



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

Свидетельство о регистрации

ПИ № ФС 77-35570

от 04.03.2009

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

ISSN 2079-8717

от 27.05.2010

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

journals.uspu.ru

Материалы журнала размещаются на платформе

Российского индекса научного цитирования

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

Включен в Объединенный каталог «Пресса России».

Подписку можно оформить в любом почтовом отделении России.

ИНДЕКС 81954

Включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов
и изданий, в которых должны быть опубликованы основные результаты 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. № 9

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

Николаева А. В.

Генезис идей свободной педагогики в дошкольном образовании России
в конце XIX – первой трети XX века..... 6

СТРАТЕГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Багичева Н. В., Старкова Д. А.

Межкультурные проекты как средство формирования
универсальных компетенций студентов..... 13

Кружкова О. В., Воробьева И. В., Кривощечкова М. С.

Политическая активность современной российской молодежи
и маргинальные политические практики..... 22

Тодорова Т. Н., Куликова Е. В., Чвякин В. А.

Возможности применения арт-терапевтических методов в педагогической практике
обучения иностранному языку..... 32

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СТАТИСТИКА

Бодрякова А. Н., Бодряков В. Ю.

Изучение структуры интеллекта педагогов сельского детского сада
как инструмент поиска путей повышения эффективности
дошкольной образовательной программы..... 38

ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Забоева М. А.

Теоретико-методологическое обоснование условий развития детской одаренности. 46

Копылова Е. В.

Региональный аспект мотивационной составляющей природосообразного обучения
иностранному языку детей старшего дошкольного возраста..... 52

Крежевских О. В., Михайлова А. И.

Цифровые технологии в дошкольном образовании: на пути к демократизации..... 60

ШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Барковская Н. В.

Преодоление страха: идея внутренней свободы
в повести Аси Петровой «Крокодил»..... 71

Зайцева Е. А.

Дидактические условия организации учебного диалога
в процессе обучения младших школьников..... 78

Матвеева Л. В.

Приобщение подростков к классической музыке
в школьном образовательном процессе..... 84

Пирожкова И. С., Тенихина А. С.

Образ России в британских учебниках английского языка
для русскоязычных обучающихся..... 92

Сергеева Н. Н., Потапова Н. В.

Психолого-педагогическое обоснование применения
элементов нейролингвистического программирования
на уроках английского языка..... 99

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Гайнесс Э. Р., Галагузова М. А.	
Технологии дуально-творческой подготовки рабочих высокой квалификации.....	107
Зеленина Л. Е., Митрофанова К. А., Пенькова Е. А.	
Методическая компетенция преподавателей иностранного языка в системе медицинского образования.....	117
Семенова И. Н., Слепухин А. В., Эрнтраут Е. Н.	
Наполнение матрицы «современной» парадигмы для выделения значимых методов обучения при подготовке педагогических кадров.....	122
Чжан Шаньчжи	
Объективация универсальных семантических категорий в языковом сознании инофона с целью обучения русскому языку как иностранному.....	129
Чжоу Шуцзюань, Кирилова И. В., Суетина А. И.	
Подготовка русистов-универсалов в торгово-экономической области в контексте международного проекта «Один пояс, один путь» на примере практики в Цзилиньском институте иностранных языков «Хуацяо».....	135

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Миронова Л. И., Игошев Б. М., Шамало Т. Н.	
Готовность будущего учителя к профессиональной деятельности и способ ее оценки.....	142

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Жукова Н. В., Рыбакова Л. А.	
Формы внутреннего кросс-культурного контекста и психологические защиты в процессе адаптации первоклассников.....	150
Курочкина И. А., Пузырев В. В.	
Гендерная идентичность личности в контексте семейной системы.....	157
Печеркина А. А., Ершова И. А., Новикова О. В.	
Исследование установок супругов с разной степенью удовлетворенности браком...	163

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Руднова И. В., Филютина Т. Н.	
Использование метода проектов как средства технологического образования в коррекционной школе для детей с нарушением слуха.....	169

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Бызова М. А.	
Неуспешность музыкально одаренных детей и пути ее преодоления (по материалам зарубежной литературы).....	176
Мелехов А. В., Хасбатов Р. С.	
«Контемп. Дети»: проблема развития детского современного танца в Уральском регионе.....	182
Потапова О. В., Клечин Ю. И.	
Индивидуальная образовательная траектория при обучении взрослых иностранному языку по программам дополнительного образования.....	186
Информация для авторов	194

УДК 373.21(091)
ББК 4413(2)5

DOI 10.26170/po19-09-01
ГРНТИ 14.09.23

Код ВАК 13.00.01

Николаева Анна Валерьевна,

аспирант кафедры педагогики и психологии, Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал) Российского государственного профессионально-педагогического университета; 622031, г. Нижний Тагил, ул. Красногвардейская, 57; e-mail: BAV_21.10.91@mail.ru

ГЕНЕЗИС ИДЕЙ СВОБОДНОЙ ПЕДАГОГИКИ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ РОССИИ В КОНЦЕ XIX – ПЕРВОЙ ТРЕТИ XX ВЕКА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: дошкольное образование; история дошкольной педагогики; свободное воспитание; свободная педагогика.

АННОТАЦИЯ. Теоретико-методологической основой Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (2014 г.) являются идеи свободного воспитания. Вместе с тем в российской практике организации образовательной деятельности дошкольников имеются давние традиции, связанные с их реализацией. В данном контексте целью статьи является историко-генетический анализ идей свободного воспитания в дошкольной педагогике России к. XIX – первой трети XX вв. и определение на этой основе перспектив развития теории и практики современного дошкольного образования. В дошкольной педагогике России начала XX в. оформились три направления, использующие идеи свободной педагогики. Первое представлено теорией неограниченной свободы К. Н. Вентцеля, попытки реализации которой показали очевидность смещения акцентов в сторону умеренных гуманистических позиций и более реалистичного их оформления. Поэтому в дошкольной практике возникло второе направление, получившее название «Разумное свободное воспитание», отличавшееся наличием специально организованной образовательной деятельности, гибким и вариативным планированием. Третье направление представлено массовой практикой детских садов, которые фактически не использовали всю совокупность системообразующих идей теории свободного воспитания, применяя отдельные методы и наработки этой теории.

В 1917 г. дошкольное образование становится частью государственной системы народного образования. В первое послереволюционное десятилетие в дошкольной педагогике происходит своеобразное наполнение идей свободного воспитания новым, марксистско-ленинским содержанием. К концу 1920-х гг. такие принципы свободной педагогики, как признание самооценности личности и индивидуализация воспитательного процесса, начинают считаться недостатком, противоречащим идеологии марксизма. Закрепляются новые принципы дошкольной педагогики: коллективизм, активизм и материализм, антирелигиозность, переплетение политических, педагогических и идеологических задач. Из года в год свободное воспитание все больше приобретает черты «разумного», постепенно вытесняется само понятие «свобода», что приводит к унификации и единообразию дошкольного воспитания в России на долгие годы. В современном дошкольном образовании происходит своеобразная реинновация идей свободы, связанная со сменой образовательной парадигмы.

Nikolaeva Anna Valer'yevna,

Post-graduate Student of the Department of Pedagogy and Psychology, Nizhny Tagil State Socio-Pedagogical Institute – branch of the Russian State Vocational Pedagogical University, Nizhny Tagil, Russia

GENESIS OF IDEAS OF FREE PEDAGOGY IN PRESCHOOL EDUCATION OF RUSSIA AT THE END OF THE XIX – THE FIRST THIRD OF THE XX CENTURE

KEYWORDS: preschool education; history of preschool pedagogy; free education; free pedagogy.

ABSTRACT. The theoretical and methodological basis of the Federal State Educational Standard for Preschool Education (2014) is the idea of free education. At the same time, in the Russian practice of organizing the educational activities of preschool children there are long-standing traditions associated with their implementation. In this context, the goal of the article is a historical-genetic analysis of the ideas of free education in preschool pedagogy of Russia of the 19th – first third of the 20th century and determining on this basis the prospects for the development of the theory and practice of modern preschool education. In preschool pedagogy of Russia at the beginning of the XX century. three directions took shape, using the ideas of free pedagogy. The first is represented by K. N. Wentzel's theory of unlimited freedom, attempts to implement which have shown the obvious shift of emphasis towards moderate humanistic positions and their more realistic design. Therefore, in preschool practice, a second direction arose, called "Reasonable Free Education", characterized by the presence of specially organized educational activities, flexible and varied planning. The third direction is represented by the mass practice of kindergartens, which actually did not use the entire set of system-forming ideas of the theory of free education, using separate methods and developments of this theory.

In 1917, pre-school education became part of the state system of public education. In the first post-revolutionary decade in preschool pedagogy, a peculiar filling of the ideas of free education with new Marxist-Leninist content takes place. By the end of the 1920s such principles of free pedagogy as recognition of the intrinsic value of the individual and individualization of the educational process are beginning to be

considered a flaw contrary to the ideology of Marxism. New principles of preschool pedagogy are consolidated: collectivism, activism and materialism, anti-religiosity, the interweaving of political, pedagogical and ideological tasks. From year to year, free education more and more takes on the features of "Reasonable", gradually replacing the very concept of "Freedom", which leads to the unification and uniformity of preschool education in Russia for many years. In modern preschool education, a kind of reinvention of the ideas of freedom is taking place, associated with a change in the educational paradigm.

Особенностью Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования являются идеи свободного воспитания, определяющие его теоретико-методологические основы [14]. В связи с этим актуальным становится обращение к периоду к. XIX – первой трети XX в., когда идеи свободного воспитания оказывали значительное влияние на развитие теории и практики дошкольного образования в России. Такой историко-педагогический анализ необходим «для извлечения уроков, прояснения истоков, особенностей современной ситуации, определения перспектив в теории и практике образования» [18, с. 5].

Философскую эволюцию педагогического течения «Свободное воспитание» и творчество его представителей рассматривали Е. Н. Астафьева, Б. М. Бим-Бад, А. А. Валеев, Е. В. Иванов, Г. Б. Корнетов, А. А. Пинский, Н. П. Юдина. Описывая процесс становления дошкольной педагогики в России, Н. А. Тумим-Альмединген, И. В. Чувашев, М. Ф. Шабаева косвенно затрагивали аспекты концепций свободного воспитания в дошкольной сфере. Деятельности конкретных представителей свободной дошкольной педагогики посвящены работы Г. Ю. Максимова, Н. А. Виноградова, Л. Н. Литвина, Е. Князева. Наиболее полно процесс становления идей свободного воспитания в дошкольной педагогике России описан в работе М. А. Кондратьевой, Т. Н. Шикаловой, Н. М. Шкляевой [9]. Однако в научной литературе фактически отсутствуют работы, рассматривающие идеи свободного воспитания в историко-генетической ретроспективе на примере российской дошкольной педагогики. Поэтому целью данного исследования является историко-генетический анализ идей свободного воспитания в дошкольной педагогике России к. XIX – первой трети XX в.

На волне общественно-политической демократизации России 60-70-х гг. XIX в. становится популярным педагогическое течение свободного воспитания, представителями которого являлись И. И. Горбунов-Посадов, К. Н. Вентцель, С. Н. Дурылин, А. У. Зеленко, Н. В. Чехов и др. Их концепции объединяла гуманистическая философия самоактуализации личности, предоставляющая ребенку право самостоятельно выбирать индивидуальный путь саморазвития [6, с. 183], «освобождение ребенка от всякого внешнего воздействия, устранение

авторитетного начала во взаимоотношении взрослых и детей, предоставление полного простора для самостоятельности и инициативы ребенка» [5].

В к. XIX – н. XX в. на волне возросшего интереса к дошкольным учреждениям идеи свободного воспитания стали проникать в дошкольную педагогику. В начале XX в. оформились три направления свободного дошкольного воспитания: теория К. Н. Вентцеля, разумное свободное воспитание и массовая практика детских садов по внедрению идей свободной педагогики. Первое из них представлено теорией идеального детского сада К. Н. Вентцеля, для которого детский сад являлся своеобразной педагогической общиной детей, родителей и педагогов, где все живут в счастье и свободе, цельной и гармоничной жизнью без принуждения, следуют разумным и справедливым жизненным требованиям. В таком учреждении нет программ и планов, так как «у каждого ребенка неповторимое содержание образования, пути и средства его усвоения» [2, с. 34], а основную часть времени дети проводят в свободной деятельности и играх, творческих занятиях, определяющихся потребностями и интересами воспитанников.

В 1903 г. в Москве был открыт семейный детский сад М. Станиславской, позже названный домом свободного ребенка, призванный доказать жизнеспособность идей свободного воспитания и проверить на практике модель идеального учебно-воспитательного учреждения К. Н. Вентцеля. Обучение предстояло организовать таким образом, чтобы каждый ребенок мог самостоятельно двигаться к достижению им самим поставленных целей, путем свободного действия и творчества. Воспитанники сами выбирали темы организованных занятий, так же как и оценивали и исправляли выполненные работы [10, с. 91-92].

После первого года работы у педагогического коллектива возникли сложности, связанные с бессистемностью и неумением организовать жизнь детей в условиях полной свободы. Работники пришли к выводу, что принципы свободного воспитания, заложенные в концепции К. Н. Вентцеля, требуют пересмотра, адаптации к сложившимся условиям и смещения акцентов в сторону умеренных гуманистических позиций. Второй год работы учреждения выявил необходимость систематизировать учебный материал, найти критерии для его отбора, более

определенные, чем детский интерес. Вводится гибкое расписание, четко определяются функции членов коллегиального органа управления, состоявшего из взрослых и детей. На протяжении третьего учебного года продолжалась корректировка принципов неограниченной свободы с учетом реально существующих условий. Воспитанников разделили на возрастные группы, что превратило право на свободный выбор занятий в формальность, так как ребенку, не желающему заниматься со своей группой, было некуда идти и он фактически оказывался прикрепленным к занятиям своей группы [30, с. 87-90]. Несмотря на отступление от первоначальных принципов, Дом свободного ребенка выпускал детей с обретенным чувством собственного достоинства, осознанно принимающих решения и умеющих анализировать свои интересы.

Представления К. Н. Вентцеля для многих педагогов казались слишком идеализированными, поэтому в дошкольной практике возникло направление, получившее название «Разумное свободное воспитание». В отличие от первого направления, его представители включали в педагогический процесс детского сада деятельность, специально организованную руководительницей, что делало необходимым наличие гибких и вариативных программ и планов. Например, в детских садах Л. С. Тезавровской и Л. И. Шарыгиной использовалось планирование на две недели вперед по принципу сезонности [22].

В педагогических взглядах М. Х. Свентицкой (1855-1932) идеи разумной свободы прослеживаются в трех направлениях. Во-первых, это природное право детей на свободное проявление своих реакций в окружающей среде, разумно ограниченное «коллективным педагогическим требованием», т. е. установленными совместно с детьми правилами поведения. Во-вторых, это педагогическая свобода творчества руководительниц, ограниченная детскими интересами и возможностями. В-третьих, это свобода от предвзятых и заранее намеченных целей воспитания, ничего общего не имеющих с потребностями детей, так как «в детском саду не может быть задач, лежащих вне ребенка» [19, с. 56-57]. При этом М. Х. Свентицкая придерживалась четкого распорядка дня и подвижного расписания занятий, составленного заранее на неделю. В 1909 г. М. Х. Свентицкая открыла детский сад, в педагогической деятельности которого сочетались принципы индивидуализации и отсутствие насилия с последовательностью и твердостью требований; свободная творческая активность со специально организованными занятиями [20].

Л. К. Шлегер (1863-1942) также придерживалась принципов свободной педагогики: «Не давать готовые знания ребенку, а развивать в нем способности черпать эти знания самому из окружающей жизни. Детский сад стоит на требовании активности и самостоятельности ребенка, а не на пассивном восприятии» [28, с. 26]. Разумность ее свободы заключается в использовании детсадовской «программы жизни», строящейся на персональном подходе: «...наблюдайте жизнь детей и на основании этих наблюдений стройте план дальнейшей работы» [29, с. 345], чуткости и заботе о физическом, умственном, нравственном, эстетическом развитии ребенка, а также на учете возрастных особенностей: «...каждый возраст имеет свою собственную жизнь... нельзя давать детям работу, которая им чужда, непонятна, не захватывает их интересов... или перегружать и переутомлять ребенка лишней информацией» [29, с. 350].

Очередным примером разумной свободной педагогики служит детский сад Ю. И. Фаусек, считавшей, что ребенку можно предоставить лишь «относительную» свободу в процессе приобретения знаний, ограниченную общими интересами коллектива. Опираясь на идеи М. Монтессори, Юлия Ивановна положила в основу образовательного процесса развитие детской самостоятельности через свободную, педагогически организованную предметно-развивающую среду, которая позволяет включать детей в инициативную познавательную-творческую и самостоятельную деятельность [8, с. 118]. Значительное место в такой среде отводилось дидактическому материалу, созданному по системе М. Монтессори, с которым ребенок мог заниматься самостоятельно, осуществляя самоконтроль [21, с. 63-67]. Особенностью детского сада Ю. И. Фаусек было отсутствие принуждения детей к какой-либо деятельности и следование за интересами и инициативой детей [26, с. 117-118].

Идеи разумного свободного воспитания в дошкольной практике отстаивала Е. И. Тихеева, органично сочетая строгую систематичность занятий и свободу в образовании детей. Оставаясь приверженцем идей свободы, ведущую роль в дошкольном развитии ребенка она отводила занятиям, организованным в соответствии с планом, составленным с учетом интересов детей, уровня их развития и возможностей. Цель такого плана заключается в определении перспективы воспитательно-образовательной работы без строгой ее регламентации в деталях. Елизавета Ивановна считала, что не может быть раз и навсегда разработанной и принятой для всех программы, так как все учреждения находятся в разных природно-

погодных, кадровых, материальных и других условиях [13, с. 121-122].

К третьему направлению в реализации идей свободного воспитания, сложившемуся в дошкольной педагогике начала XX в., мы относим массовую практику детских садов. Данное направление выделяется весьма условно, так как в жизни себя называл «свободным» любой детский сад, где игры и занятия велись без системы, а дети занимались самостоятельно какой-либо деятельностью. Чаще всего практикующие педагоги не понимали системообразующие идеи теории свободного воспитания и трактовали их по-своему. Это объясняется глубокими философскими основаниями и диалектичностью самой теории свободного воспитания, тяжелой для массового восприятия и понимания.

Октябрьская революция 1917 г. повлекла за собой проектирование новой педагогической практики, в том числе и дошкольной [26, с. 102]. 26 ноября 1917 г. при Государственной комиссии по просвещению был организован отдел по дошкольному воспитанию, призванный развивать дошкольное дело в государственном масштабе как общедоступное и бесплатное. Декрет 1918 г. утвердил в законодательном порядке государственный характер всех типов дошкольных учреждений и единое руководство ими [16].

В первое послереволюционное десятилетие прослеживается тенденция приспособления достижений прошлого к новым условиям. Например, идеи свободной педагогики, считавшиеся прогрессивными в условиях царской России, легли в основу инструкции по ведению детского сада и очага 1919 г.: «Основой детского сада и очага должны быть самодеятельность детей, свободное их творчество, игра... Необходимо создать такую обстановку, чтобы инициатива занятий исходила не от руководителей, а от самих детей. Выбор занятий должен быть свободным, а участие в них добровольным... Игры, свободные и организованные, должны соответствовать возрасту и интересам детей. Принуждение детей к игре недопустимо» [7].

Несмотря на сохранявшийся интерес к идеям свободной педагогики, подход К. Н. Вентцеля подвергся резкой и яркой критике из-за его аполитичности: «Свободная школа будет действительно свободной только в том случае, когда она будет независима от всякой политики» [1]. Кроме того, краеугольным камнем педагогики К. Н. Вентцеля были положения о развитии индивидуальности ребенка и его личности, что не соответствовало идеологическим

установкам времени, направленным на воспитание коллектива.

Понимая, что механическое перенесение дореволюционных идей в новую, социалистическую эпоху невозможно, сторонники разумного свободного воспитания наполняли свои концепции новым, марксистско-ленинским содержанием. Ярким примером такого синтеза являются детские сады М. Х. Свентицкой и Л. К. Шлегер, соединившие в своей практике идеи свободы и политизации образования и ставшие опытно-показательными учреждениями Наркомпроса РСФСР.

Дошкольная педагогика продолжала развиваться, используя дореволюционный опыт и одновременно отрицая его как не соответствующий новаторскому духу времени. основополагающие принципы свободной педагогики, такие как признание самоценности личности и индивидуализация воспитательного процесса, стали считаться недостатком, противоречащим идеологии марксизма.

В 1920 г. заведующая дошкольным отделом Народного комиссариата просвещения Д. А. Лазуркина впервые озвучила мысль о кардинальной смене педагогических приоритетов в дошкольном образовании: «Взгляд на детский сад и вся постановка его совершенно не соответствуют нашим задачам. Детский сад, как он нам мыслится сейчас – это культурный центр, который закладывает основы коммунистического воспитания» [11]. Поэтому в 1921 г. на Втором Всероссийском съезде по дошкольному воспитанию было принято постановление о «несовместимости так называемого свободного воспитания с задачами социальной педагогики» и определена новая идеологическая установка в дошкольной работе: «создание формы воспитания, имеющей в своей основе общемарксистскую концепцию, соответствующую природе ребенка данной революционной эпохи» [17].

Это повлекло за собой своеобразное «отторжение прошлого, как отжившего и искусственно созданного» [12, с. 35]. Например, Л. И. Чулицкая доказывала нецелесообразность использования педагогики М. Монтессори: «...занимающийся дидактическим материалом ребенок постоянно находится в статичном положении, в то время как в дошкольном возрасте ребенку свойственна двигательная активность» [27]. Наследие Ф. Фребеля отвергалось из-за «философского идеализма, мистицизма и символизма, <...> религиозного характера педагогики, стремления развивать в ребенке мелкобуржуазные добродетели, политическое примиренчество» [4, с. 19]. Прогрессивная в свое время система Е. И. Тихеевой критико-

валась за «убежденность в том, что ребенок политически беспринципен... что не соответствует нашей педагогике, имеющей цель разработать систему, воспитывающую строителя социализма» [4, с. 21].

Третий Всероссийский съезд по дошкольному воспитанию (1924 г.) закрепил основные принципы дошкольной педагогики: коллективизм, активизм и материализм как реалистическое восприятие действительности, антирелигиозность, тесное переплетение политических, педагогических и идеологических задач [24]. Тенденция второй половины 20-х гг. к излишней унификации и однообразию форм и методов учебно-воспитательной работы в дошкольных учреждениях привела к созданию единой Всероссийской Программы для детского сада (1934 г.) [3, с. 5-18], в которой определялись не только объем представлений, знаний и навыков, но и конкретные учебные пособия, игрушки и материалы для всех дошкольных учреждений [24, с. 1].

