, ректор, Екатеринбургская академия современного искусства (институт); 620012, г. Екатеринбург, ул. Культуры, 3; e-mail: rectorat@easa.ru

Стаина Ольга Алексеевна,

кандидат педагогических наук, доцент, Екатеринбургская академия современного искусства (институт); 620012, г. Екатеринбург, ул. Культуры, 3; e-mail: staina@inbox.ru

КУЛЬТУРНАЯ ИНКЛЮЗИЯ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ Г. ЕКАТЕРИНБУРГА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: инклюзивное образование; культурная инклюзия; абилитация; реабилитация средствами искусства; социально-культурная среда; учреждения культуры; уральские города; региональное образование.

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена анализу опыта работы учреждений культуры г. Екатеринбурга по созданию культурной инклюзии. Авторы доказывают, что наряду с вопросами, связанными с образованием людей с ограниченными возможностями здоровья, необходимо создавать условия для абилитации и реабилитации детей с особенностями развития средствами культуры и искусства. Под культурной инклюзией авторы вслед за А. А. Шевлягиным понимают такое «включение индивида в социально-культурную среду, которое учитывает его физические и когнитивные особенности, отвечает потребностям в культурной самоидентификации и мировосприятию и обеспечивает уважительное отношение к представителям разных культурных групп, формируя среди них равноправие». Для этого необходимо учреждениям культуры создавать доступные условия для посещения путем преодоления со стороны сотрудников учреждения культуры психологических барьеров, необходимо разрабатывать и адаптировать программы для людей с особенностями развития и здоровья. Немаловажную роль в создании инклюзивного пространства имеет и развитие различных каналов связи для информирования потенциальных посетителей о существующих возможностях учреждения культуры. С 2015 г. у муниципальной сферы культуры Екатеринбурга начала складываться единая, осознанная и основанная на системном подходе концепция доступности учреждений и их услуг для людей с ограниченными возможностями здоровья всех возрастов. Все направления работы были объединены в общий проект, получивший емкое и многозначное название «Культура для всех». Авторы статьи подробно описывают возможности и особенности учреждений культуры г. Екатеринбурга в создании инклюзивного пространства. В заключение авторы приходят к выводу, что культурная инклюзия может быть достигнута только посредством совместного комплексного взаимодействия всех заинтересованных учреждений и организаций.

Akhiamova Inna Anatolyevna,

Doctor of Pedagogy, Rector, Ekaterinburg Academy of Contemporary Art (Institute), Ekaterinburg, Russia.

Staina Olga Alekseevna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Ekaterinburg Academy of Contemporary Art (Institute), Ekaterinburg, Russia.

CULTURAL INCLUSION IN ART EDUCATION OF EKATERINBURG

KEYWORDS: inclusive education; cultural inclusion; habilitation; rehabilitation by means of art; socio-cultural environment; cultural institutions; Ural cities; regional education.

ABSTRACT. The article is devoted to the analysis of the work experience of cultural institutions of the city of Ekaterinburg in creating cultural inclusion. The authors argue that, along with issues related to the education of people with disabilities, it is necessary to create the conditions for habilitation and rehabilitation of children with disabilities using the means of culture and art.

Following cultural inclusion, the authors, following A. A. Shevlyagin, understand such an “inclusion of an individual in a socio-cultural environment that takes into account its physical and cognitive characteristics, meets the needs for cultural self-identification and world perception, and ensures respect for representatives of different cultural groups, forming among their equality”.

For this, it is necessary for cultural institutions to create accessible conditions for visits by overcoming psychological barriers on the part of cultural institutions' employees; it is necessary to develop and adapt programs for people with special needs and health.

The development of various communication channels for informing potential visitors about the existing opportunities of a cultural institution has an important role in creating an inclusive space. From 2015, the municipal sphere of culture in Ekaterinburg began to develop a unified, conscious and system-based concept of accessibility of institutions and their services for people with disabilities of all ages.

All areas of work were combined into a common project, which received a capacious and multi-valued name “Culture for All”. The authors of the article describe in detail the possibilities and features of the cultural institutions of the city of Ekaterinburg, in creating an inclusive space.

In conclusion, the authors conclude that cultural inclusion can only be achieved through joint integrated interaction of all interested institutions and organizations.