Таким образом, с точки зрения актуальности идей свободной педагогики дошкольное образование России демонстрирует

путь эволюции от их полного господства через этап совместного существования с иными концепциями к периоду полного верховенства идеологических установок марксизма. Из года в год свободное воспитание все больше приобретало черты «разумного», постепенно вытеснялось само понятие «свобода». К началу 1930-х гг. концептуально оформилась модель коммунистического дошкольного воспитания, отличавшаяся идеологизированностью и государственным контролем через создание программного обеспечения, что стало причиной единообразия дошкольного воспитания в России на долгие годы.

В современном дошкольном образовании происходит своеобразная реинновация идей свободы, связанная со сменой образовательной парадигмы, целевыми ориентирами которой теперь являются гуманистический подход и педагогика свободы [15, с. 7]. Идеи М. Монтессори, Е. И. Тихеевой, К. Н. Вентцеля и других представителей свободной педагогики не просто становятся актуальными, но и получают новое содержательное наполнение.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вентцель К. Н. Социализм и свободное воспитание // Свободное воспитание и свободная школа. – 1918. – № 6-7. – С. 23-32.
2. Вентцель К. Н. Теория свободного воспитания и идеальный детский сад. – Пб. ; М. : Голос труда, 1923. – 102 с.
3. Детский сад в колхозе : пособие для дошкольных работников / под ред. В. Д. Гилевич. – Воронеж : Воронеж. обл. изд-во, 1935. – 201 с.
4. Дошкольное воспитание в Ленинграде за 15 лет (1917-1932) / под ред. М. Махлина, Н. Тумим-Альмединген, О. Широкогорова. – М. ; Л. : Учпедгиз, 1932. – 120 с.
5. Зеньковский В. В. Русская педагогика в XX веке // Хрестоматия по истории школы и педагогики России первой трети XX века. – М. : АСОУ, 2009. – С. 44-46.
6. Ганина С. А. Концепция свободного воспитания: опыт социально-философской рефлексии феномена детства // Общество. Среда. Развитие. – 2012. – № 1. – С. 183-186.
7. Инструкция по ведению детского сада и очага // Справочник по дошкольному воспитанию. – М. : Изд. отдел Народного комиссариата по просвещению, 1919. – С. 34-38.
8. Князев Е. Юлия Фаусек и свободное дошкольное воспитание // Дошкольное воспитание. – 2015. – № 3. – С. 114-119.
9. Кондратьева М. А., Шикалова Т. Н., Шкляева Н. М. Теория и практика дошкольного образования в России: конец XIX – 20-е годы XX столетия : учеб. пособие. – Глазов : Изд-во Глазов. пед. ин-та, 2003. – 204 с.
10. Корнетов Г. Б. К. Н. Вентцель – пророк свободного воспитания // Генезис педагогической мысли и педагогической практики в истории человеческой культуры. – М. : АСОУ, 2016. – С. 80-108.
11. Лазуркина Д. Л. О наследии прошлого в дошкольном воспитании // Бюллетени Отдела дошкольного воспитания Наркомпроса. – 1920 – № 2.
12. Леушина А., Махлина М., Тумим Н. Пролетарский Ленинград в борьбе за дошкольное воспитание // Дошкольное воспитание. – 1932. – № 10-12. – С. 32-39.
13. Максимова Г. Ю., Виноградова Н. А. Антропологические основания концепций дошкольного воспитания П. Кергомар и Е. И. Тихеевой // Историко-педагогическое знание в начале третьего тысячелетия: историко-педагогический компонент в педагогических исследованиях и педагогическом образовании. – М. : АСОУ : Золотая буква, 2006. – С. 120-126.
14. Николаева А. В. Идея свободного воспитания как основа современного стандарта дошкольного образования // История педагогической мысли и практики образования в России и мире. – М. : АСОУ, 2018. – С. 250-259.
15. Окушова Г. А. Смена педагогических парадигм как методологический резонанс изменения типов философского мышления // Вестн. ТГПУ. – 2005. – № 2. – С. 7-11.
16. О передаче в ведение народного комиссариата просвещения учебных и образовательных учреждений и заведений всех ведомств от 30.05.1918 г. // История советской дошкольной педагогики : хрестоматия – М. : Просвещение, 1988. – С. 43.
17. Резолюции по докладом Второго Всероссийского съезда по дошкольному воспитанию (с 25 ноября по 2 декабря 1921 г.). – М., 1921. – 136 с.

18. Романов А. А. Историко-педагогическое знание как пространство диалога // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 2. – С. 5-9.
19. Свентицкая М. Х. Наш детский сад. – М., 1913. – 68 с.
20. Свентицкая М. Х. Наш детский сад. Из опыта дошкольной работы Детского Городка им. III интернационала при Наркомпросе в Москве. – М. : Новая школа, 1924. – 255 с.
21. Таубман В. В., Фаусек Ю. И. Теория и практика детского сада Монтессори. – Пб. ; М. : Мысль, 1923. – 133 с.
22. Тезавровская Л. С. Народный детский сад Кружка совместного воспитания и образования детей. – М., 1914. – 12 с.
23. Третий всероссийский съезд по дошкольному воспитанию // История советской дошкольной педагогики : хрестоматия. – М. : Просвещение, 1988. – С. 142-153.
24. Уральский областной дошкольный методический кабинет. Свердловск. Как составить годовой производственный план дошкольного учреждения на основе программ. – Свердловск : УралОНО, 1933. – 21 с.
25. Уткин А. В. Формирование советской образовательной доктрины // Образование в России и мире в контексте Октябрьской революции 1917 г. : сб. науч. тр. и материалов. – М. : АСОУ, 2017. – С. 102-112.
26. Фаусек Ю. И. Детский сад Монтессори. Опыт и наблюдения в течение двенадцатилетней работы в детских садах по системе Монтессори. – М. ; Л. : Печатный двор, 1926. – 224 с.
27. Чулицкая Л. И. Биологические особенности дошкольного возраста и система Монтессори // Новые идеи в педагогике. Пересмотр основ педагогики Монтессори. – 1924. – № 5. – С. 38-61.
28. Шлегер Л. К. Особенности работы с детьми семилетнего возраста. – Л. : Госиздат, 1925. – 43 с.
29. Шлегер Л. К. Практическая работа в детском саду // История советской дошкольной педагогики : хрестоматия. – М. : Просвещение, 1988. – С. 339-354.
30. Юдина Н. П. Дом свободного ребенка – грандиозный педагогический эксперимент // Историко-педагогический журнал. – 2016. – № 4. – С. 86-98.

REFERENCES

1. Venttsel' K. N. Sotsializm i svobodnoe vospitanie // Svobodnoe vospitanie i svobodnaya shkola. – 1918. – № 6-7. – S. 23-32.
2. Venttsel' K. N. Teoriya svobodnogo vospitaniya i ideal'nyy detskiy sad. – Pb. ; M. : Golos truda, 1923. – 102 s.
3. Detskiy sad v kolkhoze : posobie dlya doshkol'nykh rabotnikov / pod red. V. D. Gilevich. – Voronezh : Voronezh. obl. izd-vo, 1935. – 201 s.
4. Doshkol'noe vospitanie v Leningrade za 15 let (1917-1932) / pod red. M. Makhlina, N. Tumim-Al'medingen, O. Shirokogorova. – M. ; L. : Uchpedgiz, 1932. – 120 s.
5. Zen'kovskiy V. V. Russkaya pedagogika v XX veke // Khrestomatiya po istorii shkoly i pedagogiki Rossii pervoy trety XX veka. – M. : ASOU, 2009. – S. 44-46.
6. Ganina S. A. Kontsepsiya svobodnogo vospitaniya: opyt sotsial'no-filosofskoy refleksii fenomena detstva // Obshchestvo. Sreda. Razvitie. – 2012. – № 1. – S. 183-186.
7. Instruksiya po vedeniyu detskogo sada i ochaga // Spravochnik po doshkol'nomu vospitaniyu. – M. : Izd. otdel Narodnogo komissariata po prosveshcheniyu, 1919. – S. 34-38.
8. Knyazev E. Yuliya Fausek i svobodnoe doshkol'noe vospitanie // Doshkol'noe vospitanie. – 2015. – № 3. – S. 114-119.
9. Kondrat'eva M. A., Shikalova T. N., Shklyayeva N. M. Teoriya i praktika doshkol'nogo obrazovaniya v Rossii: konets XIX – 20-e gody XX stoletiya : ucheb. posobie. – Glazov : Izd-vo Glazov. ped. in-ta, 2003. – 204 s.
10. Kornetov G. B. K. N. Venttsel' – prorok svobodnogo vospitaniya // Genezis pedagogicheskoy mysli i pedagogicheskoy praktiki v istorii chelovecheskoy kul'tury. – M. : ASOU, 2016. – S. 80-108.
11. Lazurkina D. L. O nasledii proshlogo v doshkol'nom vospitanii // Byulleteni Otdela doshkol'nogo vospitaniya Narkomprosa. – 1920 – № 2.
12. Leushina A., Makhlina M., Tumim N. Proletarskiy Leningrad v bor'be za doshkol'noe vospitanie // Doshkol'noe vospitanie. – 1932. – № 10-12. – S. 32-39.
13. Maksimova G. Yu., Vinogradova N. A. Antropologicheskie osnovaniya kontsepsiy doshkol'nogo vospitaniya P. Kergomar i E. I. Tikheevoy // Istoriko-pedagogicheskoe znanie v nachale tret'ego tysyacheletiya: istoriko-pedagogicheskii komponent v pedagogicheskikh issledovaniyakh i pedagogicheskom obrazovanii. – M. : ASOU : Zolotaya bukva, 2006. – S. 120-126.
14. Nikolaeva A. V. Ideya svobodnogo vospitaniya kak osnova sovremennogo standarta doshkol'nogo obrazovaniya // Istoriya pedagogicheskoy mysli i praktiki obrazovaniya v Rossii i mire. – M. : ASOU, 2018. – S. 250-259.
15. Okushova G. A. Smena pedagogicheskikh paradigim kak metodologicheskii rezonans izmeneniya tipov filosofskogo myshleniya // Vestn. TGPU. – 2005. – № 2. – S. 7-11.
16. O peredache v vedenie narodnogo komissariata prosveshcheniya uchebnykh i obrazovatel'nykh uchrezhdeniy i zavedeniy vseh vedomstv ot 30.05.1918 g. // Istoriya sovetskoy doshkol'noy pedagogiki : khrestomatiya – M. : Prosveshchenie, 1988. – S. 43.
17. Rezolyutsii po dokladam Vtorogo Vserossiyskogo s'ezda po doshkol'nomu vospitaniyu (s 25 noyabrya po 2 dekabrya 1921 g.). – M., 1921. – 136 s.
18. Romanov A. A. Istoriko-pedagogicheskoe znanie kak prostranstvo dialoga // Psikhologo-pedagogicheskii poisk. – 2016. – № 2. – S. 5-9.
19. Sventitskaya M. Kh. Nash detskiy sad. – M., 1913. – 68 s.
20. Sventitskaya M. Kh. Nash detskiy sad. Iz opyta doshkol'noy raboty Detskogo Gorodka im. III internatsionala pri Narkomprose v Moskve. – M. : Novaya shkola, 1924. – 255 s.
21. Taubman V. V., Fausek Yu. I. Teoriya i praktika detskogo sada Mонтессори. – Pб. ; M. : Mysl', 1923. – 133 s.

22. Tezavrovskaya L. S. Narodnyy detskiy sad Kruzhka sovmejnogo vospitaniya i obrazovaniya detey. – M., 1914. – 12 s.
23. Tretiy vserossiyskiy s"ezd po doshkol'nomu vospitaniyu // Istoriya sovetskoy doshkol'noy pedagogiki : khrestomatiya. – M. : Prosveshchenie, 1988. – S. 142-153.
24. Ural'skiy oblastnoy doshkol'nyy metodicheskiy kabinet. Sverdlovsk. Kak sostavit' godovoy proizvodstvennyy plan doshkol'nogo uchrezhdeniya na osnove programm. – Sverdlovsk : UralONO, 1933. – 21 s.
25. Utkin A. V. Formirovanie sovetskoy obrazovatel'noy doktriny // Obrazovanie v Rossii i mire v kontekste Oktyabr'skoy revolyutsii 1917g. : sb. nauch. tr. i materialov. – M. : ASOU, 2017. – S. 102-112.
26. Fausek Yu. I. Detskiy sad Montessori. Opyt i nablyudeniya v techenie dvenadtsatiletney raboty v detskikh sadakh po sisteme Montessori. – M. ; L. : Pечатnyy dvor, 1926. – 224 s.
27. Chulitskaya L. I. Biologicheskie osobennosti doshkol'nogo vozrasta i sistema Montessori // Novye idei v pedagogike. Peresmotr osnov pedagogiki Montessori. – 1924. – № 5. – S. 38-61.
28. Shleger L. K. Osobennosti raboty s det'mi semiletnego vozrasta. – L. : Gosizdat, 1925. – 43 s.
29. Shleger L. K. Prakticheskaya rabota v detskom sadu // Istoriya sovetskoy doshkol'noy pedagogiki : khrestomatiya. – M. : Prosveshchenie, 1988. – S. 339-354.
30. Yudina N. P. Dom svobodnogo rebenka – grandioznyy pedagogicheskiy eksperiment // Istoriko-pedagogicheskiy zhurnal. – 2016. – № 4. – S. 86-98.

СТРАТЕГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.147
ББК 4448.043

DOI 10.26170/ps19-09-02
ГРНТИ 14.07.07

Код ВАК 13.00.02

Багичева Надежда Васильевна,

кандидат филологических наук, доцент, кафедра русского языка и методики его преподавания в начальных классах, заместитель директора Института педагогики и психологии детства, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: ipipd@uspu.ru

Старкова Дарья Александровна,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра английской филологии и методики преподавания английского языка, директор Института иностранных языков, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: dasha.stark@gmail.com

МЕЖКУЛЬТУРНЫЕ ПРОЕКТЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: межкультурные проекты; межкультурное взаимодействие; универсальные компетенции; культура; коммуникация; международные летние школы.

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена формированию у обучающихся универсальных компетенций, связанных с коммуникативными навыками, в том числе чрезвычайно важными в профессиональном отношении и востребованными в современном мире навыками межкультурного общения.

Ориентирами в обучении студентов как граждан своей страны и мира являются обозначенные Федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования категории – «коммуникация» и «межкультурное взаимодействие». Межкультурное образование рассматривается как индивидуальный процесс развития личности, ведущий к изменению поведения индивидуума, связанному с пониманием и принятием культурно-специфических форм поведения представителей других культур. Результатом межкультурного образования должно стать формирование у обучающихся качеств, привычек, способов деятельности, способствующих достижению взаимопонимания в диалоге культур, что невыполнимо в рамках одного-двух предметов, чему есть объективные причины: количество недельных часов и зачетных единиц, теоретический характер подачи материала, отсутствие представителей изучаемой культуры и т. п. Межкультурный проект в этом плане полностью решает названные задачи. В статье описывается, как участие российских и польских студентов в международном проекте «Россия – Польша: диалог поколений» способствовало формированию у них межкультурных компетенций.

Участие студентов в межкультурном проекте является эффективным средством формирования универсальных компетенций, так как позволяет научиться анализировать и учитывать разнообразие культур, дает возможность активного живого общения в процессе межкультурного взаимодействия. В настоящее время образование нацелено на поиск эффективных методов и способов обучения с целью подготовки выпускников к успешной профессиональной деятельности в современном мире в условиях глобализации. На наш взгляд, межкультурный проект как способ формирования коммуникативных и межкультурных компетенций в полной мере может рассматриваться как современная коммуникативная технология, отличающаяся высокой эффективностью.

Bagicheva Nadezhda Vasil'evna,

Candidate of Philology, Associate Professor, Department of the Russian Language and Methods of its Teaching in Elementary Grades, Deputy Director of the Institute of Pedagogy and Psychology of Childhood, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Starkova Daria Aleksandrovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department of English Philology and Methods of Teaching English, Director of the Institute of Foreign Languages, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

INTERCULTURAL PROJECTS AS A MEANS OF DEVELOPING UNIVERSAL COMPETENCES OF STUDENTS

KEYWORDS: intercultural projects; intercultural interaction; universal competences; culture; communication; international summer schools.

ABSTRACT. This article is devoted to the process of developing learners' universal competences connected with communicative skills, including skills of international communication, which are in demand in modern world and thus professionally important.

The benchmarks in students' preparation to be citizens of their own countries and the whole world are the categories "Communication" and "Intercultural Interaction" determined by the Federal State Educational Standards of Higher Education. Intercultural education is regarded as an individual process of personality development which leads to changes in individual's behaviour connected with understanding and accepting culturally specific forms in the behaviour of representatives of other cultures. Development of students' qualities and habits, ways of behaviour leading to mutual understanding in a dialogue of cultures is the result of intercultural education which cannot be achieved within one or two disciplines. There are objective

reasons for this: the quantity of weekly hours and credits, theoretical character of lectures and seminars, absence of representatives of culture, etc. Intercultural project solves these tasks easily. The article gives the description of how participation of Polish and Russian students in project "Poland and Russia: dialogue of generations" helped in formation of intercultural competences.

Students' participation in an intercultural project is an effective means of universal competences development as it gives an opportunity to learn to analyze and take into account diversity of cultures, provides active live communication in the process of intercultural interaction. At the moment our education is aimed at finding effective methods and ways of teaching in order to prepare students to successful life and work in the modern world in terms of globalization. To our mind intercultural project is a fully appropriate way of communicative and intercultural competences development and can be regarded as a modern communicative technology with high level of effectiveness.

Межкультурная коммуникация в современном мире стала нормальным и обыденным явлением для многих людей из разных стран, владеющих иностранным языком (в основном английским) на среднем уровне (B1-B2) и имеющих доступ к сети Интернет. Сегодня практически в любой сфере деятельности, будь то строительство, медицина, промышленность или торговля, не говоря уже о науке и образовании, специалисты занимаются международным сотрудничеством. В связи с этим возникает необходимость организации процесса профессионального образования с учетом возможности реального международного, межкультурного взаимодействия.

По данным организации «Intercultural Network» [19], специально занимающейся межкультурным тренингом менеджеров, от 27% до 35% всех заграничных командировок заканчиваются преждевременным возвращением работника, 35% совместных международных проектов завершаются, не достигнув поставленной цели, 50% интернациональных коллективов распадаются, не добившись запланированных результатов. При этом предприятию наносится значительный ущерб, репутация фирмы страдает, деловые контакты становятся менее интенсивными или совсем прекращаются, вследствие чего обнаруживаются чувствительные финансовые потери [3, с. 13]. Причиной этого чаще всего является отсутствие практических навыков и умений в общении с представителями разных культур, а также, что немаловажно, культурной восприимчивости, толерантного отношения к представителям других народов и их коммуникативному поведению.

Поиски путей решения данной проблемы интенсивно ведутся в рамках педагогической науки и образования. В Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования по направлению «Педагогическое образование» в качестве универсальных компетенций называются категории «коммуникация» и «межкультурное взаимодействие» [8; 9; 10]. Так, результатом освоения обучающимися программы бакалавриата должно стать формирование

универсальных компетенций, связанных со способностью «осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах)» (УК-4) и способностью «воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах» (УК-5) [8; 9]. Уровень магистратуры предполагает формирование у обучающихся способности «применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном (-ых) языке (-ах), для академического и профессионального взаимодействия» (УК-4) и способности «анализировать и учитывать разнообразие культур в процессе межкультурного взаимодействия» (УК-5) [10]. Формирование указанных компетенций происходит в УрГПУ в рамках таких учебных дисциплин, как «Русский язык и культура речи», «Иностранный язык», «История», «Философия» (уровень бакалавриата), «Русский язык в профессиональной сфере», «Иностранный язык в профессиональной сфере», «Теория и практика профессионального взаимодействия», «Межкультурная коммуникация» (уровень магистратуры).

Результатом обучения, таким образом, должна стать подготовка выпускников к успешной деятельности в современном мире в условиях глобализации. С этой целью при организации образовательного процесса в области высшего образования следует знакомить обучающихся с различными коммуникативными ситуациями, в том числе с ситуациями межкультурного взаимодействия [2, с. 32], причем знакомство это не должно быть только «простым повторением или воспроизводством информации» [12, с. 114], оно должно происходить в живом диалоге, в прямом взаимодействии представителей разных культур. Однако именно живого диалога и прямого взаимодействия не хватает учебному процессу в силу объективных причин.

Заметим также, что на пути формирования названных универсальных компетенций встречаются определенные объективные трудности. Дело в том, что представители разных культур часто не разделяют

взглядов друг друга, так как по-разному интерпретируют одни и те же события и имеют различающиеся ценности. Содержание понятий в разных культурно-языковых картинах мира также может не совпадать [20, р. 13]. Из этого вытекает, что мы по-разному воспринимаем реальность и получаемый опыт, следовательно, понимание зависит не только от знания языковых структур, но и от общей концептуальной системы, сформированной в контексте каждого культурного сообщества.

В книге С. Г. Тер-Минасовой приводятся наглядные примеры того, как проблемы межкультурного характера могут возникнуть в самых распространенных ситуациях: трудности вызывает даже заполнение простейшей анкеты или багажной бирки [16, с. 60]. В англоязычной и русскоязычной культурах не совпадают традиции в написании имен и фамилий. Что писать сначала – имя или фамилию? Как обозначать дату, чтобы вас поняли правильно? Как гражданину Российской Федерации отвечать на вопрос о национальности? Наконец, как реагировать, если в приглашении мужчины на прием фигурирует имя его жены: *Mr. Svetlana Ter-Minasova*?

При чтении и переводе научных, научно-популярных, публицистических, официально-деловых и художественных текстов наибольшее затруднение вызывает образное, а не буквальное восприятие содержащейся в них информации [11, с. 168]. Для жителей России удивительно, что в Австралии июль – это середина зимы, восток ассоциируется с севером, а Рождество и Новый год – с самым жарким временем года.

Каждый человек рождается в своей культуре. В процессе изучения родного языка и общения с другими людьми индивид социализируется и приобретает черты личности, социокультурно адекватной обществу [4, с. 19]. Результатом освоения отдельным индивидом культуры является его инкультурация (если это культура своего народа) или аккультурация (если это культура другого народа).

Усвоение культурно и социально значимой информации происходит в основном через рассказ и показ, которые в полной мере раскрывают типичный для данной культуры образ мышления, миропонимание и дают образцы поведения, специфичность которых наиболее заметна на фоне контактов с представителями иных культур.

Интеллект человека детерминируется культурно-этническими характеристиками. Различные этнические паттерны интеллектуальных способностей стабильны безотносительно к социальному классу. Принципиальные различия между интеллектуальными особенностями разных народов могут

возникать из-за преобладания конфликтности и социальной интеграции у одних в противовес личной ответственности и внутреннему контролю у других. Вследствие недостатков обучения люди принимают магические верования за истину, а это препятствует аналитическому восприятию и рациональному мышлению [7, с. 134-135]. Генетические различия затемняются средовыми. Поэтому для понимания когнитивных характеристик представителей той или иной страны необходимо осуществлять межкультурные сопоставления.

В этой связи можно говорить о межкультурном образовании как об индивидуальном процессе развития личности, ведущем к изменению поведения индивидуума, связанном с пониманием и принятием культурно-специфических форм поведения представителей других культур [15, с. 10]. Содержанием такого образования должны являться факты культуры как своей собственной, так и страны изучаемого языка. Молодое поколение «должно понимать ценность любой культуры, ценность людей, выросших в другой культуре. Это необходимо для того, чтобы понять ценность человеческой жизни и быть терпимыми и толерантными к людям других культур. Как справедливо заметил великий казахский поэт и мыслитель Абай: „Человек, изучивший культуру и язык иного народа, становится с ним равноправным и не будет жить позорно“» [1, с. 119].

В ходе межкультурного образования у человека сменяются следующие психические состояния: 1) толерантность, 2) принятие, 3) адаптация, 4) интеграция [18, р. 29]. Последняя стадия разрешает внутренние конфликты, и индивид становится по своей сущности «межкультурным», может выступать медиатором культур.

Термин «межкультурное обучение» появился в начале 80-х г. XX в. в педагогике ФРГ. Под ним понимался принцип обучения детей с целью формирования способностей к учебе и жизни в поликультурном обществе. Иностранцы дети (в основном дети мигрантов) обучались совместно с немецкими детьми. При этом главное внимание уделялось равноценности различных культур, которая должна была найти отражение в учебных программах школ [3, с. 10].

Данный принцип был затем перенесен на обучение иностранному языку в многоязычном европейском пространстве. Были разработаны следующие этапы межкультурного образования с соответствующими технологиями [3, с. 22-23]:

1) усвоение фоновой информации о фактах изучаемой культуры; в качестве основы берется родная культура и родной язык,

происходит сравнение базовых культур личности – своей собственной и изучаемой; здесь важен опыт восприятия информации, ее анализа, сопоставления, оценки, включения в систему своих знаний, опыт действия в соответствии с новым знанием;

2) интерпретация усвоенных фактов базовой культуры в межкультурных контактах и конфликтных ситуациях, выделение «культурных стандартов» этнического, политического и экономического плана, оказывающих влияние на мышление, ценности, действия представителей конкретной культуры – формирование ценностных ориентаций личности через переживание и внутренний диалог;

3) проигрывание межкультурных ситуаций, в ходе которого обучающиеся выступают в роли представителей базовых культур; происходит изменение культурного фона и образуется «третья культура» личности, т. е. формируются качества, привычки, способности деятельности, способствующие достижению взаимопонимания в диалоге культур.

Отметим применимость данной технологии в сфере международного культурно-гуманитарного сотрудничества в целом [2, с. 33-34]. Наилучший способ проигрывания межкультурных ситуаций – реальные ситуации общения представителей разных культур, так как только реальный личный опыт позволит подготовить студентов к продуктивному межкультурному общению. Межкультурное общение отличается от коммуникации, поскольку его участники, пользуясь единым языковым кодом, не обладают единой системой культурных значений происходящего [5, с. 208]. Для эффективной коммуникации необходимо осознание общего для коммуникантов значения происходящего путем совместной выработки единого для всех участников акта общения и значения всех производимых и воспринимаемых действий и их мотивов.

Для реализации идеи межкультурного образования мы решили вовлечь наших студентов в международный проект «Польша и Россия: диалог поколений», который был осуществлен Уральским государственным педагогическим университетом совместно с Казанским федеральным университетом,

специализированным учебно-научным центром Уральского федерального университета им. первого Президента России Б.Н. Ельцина, Высшей государственной профессиональной школой им. Станислава Пигоня в Кросно (Польша) и Ягеллонским университетом в Кракове (Польша).

Метод межкультурного проекта, на наш взгляд, как нельзя лучше подходит для реализации задач межкультурного образования. Во-первых, цель проекта – создание условий для развития культурного, научного и образовательного взаимодействия между обучающимися и преподавателями России и Польши – созвучна цели межкультурного образования, которая отражается в формируемых у обучающихся компетенциях. Во-вторых, этапность проведения проекта напрямую структурно и содержательно соотносится с этапностью технологии межкультурного образования.

Так, цель первого этапа проекта – развитие социально-культурного международного сотрудничества – реализовалась через популяризацию значимых личностей Российской Федерации и Республики Польша, внесших весомый вклад в развитие обеих стран. Другими словами, молодые люди двух стран изучали культуру другой страны через сравнение ее с родной культурой, анализировали общее и различное, оценивали значимость культурных фактов в историческом, социальном и политическом аспектах взаимодействия двух культур, что по сути является и целью межкультурного образования.

На данном этапе российские и польские студенты участвовали в конкурсе сторителлинга: писали эссе о государственных и общественных деятелях, представителях науки, образования, культуры, литературы, искусства, спорта Российской Федерации и Республики Польша. Эссе размещались на портале *живаяистория-россии.рф*.

Всего участниками конкурса было отправлено 490 работ, из которых 445 – работы русских авторов более чем из 60 географических объектов РФ, 45 – польских авторов. Работы принимались в пяти номинациях (см. таблицу 1). Наглядно распределение работ по темам представлено на рисунке 1.

Таблица 1

Работы конкурса «Польша и Россия: диалог поколений» по номинациям

Номинация	Количество работ		
	русских авторов	польских авторов	всего
Государство и право	110	8	118
Наука и образование	77	8	85
Общественная деятельность и культура	97	13	110
Литература и искусство	149	15	164
Социальная деятельность и спорт	12	1	13

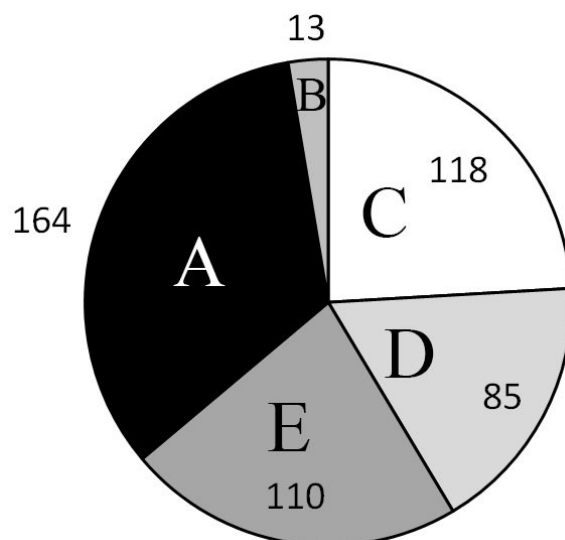


Рис. 1. Количество работ по номинациям конкурса «Польша и Россия: диалог поколений»

Примечания. А – «Литература и искусство»; В – «Социальная деятельность и спорт»; С – «Государство и право»; D – «Наука и образование»; E – «Общественная деятельность и культура»

На конкурс принимались работы русских и польских авторов на 3 языках: русском, английском и польском. Распреде-

ние полученных сочинений по языкам представлено в таблице 2.

Таблица 2

Работы проекта «Польша и Россия: диалог поколений» по языкам

Участники проекта	Языки работ		
	русский	английский	польский
Русские авторы	416	28	1
Польские авторы	11	13	20

Изданный по результатам первого этапа реализации проекта «Сборник лучших творческих работ международного конкурса „Польша и Россия: диалог поколений“» [14] наглядно демонстрирует, что и российские, и польские студенты, отмечая необходимость межкультурного взаимодействия, одинаково понимают причины возникновения проблем на пути его установления: «В настоящее время совместную историю польско-российских отношений на протяжении веков исследователи рассматривают через призму всеобщей политики, запоминающихся военных конфликтов и взаимных обид, забывая о человеческом факторе и культурных точках соприкосновения двух очень близких друг другу культур» (Камиль Осташевский, Кросно) [14, с. 59]. Безусловно, подобные выводы являются результатом изучения, анализа и сопоставления информации исторического, политического и культурологического характера о взаимоотношениях двух стран.

Участники конкурса, объективно оценивая историческое родство наших народов, именно в нем видят скрытый резерв для возобновления активных межкультурных контактов представителей молодого поколения: «Это важно, чтобы не ушла

наша взаимная история и культура, которая всегда была между поляками и русскими. Это является доказательством того, что мы друг другу небезразличны. Как сказал русский философ Николай Бердяев: „В каждой народной душе есть свои сильные и свои слабые стороны, свои качества и свои недостатки. Но нужно взаимно полюбить качества народных душ и простить их недостатки. Тогда лишь возможно истинное общение“. Русские и поляки близки друг другу как с этнической, так и с культурной точки зрения. Оба народа принадлежат к общей славянской языковой группе. Это два христианских народа, на протяжении многих веков живущие рядом. Полякам и русским важно понять ментальность друг друга. Знакомство с культурой другого народа является одним из важнейших элементов сближения» (Патрик Войнар, Кросно, Польша) [14, с. 73-74]; «Советские и польские солдаты вместе освобождали Польшу, вместе штурмовали Берлин, и на знаменитом Параде Победы в июне 1945-го маршировали по Красной площади – вместе. Русские и поляки – дети одних исторических родителей. Мы – братья. Мы обречены жить рядом друг с другом. Да, сегодня Польша – член НАТО, на ее территории со-

здается военная инфраструктура – как мы видим и понимаем, направленная против России. Но история дает нам один важный урок: все течет и все меняется. Нынешнее отношение польских властей к России – не есть мнение всего польского народа. Народа, который мы бесконечно уважаем. Народа, чью великую культуру – культуру Фредерика Шопена и Адама Мицкевича – любим. Да и, в общем, считаем практически родной» (Валентина Рябенко, УрГПУ) [6].

Усвоение фоновой информации о фактах изучаемой культуры в конечном счете приводит участников проекта к выводу об интернациональном характере культуры и планированию собственного действия соответственно новому знанию – именно культуру они считают объединяющим наши страны мостом: «Вообще культура во все времена служила и служит тем метафорическим мостом, соединяющим противоположные берега. Искусство делает нас более восприимчивым к прекрасному, открывает и расширяет горизонты нашего сознания, позволяя увидеть в человеке в первую очередь человека, а уж потом его пол, национальность, вероисповедание и т. д. Именно поэтому мне кажется абсолютно необходимым устанавливать диалог между культурами, делиться тем, что помогает нам в очередной раз задуматься и попробовать избавиться от оков стереотипов и навязанных обществом стандартов, <...> ломать барьеры между двумя странами, обращаясь к великой силе искусства» (Анна Дубров, Польша) [14, с. 69]; «Мы часто говорим о таланте какого-нибудь человека, заслугах того или иного деятеля, но часто ли мы задумываемся о корнях этих людей? Даже если часто, то меняется ли наше отношение к ним, когда речь идет о другой национальности? Думаю, что нет. Огромное количество людей стали известны за пределами своего государства. Их труды, произведения, работы переводились и переводятся на многие языки мира, а это значит лишь одно – люди, говорящие на другом языке, живущие на другой стороне земного шара, имеющие другие традиции и законы, хотят прикоснуться к их творению, пообщаться на расстоянии и даже сквозь года» (Анастасия Кагилева, УрГПУ) [14, с. 17].

Способом же установления межкультурных контактов называется живой польско-русский диалог (Каролина Смолен, Ягеллонский университет, г. Краков, Польша) [14, с. 64], который призван сохранить «языковой мост между людьми всех стран, народов, национальностей» (Лариса Андреева, СГСПУ, г. Самара) [14, с. 23].

В ходе реализации второго этапа организаторы и волонтеры проекта (преподава-

тели и студенты УрГПУ и СУНЦ УрФУ (г. Екатеринбург) и КФУ (г. Казань) составили делегацию от России на международном студенческом фестивале «Ювеналия» в г. Кросно (Польша). Преподаватели Высшей школы им. Станислава Пигоня (г. Кросно, Польша) – организаторы «Ювеналии» – являлись партнерами России в данном проекте. Задачей делегации было представить свою страну и завязать дружеские связи между студентами в непосредственном общении в ходе различных мероприятий трехдневного международного фестиваля.

На этом этапе межкультурного взаимодействия студенты получили возможность «вживую» устанавливать межкультурные контакты, преодолевать конфликтные ситуации, воочию наблюдать «культурные стандарты» представителей других культур (на фестивале присутствовали представители 15 стран мира): «Столкновения с другими обычаями, с другой культурой помогут молодым, неокрепшим еще личностям, открыться чему-то новому, необыденному, с чем раньше не было ничего общего. Такие мероприятия <...> поддерживают дружеские отношения между людьми, которые в будущем смогут изменить мир, и помогают преодолеть страх перед неизвестным и построить новое, не искаженное обидами веков, пространство для жизни» (Ольга Коссаковска-Марац, Ягеллонский университет, Польша) [14, с. 67].

Как отмечалось выше, результатом межкультурного образования должно стать формирование у обучающихся качеств, привычек, способов деятельности, способствующих достижению взаимопонимания в диалоге культур. Конечно, в рамках одного-двух предметов по всем этим направлениям невозможно достичь полноценного результата, чему есть объективные причины: несоответствие ограниченного количества часов занятий в неделю зачетным единицам, теоретический характер подачи материала, отсутствие представителей изучаемой культуры и др. Межкультурный проект в этом плане полностью отвечает названным задачам.

Проведение летней школы в г. Екатеринбурге на базе УрГПУ способствовало установлению теплых и дружеских взаимоотношений между студентами двух стран в уникальном пространстве культурно-образовательного лагеря. Для участия в летней школе в Екатеринбург прибыло 20 гостей из Польши и столько же россиян – лауреатов и дипломантов конкурса сторителлинга «Польша и Россия: диалог поколений». Участники летней школы необычайно широко представляли географию двух стран: от Польского Подкарпатья до Забайкалья в России. Неожиданным стало то, что в кон-

курсе с польской стороны участвовали не только студенты, школьники и лицеисты, но и те, кто вышел из студенческого возраста 5-7 лет назад. Эти конкурсанты достаточно хорошо знают русский язык и связали с ним свою профессиональную деятельность.

Таким образом, международный проект как способ формирования универсальных коммуникативных компетенций является эффективным в силу того, что компенсирует недостаток живого диалога и прямого взаимодействия в учебном процессе, формирует ценностные ориентации через совместное проживание ситуаций, через непосредственный диалог, через выработку общего значения происходящих событий. Во время диалогов обсуждались и важные события в жизни обеих стран, и общность научных интересов участников проекта: «языкознание и теория и практика перевода», «возможность изучать сразу английский и русский язык», «возможность стажироваться за границей (среди таких проектов есть набирающая популярность программа по выдаче грантов „Erasmus“)» и др. [13].

Здесь нельзя не отметить еще одно несомненное достоинство рассматриваемого нами международного проекта: он обеспечивает непрерывность процесса общения благодаря его неформальному характеру. Так, в рамках проекта были организованы онлайн-встречи российских и польских студентов. В дистанционных диалогах в 2018/19 уч. г. в совокупности участвовало 25 человек из России и Польши, из них 16 студентов, 5 выпускников и 4 педагога, 11 представителей Польши, 14 – России.

За время реализации проекта были организованы диалоги на 25 различных тем: от традиционной еды и быта до мифов и стереотипов о россиянах и поляках. Участники диалогов высоко оценили возможность общаться со своими сверстниками онлайн: «На протяжении 3 лет я уже взаимодействую с польскими студентами в рамках дистанционных занятий. <...> Вместе мы преодолеваем стереотипы, разбираем актуальные вопросы и просто наслаждаемся нашими теплыми встречами онлайн» (Анастасия Погиба, УрГПУ) [13]; «Такое общение дает большой опыт как польским ребятам, так и русским. Мы учимся культуре общения, поведения и находим то общее, что нас объединяет» (Алла Смирнова, УрГПУ) [13].

Данное направление в формировании межкультурных компетенций является необычайно важным и перспективным, так как успешность межкультурного взаимодействия во многом зависит от стереотипического представления о том или ином народе. Стереотипы могут подвигнуть к установлению контакта, а могут, напротив,

помешать такому намерению. Выяснить, относится ли положенный в основу стереотипа признак ко всем представителям данной культуры, или же он искажает объективную картину, возможно только в непосредственном общении. Другими словами, речь идет опять-таки о восприятии внешне объективной информации, ее анализе, сопоставлении с имеющимся опытом взаимодействия с представителями другого народа, оценке, включении в систему своих знаний и выстраивании своей траектории межкультурного развития соответственно полученному знанию.

Исходя из важности этого вопроса, участники межкультурного диалога посвятили теме стереотипов несколько встреч. Обсуждая существующие устойчивые представления о других народах, они сопоставляли стереотипическую информацию («В России много пьют водку, никогда не улыбаются, не боятся морозов и много еще чего» и «Польша – это страна, которую часто путают с Россией; поляки все католики; поляки – воры; поляки вечно жалуются и пьют много водки» [13]) с непосредственными наблюдениями. Личный опыт общения привел участников общения к выводу: «Все стереотипы из-за того, что мы мало знаем друг о друге, а наш проект „Польша и Россия: диалог поколений“ должен способствовать раскрытию истинного образа наших стран и народов» [13]. По сути, способ действия в подобных коммуникативных ситуациях участниками освоен. И это не единственная межкультурная компетенция, которая была сформирована за период реализации проекта.

Итак, можно с уверенностью сказать, что участие российских и польских студентов в межкультурном проекте позволило им научиться анализировать и учитывать разнообразие культур в процессе межкультурного взаимодействия, так как их собственный интернациональный коммуникативный опыт дал возможность найти наилучшие пути представления своей страны и развить интерес к познанию другой, а также завязать дружбу через личные контакты.

В настоящее время образование ориентировано на поиск эффективных методов и способов обучения с целью подготовки выпускников к успешной деятельности в современном мире в условиях глобализации. На наш взгляд, в свете этих задач межкультурный проект как способ формирования коммуникативных и межкультурных компетенций в полной мере может рассматриваться как современная коммуникативная технология обучения, отличающаяся высокой эффективностью.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Багичева Н. В., Балтымова М. Р. «Культура защищает историческое достоинство народа»: о пользе чтения иностранной литературы // Филологическое образование в период детства. – Екатеринбург, 2018. – № 25. – С. 114-120.
2. Багичева Н. В., Дёмышева А. С., Бугуева Н. В. «Лентяям в этой игре нет места»: мобильные интерактивные технологии в обучении русскому языку как иностранному и родному // Педагогическое образование в России. – 2019. – № 2. – С. 31-37.
3. Бердичевский А. Л., Гиниатуллин И. А., Тарева Е. Г. Методика межкультурного иноязычного образования в вузе : учеб. пособие / под. общ. ред. А. Л. Бердичевского. – М. : Флинта, 2019. – 368 с.
4. Гришаева Л. И., Цурикова Л. В. Введение в теорию межкультурной коммуникации : учеб. пособие для студ. лингв. фак. высш. учеб. заведений. – 4-е изд., стер. – М. : Академия, 2007. – 336 с.
5. Елизарова Г. В. Культура и обучение иностранным языкам. – СПб. : КАРО, 2005. – 352 с.
6. Живая история [Электронный ресурс] : Всерос. студенческий патриотический проект. – Режим доступа: <http://живаяистория-россии.рф>.
7. Кочетков В. В. Психология межкультурных различий. – М. : ПЕР СЭ, 2002. – 416 с.
8. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» [Электронный ресурс] : приказ Минобрнауки России от 22.02.2018 № 121. – Режим доступа: http://fgosvo.ru/440301_B_3_16032018.pdf.
9. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки) [Электронный ресурс] : приказ Минобрнауки России от 22.02.2018 № 125. – Режим доступа: http://fgosvo.ru/uploadfiles/440305_B_3_16032018.pdf.
10. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – магистратура по направлению подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование» [Электронный ресурс] : приказ Минобрнауки России от 22.02.2018 № 126 : (зарегистрировано в Минюсте России 15.03.2018 № 50361). – Режим доступа: https://docviewer.yandex.ru/440401_№126.pdf.
11. Ощепкова В. В. Язык и культура Великобритании, США, Канады, Австралии, Новой Зеландии. – М. : ГЛОССА ; СПб. : КАРО, 2004. – 336 с.
12. Петрусович А. А., Джамбулова Ш. Ж. Современные вызовы развитию образования // Омский науч. вестн. – 2015. – № 2 (136). – С. 114-117.
13. Польша и Россия: диалог поколений [Электронный ресурс] : междунар. проект // ВКонтакте. – Режим доступа: <https://vk.com/mezhcult>.
14. Польша и Россия: диалог поколений : сборник лучших творческих работ Междунар. конкурса. – Екатеринбург, 2019. – 74 с.
15. Рот Ю., Коптельцева Г. Межкультурная коммуникация: теория и тренинг. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2015. – 223 с.
16. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация : учеб. пособие. – М. : Слово/Slovo, 2000. – 624 с.
17. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] : № 273-ФЗ от 29.12.2012. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/2974>.
18. Bennet M. J. Intercultural communication: a current perspective // Basic concepts of intercultural communication : selected readings / M. J. Bennett (ed.). – Intercultural Pr., Inc., 1998.
19. Icunet [Electronic resource] : site. – Mode of access: <https://www.icunet.group>.
20. Kramsch C. Language and Culture. – Oxford Univ. Pr., 2011. – 134 p.

R E F E R E N C E S

1. Bagicheva N. V., Baltymova M. R. «Kul'tura zashchishchaet istoricheskoe dostoinstvo naroda»: o pol'ze chteniya inostrannoy literatury // Filologicheskoe obrazovanie v period detstva. – Ekaterinburg, 2018. – № 25. – S. 114-120.
2. Bagicheva N. V., Demysheva A. S., Bugueva N. V. «Lentyayam v etoy igre net mesta»: mobil'nye interaktivnye tekhnologii v obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu i rodnomu // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2019. – № 2. – S. 31-37.
3. Berdichevskiy A. L., Giniatullin I. A., Tareva E. G. Metodika mezhkul'turnogo inoyazychnogo obrazovaniya v vuze : ucheb. posobie / pod. obshch. red. A. L. Berdichevskogo. – M. : Flinta, 2019. – 368 s.
4. Grishaeva L. I., Tsurikova L. V. Vvedenie v teoriyu mezhkul'turnoy kommunikatsii : ucheb. posobie dlya stud. lingv. fak. vyssh. ucheb. zavedeniy. – 4-e izd., ster. – M. : Akademiya, 2007. – 336 s.
5. Elizarova G. V. Kul'tura i obuchenie inostrannym yazykam. – SPb. : KARO, 2005. – 352 s.
6. Zhivaya istoriya [Elektronnyy resurs] : Vseros. studencheskiy patrioticheskiy projekt. – Rezhim dostupa: <http://zhivayaistoriya-rossii.rf>.
7. Kochetkov V. V. Psikhologiya mezhkul'turnykh razlichiy. – M. : PER SE, 2002. – 416 s.
8. Ob utverzhdenii Federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 44.03.01 «Pedagogicheskoe obrazovanie» [Elektronnyy resurs] : prikaz Minobrnauki Rossii ot 22.02.2018 № 121. – Rezhim dostupa: http://fgosvo.ru/440301_B_3_16032018.pdf.
9. Ob utverzhdenii Federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 44.03.05 «Pedagogicheskoe obrazovanie» (s dvumya profilyami podgotovki) [Elektronnyy resurs] : prikaz Minobrnauki Rossii ot 22.02.2018 № 125. – Rezhim dostupa: http://fgosvo.ru/uploadfiles/440305_B_3_16032018.pdf.
10. Ob utverzhdenii Federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya – magistratura po napravleniyu podgotovki 44.04.01 «Pedagogicheskoe obrazovanie» [Elektronnyy resurs] : prikaz

Minobrnauki Rossii ot 22.02.2018 № 126 : (zaregistrovano v Minyuste Rossii 15.03.2018 № 50361). – Rezhim dostupa: https://docviewer.yandex.ru/440401_Nº126.pdf.