Введение

Изменения в социальной политике Российского государства обуславливают внедрение новых организационно-содержательных форм и методов работы по привлечению в сферу культуры людей с ограниченными возможностями здоровья. Наряду с образовательной инклюзией, которая подразумевает социальную реабилитацию ребенка и его семьи, обеспечивает равные права, доступность, возможность выбора образовательного маршрута [1; 10; 11], активно внедряется культурная инклюзия [14]. Под культурной инклюзией принято понимать «такое включение индивида в социально-культурную среду, которое учитывает его физические и когнитивные особенности, отвечает потребностям в культурной самоидентификации и мировосприятию, и обеспечивает уважительное отношение к представителям разных культурных групп, формируя среди них равноправие» [16, с. 147].

Последние годы отчетливо проявили потенциал сферы культуры города Екатеринбурга как пространства инклюзии [2]. В первую очередь, через реализацию художественных инклюзивных практик, которые являются одним из самых сильных мест оказания жизненно важной помощи и поддержки детей с ограниченными возможностями здоровья в процессе их становления, социокультурной абилитации и реабилитации [3].

По данным Министерства социальной политики Свердловской области, в Екатеринбурге около 18 тысяч детей с ограниченными возможностями и детей-инвалидов. Нуждающихся в специальном обучении детей ежегодно становится больше на 3-5%. В основном это дети с врожденной патологией: церебральный паралич, слепота, глухота, умственная отсталость и прочее. Муниципальные учреждения культуры Екатеринбурга работают со всеми этими категориями детей и молодежи, нуждающимися в особом внимании.

Российским государством вслед за международным сообществом уже сделаны важные шаги в развитии образования и культуры, доступного здравоохранения, социальной помощи, в поддержке многодетных семей, защите прав детей, оставшихся без попечения родителей, помощи детям-инвалидам [6].

Государственная стратегия действий в интересах уязвимых категорий населения приобрела характер социального тренда, в Свердловской области были приняты специальные нормативные документы регионального значения.

Для уральского региона и всего общества сегодня крайне важно, что государ-

ством сформулированы основные принципы инклюзивного образования. В соответствии с ними в любой образовательной организации должна обеспечиваться успешная социализация «особых» детей, в том числе через создание универсальной «безбарьерной» среды. И уже с 1 сентября 2016 г. дети, в отношении которых должна быть создана такая среда, могли приступить к обучению не только в общеобразовательных школах, но и в учреждениях дополнительного образования [4; 5].

Приходится констатировать, что, к сожалению, общество не вполне готово к повсеместной реализации инклюзивного образования. Несмотря на все усилия, до сих пор еще не хватает специалистов, методик, учебников, даже в материально-техническом плане мы еще весьма далеки от требований законодательства.

Несмотря на это муниципальные учреждения культуры Екатеринбурга стараются организовать доступ незащищенных категорий горожан к культурным услугам, удовлетворить их потребности в творческом развитии, дополнительном образовании, организации качественного досуга.

Результаты исследования

Опыт помощи творческому развитию детей и молодежи, взрослых людей с особыми потребностями мы отмечаем в учреждениях культуры практически в каждом районе города Екатеринбурга. И хотя этот опыт носит точечный характер, можно наблюдать и множество примеров систематической работы. Отличительной особенностью такой работы является ее уникальность, поскольку каждая группа особых посетителей требует от конкретного учреждения собственных форм коммуникации.

В Екатеринбурге есть яркие примеры социально ответственной деятельности отдельных специалистов и учреждений культуры [9; 15]. В первую очередь, это лидерский опыт Екатеринбургской детской школы искусств № 4 «Арт-Созвездие» с ее авторской образовательной программой «Свободное творческое развитие» по работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья от 6,5 до 17 лет [17]. Благодаря таланту и ответственности преподавателей, поддержке Управления культуры в школе искусств накоплен огромный опыт инклюзии в художественном образовании. И сегодня школа рада поделиться им с другими. Учебный план данной авторской образовательной программы, утвержденный Управлением культуры, предусматривает увеличение финансирования образовательного процесса более чем в два раза в сравнении с обычными общеразвивающими программами школ искусств.

Системную работу с разными категориями детей-инвалидов в настоящее время ведет ряд бюджетных и автономных муниципальных учреждений дополнительного образования: от аутизма, нарушений интеллектуального развития до ограниченно-либо отсутствующего зрения или слуха.

В этих школах искусств города дети с особыми потребностями обучаются: по общеразвивающим программам эстетической направленности и даже по предпрофессиональным дополнительным образовательным программам (в том числе есть примеры обучения на дому детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата) [7].

Живущие в разных районах Екатеринбурга люди с ограниченными возможностями здоровья имеют возможность творческой самореализации — в кружках, клубных объединениях, художественных студиях — благодаря культурно-досуговым центрам Екатеринбурга.

Так, десятый год во Дворце Культуры «Елизаветинский» проходит Открытый фестиваль художественного творчества «Творчество без границ» для взрослых и детей с ограниченными возможностями здоровья, проживающих в учреждениях закрытого типа, в специализированных интернатах.

Только за три последние года в проекте приняло участие несколько тысяч человек с ограниченными возможностями здоровья от более сотни учреждений-партнеров из 30-ти городов Свердловской области, при этом границы и аудитория проекта продолжают расширяться.

В Центре культуры и искусств «Верх-Исетский» совместно с Областным центром реабилитации инвалидов действует серия инклюзивных проектов «Л.И.С.» для людей с ограниченными возможностями здоровья и людей, не имеющих инвалидности. В рамках проекта состоялись fashion показ, инклюзивный исторический бал, творческий фестиваль «Две звезды».

Большую работу с людьми с особыми потребностями ведут муниципальные библиотеки. В их арсенале фонды аудиокниг и книг со шрифтом Брайля, сотрудники проводят мастер-классы и семинары. Широко практикуется библиотечное обслуживание на дому маломобильных категорий граждан.

Очень интересен и важен опыт екатеринбургского зоопарка. Сотрудники зоопарка организуют анималотерапевтические занятия для детей, в том числе детей с ограниченными возможностями здоровья с использованием ручных животных. Детям можно гладить, держать в руках животных, о которых в ходе демонстрации рассказывают сотрудники зоопарка. А для более глубокого изучения видового разнообразия

фауны нашей планеты детям демонстрируются чучела диких животных и птиц, которых невозможно потрогать вживую, например, венценосного голубя, орлана, медведя.

Другой пример многолетней работы с особыми категориями детей представляет Екатеринбургский музей изобразительных искусств, где в рамках музейной педагогики проводятся специализированные экскурсии для людей с нарушением зрения или ментальными особенностями. На занятиях используются тактильные репродукции картин.

Сотрудниками музея также разработана программа дополнительного образования «Здравствуй, музей», основанная на принципах арт-терапии, использующая возможности искусства для достижения положительных изменений в развитии детей «с проблемами» в здоровье.

Театральным флагманом в проявлении внимания к людям с особыми потребностями стал Екатеринбургский театр юного зрителя. В рамках проекта «Просцениум» артисты театра выезжают в различные социальные учреждения (детские дома, реабилитационные центры, интернаты) со своими спектаклями. К этим поездкам ТЮЗом привлекаются арт-волонтеры, которые на местах проводят с воспитанниками мастер-классы, интерактивные игры, организуют праздники.

С 2017 г. на базе театра балета «Щелкунчик» создан и ежегодно проводится фестиваль юных талантов в области инклюзивного творчества «Синяя птица — инклюзив». Цель фестиваля — объединить в одном проекте юных артистов с ограничениями по здоровью, их здоровых сверстников и знаменитых уральских деятелей культуры для того, чтобы показать обществу, что инклюзивное творчество — это современный, яркий, зрелищный вид искусства, который достоин и больших сцен, и массового культурного зрителя. Среди наставников выступили Андрей Рожков, Татьяна Баганова, Анатолий Марчевский и другие известные деятели культуры Екатеринбурга.

Это всего несколько примеров добровольной искренней инициативы и помощи творческому развитию детей, в том числе детей с особыми потребностями из многолетнего опыта специалистов сферы культуры Екатеринбурга.

Помимо собственных творческих активностей, сфера культуры Екатеринбурга деятельно поддерживает общегородские проекты:

— во всемирный день распространения информации об аутизме 2 апреля это Акция «Зажги синим!». В Екатеринбурге синяя подсветка освещала: театр юного зрителя, театр балета «Щелкунчик», Екатеринбург-

ский театр кукол, Центр культуры «Экран», Дом культуры «Совхозный», Центр культуры и искусств «Верх-Исетский», Центр культуры «Орджоникидзевский», 14 школ дополнительного образования, а также улицу Вайнера в центре города. В муниципальных учреждениях культуры, где организация подсветки пока невозможна, фасады и фойе украшаются синими воздушными шарами.