11. Oshchepkova V. V. Yazyk i kul'tura Velikobritanii, SShA, Kanady, Avstralii, Novoy Zelandii. – M. : GLOSSA ; SPb. : KARO, 2004. – 336 s.

12. Petrusevich A. A., Dzhambulova Sh. Zh. Sovremennye vyzovy razvitiyu obrazovaniya // Omskiy nauch. vestn. – 2015. – № 2 (136). – S. 114-117.

13. Pol'sha i Rossiya: dialog pokoleniy [Elektronnyy resurs] : mezhdunar. proekt // VKontakte. – Rezhim dostupa: <https://vk.com/mezhcult>.

14. Pol'sha i Rossiya: dialog pokoleniy : sbornik luchshikh tvorcheskikh rabot Mezhdunar. konkursa. – Ekaterinburg, 2019. – 74 s.

15. Rot Yu., Koptel'tseva G. Mezhekul'turnaya kommunikatsiya: teoriya i trening. – M. : YuNITI-DANA, 2015. – 223 s.

16. Ter-Minasova S. G. Yazyk i mezhekul'turnaya kommunikatsiya : ucheb. posobie. – M. : Slovo/Slovo, 2000. – 624 s.

17. Federal'nyy zakon «Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii» [Elektronnyy resurs] : № 273-FZ ot 29.12.2012. – Rezhim dostupa: <http://minobrnauki.rf/dokumenty/2974>.

18. Bennet M. J. Intercultural communication: a current perspective // Basic concepts of intercultural communication : selected readings / M. J. Bennett (ed.). – Intercultural Pr., Inc., 1998.

19. Icunet [Electronic resource] : site. – Mode of access: <https://www.icunet.group>.

20. Kramsch C. Language and Culture. – Oxford Univ. Pr., 2011. – 134 p.

Кружкова Ольга Владимировна,

кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой акмеологии и психологии среды, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: galiat1@yandex.ru

Воробьева Ирина Владимировна,

кандидат психологических наук, доцент, начальник отдела развития научных исследований, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: lorisha@mail.ru

Кривошекова Марина Сергеевна,

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры профессионально-ориентированного языкового образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: kmsolimp@mail.ru

**ПОЛИТИЧЕСКАЯ АКТИВНОСТЬ СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ МОЛОДЕЖИ
И МАРГИНАЛЬНЫЕ ПОЛИТИЧЕСКИЕ ПРАКТИКИ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: молодежь; политическая активность; маргинальные политические практики; цифровизация; интернет-поведение; протестное поведение.

АННОТАЦИЯ. Политическая активность молодежи является одним из определяющих факторов развития демократического общества. В эпоху цифровизации необходимо учитывать специфику изменений в проявлениях политических инициатив молодежи как поколения, погруженного в виртуальную реальность, поскольку именно это поколение основной средой для разнообразных форм активности выбирает интернет-среду. Тем не менее те политические практики, которые используются в цифровом пространстве, зачастую не институализированы и могут быть обозначены как маргинальные. В статье представлена типология и анализ наиболее типичных маргинальных политических практик, описана общая политическая активность молодежи, ее отношение к отдельным видам политических практик и готовность к их включению в собственные модели поведения. Эмпирическую базу исследования составили результаты опроса 461 респондента в возрасте от 18 до 30 лет с помощью авторской анкеты, заполняемой в онлайн-режиме в Google-формах. Частотный анализ обозначил специфические особенности молодежи в контексте их участия в политической и общественной жизни страны, региона, города. Так, общий уровень политической и общественной активности молодежи достаточно невысок: малочисленны виды и формы деятельности, ограничены источники информации и площадки для коммуникации. Интернет является основной сферой реализации политических практик молодежи, в том числе маргинальных. Представленность последних смещается в сторону преобладания эмпатийных и прямых активных маргинальных политических практик. При этом для респондентов характерна демонстрация сдержанности в оценке собственной политической активности, что, вероятно, связано как с соображениями безопасности, так и с отсутствием явного интереса к политической жизни общества.

Krzhkova Olga Vladimirovna,

Candidate of Psychology, Associate Professor, Head of the Department of Acmeology and Environmental Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Vorobyeva Irina Vladimirovna,

Candidate of Psychology, Associate Professor, Head of the Research Development, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Krivoshchekova Marina Sergeevna,

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

POLITICAL ACTIVITY OF MODERN RUSSIAN YOUTH AND MARGINAL POLITICAL PRACTICES

KEYWORDS: youth; political activity; marginal political practices; digitalization; Internet behavior; protest behavior.

ABSTRACT. The political activity of youth is one of the determining factors in the development of a democratic society. In the digital age, it is necessary to take into account the specifics of changes in the manifestations of the political initiatives of youth as a generation immersed in virtual reality, since it is this generation that chooses the Internet environment as the main for various forms of activity. However, the political practices that are used in the digital space are often un institutionalized and can be labeled as marginal. The article presents a typology and analysis of the most typical marginal political practices, describes the general political activity of young people, their attitude to certain types of political practices and their willingness to use them in their own models of behavior. The empirical base of the study was the results of a survey of 461 respondents aged 18 to 30 using an author's questionnaire filled out online in Google forms. Frequency analysis identified specific features of youth in the context of their participation in the political and public life of a country, region, city. So, the general level of political and social activity of young people is rather low – the types and forms of activity are few in number, sources of information and platforms for communication are limited. The Internet is the main area of implementation of youth political practices,

including marginal ones. The representation of the latter is shifting toward the predominance of empathic and direct active marginal political practices. At the same time, the respondents are characterized by a demonstration of restraint in assessing their own political activity, which is probably due to both security considerations and the lack of a clear interest in the political life of society.

Введение. Современная молодежь обладает высоким потенциалом политической активности, однако ее характеристики имеют существенные отличия от привычных, устоявшихся политических практик более старших поколений. Существенное значение в этом имеют процесс цифровизации и наличие широких возможностей Интернета как альтернативной и дополняющей реальности, новой коммуникативной площадки и «новой демократической арены» [12, р. 347] для молодых поколений, чья социализация протекала уже исключительно в условиях изначального присутствия Интернета в каждодневной жизнедеятельности. Как отмечает О. А. Блинова и соавторы, одним из основных трендов современной политической реальности для молодого поколения является «медиатизация политики, трансформирующая политическое пространство в пространство соучастия, партиципации, где особое значение приобретают „низовые“ инициативы, где усиливается роль сообществ пользователей, вовлекаемых в цифровое пространство для решения проблем совместного существования» [9, р. 92].

Наличие существенного межпоколенческого разрыва [6] приводит к тому, что молодые люди, переосмысливая свою вовлеченность в политическую жизнь страны, зачастую отвергают традиционные политические институты и инструменты [14], вырабатывая, пробуя неформальные способы политического участия, экспериментируя с ними, постепенно перестраивая демократические процессы в соответствии со своим видением и в согласии со своими интересами и потребностями [12]. При этом основным полем, где разворачивается политическая активность молодых поколений, становится Интернет, в частности соцсети [11], посредством которых активно апробируются новые по своей форме в виртуальности, но имеющие отсыл к ранее существовавшим в реальном пространстве политические практики – распространение хештегов [7; 11], мемов [4; 7, 8; 11], музыкальных произведений, содер-

жащих политические интенции и призывы [11; 13]. Пространство сети Интернет и социальные сети предоставляют возможности для многообразного политического самовыражения молодежи, позволяя молодым людям находить единомышленников и сознательно подключаться к их аудитории через использование общих символических ресурсов [11]. При этом те политические практики, к которым обращается молодежь, зачастую не институализированы и содержат в себе признаки маргинальности [9].

Маргинальные политические практики, с одной стороны, можно понимать как нетипичные для ранее существующего опыта политической жизни, но активно используемые на сегодняшний день молодыми людьми неинституализированные формы выражения политической активности. Более глубокий анализ с учетом понимания феномена «политической маргинальности» [1; 2] позволяет сконструировать следующее рабочее определение маргинальных политических практик: это формы социальной активности, при реализации которых политический агент или группа агентов, являющихся активными, но не стремящимися стать частью политической системы (внесистемными) политическими игроками, используя политические инструменты (в том числе цифровые [10]), воздействуют на политическую систему общественных отношений в условиях реального и виртуального пространства, изменяя этим общество и себя как составную его часть.

Авторским коллективом (М. Р. Бабинова, О. А. Блинова, И. В. Воробьева, Ю. А. Горбунова, О. В. Кружкова, Р. Ю. Порозов) на основе анализа соцсетей, блогосферы, медиапространства были выделены наиболее распространенные маргинальные политические практики, используемые представителями молодежи в пространстве Интернета для выражения собственной политической позиции. Систематизация указанных политических практик производилась на основании типа воздействия на воспринимающую аудиторию и его направленности (рис. 1).

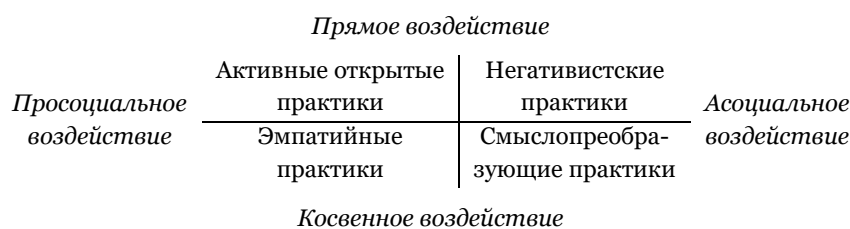


Рис. 1. Пространственный континуум типологии маргинальных политических практик

Активные открытые политические практики предполагают прямое высказывание собственной политической позиции, однако мотивация подобных действий может существенно различаться у разных субъектов.

1. Практика онлайн-контактирования (интервьюирования) – публикация бесед или интервью с политиками (в том числе репосты) в своем блоге/влоге/канале, на страницах в соцсетях.

2. Практика самосовершенствования – участие в политике, разговоры о политике как способ самостановления, поиска себя и самореализации.

3. Практика монетизированного «социального серфинга» [3] (кочевничества) – формирование и высказывание своей политической позиции в соответствии с социальным коммерциализированным заказом при ведении личного влога/блога/канала или иной активности в политическом интернет-пространстве.

Эмпатийные политические практики направлены на эмоциональное и действенное выражение социального единства с определенной категорией, сопричастности к определенным событиям.

4. Практика демонстрации политической идентичности – использование хештегов, тематических надписей и прочего для демонстрации своей политической позиции.

5. Практика пассивной солидарности – выражение солидарности с происходящими в стране событиями (объявление траура, поздравление с национальными праздниками и т. п.) с отказом шутить на значимые темы через публикации, комментарии, репосты.

6. Практика активной солидарности – участие в интернет-флешмобах в защиту чего-либо или из-за протеста против каких-либо политических или иных событий.

Смыслопреобразующие политические практики основаны на изменении отношения к информационному сообщению посредством его фальсификации, смещения смысловых акцентов, юморизации, аффектирования и экзальтации.

7. Политические мемо-практики – выражение своего отношения к политическим событиям посредством формирования и распространения мемов на политические темы.

8. Практика политической постправды – игнорирование объективных фактов о политическом событии с последующим апеллированием к эмоциям и личным убеждениям последователей.

9. Практика политического фейка – намеренное распространение дезинформации о политических событиях.

Негативистские политические практики связаны с высказыванием отрица-

тельных установок и оценок по отношению к политическим событиям, политикам и их последователям.

10. Практика политического космополитизма – критика страны, ее системы управления, действующей власти с сопутствующим заявлением о намерении покинуть страну.

11. Практика политического троллинга – использование троллинга по отношению к какой-либо политической позиции или политическому деятелю.

Следует отметить, что политическая позиция не всегда выражается через применение явно демонстрируемых политических практик. В некоторых случаях маскировка или блокирование собственной политической позиции в информационном поле является следствием «спирали молчания», подталкивающей представителей молодежи к сокрытию своего отношения к политическим событиям или процессам в силу конформных тенденций или боязни потери собственного символического капитала [7]. В этом случае возможно выделить несколько вариантов политического отрицания.

1. Политическая индифферентность – демонстрация абсолютного (иногда демонстративного) безразличия к политическим темам.

2. Политический эскапизм – наличие знаний о политических дискурсах, но отсутствие реальной политической активности в виртуальном и реальном пространстве.

3. Политическое безучастие (абсентизм) – исключение политических тем из собственного интернет-пространства, переключение на иные темы.

Однако подобная безучастность и отстранение от политической активности создает дополнительные риски маргинализации и гражданской индифферентности, не позволяя представителям молодежи осваивать необходимые инструменты политической активности, попутно ослабляя привязанность к своему городу, региону, стране, снижая доступ субъекта к возможностям, существующим в повседневной жизни гражданина [15].

Исходя из вышесказанного, актуальным остается вопрос о реальной политической активности современной российской молодежи и использовании ее представителями отдельных маргинальных политических практик. Для решения указанной задачи было проведено эмпирическое исследование с применением социально-психологических и социологических инструментов.

Методы исследования. Для сбора данных была разработана авторская анкета, в содержание которой вошли вопросы, направленные на выявление общей поли-

тической активности молодежи, а также конкретных политических практик в сети Интернет. Актуальные практики интернет-поведения молодежи, высокая вовлеченность в виртуальное коммуникативное пространство ее представителей делают их чувствительными к информационному контенту, распространяемому в Интернете [5], и более мотивированными к взаимодействию с ним. Вследствие этого анкетирование было организовано с использованием Google-форм в онлайн-режиме.

В опросе принял участие 461 респондент, после детального анализа собранного материала в итоговую таблицу данных вошли ответы 440 респондентов. Возраст участников исследования – от 18 до 30 лет,

средний возраст – 21 год, 35% – мужчины, 65% – женщины. Образование преимущественно незаконченное высшее – 51,4%, высшее – у 23,2%, среднее – 14,8%, среднее специальное – 8,2%, послевузовское – 2,5%. Обучаются в настоящий момент 86,4% опрошенных, закончили получение образования 13,6%. Занимаются профессиональной деятельностью 43%. Принявшие участие в исследовании респонденты проживают в Северо-Западном, Центральном, Приволжском, Южном, Уральском, Сибирском федеральных округах.

Результаты исследования и их обсуждение. Интерес молодежи к политическим и общественным событиям представлен на рисунке 2.

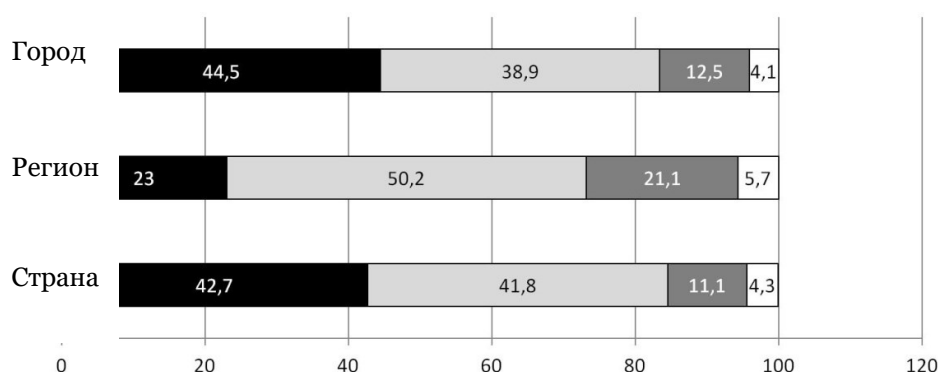


Рис. 2. Процентное распределение ответов респондентов на вопрос об их интересе к событиям политической и общественной жизни страны, региона, города

Прим. ■ – «Да, внимательно слежу»; ■ – «Слежу, но мне не очень интересно»; ■ – «Нет, меня это не интересует»; □ – «Затрудняюсь ответить».

Так, наибольшую включенность в событийно-информационное пространство молодежь демонстрирует в отношении страны в целом и конкретного населенного пункта (города), где она проживает. Регион вызывает меньшую заинтересованность юношей и девушек, возможно в силу их меньшего

опыта взаимодействия на данной территории либо слабого представления о роли власти регионального уровня в политических и общественных процессах.

Оценка общего положения дел с точки зрения молодого населения представлена на рисунке 3.

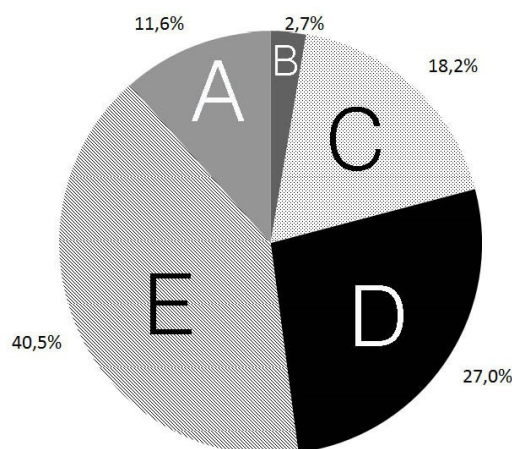


Рис. 3. Процентное распределение ответов респондентов на вопрос об оценке общего положения дел в стране, регионе, городе

Прим.: А – отрицательно; В – положительно; С – скорее положительно, чем отрицательно; D – нейтрально; E – скорее отрицательно, чем положительно.

Результаты частотного анализа демонстрируют достаточно пессимистическую тенденцию: более 50% молодежи оценивают сложившуюся ситуацию либо однознач-

но отрицательно, либо с существенным преобладанием данной негативной оценки.

Источники информации о политической и общественной жизни для молодежи представлены на рисунке 4.

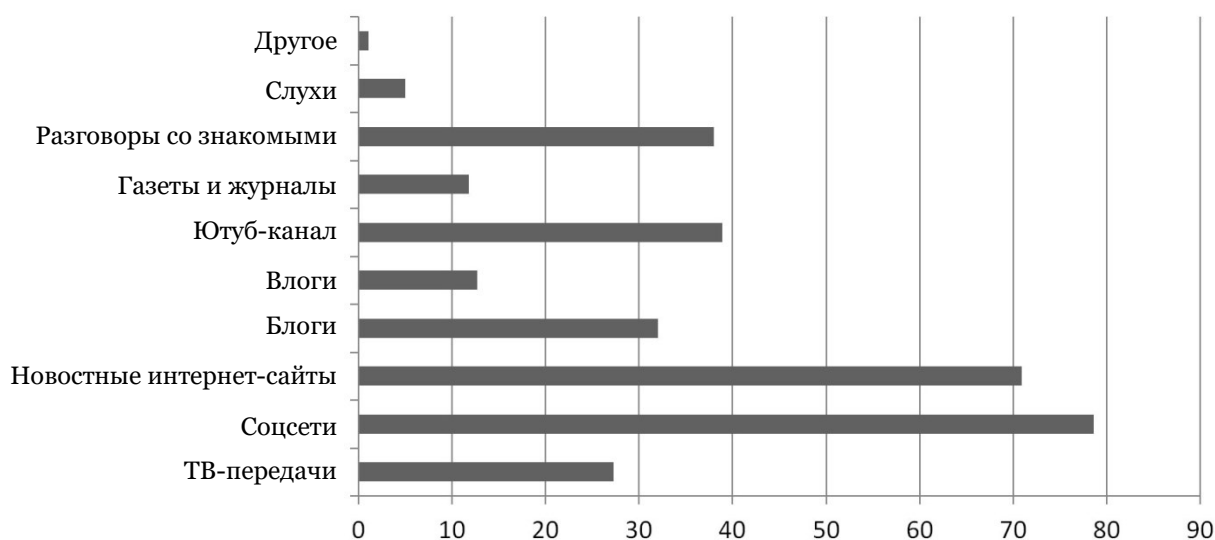


Рис. 4. Источники информации о политической и общественной жизни страны, региона, города для молодежи

Так, основным источником информации для молодежи являются ресурсы Интернета, а именно социальные сети и новостные сайты: более 70% опрошенных использует именно их в своей ежедневной практике. Чуть менее 40% предпочитают каналы видеохостинга (Ютуб-канал), коммуникацию с конкретными людьми или блоги. И если первая группа источников

информации представляет ситуацию достаточно обобщенно и с расчетом на большие группы населения, то вторая – адресно и избирательно, т. е. такие источники ориентированы на конкретного человека или небольшую группу.

Конкретные виды политической и общественной активности представлены на рисунке 5.

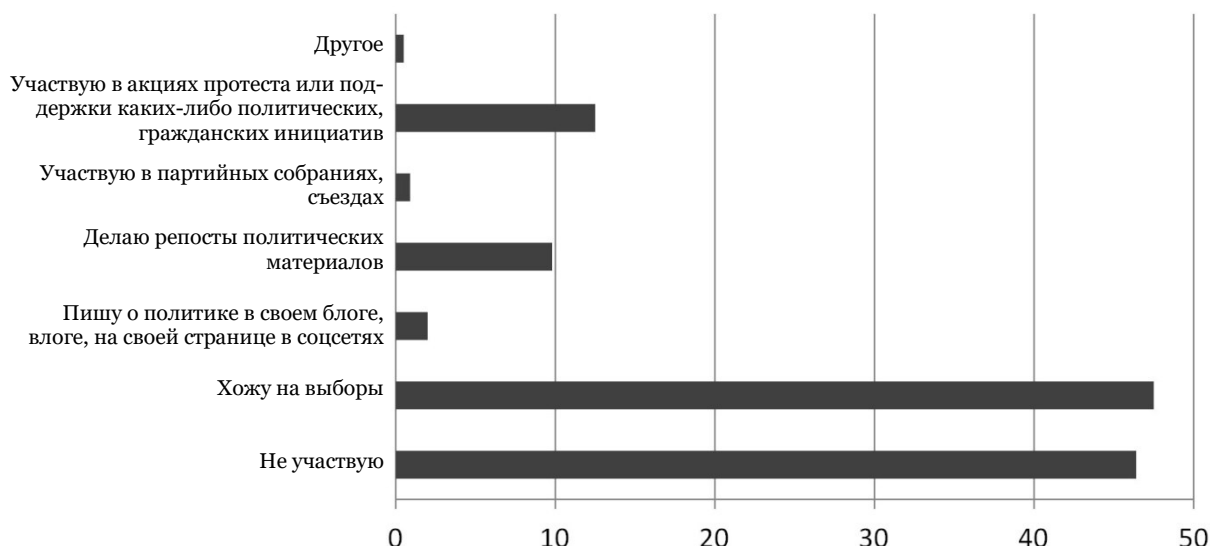


Рис. 5. Виды активного участия молодежи в политической и общественной жизни страны, региона, города

подавляющее большинство молодых людей и девушек (46,4%) указывает на то, что они не участвуют в политических и общественных процессах, 47,5% опрошенных – принимают участие в выборах. На третьем месте, с существенной разницей (12,5%), –

участие в акциях протеста или поддержки каких-либо политических, гражданских инициатив. Можно констатировать, что активность молодежи очень ограничена и представлена преимущественно в формате

участия в единоразовых и достаточно редких событиях.