Главный акцент акции — «Уроки доброты», которые проходят в этот день в детских школах искусств, культурно-досуговых центрах и общеобразовательных учреждениях Екатеринбурга. Для того чтобы педагоги распространяли корректную информацию, второй год действует специально разработанный лендинг — одностраничный сайт, используемый для представления чего-либо: культурадлявсех.рф/мыпросто-другие. На нем собрана необходимая, понятная информация об аутизме, видеоролики для разных возрастов, есть функция «поделиться в социальных сетях». За это время лендингом воспользовались более тысячи раз.

— Первый всемирный конгресс людей с ограниченными возможностями здоровья был поддержан в работе Детской школы искусств №4 «АртСозвездие», театра балета «Щелкунчик», Детской художественной школы № 1 им. Чистякова, Детской музыкальной школы № 1 им. Фролова, Екатеринбургского театра кукол, Екатеринбургской детской театральной школы, Центрального парка культуры и отдыха).

— Международный день благотворительности «Щедрый вторник» проводится как серия мероприятий сферы культуры для детей с ограниченными возможностями здоровья. Одним из ярких мероприятий, например, стал показ фильмов с тифлокомментариями для слабовидящих и слабослышащих детей.

Перед каждым, кто занимался организацией помощи и поддержки, реализацией образовательных и досуговых потребностей детей и людей с ограниченными возможностями здоровья, появляются, как правило, одни и те же вызовы. Помимо материально-технического обеспечения остро стоит кадровый вопрос. Для эффективности работы с людьми, и особенно, детьми с ограниченными возможностями здоровья, необходимо участие большого количества специалистов — социальных педагогов, психологов, дефектологов и других. Их деятельность предполагает не только наличие профессиональной подготовки, но и особого склада души, поскольку требует чуткости, милосердия, полной самоотдачи.

Муниципальный вуз сферы культуры

города Екатеринбурга — Екатеринбургская академия современного искусства — совместно с площадками — лидерами инклюзии в художественном образовании регулярно организуют курсы переподготовки, а также стажировки для педагогов, желающих повысить свою квалификацию в области работы с детьми и людьми с ограниченными возможностями здоровья.

Так, в 2017 г. были проведены семинары «Особенности и эффективности инклюзивных групповых и индивидуальных занятий с детьми с аутизмом», тренинг «Коммуникативные компетенции при взаимодействии с людьми с ограниченными возможностями здоровья», а в 2018 г. — семинар по социокультурной реабилитации для специалистов социальной сферы при участии спикеров с ограниченными возможностями здоровья.

Реализация дополнительного образования невозможна без соответствующего научно-методического обеспечения. Ярким примером системной работы в этом направлении стала работа ресурсного центра детской школы искусств № 4 АртСозвездие в виде постоянно действующего семинара-практикума для педагогов. Это позволило систематизировать научно-методическое обеспечение процесса инклюзии в художественном образовании, в том числе в области адаптации общеразвивающих и предпрофессиональных программ.

Сфера культуры Екатеринбурга обладает, таким образом, достаточным потенциалом в решении задачи создания равных возможностей для творческой реализации «особых» категорий граждан различного возраста. Доступ детей и молодежи с ограниченными возможностями здоровья к культурным ценностям в Екатеринбурге постоянно расширяется [15].

С 2015 г. у муниципальной сферы культуры Екатеринбурга начала складываться единая, осознанная и основанная на системном подходе концепция доступности учреждений и их услуг для людей с ограниченными возможностями здоровья всех возрастов. Все направления работы были объединены в общий проект, получивший емкое и многозначное название «Культура для всех» [12]. Целью проекта стала консолидация усилий профессионального сообщества, представителей общественных организаций, органов власти социокультурной сферы, ресурсов социального партнерства для создания инклюзивного пространства и решения задачи включения в социально-культурные практики людей с ограниченными возможностями здоровья.

В процессе реализации проекта «Культура для всех» впервые на уровне муниципальной сферы культуры были рассмотре-

ны вопросы проявления социальной ответственности и опыт инклюзии в художественном образовании, культурной деятельности. Произошло это на научно-практических конференциях под общим названием «Культура и социальная ответственность». В 2015 г. Екатеринбург и ведущими в этом вопросе российскими организациями были представлены модели и технологии взаимодействия, в ноябре 2016 г. в центр внимания было помещено создание инклюзивного пространства в сфере культуры [12]. В 2017 г. пространство инклюзии рассматривалось как мир равных возможностей, в том числе благодаря интерактивному практическому блоку, который вели талантливейшие спикеры с ограниченными возможностями здоровья, обучавшие присутствующих самому главному – как именно с ними взаимодействовать правильно, грамотно и с пользой. Работа эта успешно продолжается [8; 13].