Подтверждением последнего факта можно считать и конкретизацию частоты участия молодежи в выборах: так, всегда ходят на выборы только 21,5% опрошенных, стараются принять участие – 15%, редко или от случая к случаю – 43,6%, никогда не принимали участие в выборах 20,2% респондентов.

Помимо этого, только 8,4% представителей молодежи являются членами политических партий или общественных организаций. Из них на первом месте общественные объединения, на втором – профессиональные объединения, на третьем – научные и творческие сообщества. Подавляющее число респондентов (99,6%), состоящих в них, уверены, что посредством объединений можно донести свою точку зре-

ния или отстаивать свои интересы, чуть более половины (58%) связывают с ними свои планы на будущее.

Общую активность молодежи в политической сфере респонденты оценивают достаточно оптимистично – активность и относительную активность приписывают данной возрастной категории 19,5% и 37,7% соответственно. На ситуативный характер включенности молодежи в политическую жизнь указывают 30,5% опрошенных. 10,5% считают, что молодежь пассивна, а 1,8% – что вообще не участвует в каких-либо политических событиях. При этом 74,8% уверены, что политика зависит от бизнеса и любые политические события тесно взаимосвязаны с экономическими процессами.

Указание конкретных площадок, где молодежь наиболее активна, представлено на рисунке 6.

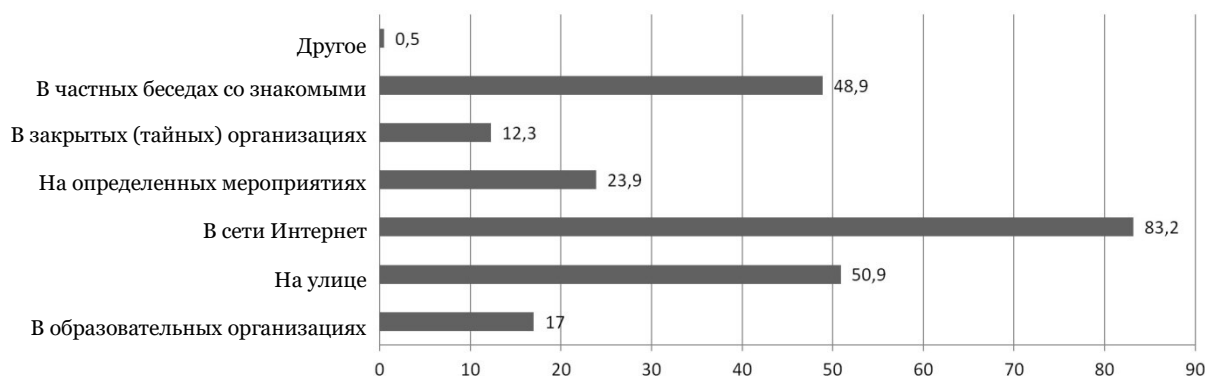


Рис. 6. Распределение площадок для реализации политической активности молодежи

Так, подавляющий процент опрошенных молодых людей и девушек указывает на то, что политически активное поведение они демонстрируют в сети Интернет, на втором месте – улица, на третьем – беседы со знакомыми. Приоритет Глобальной сети не случаен и даже закономерен, так как именно здесь молодежь чувствует себя наиболее свободной в силу факторов максимальной включенности и высокой компетентности в использовании интернет-ресурсов, а также ощущения анонимности, легкости и простоты коммуникации. Более того, молодежь крайне толерантна к выражению политических взглядов другими людьми в сети Ин-

тернет («абсолютно одобряю» – 24,5%; «чаще одобряю» – 23,4%; «иногда одобряю» – 41,8%; «чаще не одобряю» – 7,3%; «абсолютно не одобряю» – 3%). Улица, вероятнее всего, подразумевает какие-либо событийные мероприятия – митинги, марши, шествия и пр. как легализованного, так и спонтанного характера. Беседы предполагают наличие партнеров по интересам, т. е. референтную группу, для которой будет значимым обсуждение какого-либо политического или общественного события.

Отношение к отдельным маргинальным политическим практикам представлено на рисунке 7.



Рис. 7. Процентное распределение одобрения молодежью отдельных маргинальных политических практик

Так, к самым одобряемым маргинальным политическим практикам молодежь относит выражение солидарности с какими-либо политическими событиями, публикацию бесед и интервью с политиками на собственных страницах в социальных сетях. Вероятнее всего, срабатывают общие закономерности поведения человека в Глобальной сети, провоцирующие реагировать на любой просматриваемый контент, даже без глубокого погружения в обсуждаемую проблематику. Также достаточно популярными и просоциальными, по мнению респондентов, являются хештеги и надписи на политические темы, участие в разнообразных флешмобах в виртуальной сети, а также любые беседы на политические темы. По-

добные формы молодежной активности также конгруэнтны общей поведенческой модели, целенаправленно ориентированной на поиск и использование любых инструментов привлечения внимания к себе. Самой неодобряемой практикой является намеренная дезинформация в связи с какими-либо политическими событиями, к нежелательным вариантам политической активности молодежь также относит целенаправленное игнорирование фактов при коммуникации с использованием эмоционально ориентированных аргументов, намеренную демонстрацию безразличия и троллинг политических оппонентов.

Использование рассмотренных практик молодежью представлено на рисунке 8.

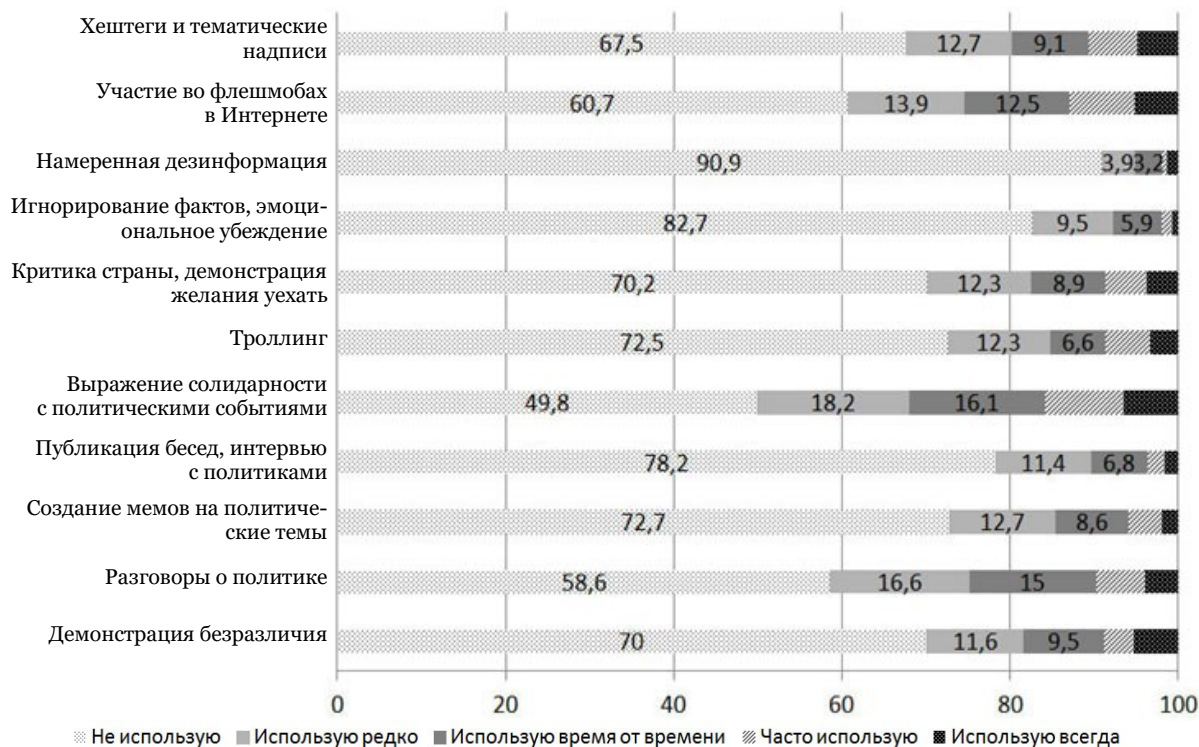


Рис. 8. Процентное распределение использования молодежью отдельных маргинальных политических практик

На рисунке наглядно видно, что большая часть респондентов фактически отрицает использование каких-либо маргинальных политических практик в сети Интернет. Так, более 90% опрошенных указывают на то, что никогда намеренно не дезинформируют своих собеседников или подписчиков, более 80% не игнорируют факты о политических событиях, опираясь исключительно на эмоциональный контекст ситуации. Также в большинстве своем молодые люди не публикуют на своих страницах и в аккаунтах беседы или интервью с политиками, не создают мемы на политические темы, не используют троллинг и не критикуют страну с заявлениями о готовности ее покинуть. Наименее категоричными оценками респонденты отметили выражение солидарности с политическими событиями и разговоры о политике, признавая, что время от времени склонны это делать.

Особый интерес вызывает очевидное рассогласование оценок в отношении одобрения маргинальных политических практик и опыта их личного использования. Отрицание последнего, безусловно, вызвано закономерно возникающим и слабо контролируемым феноменом социальной желательности, часто проявляющимся при использовании метода анкетирования. В связи с этим целесообразнее ориентироваться на результаты ответов респондентов на вопросы, связанные с одобрением, а соответственно частичным принятием (скрытой готовностью) для себя данной модели поведения.

Уточняющие вопросы, связанные с репостами политических материалов, также указывают на некоторую сдержанность молодых людей и девушек: так, на подобную активность указало только 15,7% респондентов. Основными причинами пассивности молодежи в данном вопросе выступило отсутствие интереса (38,4%), возможные проблемы с законом (32,5%), потенциальная угроза физической безопасности (18,2%).

Выводы. Исходя из результатов проведенного теоретического и эмпирического исследования можно обозначить ряд тенденций в реализации политической активности современной российской молодежи.

1. Наиболее часто представители молодежи демонстрируют пассивную политическую позицию, при этом более половины опрошенных не участвуют в выборах, не следят или следят без интереса за политическими событиями в стране, регионе или населенном пункте. Однако вместе с тем в неперсонифицированных представлениях молодых людей молодежь воспринимается преимущественно как политически активная категория граждан.

2. Основной площадкой реализации политической активности молодежи является Интернет, который одновременно с этим является основным источником информации для представителей молодежи о политической и общественной жизни.

3. Большинство опрошенных представителей молодежи отрицает использование маргинальных политических практик при

реализации собственной политической активности, однако большая часть из них демонстрирует одобрение и скрытую готовность к применению активных открытых и эмпатийных политических практик.

4. Большинство представителей молодежи демонстрирует сдержанность в выражении своей политической позиции, маскируя или блокируя распространение информации о собственных политических взглядах и приверженностях, в том числе из-за соображений безопасности или отсутствия явного интереса к политической жизни общества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вафин А. М. Политическая маргинальность: психология и идеология // Азимут научных исследований: экономика и управление. – 2017. – Т. 6. – № 4 (21). – С. 307-310.
2. Вафин А. М. Политическая маргинальность: теоретический и практический аспекты // Полис. Политические исследования. – 2011. – № 4. – С. 137-143.
3. Воробьева И. В., Кружкова О. В., Симонова И. А. Социальный серфинг: специфика ценностных ориентаций молодежи в современном обществе // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 5. – С. 45-50.
4. Докинз Р. Эгоистичный ген / пер. с англ. Н. О. Фоминой. – М.: Мир, 1993. – 318 с.
5. Руденкин Д. В. Перспективы использования интернета для работы с общественным мнением молодежи: социологический анализ // Возможности и угрозы цифрового общества: сборник научных статей / под общ. ред. А. В. Соколова, А. А. Власовой. – Ярославль, 2019. – С. 126-132.
6. Руденкин Д. В., Руденкина А. И. Интернет как инструмент коммуникации российской молодежи: тренды и риски // Стратегии развития социальных общностей, институтов и территорий: материалы V Междунар. науч.-практ. конф. – Екатеринбург, 2019. – С. 153-159.
7. Чирун С. Н., Николаев А. В., Зайцева В. А. Политические технологии в сетевой реальности постмодерна // Власть. – 2018. – № 3. – С. 7-13.
8. Шомова С. А. Политический интернет-мем: сущность, специфика, разновидности // Бизнес. Общество. Власть. – 2015. – № 22. – С. 28-41.
9. Blinova O., Gorbunova Yu., Porozov R., Obolenskaya A. Digital political practices of Russian youth: YouTube top bloggers [Electronic resource] // Advances in Social Science, Education and Humanities Research (1st International Scientific Practical Conference "The Individual and Society in the Modern Geopolitical Environment" (ISMGE 2019)). – 2019. – Vol. 331. – P. 91-96. – Mode of access: <https://doi.org/10.2991/ismge-19.2019.19>.
10. Von Bülow M., Vilaça L., Abelin P. H. Varieties of digital activist practices: students and mobilization in Chile // Information Communication and Society. – 2019. – Vol. 22. – Iss. 12. – P. 1770-1788.
11. Literat I., Kligler-Vilenchik N. Youth collective political expression on social media: The role of affordances and memetic dimensions for voicing political views // New Media and Society. – 2019. – Vol. 21. – Iss. 9. – P. 1988-2009.
12. Percy-Smith B., McMahon G., Thomas N. Recognition, inclusion and democracy: learning from action research with young people // Educational Action Research. – 2019. – Vol. 27. – Iss. 3. – P. 347-361.
13. Stainova Y. Dancing energies: Music, the ineffable, and state power in Venezuela // Anthropological Quarterly. – 2019. – Vol. 92. – Iss. 3. – P. 877-902.
14. Winter F. Doing Politics Differently: Middle-Class Youth and Politics in Contemporary Lima // Latin American Perspectives. – 2019. – Vol. 46. – Iss. 5. – P. 73-89.
15. Wray-Lake L. How Do Young People Become Politically Engaged? // Child Development Perspectives. – 2019. – Vol. 13. – Iss. 2. – P. 127-132.

REFERENCES

1. Vafin A. M. Politicheskaya marginal'nost': psikhologiya i ideologiya // Azimut nauchnykh issledovaniy: ekonomika i upravlenie. – 2017. – T. 6. – № 4 (21). – S. 307-310.
2. Vafin A. M. Politicheskaya marginal'nost': teoreticheskiy i prakticheskiy aspekty // Polis. Politicheskie issledovaniya. – 2011. – № 4. – S. 137-143.
3. Vorob'eva I. V., Kruzhkova O. V., Simonova I. A. Sotsial'nyy serfing: spetsifika tsennostnykh orientatsiy molodezhi v sovremennom obshchestve // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2015. – № 5. – S. 45-50.
4. Dokinz R. Egoistichnyy gen / per. s angl. N. O. Fominoy. – M.: Mir, 1993. – 318 s.
5. Rudenkin D. V. Perspektivy ispol'zovaniya interneta dlya raboty s obshchestvennym mneniem molodezhi: sotsiologicheskii analiz // Vozmozhnosti i ugrozy tsifrovogo obshchestva: sbornik nauchnykh statey / pod obshch. red. A. V. Sokolova, A. A. Vlasovoy. – Yaroslavl', 2019. – S. 126-132.
6. Rudenkin D. V., Rudenkina A. I. Internet kak instrument kommunikatsii rossiyskoy molodezhi: trendy i riski // Strategii razvitiya sotsial'nykh obshchestv, institutov i territoriy: materialy V Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. – Ekaterinburg, 2019. – S. 153-159.

Благодарим за помощь в формировании выборки наших друзей и коллег: Ю. А. Горбунову (Москва), Е. В. Зинченко (Ростов-на-Дону), Е. А. Куба, Е. Г. Миляеву (Челябинск), Ю. А. Кузовенкову (Самара), В. А. Лебедеву, Т. А. Недошивину, И. С. Шахновича, К. Г. Баймурзину (Екатеринбург), А. Ю. Маленову (Омск), Е. А. Оболенскую (Новосибирск), В. К. Солондаева (Ярославль), а также наших студентов и магистрантов.

7. Chirun S. N., Nikolaev A. V., Zaytseva V. A. Politicheskie tekhnologii v setevoy real'nosti postmoderna // *Vlast'*. – 2018. – № 3. – S. 7-13.
8. Shomova S. A. Politicheskiy internet-mem: sushchnost', spetsifika, raznovidnosti // *Biznes. Obshchestvo. Vlast'*. – 2015. – № 22. – S. 28-41.
9. Blinova O., Gorbunova Yu., Porozov R., Obolenskaya A. Digital political practices of Russian youth: YouTube top bloggers [Electronic resource] // *Advances in Social Science, Education and Humanities Research (1st International Scientific Practical Conference “The Individual and Society in the Modern Geopolitical Environment” (ISMGE 2019))*. – 2019. – Vol. 331. – P. 91-96. – Mode of access: <https://doi.org/10.2991/ismge-19.2019.19>.
10. Von Bülow M., Vilaça L., Abelin P. H. Varieties of digital activist practices: students and mobilization in Chile // *Information Communication and Society*. – 2019. – Vol. 22. – Iss. 12. – P. 1770-1788.
11. Literat I., Kligler-Vilenchik N. Youth collective political expression on social media: The role of affordances and memetic dimensions for voicing political views // *New Media and Society*. – 2019. – Vol. 21. – Iss. 9. – P. 1988-2009.
12. Percy-Smith B., McMahon G., Thomas N. Recognition, inclusion and democracy: learning from action research with young people // *Educational Action Research*. – 2019. – Vol. 27. – Iss. 3. – P. 347-361.
13. Stainova Y. Dancing energies: Music, the ineffable, and state power in Venezuela // *Anthropological Quarterly*. – 2019. – Vol. 92. – Iss. 3. – P. 877-902.
14. Winter F. Doing Politics Differently: Middle-Class Youth and Politics in Contemporary Lima // *Latin American Perspectives*. – 2019. – Vol. 46. – Iss. 5. – P. 73-89.
15. Wray-Lake L. How Do Young People Become Politically Engaged? // *Child Development Perspectives*. – 2019. – Vol. 13. – Iss. 2. – P. 127-132.

Тодорова Татьяна Николаевна,

кандидат исторических наук, доцент кафедры инновационных материалов принтмедиаиндустрии, Московский политехнический университет; 127550, г. Москва, ул. Прянишникова, 2А; e-mail: orgsector@mail.ru

Куликова Елена Вячеславовна,

кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой лингвистики и межкультурной коммуникации, Российский государственный университет имени А. Н. Косыгина; 109180, г. Москва, ул. Садовническая, 33, стр. 1; e-mail: Elena@kulikova.pp.ru

Чвякин Владимир Алексеевич,

доктор философских наук, профессор, профессор кафедры рекламы и связей с общественностью в медиаиндустрии, Московский политехнический университет; 127550, г. Москва, ул. Прянишникова, 2А; e-mail: 195805@mail.ru

**ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧЕСКИХ МЕТОДОВ
В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: иностранные языки; инновативные методы обучения; методика преподавания иностранных языков; арт-педагогика; речевые навыки; арт-терапия.

АННОТАЦИЯ. Установлено, что в отношении преподавания иностранных языков разрыв между традиционными формами обучения и запросами обучающихся увеличивается. Это связано со стремлением изучить язык быстро и довольствоваться только таким уровнем, который обеспечивает способность свободно общаться. Поэтому поиск, апробация и внедрение в процесс обучения инновативных методик приобретают практическое значение. Проблема исследования заключается в том, чтобы определить такие методики обучения языку, которые соответствуют закономерностям мыслемоформенной динамики, или, говоря точнее, психосемантическим закономерностям формирования образов с учетом изучаемого языка. Теоретико-методологической основой такого подхода считается квантовая психология – одно из редких прикладных направлений психологии, рассматривающее способности сознания менять реальность с помощью мыслемоформ. Цель исследования – обосновать возможности применения арт-терапевтических методов в педагогической практике обучения иностранному языку. Применительно к обучению иностранным языкам сведений о научных работах, посвященных возможности применения арт-терапевтических методов обучения, не найдено, что свидетельствует о новизне предложенного исследования. Цифровая среда оказала существенное влияние на процессы адаптации пользователей к условиям игровых пространств, и поэтому навыки именно такой коммуникации способствуют формированию необходимых компетенций для овладения иностранными языками. Все это довольно часто объединяется в так называемые «арт-технологии», важным принципом которых является творчество в каждом акте восприятия. Результаты исследования показали, что при использовании арт-терапевтических методов обучающиеся чувствуют себя более уверенно в иноязычной коммуникации. Такие арт-терапевтические методы обучения, как «стимуляции», «комикс-сказы», тематические квесты, способствуют тому, что личность обучающегося развивается в условиях актуализации сотворчества, языковой многомерности, глубинной потребности обучающегося в духовном, эстетическом совершенствовании. Арт-терапевтические методики обучения иностранным языкам имеют глубокую личностно ориентированную направленность и способствуют трансформации учебного процесса в активную творческую работу обучаемых. Технологическое разнообразие в подходах к изучению иностранного языка способствует самосовершенствованию личности обучающегося, когда на смену неуверенности приходит ощущение радости от речевой коммуникации.

Todorova Tatyana Nikolaevna,

Candidate of History, Associate Professor of the Department of Innovative Materials of the Print Media Industry, Moscow Polytechnic University, Moscow, Russia

Kulikova Elena Vyacheslavovna,

Candidate of Philology, Associate Professor, Head of the Department of Linguistics and Intercultural Communication, Russian State University named after A. N. Kosygin, Moscow, Russia

Chvyakin Vladimir Alekseevich,

Doctor of Philosophy, Professor, Professor of the Department of Advertising and Public Relations in the Media Industry, Moscow Polytechnic University, Moscow, Russia

**POSSIBILITIES OF APPLICATION OF ART-THERAPEUTIC METHODS
IN PEDAGOGICAL PRACTICE OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE**

KEYWORDS: foreign languages; innovative teaching methods; methodology of teaching foreign languages; art pedagogy; speech skills; art therapy.

ABSTRACT. It is established that in relation to the teaching of foreign languages, the gap between traditional forms of education and the needs of students increases. This is due to the desire to learn the language quickly and be content with only a level that provides only the ability to communicate freely. Therefore, the search, testing and implementation of innovative teaching methods in the learning process are of practical importance. The problem of the study is to determine such methods of language teaching that

correspond to the laws of thought-form dynamics or, more precisely, correspond to psychosemantic patterns of image formation taking into account the studied language. The theoretical and methodological basis of this approach is quantum psychology – one of the rare applied areas of psychology about the ability of consciousness to change reality with the help of thought forms. The aim of the study is to substantiate the possibilities for the use of art-therapeutic methods in the pedagogical practice of teaching a foreign language. With regard to the teaching of foreign languages, information about the possibility of using art-therapeutic methods of training has not been established, which allows us to consider this circumstance as a novelty of the study. The digital environment has had a significant impact on the processes of adaptation of users to the conditions of gaming spaces, and therefore the skills of such communication contribute to the formation of the necessary competencies for mastering foreign languages. All this is often combined into so-called “art technologies”, an important principle of which is creativity in every act of perception. The results of the study showed that when using art-therapeutic methods, students feel more confident in foreign language communication. Such art-therapeutic methods of training as “stimulation”, “comic-tales”, thematic quests contribute to the fact that the personality of the student develops in the conditions of actualization of co-creation, linguistic multidimensionality, the deep need of the student in spiritual, aesthetic improvement. Art-therapeutic methods of teaching foreign languages have a deep personality-oriented orientation and contribute to the transformation of the educational process into an active creative work of students. Technological diversity in approaches to learning a foreign language contributes to the self-improvement of the student's personality, when uncertainty is replaced by a sense of joy from speech communications.