В заключение необходимо отметить, что культурная инклюзия может быть до-

стигнута посредством комплексного взаимодействия всех заинтересованных субъектов. Только путем преодоления психологических барьеров со стороны сотрудников учреждения культуры, формирования доступной среды в целом, разработки и адаптации программ для людей с особенностями развития и здоровья. Немаловажную роль в создании инклюзивного пространства имеет развитие и использование различных каналов связи для информирования потенциальных посетителей учреждения культуры о существующих возможностях.

Деятельность по созданию инклюзивного пространства в сфере культуры города Екатеринбурга расширяется. Не только для того чтобы живущие бок о бок с нами дети с ограниченными возможностями здоровья, с инвалидностью были так же вовлечены в прекрасную сторону жизни и счастливы, но и потому, чтобы навыки общения остальных членов общества с ними совершенствовались, а их души не черствели.

ЛИТЕРАТУРА

1. Амиридзе С. П. Обзор зарубежного опыта в области инклюзивного образования [Электронный ресурс] // Научные исследования в образовании. — 2012. — № 2. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/obzor-zarubezhnogo-opyta-v-oblasti-inklyuzivnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 25.04.2019).
2. Ахьямова И. А. Изучение инклюзии в культуре: от констатации проблемы — к методике ее решения // Культура и социальная ответственность: создание инклюзивного пространства : Сборник мат-лов II Всерос. открытой науч.-практ. конф. — 2017. — С. 149-151.
3. Ахьямова И. А. Опыт сферы культуры Екатеринбурга по обеспечению абилитации детей-инвалидов в условиях инклюзии // Актуальные подходы к обеспечению комплексной реабилитации и абилитации инвалидов, в том числе детей-инвалидов в процессе физкультурно-оздоровительной и спортивной деятельности : мат-лы Всерос. науч.-практ. конф. — Екатеринбург : Екатеринбургская академия современного искусства (институт). — 2017. — С. 6-10.
4. Быстрова Т. Ю., Токарская Л. В. Вместе в школу! : пособие для учителей, обучающихся детей с расстройствами аутистического спектра в начальной школе. — 2-е изд., стереотип. — Екатеринбург Фабрика комиксов (импринт «Кабинетный ученый»), 2018. — 166 с.
5. Быстрова Т. Ю., Токарская Л. В., Манасихина О. Скоро в школу! : пособие для дошкольников с расстройствами аутистического спектра. — Екатеринбург, 2018. — 40 с.
6. Воронова О. В. Становление и развитие инклюзивного образования: историко-генетический аспект [Электронный ресурс] // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. — 2017. — № 2. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/stanovlenie-i-razvitie-inklyuzivnogo-obrazovaniya-istoriko-geneticheskiy-aspekt> (дата обращения: 25.04.2019).
7. Дудина М. М., Хаматнуров Ф. Т Развитие одаренности у детей с ограниченными возможностями здоровья // Комплексный подход к обучению детей с ограниченными возможностями здоровья в детской школе искусств: теория и практика : мат-лы II Уральской межрегион. науч.-практ. конф. — 2017. — С. 118-121.
8. Лихачева Н. И., Бурков В. М., Славина А. С. Вклад людей с ограниченными возможностями здоровья в культуру Екатеринбурга // Культура открытого города: новые смыслы и практики : мат-лы V Всерос. (с международным участием) науч.-практ. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых. — Екатеринбург : Екатеринбургская академия современного искусства (институт), 2017. — С. 55-58.
9. Лихов А. Н., Бурков В. М., Славина А. С. Создание городской среды для инвалидов: опыт Свердловской области и Екатеринбурга // Культура открытого города: новые смыслы и практики : мат-лы V Всерос. (с международным участием) науч.-практ. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых. — Екатеринбург : Екатеринбургская академия современного искусства (институт), 2017. — С. 58-61.
10. Мансуров С. М., Тенкачева Т. Р. Управление образовательной организацией в условиях реализации инклюзивного образования // Педагогическое образование в России. — 2019. — № 1. — С. 113-117.
11. Овсянникова О. А., Тагильцева Н. Г. Формирование толерантного отношения старших дошкольников к сверстникам средствами искусства. — М. : Флинта, 2017. — 156 с.
12. Пронин А. А. Проект «Культура для всех» как площадка для формирования механизмов межведомственного взаимодействия // UK Academy of Education: scientific magazine. — 2017. — № 1. — Р. 56-62.
13. Пузакова А. С. Бурков В. М., Славина А. С. Участие инвалидов в вопросах создания комфортной городской среды // Культура открытого города: новые смыслы и практики : мат-лы V Всерос. (с международным участием) науч.-практ. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых. — Екатеринбург : Екатеринбургская академия современного искусства (институт), 2017. — С. 85-87.

14. Райдугин Д. С., Мамедзаде Н. К. Проблема инклюзии лиц с инвалидностью в социокультурном измерении // Человек. Общество. Инклюзия. — 2015. — № 4 (24). — С. 47-51.
15. Чепурная Л. Организация и проведение инклюзивных программ в интерактивном музее науки NEWTON // Цифровая культура открытых городов : мат-лы Междунар. науч.-практ. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых. — Екатеринбург : Екатеринбургская академия современного искусства (институт), 2018. — С. 320-323
16. Шевлягин А. А. Культурная инклюзия в музее // Вестник СПбГИК. — 2019. — № 1 (38). — С. 145-149
17. Tagiltseva N. G., Konvalova S. A., Kashina N. I., Matveeva L. V., Suetina A. I., Akhyamova I. A. Application of smart technologies in music education for children with disabilities // Lecture Notes in Computer Science. — 2018. — И.10896 LNCS. — С. 353-356.

REFERENCES

1. Amiridze S. P. Obzor zarubezhnogo opyta v oblasti inklyuzivnogo obrazovaniya [Elektronnyy resurs] // Nauchnye issledovaniya v obrazovanii. — 2012. — № 2. — Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/n/obzor-zarubezhnogo-opyta-v-oblasti-inklyuzivnogo-obrazovaniya> (data obrashcheniya: 25.04.2019).
2. Akh'yamova I. A. Izuchenie inklyuzii v kul'ture: ot konstatatsii problemy — k metodike ee resheniya // Kul'tura i sotsial'naya otvetstvennost': sozdanie inklyuzivnogo prostranstva : Sbornik mat-lov II Vseros. otkrytoy nauch.-prakt. konf. — 2017. — S. 149-151.
3. Akh'yamova I. A. Opyt sfery kul'tury Ekaterinburga po obespecheniyu abilitatsii de-tyey-invalidov v usloviyakh inklyuzii // Aktual'nye podkhody k obespecheniyu kompleksnoy rea-bilitatsii i abilitatsii invalidov, v tom chisle detey-invalidov v protsesse fizkul'turno-ozdorovitel'noy i sportivnoy deyatel'nosti : mat-ly Vseros. nauch.-prakt. konf. — Ekaterin-burg : Ekaterinburgskaya akademiya sovremennogo iskusstva (institut). — 2017. — S. 6-10.
4. Bystrova T. Yu., Tokarskaya L. V. Vmeste v shkolu! : posobie dlya uchiteley, obuchayushchikh de-tyey s rasstroystvami autisticheskogo spektra v nachal'noy shkole. — 2-e izd., stereotip. — Eka-terinburg Fabrika komiksov (imprint «Kabinetnyy uchenyy»), 2018. — 166 s.
5. Bystrova T. Yu., Tokarskaya L. V., Manasikhina O. Skoro v shkolu! : posobie dlya doshkol'nikov s rasstroystvami autisticheskogo spektra. — Ekaterinburg, 2018. — 40 s.
6. Voronova O. V. Stanovlenie i razvitie inklyuzivnogo obrazovaniya: istoriko-geneticheskiy aspekt [Elektronnyy resurs] // Vestnik Samarskogo universiteta. Istoriya, pe-dagogika, filologiya. — 2017. — № 2. — Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/n/stanovlenie-i-razvitie-inklyuzivnogo-obrazovaniya-istoriko-geneticheskiy-aspekt> (data obrashcheniya: 25.04.2019).
7. Dudina M. M., Khamaturov F. T. Razvitie odarennosti u detey s ogranichennymi vozmozh-nostyami zdorov'ya // Kompleksnyy podkhod k obucheniyu detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v detskoj shkole iskusstv: teoriya i praktika : mat-ly II Ural'skoy mezhregion. nauch.-prakt. konf. — 2017. — S. 118-121.
8. Likhacheva N. I., Burkov V. M., Slavina A. S. Vklad lyudey s ogranichennymi vozmozhno-styami zdorov'ya v kul'turu Ekaterinburga // Kul'tura otkrytogo goroda: novye smysly i prak-tiki : mat-ly V Vseros. (s mezhdunarodnym uchastiem) nauch.-prakt. konf. studentov, aspirantov i molodykh uchenykh. — Ekaterinburg : Ekaterinburgskaya akademiya sovremennogo iskusstva (in-stitut), 2017. — S. 55-58.