Актуальность исследования обоснована наличием противоречия между, с одной стороны, глубокой изученностью субъектно ориентированного подхода и отсутствием достаточного методического и практико-ориентированного обучения, с другой – консервативных подходов, навязываемых со стороны самой системы образования, которая в целом не успевает обеспечивать потребности стремительно развивающегося общества. Новые социальные реалии диктуют необходимость применения инновационных методик обучения для осуществления главного стратегического принципа: активизировать процесс познания через создание благоприятной среды для обучения, в которой были бы учтены стратегии ускоренного обучения, возрастной интеграции и социальной антропологии, теории множественности интеллектов, моделирование, экспериментальный и игровой подходы [11].

В отношении преподавания иностранных языков разрыв между традиционными формами обучения и запросами обучающихся увеличивается. И это связано со стремлением изучить язык быстро и довольствоваться только таким уровнем, который обеспечивает возможность свободно общаться. Поэтому поиск, апробация и внедрение в процесс обучения инновационных методик приобретают практическое значение. Важно иметь четкое понимание того, что обучение языку предполагает последовательность, системность и многоуровневость усвоения материала [4].

Проблема исследования заключается в том, чтобы определить такие методики обучения языку, которые соответствуют закономерностям мыслеформенной динамики, или, говоря точнее, соответствуют психосемантическим закономерностям формирования образов с учетом изучаемого языка.

Под мыслеформенной динамикой следует понимать процесс формирования первичных и строго индивидуализированных образов, которые находятся в постоянном движении и конкретизируются в большей или меньшей мере с учетом глубины освоения материала [9]. Причем такое понимание сути мыслеформенной динамики имеет прямое отношение непосредственно к изучению иностранных языков [10].

Применение многоуровневости в педагогических подходах при кажущейся простоте семантического взаимодействия делает областью особого профессионального интереса поле, которое предлагается обозначать как «квантовые» педагогические технологии. Смысл таких технологий в том, что они позволяют менять реальность с помощью мыслеформ. Теоретико-методологической основой такого подхода считается квантовая психология – одно из редких прикладных направлений психологии, рассматривающее способности сознания менять реальность с помощью мыслеформ. Несмотря на критическое отношение к этому научному направлению, для изучения иностранных языков оно имеет практическое значение, поскольку сам процесс их освоения сопряжен с постоянной динамикой многочисленных мыслеформ [5]. При этом мыслеформенная динамика по своему существу строго индивидуальна, и поэтому важно уметь создавать для обучаемых соответствующую образовательную среду.

Цель исследования – обосновать возможности применения арт-терапевтических методов в педагогической практике обучения иностранному языку.

Согласно научной литературе, применение совокупности арт-терапевтических методик в целях обучения иногда называют арт-педагогикой. Обычно это направление в педагогике нацелено на то, чтобы обучение

переросло в самообучение, соответственно воспитание – в самовоспитание, а развитие – в саморазвитие [3]. Применительно же к обучению иностранным языкам данных о возможности применения арт-терапевтических методов обучения в отраслевой литературе не найдено, что свидетельствует о новизне предложенного исследования.

Анализ литературы по теме показал, что педагогические технологии в высшей школе, особенно если речь идет о гуманитарных дисциплинах, не могут опираться только на традиционную методику однонаправленной трансляции информации (лектор – аудитории, затем аудитория – лектору). Возникает определенное противоречие «между традицией получения информации через визуальные каналы, через визуальное общение и необходимостью самореализации личности в свободном речевом общении, что определяется способностями к коммуникации и предполагает создание оптимальных условий становления нового уровня самосознания будущего специалиста» [10].

Следует также отметить, что цифровая среда уже оказала существенное влияние на процессы адаптации пользователей к условиям игровых пространств, и поэтому навыки именно такой коммуникации способствуют формированию необходимых компетенций для овладения иностранными языками. Соответственно, в образовательном пространстве целесообразно применять своеобразный микс в виде традиционных лингвистических приемов и технологий, стимулирующих эмоциональный интеллект (звук, цвет, формы, сценические движения и т. д.). Все это довольно часто объединяется в так называемые «арт-технологии», важным принципом которых является творчество в каждом акте восприятия. Арт-технологии в условиях педагогической практики существенным образом модифицируются, и поэтому иногда их называют квантовыми педагогическими технологиями. Важной особенностью таких технологий считается многомерное формирование осознанного восприятия, которое благодаря воздействию «прекрасного» опирается на воображение.

В результате проведенного на базе Московского политехнического университета исследования было установлено, что алгоритм реализации такой технологии на примере модели обучения английскому языку может быть описан в виде следующей мини-театрализации.

1. Каждому обучающемуся предлагается лист бумаги и карандаши; ставится задача нарисовать что угодно в течение одной минуты (навыки рисования при этом абсолютно не важны).

2. Далее каждый обучающийся передает свое изображение сидящему справа от себя и продолжает рисовать в течение минуты на его листе; и так продолжается до тех пор, пока участнику не вернется тот лист, на котором он начинал рисовать.

3. После того как обучающийся получает свой рисунок, дополненный одногруппниками, перед ним ставится задача прокомментировать на иностранном языке получившееся в конечном итоге изображение.

Обоснованием такой педагогической технологии можно считать драматизацию как форму театральной игры. Имеется в виду «креативное использование письменной и устной речи на основе художественного литературного произведения» – один из методических игровых приемов, способствующих не только формированию и развитию языковых и речевых навыков, но и раскрытию творческого потенциала обучающегося [2, с. 4]. Играя в спектаклях, обучающиеся «пропускают через себя» ощущения своих персонажей и тем самым приобретают необходимый жизненный опыт – психологический, эмоциональный. Искусство театральной игры развивает фантазию и воображение, способствует формированию процессов децентрации, т. е. способности оказаться в положении другого человека, увидеть ситуацию его глазами. Все это служит формированию чувства сопереживания общей ситуации, в структуре которой вербальная коммуникация (на английском языке) актуализируется как практически необходимая [14, с. 33].

В настоящее время для развития коммуникационных навыков при обучении иностранному языку в вузах применяется метод симуляций. Речь идет о применении симуляционных бизнес-игр, т. е. игровых тренингов, которые предоставляют студентам возможность отрабатывать свои вербальные навыки в условиях имитации реальных ситуаций (например, возникающих в быту, в путешествии, в бизнесе, при работе в компании). Симуляция предоставляет возможность обучающимся попробовать себя в определенной роли – руководителя, президента компании, дает возможность исследовать систему работы данного предприятия. Перед участниками игры ставят определенные задачи – достичь прироста прибыли фирмы, заключить договор, выгодно продать акции компании и т. п. Симуляции характеризуются высокой степенью заинтересованности участников, которые полностью погружаются в игру, перевоплощаются в предложенную роль, болеют за результат работы, поскольку от командного духа, скорости принятия решений зависит общий результат игры. Благодаря

симуляции у студентов формируется навык стратегического планирования, развивается умение работать в команде, проводить переговоры, убеждать делового партнера. Симуляции упорядочивают знания обучающихся, готовят их к необходимости принятия в будущей деятельности быстрых и мотивированных бизнес-решений [15].

Арт-терапевтическим методом обучения иностранному языку является комикс-сказ. Собирая события сказки в комиксовый ряд, каждый из обучающихся вправе считать себя полноправным автором предложенного графического рассказа / сказки / литературного отрывка. Подготовка и моделирование показа делают для обучающихся сам процесс разбора сказки эмоционально окрашенным, позволяют раскрыть свой потенциал. Такая форма взаимодействия обязательно гармонизирует не только внутренний диалог, но и коммуникативный процесс с окружающими. А работа над анализом сказок предоставляет огромный ресурс для развития критического мышления. К тому же практика показывает, что обучающиеся с большой охотой вовлекаются в процесс работы над комикс-сказками на иностранном языке.

Описанная технология актуальна при изучении языка и одновременно культуры, когда межкультурное общение способствует открытости для взаимопонимания представителей разных культур, воспитывает взаимоуважение и толерантность, расширяет границы индивидуального сознания [11].

Следует обратить внимание на возможность применения еще такой интерактивной технологии, как образовательный квест. В образовательном процессе квест – это специальным образом организованный вид исследовательской деятельности, для осуществления которой обучающиеся используют поисковые навыки для последующего накопления необходимой информации. Другими словами, данный педагогический метод позволяет обозначить проблему и обеспечить ее решение через образовательные задачи, которые отличаются от учебной проблемы наличием таких элементов, как сюжет, сценарный план ролевой игры, связанной с поиском и обнаружением мест, объектов, людей, информации, для осуществления чего используются ресурсы какой-либо территории или информационные ресурсы [8]. Специфика квест-технологии примечательна тем, что позволяет интегрировать разные дисциплины при выполнении заданий, к примеру «Иностранный (английский) язык» и «Культурология», и формировать разновневные коллективы (мини-группы, индивидуальные траектории освоения дисциплины). Подобный подход реализован и

подробно описан Е. В. Куликовой и Н. В. Якушкиной [6].

Появление и увеличение значимости в социуме фактора «виртуальности» способствует использованию электронных образовательных ресурсов при разработке новых игровых заданий. Важно иметь в виду, что эффект личного присутствия в виртуальной среде:

- оказывает положительное воздействие на усвоение материала;
- способствует удержанию внимания учащегося, ограничивает воздействие раздражителей;
- способствует наглядной демонстрации применения изученного материала на практике;
- снимает языковой барьер;
- избавляет от комплексов и боязни допустить ошибку;
- за счет голосового сопровождения различных персонажей позволяет тренировать слуховое восприятие и произношение [4].

Не следует упускать из виду тот факт, что изучение лексики – это не столько запоминание, сколько доведение ее использования до автоматизма. А для этого необходимо, чтобы та или иная речевая единица встречалась как можно чаще. Поскольку в условиях отсутствия языковой среды иностранные слова забываются, обращение к элементам «виртуализации» способствует созданию искусственной языковой среды [12]. Именно поэтому особенности технологий виртуальной реальности целесообразно использовать в качестве компонентов задачи, так как это существенным образом способствует повышению креативности и интереса к процессу освоения дисциплин у обучающихся с разным коэффициентом усвоения информации.

Электронные ресурсы в данном контексте могут быть полезны в двух аспектах. Во-первых, в мультимедийных играх формируется языковая среда. То есть при помощи электронных ресурсов появилась возможность отработать часть навыков в игровой форме, что гораздо более эффективно по сравнению с применением традиционных методов обучения иностранным языкам.

Во-вторых, обучающиеся привыкают отработать лексико-грамматические навыки самостоятельно с помощью цифровых образовательных ресурсов, на занятии высвобождается время для коммуникации на иностранном языке, что и является важнейшей задачей при его изучении. Современные электронные ресурсы дают возможность в игровой форме практиковать разговорные навыки. Так, например, на сайте «Puzzle English» появился новый тренажер – «Диалоги». Это удобный способ тренировать ан-

глийскую речь с виртуальным собеседником. Прорабатывать диалоги можно столько раз, сколько необходимо для формирования автоматизмов речи, которых не хватает во время реального разговора. В результате проработки навыка говорения с виртуальными персонажами исчезает неуверенность и ощущение страха перед разговором с реальным англоязычным собеседником.

Таким образом, квест, равно как другие игровые технологии и технологии с элементами арт-терапии, способствуют повышению мотивации к обучению в целом и изучению иностранного языка в частности, а сам процесс обучения делают более эффективным. Важной особенностью описанных выше педагогических методик является квантовое моделирование, основанное на том, что если человек добился результатов в определенном виде деятельности (в нашем случае выполнении учебных задач), то у него формируется собственный позитивный образ, транслирующийся на другие виды деятельности. Закрепив успех в творческом и эмоциональном достижении результата обучения, обучающийся демонстрирует в дальнейшем еще больший интерес к качественному обучению, а сам процесс обучения при использовании перечисленных методов становится «радостным» [9].

Результаты анализа показателей аттестации и данных применения балльно-рейтинговой системы в Московском политехническом университете на фоне использования в течение четырех лет игровых технологий и приемов арт-терапии в преподавании иностранного языка оказались следующими:

- значительно повысилась посещаемость и успеваемость по дисциплине «Иностранный язык»;
- сократилось количество пересдач;
- гораздо большее количество студентов стало принимать участие в конференциях на иностранном языке;
- более 16 выпускников защитили ВКР на иностранном языке, чего ранее никогда не было.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что обучающиеся почувствовали себя более уверенно в области иноязычной коммуникации, вырос их интерес к

изучению и применению изучаемого языка на практике.

Однако при разработке подобных комплексных игровых технологий следует уделить внимание системе текущего контроля знаний. Игровая технология позволяет ориентироваться в системе 2Д-координат: выполнено или не выполнено задание, тогда как нужен квантовый подход, учитывающий такие уровни освоения дисциплины, как *накопление* (баллы, оценки), *мотивация* (по степени сложности), *объективность* (качество выполнения), *эксклюзивность* (оригинальность, вариативность выполнения), *ресурсы* (индивидуальные, коллективные), *санкции* (плагиат, негативная конкуренция). Включение таких параметров в разработку занятия позволяет достичь уровня 7Д-координат (и это не предел для вводных подобного рода).

В заключение необходимо обратить внимание педагогической общественности на принципиальные изменения в педагогических технологиях преподавания гуманитарных (лингвистических) дисциплин в условиях многомерного масштабного информационного потока и интернет-веб-методик. Важно учитывать возможность вовлечения в процесс обучения разновозрастного контингента, поскольку в условиях временных ограничений контактной работы со студентами это иногда имеет определяющее значение.

Выводы

1. Такие арт-терапевтические методы обучения, как «стимуляции», «комикс-сказы», тематические квесты, способствуют тому, что личность обучающегося развивается в условиях актуализации сотворчества, языковой многомерности, глубинной потребности обучающегося в духовном, эстетическом совершенствовании.

2. Арт-терапевтические методики обучения иностранным языкам имеют глубокую личностно ориентированную направленность и способствуют трансформации учебного процесса в активную творческую работу обучаемых. Технологическое разнообразие в подходах к изучению иностранного языка способствует самосовершенствованию личности обучаемого, когда на смену неуверенности приходит ощущение радости от речевой коммуникации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев В. И. Педагогика высшей школы. – Казань : Центр инновационных технологий, 2008. – 500 с.
2. Белянко Е. А. Драматизация в обучении английскому языку. – Ростов н/Д., 2013.
3. Верховодова Р. А. Арт-педагогика как система интегративного применения элементов искусства в образовательном процессе // Высш. образование сегодня. – 2010. – № 11. – С. 60-61.
4. Доброва В. В., Лабзина П. Г. Виртуальная реальность в преподавании иностранных языков // Вестн. Самар. гос. тех. ун-та. Сер.: Психолого-педагогические науки. – 2016. – № 4 (32). – С. 13-20.
5. Красильников Г. Т., Мальчинский Ф. В., Крачко Э. А. О научном статусе квантовой психологии // Рос. психол. журн. – 2017. – Т. 14. – № 2. – С. 51-66.

6. Куликова Е. В., Якушкина Н. В. Big museum journey. Путешествие в музей. – Казань : Бук, 2019. – 86 с.
7. Кульчицкая И. Ю. Роль арт-педагогике в современном образовании // Мир науки, культуры, образования. – 2014. – № 2 (45). – С. 12-13.
8. Осяк С. А., Султанбекова С. С., Захарова Т. В., Яковлева Е. Н., Лобанова О. Б., Плеханова Е. М. Образовательный квест – современная интерактивная технология [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1-2. – Режим доступа: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=20247> (дата обращения: 04.03.2019).
9. Роберт Антон Уилсон. Квантовая психология: как работа вашего мозга программирует вас и Ваш мир [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://knigogid.ru/books/23376-kvantovaya-psihologiya/toread/page-38> (дата обращения: 15.03.2019).
10. Руднева Т. И., Храмова А. Б. Правовой и языковой аспекты подготовки студентов средствами развивающего образования // Вестн. Самар. ун-та. История, педагогика, филология. – 2018. – Т. 24. – № 4. – С. 67-70.
11. Санникова С. В. Аксиологический подход в системе непрерывного языкового образования: социокультурное измерение [Электронный ресурс] // Теория и практика общественного развития. Педагогические науки. – 2012. – № 10. – Режим доступа: www.teoria-practica.ru/-10-2012/pedagogics/sannikova.pdf.
12. Селиванов В. В., Алексеева Ю. В. Психология мышления: соотношение смысловых и процессуальных характеристик. – Смоленск : Универсум, 2007. – 124 с.
13. Сергеева Н. Ю. Арт-педагогика и арт-терапия: к вопросу о разграничении понятий // Уч. зап. ЗабГУ. – 2016. – Т. 11. – № 2. – С. 69-74.
14. Трофимова Е. Д. Театрально-образовательная среда – основа для развития творчества и одаренности детей // Развитие образования. – 2018. – Вып. 2 (2). – С. 32-35.
15. Худайберганова Э., Гулиметова Б. М. Современные методы и технологии преподавания иностранных языков в высшей школе [Электронный ресурс] // Филология и лингвистика в современном обществе : материалы 4-й Междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2016 г.). – М. : Буки-Веди, 2016. – С. 94-97. – Режим доступа: <https://moluch.ru/conf/phil/archive/178/10430/> (дата обращения: 08.10.2019).

REFERENCES

1. Andreev V. I. Pedagogika vysshey shkoly. – Kazan' : Tsentr innovatsionnykh tekhnologiy, 2008. – 500 s.
2. Belyanko E. A. Dramatizatsiya v obuchenii angliyskomu yazyku. – Rostov n/D., 2013.
3. Verkhovodova R. A. Art-pedagogika kak sistema integrativnogo primeneniya elementov iskusstva v obrazovatel'nom protsesse // Vyssh. obrazovanie segodnya. – 2010. – № 11. – С. 60-61.
4. Dobrova V. V., Labzina P. G. Virtual'naya real'nost' v prepodavanii inostrannykh yazykov // Vestn. Samar. gos. tekhn. un-ta. Ser.: Psikhologo-pedagogicheskie nauki. – 2016. – № 4 (32). – С. 13-20.
5. Krasil'nikov G. T., Mal'chinskii F. V., Krachko E. A. O nauchnom statuse kvantovoy psikhologii // Ros. psikholog. zhurn. – 2017. – Т. 14. – № 2. – С. 51-66.
6. Kulikova E. V., Yakushkina N. V. Big museum journey. Puteshestvie v muzey. – Kazan' : Buk, 2019. – 86 s.
7. Kul'chitskaya I. Yu. Rol' art-pedagogiki v sovremennom obrazovanii // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. – 2014. – № 2 (45). – С. 12-13.
8. Osyak S. A., Sultanbekova S. S., Zakharova T. V., Yakovleva E. N., Lobanova O. B., Plekhanova E. M. Obrazovatel'nyy kvest – sovremennaya interaktivnaya tekhnologiya [Elektronnyy resurs] // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. – 2015. – № 1-2. – Rezhim dostupa: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=20247> (data obrashcheniya: 04.03.2019).
9. Robert Anton Uilson. Kvantovaya psikhologiya: kak rabota vashego mozga programmiruet vas i Vash mir [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <https://knigogid.ru/books/23376-kvantovaya-psihologiya/toread/page-38> (data obrashcheniya: 15.03.2019).
10. Rudneva T. I., Khramtsova A. B. Pravovoy i yazykovoy aspekty podgotovki studentov sredstvami razvivayushchego obrazovaniya // Vestn. Samar. un-ta. Istoriya, pedagogika, filologiya. – 2018. – Т. 24. – № 4. – С. 67-70.
11. Sannikova S. V. Axiologicheskiy podkhod v sisteme nepreryvnogo yazykovogo obrazovaniya: sotsiokul'turnoe izmerenie [Elektronnyy resurs] // Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya. Pedagogicheskie nauki. – 2012. – № 10. – Rezhim dostupa: www.teoria-practica.ru/-10-2012/pedagogics/sannikova.pdf.
12. Selivanov V. V., Alekseeva Yu. V. Psikhologiya myshleniya: sootnoshenie smyslovykh i protsessual'nykh kharakteristik. – Smolensk : Universum, 2007. – 124 s.
13. Sergeeva N. Yu. Art-pedagogika i art-terapiya: k voprosu o razgranichenii ponyatiy // Uch. zap. ZabGU. – 2016. – Т. 11. – № 2. – С. 69-74.
14. Trofimova E. D. Teatral'no-obrazovatel'naya sreda – osnova dlya razvitiya tvorchestva i odarennosti de- tey // Razvitie obrazovaniya. – 2018. – Вып. 2 (2). – С. 32-35.
15. Khudayberganova E., Gulimetova B. M. Sovremennye metody i tekhnologii prepodavaniya inostrannykh yazykov v vysshey shkole [Elektronnyy resurs] // Filologiya i lingvistika v sovremennom obshchestve : materialy 4-y Mezhdunar. nauch. konf. (g. Moskva, iyun' 2016 g.). – М. : Buki-Vedi, 2016. – С. 94-97. – Rezhim dostupa: <https://moluch.ru/conf/phil/archive/178/10430/> (data obrashcheniya: 08.10.2019).

УДК 373.211.24
ББК 4410.4

DOI 10.26170/ps19-09-05
ГРНТИ 14.23.01; 14.23.05

Код ВАК 19.00.07

Бодрякова Антонина Николаевна,

старший воспитатель, Березовское муниципальное автономное общеобразовательное учреждение «Основная общеобразовательная школа № 30»; 623719, Свердловская область, г. Березовский, пос. Сарапулка, ул. Ленина, 50; e-mail: bodryakovaan@mail.ru

Бодряков Владимир Юрьевич,

доктор физико-математических наук, доцент, заведующий кафедрой высшей математики и методики обучения математике, Институт математики, физики, информатики и технологий, Уральский государственный педагогический университет, 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: Bodryakov_VYu@e1.ru

ИЗУЧЕНИЕ СТРУКТУРЫ ИНТЕЛЛЕКТА ПЕДАГОГОВ СЕЛЬСКОГО ДЕТСКОГО САДА КАК ИНСТРУМЕНТ ПОИСКА ПУТЕЙ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: дошкольные образовательные организации; структура интеллекта; педагоги; сельские детские сады; интеллект; измерение структуры интеллекта; образовательные программы.