9. Likhov A. N., Burkov V. M., Slavina A. S. Sozdanie gorodskoy sredy dlya invalidov: opyt Sverdlovskoy oblasti i Ekaterinburga // Kul'tura otkrytogo goroda: novye smysly i praktiki : mat-ly V Vseros. (s mezhdunarodnym uchastiem) nauch.-prakt. konf. studentov, aspirantov i molodykh uchenykh. — Ekaterinburg : Ekaterinburgskaya akademiya sovremennogo iskusstva (in-stitut), 2017. — S. 58-61.
10. Mansurov S. M., Tenkacheva T. R. Upravlenie obrazovatel'noy organizatsiey v us-loviyakh realizatsii inklyuzivnogo obrazovaniya // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. — 2019. — № 1. — S. 113-117.
11. Ovsyannikova O. A., Tagil'tseva N. G. Formirovanie tolerantnogo otnosheniya starshikh doshkol'nikov k sverstnikam sredstvami iskusstva. — M. : Flinta, 2017. — 156 s.
12. Pronin A. A. Proekt «Kul'tura dlya vsekh» kak ploshchadka dlya formirovaniya me-khanizmov mezhdomstvennogo vzaimodeystviya // UK Academy of Education: scientific magazine. — 2017. — № 1. — R. 56-62.
13. Puzakov A. S., Burkov V. M., Slavina A. S. Uchastie invalidov v voprosakh sozda-niya komfortnoy gorodskoy sredy // Kul'tura otkrytogo goroda: novye smysly i praktiki : mat-ly V Vseros. (s mezhdunarodnym uchastiem) nauch.-prakt. konf. studentov, aspirantov i mo-lodykh uchenykh. — Ekaterinburg : Ekaterinburgskaya akademiya sovremennogo iskusstva (insti-tut), 2017. — S. 85-87.
14. Raydugin D. S., Mamedzade N. K. Problema inklyuzii lits s invalidnost'yu v so-tsiokul'turnom izmerenii // Chelovek. Obshchestvo. Inklyuziya. — 2015. — № 4 (24). — С. 47-51.
15. Чепурная Л. Организация и проведение инклюзивных программ в интерактивном музее науки NEWTON // Цифровая культура открытых городов : мат-лы Междунар. науч.-практ. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых. — Екатеринбург : Екатеринбургская академия современного искусства (институт), 2018. — С. 320-323
16. Shevlyagin A. A. Kul'turnaya inklyuziya v muzee // Vestnik SPbGIK. — 2019. — № 1 (38). — S. 145-149
17. Tagiltseva N. G., Konvalova S. A., Kashina N. I., Matveeva L. V., Suetina A. I., Akhyamova I. A. Application of smart technologies in music education for children with disabilities // Lecture Notes in Computer Science. — 2018. — I.10896 LNCS. — С. 353-356.

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 (5-7 слов).
13. Ключевые слова на английском языке.
14. Классификационный код тематической рубрики: ГРНТИ (код вы можете посмотреть на сайте grnti.ru) и код ВАК (код ВАК в разделе «Номенклатура специальностей научных работников» на сайте vak.ed.gov.ru).
15. Предполагаемая рубрика/подрубика журнала.

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 (выбрать с тире) — <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. № 7

Редактор: Ю. А. Мухина
Компьютерная верстка Ю. А. Мухиной

Знак информационной продукции 16+
Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77-35570 от 04.03.2009.
Дата выхода в свет 31.08.19. Формат 60×84/8.
Бумага для множ. ап. Гарнитура «Georgia». Печать на ризографе.
Уч.-изд. л. 18,2. Усл. п. л. 20,3. Тираж 500 экз. Заказ № 5068.

Тираж отпечатан в издательском отделе
Уральского государственного педагогического университета
620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26.
E-mail: uspu@uspu.me