АННОТАЦИЯ. Постоянный поиск путей повышения эффективности, реализуемой в интересах обучающихся образовательной программы, является одной из неотъемлемых целей развития всякой образовательной организации, в том числе дошкольной образовательной организации (детского сада). Ключевым ресурсом образовательной организации является ее педагогический коллектив. Поэтому оценка актуального состояния и выработка психологически точных рекомендаций по повышению педагогического потенциала коллектива, понимаемого как совокупная способность к эффективному осуществлению трудовых функций педагога, одновременно способствует и повышению эффективности процесса реализации образовательной программы. Важными особенностями, определяющими функционирование типичного, удаленного от областного центра, поселкового детского сада, являются недостаточность централизованного финансирования, с одной стороны, и ограниченные финансовые возможности родителей воспитанников, – с другой. Отсюда вытекает, в частности, затрудненность в организации и осуществлении развивающего обучения детей за пределами детского сада. По сути дела, основной труд по дошкольному обучению и воспитанию сельских детей ложится на плечи педагогического коллектива дошкольной образовательной организации. Такое положение дел значительно повышает меру ответственности педагогов-воспитателей и их помощников за результаты своего труда. Представители педагогического коллектива сельского детского сада в силу удаленности от областного центра и сами испытывают немалые затруднения в случае необходимости получения профессиональной психолого-педагогической поддержки при разрешении конкретных педагогических проблем, возникающих в ходе повседневной практической работы.

В настоящей работе представлены результаты психолого-педагогического исследования структуры интеллекта педагогического коллектива областного поселкового детского сада поселка Сарапулка Свердловской области в соответствии с теорией множественного интеллекта проф. Говарда Гарднера (США). Совместное исследование проведено по инициативе дошкольной образовательной организации, входящей в единый комплекс «детский сад – школа». Результаты исследования позволили сформулировать конкретные рекомендации по повышению квалификации педагогов и эффективности образовательного процесса при реализации дошкольной образовательной программы.

Bodryakova Antonina Nikolaevna,

Senior Tutor, the Secondary School No. 30, Sarapulka Village, Sverdlovsk Region, Russia

Bodryakov Vladimir Yur'evich,

Doctor of Physics and Mathematics, Associate Professor, Head of the Department of Higher Mathematics and Methods of Teaching Mathematics, Institute of Mathematics, Physics, Informatics and Technologies, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

MEASURING THE INTELLIGENCE STRUCTURE OF TEACHERS OF RURAL KINDERGARTEN AS A TOOL FOR SEARCHING WAYS TO INCREASE THE EFFECTIVENESS OF A PRESCHOOL EDUCATIONAL PROGRAM

KEYWORDS: preschool educational organizations; structure of intelligence; educators; rural kindergartens; intelligence; measurement of the structure of intelligence; educational programs.

ABSTRACT. The constant search for ways to increase the effectiveness of the educational program implemented in the interests of students is one of the inalienable goals of the development of any educational organization, including a preschool educational organization (kindergarten). A key resource of an educational organization is its teaching staff. Therefore, the assessment of the current state and the development

of psychologically accurate recommendations for increasing the pedagogical potential of the team, understood as the combined ability to effectively carry out their professional functions, at the same time contributes to increasing the efficiency of the educational program. Important features that determine the functioning of a typical, remote from the regional center, village kindergarten are the lack of centralized funding, on the one hand, and the limited financial capabilities of parents of pupils, on the other. This implies, in particular, the difficulty in organizing and implementing developing education for children outside the kindergarten. In fact, the main work on the training and education of rural children lies on the shoulders of the teaching staff of the preschool educational organization. This state of affairs significantly increases the measure of responsibility of teachers and their assistants for the results of their work. Representatives of the teaching staff of the village kindergarten, because of their remoteness from the regional center, themselves have considerable difficulties when it is necessary to obtain professional psychological and pedagogical support in resolving specific pedagogical issues that arise during practical work.

This work presents the results of a psychological and pedagogical study of the intelligence structure of the teaching staff of the regional village kindergarten in the village of Sarapulka, Sverdlovsk Region, in accordance with the theory of multiple intelligence, prof. Howard Gardner (USA). A joint study was conducted on the initiative of a preschool educational organization. The results of the study made it possible to formulate specific recommendations for improving the qualifications of teachers and the effectiveness of the educational process when implementing a preschool educational program.

Хотя, как прямо указывает Федеральный государственный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) [10], специфика дошкольного детства (гибкость, пластичность развития ребенка, высокий разброс вариантов его развития, его непосредственность и произвольность), а также системные особенности дошкольного образования (необязательность уровня дошкольного образования в Российской Федерации, отсутствие возможности вменения ребенку какой-либо ответственности за результат) делают неправомерными требования от ребенка дошкольного возраста конкретных образовательных достижений и обуславливают необходимость определения результатов освоения образовательной программы в виде целевых ориентиров. ФГОС ДО указывает ориентиры, которых следует придерживаться при реализации программы дошкольного образования (далее – ПДО).

К целевым ориентирам к завершению дошкольного образования (к 7 годам) ФГОС ДО относит следующие характеристики развития ребенка:

- ребенок овладевает основными культурными способами деятельности, проявляет инициативу и самостоятельность в разных видах деятельности – игре, общении, конструировании и др.; способен выбирать себе род занятий, участников по совместной деятельности;

- ребенок обладает установкой положительного отношения к миру, другим людям и самому себе, обладает чувством собственного достоинства; активно взаимодействует со сверстниками и взрослыми, участвует в совместных играх. Способен договариваться, учитывать интересы и чувства других, сопереживать неудачам и радоваться успехам других, адекватно проявляет свои чувства, в том числе чувство веры в себя, старается разрешать конфликты;

- ребенок обладает развитым воображением, которое реализуется в разных ви-

- дах деятельности, прежде всего, в игре; ребенок владеет разными формами и видами игры, различает условную и реальную ситуации, умеет подчиняться разным правилам и социальным нормам;

- ребенок достаточно хорошо владеет устной речью, может выражать свои мысли и желания, может использовать речь для выражения своих мыслей, чувств и желаний, построения речевого высказывания в ситуации общения, может выделять звуки в словах, у ребенка складываются предпосылки грамотности;

- у ребенка развита крупная и мелкая моторика; он подвижен, вынослив, владеет основными движениями, может контролировать свои движения и управлять ими;

- ребенок способен к волевым усилиям, может следовать социальным нормам поведения и правилам в разных видах деятельности, во взаимоотношениях со взрослыми и сверстниками, может соблюдать правила безопасного поведения и личной гигиены;

- ребенок проявляет любознательность, задает вопросы взрослым и сверстникам, интересуется причинно-следственными связями, пытается самостоятельно придумывать объяснения явлениям природы и поступкам людей; склонен наблюдать, экспериментировать. Обладает начальными знаниями о себе, о природном и социальном мире, в котором он живет; знаком с произведениями детской литературы, обладает элементарными представлениями из области живой природы, естествознания, математики, истории и т. п.; ребенок способен к принятию собственных решений, опираясь на свои знания и умения в различных видах деятельности.

Отметим, что вышеперечисленные в качестве целевых ориентиров интеллектуально-личностные качества ребенка, будучи сформированными, довольно полно соответствуют равномерной развитости всех видов интеллекта согласно теории множе-

ственного интеллекта проф. Г. Гарднера (США) [13].

В целом образовательная работа семей, организаций и лиц, реализующих ПДО, должна быть направлена на достижение интегральных характеристик развития личности ребенка как целевых ориентиров дошкольного образования [10]. Все вышеперечисленные характеристики являются необходимыми предпосылками для перехода на следующий уровень начального общего образования, успешной адаптации к условиям жизни в школе и требованиям образовательной деятельности; степень реального развития этих характеристик и способности ребенка их проявлять к моменту перехода на следующий уровень образования может существенно варьироваться у разных детей в силу различий в условиях жизни и индивидуальных особенностей развития каждого ребенка. Иными словами, нужно обеспечить преемственность дошкольного и начального общего образования. При соблюдении требований к условиям реализации ПДО указанные целевые ориентиры предполагают формирование у детей дошкольного возраста предпосылок учебной деятельности на этапе завершения ими дошкольного образования. Очевидно, для полной реализации потенциала, заложенного в ПДО, дошкольная образовательная организация (детский сад) должна располагать опытным и высокомотивированным педагогическим коллективом. Коллективом, готовым не только объективно оценивать свой текущий профессиональный уровень, но и готовым постоянно повышать его. Как полагают отечественные и зарубежные методисты-исследователи, процесс обучения будет наиболее эффективным, если педагоги сами обладают теми интеллектуально-личностными качествами, которые они намерены развить у детей [1; 11; 12; 14; 15]. В педагогическом коллективе также важно уметь своевременно распознать и купировать профессионально-личностные деформации членов коллектива (эмоциональное выгорание, пассивность, ингибиционные проявления и др.) [5; 8; 9].

Целью настоящей работы является обобщение результатов психолого-педагогического исследования структуры интеллекта педколлектива сельского детского сада в соответствии с теорией множественного интеллекта проф. Говарда Гарднера [13] для повышения эффективности процесса реализации программы дошкольного образования. Исследование проведено по инициативе администрации детского сада, входящего в комплекс «детский сад – школа» БМАОУ ООШ № 30, расположенного в пос. Сарапулка Свердловской области. Настоящая работа

продолжает цикл исследований авторами особенностей процесса обучения современных сельских детей [2; 3; 6; 7].

Для оценки структуры интеллекта педагогов был применен «Опросник множественного интеллекта учащихся», содержащий по 10 утверждений на каждый из девяти видов интеллекта по Гарднеру. Опросник разработан доцентом Института психологии Уральского государственного педагогического университета С. А. Водяхой. Гарднеровские виды интеллекта суть: 1 – лингвистический; 2 – логико-математический; 3 – музыкальный; 4 – межличностный; 5 – визуально-пространственный; 6 – телесно-кинестетический; 7 – внутриличностный; 8 – естественнонаучный; 9 – экзистенциальный. Например, суждение «Я играю на музыкальном инструменте или пою в хоре» нацелено на оценку развитости музыкального вида интеллекта. Суждения опрашиваемых по каждому утверждению выражались пятибалльной цифровой оценкой от 0 (признак никогда не проявляется) до 4 (очень часто). По итогам опроса (тестирования) сотрудников появляется возможность количественной оценки степени развития различных видов интеллекта опрашиваемых. Говоря о профессиональных педагогах дошкольной образовательной организации, следует ожидать приблизительно равномерного распределения баллов по всем видам интеллекта, поскольку, согласно целевым ориентирам, обозначенным ФГОС ДО, необходимо обеспечить гармоничное, приблизительно «равномерное» по всем видам интеллекта формирование личности каждого воспитанника.

В табл. 1 и на рис. 1-3 представлены результаты обследования педагогического коллектива (старший воспитатель, воспитатели, помощники воспитателя, музыкальный руководитель, делопроизводитель; 12 чел., все – женщины) детского сада БМАОУ ООШ № 30 пос. Сарапулка. Фамилии, имена и отчества в табл. 1 заменены уникальными трехбуквенными аббревиатурами из этических соображений и соображений безопасности персональных данных.

На основании набранной общей по всем девяти видам интеллекта суммы баллов Σ в табл. 1 члены педагогического коллектива сгруппированы в две подгруппы (два кластера): I – $\Sigma > 200$ и II – $\Sigma < 200$. Основание для кластерного анализа дает рис. 2, где представлено выборочное частотное статистическое распределение по сумме набранных баллов. В подгруппу I (возраст от 32 до 54 лет, средний возраст 42 г., 6 чел.) вошли более опытные педагоги: старший воспитатель и воспитатели, музыкальный руководитель, делопроизводи-

тель. В подгруппу II (возраст от 32 до 49 лет, средний возраст 34,5 г., 6 чел.) вошли все помощники воспитателя и один молодой воспитатель.

Проверка статистической гипотезы о равномерном распределении сумм баллов по девяти видам интеллекта (гипотеза H_0) при конкурирующей гипотезе о неравномерном

распределении (гипотеза H_1) проведена с помощью критерия согласия χ^2 Пирсона для каждого кластера [4] при уровне значимости $\alpha = 0,05$. В обоих случаях число степеней свободы $r = k - 1 = 8$, где $k = 9$ – число видов интеллекта по Гарднеру. Критическое (правостороннее) значение критерия составляет $\chi^2_{crit}(r = 8, \alpha = 0,05) = 15,51$.

Таблица 1

Распределение баллов по видам интеллекта (цифры в кружочках) группы педагогических работников БМАОУ ООШ № 30, пос. Саранулка Св. обл.

Ф.И.О. (возраст)	Должность	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	Σ
БАН (54)	Ст. воспит.	24	29	27	27	25	29	25	23	16	225
БЕВ (49)	Муз. рук.	26	27	27	25	23	25	25	31	28	237
БДМ (35)	Делопр. произв.	17	19	28	25	15	26	23	30	30	213
ГМВ (37)	Воспит.	23	24	20	23	25	29	24	34	22	224
ЕЛН (32)	Воспит.	22	28	18	29	25	25	30	28	17	222
РЛП (45)	Воспит.	25	21	29	31	20	14	29	24	16	209
	Σ	137	148	149	160	133	148	156	170	129	
БГА (37)	Пом. воспит.	21	14	17	20	18	15	21	26	7	159
МАД (24)	Пом. воспит.	13	9	13	17	13	24	18	21	10	138
МСА (27)	Пом. воспит.	23	18	14	23	15	17	19	20	21	170
ПТА (38)	Пом. воспит.	18	10	10	16	20	16	18	19	11	138
ПСИ (49)	Пом. воспит.	13	16	13	18	14	14	15	31	12	146
ХАВ (32)	Воспит.	17	10	15	15	14	14	8	21	14	128
	Σ	105	77	82	109	94	100	99	138	75	

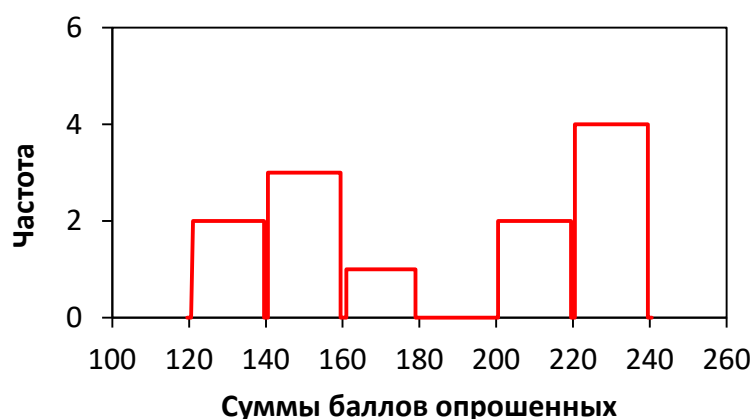


Рис. 1. Частотное статистическое распределение сумм баллов по девяти видам интеллекта согласно теории множественного интеллекта (по Гарднеру). Получено опросом группы педагогических работников детского сада БМАОУ ООШ № 30, пос. Саранулка

Для подгруппы I экспериментальное (наблюдаемое) значение критерия составило $\chi^2_{crit, I} = \sum_{i=1}^9 \frac{(m_{i,exp} - m_{i,theor})^2}{m_{i,theor}} = 9,47$, где $m_{i,exp}$ – экспериментальные (наблюдаемые) суммы по каждому из девяти видов интеллекта (по Гарднеру), $m_{i,theor}$ – теоретические суммы по каждому виду интеллекта, соответствующие равномерному распределению. Таким образом, получаем, что $\chi^2_{crit, I} < \chi^2_{crit}$. Оснований отвергнуть нулевую гипотезу нет, и на уровне значимости $\alpha = 0,05$ принимается гипотеза о равномерном распреде-

лении набранных в подгруппе I баллов по девяти видам интеллекта. Нельзя не указать все же на заметную величину наблюдаемого критерия $\chi^2_{crit, I}$ и, следовательно, заметное отклонение эмпирического распределения от равномерного. Доминируют виды интеллекта: 4 – межличностный и 8 – естественнонаучный; дефицит имеется по видам интеллекта: 5 – визуально-пространственный и 9 – экзистенциальный.

Для подгруппы II экспериментальное (наблюдаемое) значение критерия составило $\chi^2_{crit, II} = 30,88$. Таким образом, получаем, что

$\chi^2_{crit, II} > \chi^2_{crit}$. На уровне значимости $\alpha = 0,05$ нулевая гипотеза отвергается, и принимается гипотеза о статистически значимом неравномерном распределении набранных в подгруппе II баллов по девяти видам интел-

лекта. Отчетливо доминирует вид интеллекта: 8 – естественнонаучный; отчетливый дефицит имеется по видам интеллекта: 2 – логико-математический, 3 – музыкальный и 9 – экзистенциальный.

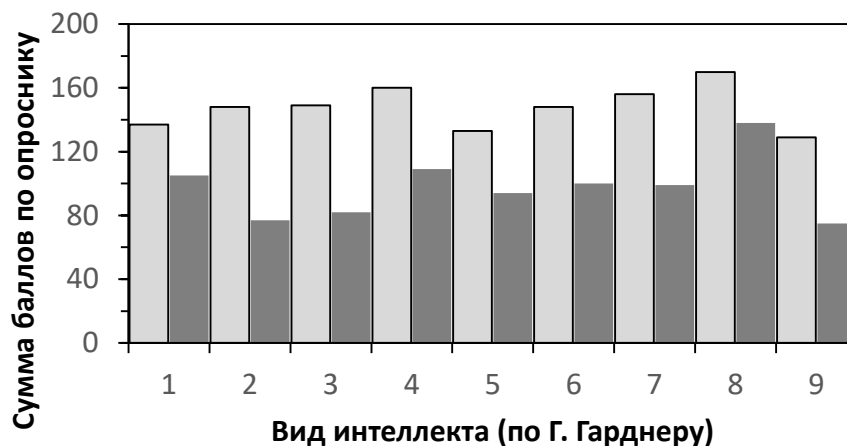


Рис. 2. Распределение сумм баллов по девяти видам интеллекта согласно теории множественного интеллекта проф. Г. Гарднера. Получено опросом группы педагогических работников детского сада БМАОУ ООШ № 30, пос. Сарапулка. Светлые столбцы – подгруппа I; темные столбцы – подгруппа II

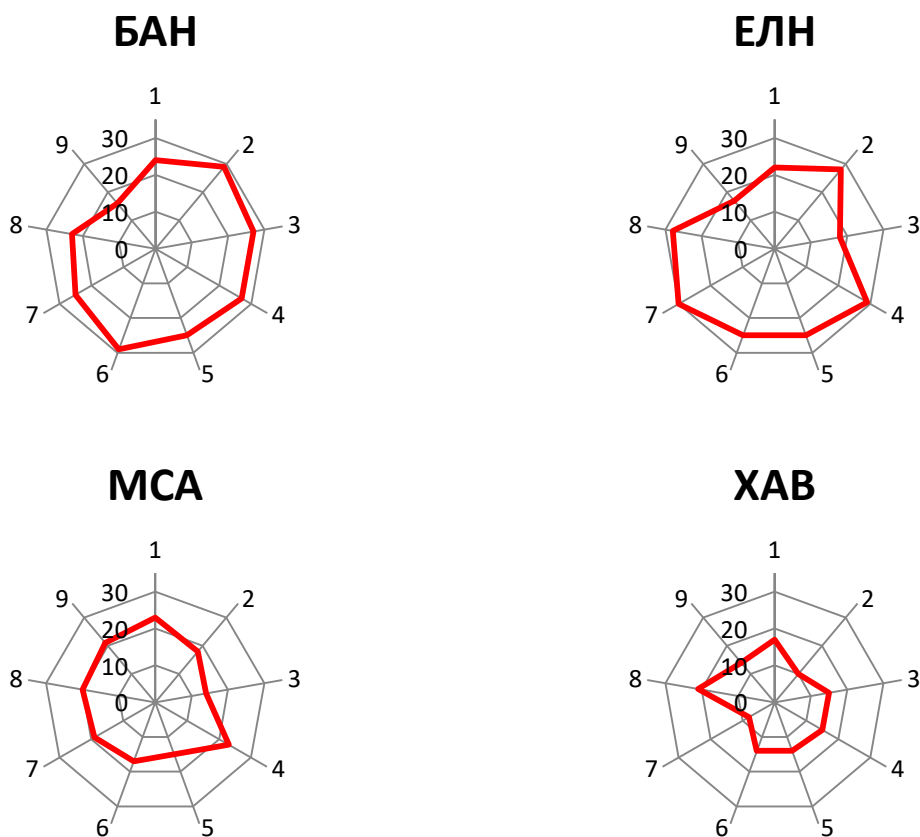


Рис. 3. Индивидуальные профили по девяти видам интеллекта согласно теории множественного интеллекта Г. Гарднера. Выборочно: подгруппа I – БАН и ЕЛH, подгруппа II – MCA и XAB

Анализ результатов позволяет сделать следующие суждения.

1. Педагогический коллектив БМАОУ ООШ № 30 пос. Сарапулка четко разделяется на две подгруппы I и II. Средний возраст в подгруппе I немного превышает средний возраст в подгруппе II, хотя имеется заметное перекрытие распределений обеих подгрупп по возрасту. Решающим признаком, по которому коллектив разбивается на подгруппы, является сумма набранных баллов по девяти видам интеллекта (рис. 1).

2. Как установлено с применением критерия согласия χ^2 Пирсона, распределение сумм баллов, набранных по каждому виду интеллекта, для подгруппы I является равномерным на уровне значимости $\alpha = 0,05$, с некоторым преимущественным выражением видов интеллекта: 4 – межличностный и 8 – естественно-научный, и с некоторым дефицитом по видам 5 – визуально-пространственный и 9 – экзистенциальный (рис. 2, светлые столбцы). Для уменьшения дефицита по 5-му виду интеллекта можно рекомендовать шире использовать в ходе работы с детьми пространственные модели и конструкторы, как, например, рекомендовано в [7]. Для уменьшения дефицита по 9-му виду интеллекта, что можно интерпретировать и как некоторую неуверенность в социальной значимости и престижности выбранной профессии педагога дошкольного образования, рекомендуется коллективное и индивидуальное изучение нормативных документов и научно-методических исследований, посвященных проблематике дошкольного обучения и воспитания, общение с успешными коллегами из других дошкольных образовательных организаций, ознакомление с образцами эффективной организации ПДО, применение лучшего опыта в своем детском саду. Очень важно регулярно представлять апробируемые новые подходы родителям детей [2], делиться с родителями и коллегами достигнутыми успехами.

3. Распределение сумм баллов, набранных по каждому виду интеллекта, для подгруппы II (рис. 2, темные столбцы) по всем девяти видам интеллекта заметно ниже такового для подгруппы I, и на уровне значимости $\alpha = 0,05$ является неравномерным. Единственным отчетливо выделяющимся видом интеллекта в подгруппе II является характерный для условий сельской жизни естественнонаучный (8-ой) вид интеллекта; столь же отчетливы дефициты по 2-му (логико-математический), 3-му (музыкальный) и 9-му (экзистенциальный) видам интеллекта. Сказанное, в частности, означает, что при нормальных условиях для представителей подгруппы II карьерный рост (воспитатель → старший воспитатель → заведующий) будет весьма затруднен. Для улучше-

ния ситуации можно, в целом, повторить рекомендации для подгруппы I, добавив к ним настоятельную рекомендацию по целевому повышению квалификации в области обучения детей основам математики (устный счет, элементы арифметики и логики, теории множеств и комбинаторики и др.). Кроме того, практически всем представителям подгруппы II рекомендуется регулярное прослушивание качественной музыки и, по возможности, домашнее музицирование. Действенную помощь в «музыкальном» повышении квалификации педагогов могла бы оказать музыкальный руководитель.

4. В обеих подгруппах наиболее выраженным (модой распределений) является естественнонаучный (8-ой) вид интеллекта. Это значит, что педагоги наиболее эффективны при проведении мероприятий естественнонаучного содержания: «Праздник урожая», «Знакомимся с природой» и т. п. Можно предложить подготовку и проведение с детьми различных конкурсов и викторин с вопросами о природе, где сельские дети имеют все шансы быть более успешными, чем городские. Естественнонаучный вид интеллекта можно попытаться использовать в качестве «движущей силы», стимулирующей развитие других видов интеллекта. Например, подробные устные или письменные описания объектов природы будут прямо способствовать развитию лингвистического интеллекта.

Обобщенные результаты исследования (табл. 1, рис. 1, 2) были обсуждены с коллективом дошкольной образовательной организации во время методического занятия. Более конкретные индивидуальные рекомендации, основанные на результатах исследования структуры интеллекта (по Гарднеру) опрошенных членов педагогического коллектива, были даны лично (в качестве примера см. рис. 3 с выборочными индивидуальными распределениями).

Таким образом, проведенное психолого-педагогическое исследование структуры интеллекта педагогического коллектива сельского детского сада (БМАОУ ООШ № 30, пос. Сарапулка Свердловской области) в соответствии с теорией множественного интеллекта проф. Г. Гарднера (США) позволило сформулировать конкретные рекомендации по повышению квалификации педагогических работников по обеим выделенным подгруппам и индивидуально. Вслед за целевым повышением квалификации педагогов обязательно последует повышение эффективности образовательного процесса при реализации дошкольной образовательной программы, и будет обеспечено достижение требуемых ФГОС ДО целевых ориентиров развития детей.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Бодряков В. Ю. Когнитивно-деятельностный подход в обучении математике [Электронный ресурс] // Когнитивные исследования в образовании : сб. науч. ст. / Урал. гос. пед. ун-т ; под науч. ред. С. Л. Фоменко ; общ. ред. Н. Е. Поповой. – Электрон. дан. – Екатеринбург : [б. и.], 2019. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). – С. 101-108.
2. Бодрякова А. Н., Бодряков В. Ю. Оптимизация взаимодействия педагогов с родителями в сельском дошкольном образовательном учреждении как фактор повышения результативности образовательного процесса // Взаимодействие педагогов и специалистов социальной сферы с разными категориями населения : сб. материалов IX Международных социально-педагогических чтений им. Б. И. Лившица, 22-24 ноября 2017 года (Екатеринбург, УрГПУ). – Екатеринбург, 2018. – С. 15-19.
3. Бодрякова А. Н., Курбатова Ю. А., Бодряков В. Ю. Воспитание современной ИКТ-культуры будущего гражданина и профессионала российского информационного общества // Современные информационные технологии в образовании : сб. материалов XXVIII Международной конференции. – Москва – Триумф : Фонд «БАЙТИК», 2017. – С. 436-438.
4. Гмурман В. Е. Теория вероятностей и математическая статистика : учебник. – 12-е изд. – М. : Изд-во «Юрайт», 2016. – 479 с.
5. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Психология профессиональных деструкций : уч. для вузов. – М. : Академич. проект, 2005. – 240 с.
6. Курбатова Ю. А., Васильева О. В., Бодряков В. Ю. Непрерывная педагогическая технология по формированию ИКТ-компетенций обучающихся в цепочке: Детский сад – Школа – Вуз // Интеграция современных научных исследований в развитие общества : сборник материалов Международной научно-практической конференции (28-29 декабря 2016 года). – Кемерово : ЗапСибНЦ, 2016. – Том II. – С. 157-161.
7. Курбатова Ю. А., Муфтахова О. В., Бодряков В. Ю. Спецкурс будущего строителя «Дом Моей Мечты» // Формирование престижа профессии инженера у современных школьников : сб. статей V межрегиональной очно-заочной научно-практической конференции с международным участием. 29-31 марта 2017 г. – СПб. : Лингвистический центр «Тайкун», 2017. – Вып. 4. Инженерная аксиология. – С. 263-268.
8. Печеркина А. А., Сыманюк Э. Э. Психологические характеристики ингибиции в процессе взаимодействия педагога с детьми дошкольного возраста // Воспитание и обучение детей младшего возраста. – 2015. – № 3-4.
9. Тоторкулова М. А. Профессиональные деформации педагогов дошкольных образовательных учреждений // Наука и образование: Новое время. – 2015. – № 1. – С. 13-15.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования : утв. пр. МОиН РФ от 17.10.2013 № 1155.
11. Холодная М. А. Когнитивные стили: О природе индивидуального ума. – М. : ПЕПСЭ, 2002. – 304 с.
12. Campbell L., Campbell B., Dickinson D. Teaching & Learning through Multiple Intelligences. – Needham Heights (MA) : Allyn and Bacon, Simon and Schuster Education Group, 1996. – 328 p.
13. Gardner H. Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. Multiple Intelligences. – N.-Y. : Basic Books, 2011. – 474 p.
14. Mayer R. E., Massa L. J. Three facets of visual and verbal learners: Cognitive ability, cognitive style, and learning preference // Journal of Educational Psychology. – 2003. – Vol. 95. – No. 4. – P. 833-846.
15. Messick S. The matter of style: Manifestations of personality in cognition, learning, and teaching // Educational Psychologist. – 1994. – Vol. 29. – No. 3. – P. 121-136.

R E F E R E N C E S

1. Bodryakov V. Yu. Kognitivno-deyatelnostnyy podkhod v obuchenii matematike [Elektronnyy resurs] // Kognitivnye issledovaniya v obrazovanii : sb. nauch. st. / Ural. gos. ped. un-t ; pod nauch. red. S. L. Fomenko ; obshch. red. N. E. Popovoy. – Elektron. dan. – Ekaterinburg : [b. i.], 2019. – 1 elektron. opt. disk (CD-ROM). – S. 101-108.
2. Bodryakova A. N., Bodryakov V. Yu. Optimizatsiya vzaimodeystviya pedagogov s roditelyami v sel'skom doskol'nom obrazovatel'nom uchrezhdenii kak faktor povysheniya rezul'tativnosti obrazovatel'nogo protsessa // Vzaimodeystvie pedagogov i spetsialistov sotsial'noy sfery s raznymi kategoriyami naseleniya : sb. materialov IX Mezhdunarodnykh sotsial'no-pedagogicheskikh chteniy im. B. I. Livshitsa, 22-24 noyabrya 2017 goda (Ekaterinburg, UrGPU). – Ekaterinburg, 2018. – S. 15-19.
3. Bodryakova A. N., Kurbatova Yu. A., Bodryakov V. Yu. Vospitanie sovremennoy IKT-kul'tury budushchego grazhdanina i professionala rossiyskogo informatsionnogo obshchestva // Sovremennyye informatsionnyye tekhnologii v obrazovanii : sb. materialov XXVIII Mezhdunarodnoy konferentsii. – Moskva – Troitsk : Fond «БАУТИК», 2017. – S. 436-438.
4. Gmurman V. E. Teoriya veroyatnostey i matematicheskaya statistika : uchebnik. – 12-e izd. – M. : Izd-vo «Yurayt», 2016. – 479 s.
5. Zeer E. F., Symaniyuk E. E. Psikhologiya professional'nykh destruktсий : uch. dlya vuzov. – M. : Akademich. projekt, 2005. – 240 s.
6. Kurbatova Yu. A., Vasil'eva O. V., Bodryakov V. Yu. Nopreryvnaya pedagogicheskaya tekhnologiya po formirovaniyu IKT-kompetentsiy obuchayushchikhsya v tsepochke: Detskiy sad – Shkola – Vuz // Integratsiya sovremennykh nauchnykh issledovaniy v razvitie obshchestva : sbornik materialov Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii (28-29 dekabrya 2016 goda). – Kemerovo : ZapSibNTs, 2016. – Tom II. – S. 157-161.
7. Kurbatova Yu. A., Muftakhova O. V., Bodryakov V. Yu. Spetskurs budushchego stroitelya «Dom Moey Mechty» // Formirovanie prestizha professii inzhenera u sovremennykh shkol'nikov : sb. statey V mezhregion-al'noy ochno-zaochnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem. 29-31 marta 2017 g. – SPb. : Lingvisticheskiy tsentr «Taykun», 2017. – Vyp. 4. Inzhenernaya aksiologiya. – S. 263-268.

8. Pecherkina A. A., Symanyuk E. E. Psikhologicheskie kharakteristiki ingibitsii v protsesse vzaimodeystviya pedagoga s det'mi doshkol'nogo vozrasta // *Vospitanie i obuchenie detey mladshogo vozrasta*. – 2015. – № 3-4.
9. Totorkulova M. A. Professional'nye deformatsii pedagogov doshkol'nykh obrazovatel'nykh uchrezhdeniy // *Nauka i obrazovanie: Novoe vremya*. – 2015. – № 1. – S. 13-15.
10. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart doshkol'nogo obrazovaniya : utv. pr. MOiN RF ot 17.10.2013 № 1155.
11. Kholodnaya M. A. Kognitivnye stili: O prirode individual'nogo uma. – M. : PERSE, 2002. – 304 s.
12. Campbell L., Campbell B., Dickinson D. *Teaching & Learning through Multiple Intelligences*. – Needham Heights (MA) : Allyn and Bacon, Simon and Schuster Education Group, 1996. – 328 p.
13. Gardner H. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Multiple Intelligences. – N.-Y. : Basic Books, 2011. – 474 p.
14. Mayer R. E., Massa L. J. Three facets of visual and verbal learners: Cognitive ability, cognitive style, and learning preference // *Journal of Educational Psychology*. – 2003. – Vol. 95. – No. 4. – P. 833-846.
15. Messick S. The matter of style: Manifestations of personality in cognition, learning, and teaching // *Educational Psychologist*. – 1994. – Vol. 29. – No. 3. – P. 121-136.

Забоева Майя Алексеевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного и социального образования, Шадринский государственный педагогический университет; 641870, г. Шадринск, ул. Карла Либкнехта, 3; e-mail: zaboyevi@mail.ru

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ
УСЛОВИЙ РАЗВИТИЯ ДЕТСКОЙ ОДАРЕННОСТИ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: одаренность; одаренные дети; развитие одаренности; дошкольники; методологический подход; индивидуальные образовательные маршруты.

АННОТАЦИЯ. В статье представлено авторское осмысление теоретико-методологических основ проблемы развития одаренности у детей дошкольного возраста. Обоснована актуальность рассматриваемой проблемы, которая определяется на законодательном и нормативно-правовом уровнях и соответствует социальному заказу общества на воспитание активной, деятельной, инициативной, креативной, самостоятельной личности, способной продуцировать и реализовывать оригинальные, полезные для общества идеи. Представлено теоретико-методологическое обоснование условий развития одаренности детей дошкольного возраста, в частности синтез системного, деятельностного, компетентностного и аксиологического подходов. Такой синтез теоретико-методологических подходов, по мнению автора, способствует более глубокому осмыслению проблемы детской одаренности и позволяет сформулировать необходимые для ее поддержки и развития условия. Автором предложена классификация условий развития детской одаренности, включающая следующие группы: социокультурные, организационно-методические, психолого-педагогические, субъектно-центрированные условия. Под социокультурными условиями понимается влияние на развитие одаренности ребенка социокультурной среды. Организационно-методические условия предполагают особую организацию развивающей предметно-пространственной среды, способствующую творческому поиску личности, учитывающую принципы разнообразия, вариативности, гибкости среды, ее эмоционального комфорта. К группе психолого-педагогических условий автор относит организованную образовательную деятельность педагогов, психологов, специалистов с детьми. Субъектно-центрированные условия развития одаренности ребенка связаны с личностью ребенка, с осознанием им своих реальных и потенциальных возможностей, позитивным или негативным отношением к собственной одаренности, его самооценкой, наличием заинтересованного в развитии одаренности ребенка взрослого. Особое внимание уделено рассмотрению индивидуального образовательного маршрута развития одаренного ребенка, который отвечает требованиям Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. Такой маршрут помогает объединить усилия работников дошкольного образовательного учреждения и членов семьи в направлении развития детской одаренности и создать необходимые условия для успешного развития ребенка. Обеспечение единства в подходах к воспитанию одаренного ребенка и заинтересованное отношение всех субъектов педагогического процесса будут содействовать развитию детской одаренности.

Zaboeva Maya Alekseevna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Preschool and Social Education, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia

**THEORETICAL AND METHODOLOGICAL JUSTIFICATION CONDITIONS
OF DEVELOPMENT OF CHILDREN'S GIFTEDNESS**

KEYWORDS: giftedness; gifted children; development of giftedness; preschoolers; methodological approach; individual educational routes.

ABSTRACT. The article presents the author's understanding of the theoretical and methodological foundations of the problem of the development of giftedness in preschool children. The urgency of the problem, which is determined on the legislative and regulatory levels and conforms to social order of society in education, active, active, initiative, creative, independent personality, capable to produce and implement original, useful to society ideas. Theoretical and methodological substantiation of conditions of development of gifted children of preschool age, in particular, synthesis of system, activity, competence and axiological approaches is presented. This synthesis of theoretical and methodological approaches contributes to a deeper understanding of the problem of child giftedness and allows you to formulate the necessary conditions for its support and development. The author proposes a classification of conditions for the development of children's giftedness, including the following groups: socio-cultural, organizational and methodological, psychological and pedagogical, subject-centered conditions. Sociocultural conditions are understood as the influence of the socio-cultural environment on the development of a child's giftedness. Organizational and methodological conditions assume a special organization of the developing subject-spatial environment, contributing to the creative search for personality, taking into account the principles of diversity, variability, flexibility of the environment, its emotional comfort. The author refers to the group of psychological and pedagogical conditions organized educational activities of teachers, psychologists, specialists with

children. Subject-centered conditions for the development of a child's giftedness are associated with the child's personality, with his awareness of his real and potential opportunities, positive or negative attitude to his own giftedness, his self-esteem, the presence of an adult interested in the development of a child's giftedness. Special attention is paid to the consideration of the individual educational route of development of a gifted child, which meets the modern requirements of the Federal state educational standard of preschool education. This route helps to unite the efforts of employees of preschool educational institutions and family members in the direction of the development of children's talent and create the necessary conditions for the successful development of the child. Ensuring unity in approaches to the education of a gifted child and the interested attitude of all subjects of the pedagogical process will contribute to the development of children's giftedness.

Введение. Проблема развития одаренности детей в настоящее время приобретает особую актуальность. Это связано с осознанием фундаментальной роли периода детства в раскрытии и развитии ресурсов личности. Сегодня становится очевидным, что одаренные дети – это потенциал государства, что его благополучие и успешное устойчивое развитие во многом определяются отношением к решению проблемы по поддержке и развитию детской одаренности.

Представления о воспитании активной, деятельной, инициативной, креативной, самостоятельной личности, способной продуцировать и реализовывать оригинальные, полезные для общества идеи, закреплены на законодательном и нормативно-правовом уровнях в законе «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 г., Государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 гг., Концепции общенациональной системы выявления и развития молодых талантов от 3 апреля 2012 г., «Правилах выявления детей, проявивших выдающиеся способности, сопровождения и мониторинга их дальнейшего развития», Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (приказ Министерства образования и науки Российской Федерации № 1155 от 17 октября 2013 г.) [18; 19]. Следует также отметить, что задачи по поддержке детской одаренности отвечают идеям Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации.

Забота государства и общества о людях, которые отличаются выдающимися способностями, заключается в создании необходимых для их развития условий, обеспечении равных возможностей для самореализации детей вне зависимости от территориального фактора, финансового и социального положения семьи [14]. Психолого-педагогическая наука на научном и научно-методическом уровнях исследует теоретические аспекты обозначенной проблемы и продумывает возможные пути поддержки развития одаренного ребенка (Дж. Гилфорд, Дж. Рензул-

ли, Э. П. Торренс, Ю. Д. Бабаева, Д. Б. Богоявленская, Л. С. Выготский, И. Е. Емельянова, Е. П. Ильин, Н. С. Лейтес, А. М. Матюшкин, В. Н. Мясищев, В. И. Панов, С. Л. Рубинштейн, А. И. Савенков, Б. М. Теплов, Л. В. Трубайчук, В. Д. Шадриков, Н. Б. Шумакова, Е. И. Щепланова, В. С. Юркевич и др.) [3; 4; 5; 8; 10; 15; 17].

Осмысление теоретико-методологических основ проблемы развития детской одаренности способствует ее более глубокому исследованию и позволяет выделить условия раскрытия интеллектуального и творческого потенциала одаренного ребенка.

Системный подход является общенаучным методологическим подходом. Он ориентирует нас на представление изучаемого явления как системы, образованной взаимосвязанными структурными компонентами. Педагогическая система развития одаренного ребенка дошкольного возраста, по нашему мнению, включает такие компоненты: дошкольник как субъект деятельности; содержание дошкольного образования, направленное на развитие одаренности; методы, приемы, средства воспитания и подходы к обучению одаренных детей, формы организации взаимодействия ребенка со взрослым; условия социокультурной и развивающей предметно-пространственной среды.

Системный подход в развитии одаренности ориентирует нас на привлечение к участию в педагогическом процессе всех его субъектов. Построенная исходя из потребностей и интересов ребенка деятельность родителей, воспитателей, специалистов дошкольной образовательной организации, учитывающая уровень актуального и зону ближайшего развития ребенка, будет способствовать раскрытию интеллектуально-творческого потенциала личности [3]. Связи, устанавливаемые между субъектами воспитательно-образовательного процесса, в таком случае обеспечат единство в подходах к развитию одаренности, а также методическую грамотность.

Отношение человека к окружающему миру, его активность проявляются в деятельности. Характерными признаками дея-

Исследование проводилось в рамках гранта «Развитие творческого потенциала одаренных детей»; договор № 128 Н от 30.04.2019 (ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»)

тельности являются ее ориентация на практический результат и целенаправленность. Деятельностный подход к развитию одаренного ребенка ориентирует нас не столько на усвоение детьми готовых знаний, сколько на формирование у детей навыков практической деятельности и умения мыслить.

Признаки одаренности ребенка проявляются в разнообразных видах деятельности: музыкальной, художественно-эстетической, исследовательской, учебной и др. Личность, ее свойства и качества раскрываются и развиваются в деятельности. Важное значение при этом имеет осуществление субъект-субъектного, равноправно-партнерского взаимодействия ребенка и взрослого. Поэтому, опираясь на идеи деятельностного подхода в психолого-педагогической науке, следует создавать максимально благоприятные условия для самореализации детей в разнообразных видах деятельности, обеспечивая их необходимыми средствами, организуя образовательное пространство, предоставляя свободу выбора вида деятельности, ее тематики, содержания и партнеров, при необходимости направляя ребенка [3].

Компетентностный подход в развитии детской одаренности ориентирует нас на формирование у детей дошкольного возраста не только комплекса конкретных умений и навыков исследовательской или художественно-творческой деятельности, но и способностей их актуализировать соответственно ситуации, комбинировать, проявлять самостоятельность в принятии решений, осуществлять функцию планирования, проявлять настойчивость в достижении поставленных целей. Так, показателем одаренности ребенка дошкольного возраста нередко является повышенный познавательный интерес, желание решать задачи повышенной сложности и отсутствие страха перед ними.

Правом на свободную творческую созидательную деятельность, согласно аксиологическому подходу в психолого-педагогической науке, обладает каждая личность. Э. Ф. Зеер целью воспитания личности видит создание условий, необходимых для удовлетворения потребности быть духовно богатой и нравственно устойчивой личностью [6].

Формирование системы базовых ценностей личности, их перевод из категории потенциальных в актуальные, выбор ориентиров для деятельности, ценности гуманизма – вот основные идеи аксиологии. Рассмотрение проблемы одаренности личности с позиций названного подхода означает возможность ребенка для самоопределения и самовыражения в собственной деятельности, проявление им уважения к ценностям «другого» (культурным, семейным, соци-

альным и др.) и способность вести конструктивный диалог. Однако в исследованиях В. С. Юркевич отмечается, что в современной теории и практике воспитательно-образовательного процесса сложился опасный для развития одаренности личности подход – «технологический» [20]. Он предполагает поиск педагогами и психологами конкретных путей, программ формирования определенных черт и качеств личности (например, креативности, интеллекта и др.). При этом автор делает особый акцент на слове «формирование», которое буквально переводится как «придание чему-либо определенной формы». При таком подходе к проблеме развития детской одаренности ребенок лишается свободы, самостоятельности в выборе приоритетных для него направлений и видов деятельности, в то время как у него, по замыслу В. С. Юркевич, должен быть свой «доминантный жизненный план» [20].

Синтез теоретико-методологических подходов (системного, деятельностного, компетентностного и аксиологического), на наш взгляд, способствует более глубокому осмыслению проблемы детской одаренности и позволяет сформулировать необходимые для ее поддержки и развития условия.

Идея потенциальной одаренности личности, рассматриваемая психологической наукой, позволяет расширить категорию одаренных детей [5]. Согласно исследованиям Д. Б. Богоявленской, Н. С. Лейтеса, обучение детей не только с «явной» одаренностью (всего 1-3% детей-вундеркиндов), но и демонстрирующих уровень развития выше среднего для данного возраста (15-20% детей), по специализированным программам является целесообразным и эффективным [1; 9; 10]. Такая поддержка «ростков» одаренности повышает вероятность раскрытия творческого потенциала ребенка.

Условия развития детской одаренности, на наш взгляд, можно условно разделить на несколько групп.

1. *Социокультурные условия*, под которыми понимается влияние на развитие одаренности ребенка среды в широком и узком смысле. Среда в широком смысле определяет овладение ребенком системой культурных и кросс-культурных ценностей социума, усвоение принятых в обществе традиций, правил. В узком смысле под средой в данном аспекте понимается ближайшее окружение ребенка, оказывающее влияние на становление его мировоззрения, нравственных основ, культурной идентичности.

В работах Е. И. Емельяновой, Л. В. Трубайчук отмечается, что развитие одаренности у дошкольников является результатом

взаимодействия генетических и социокультурных факторов [5; 17].

Возможности культуры сегодня безграничны. Ознакомление детей с разными видами искусства, литературы оказывает влияние не только на интеллектуальную, но и на нравственную сферу личности одаренного ребенка, отличающегося особой впечатлительностью.

2. Организационно-методические условия предполагают такую организацию развивающей предметно-пространственной среды, которая способствовала бы творческому поиску личности, будила бы мысль ребенка. Такой эффект достигается за счет соблюдения принципов разнообразия, вариативности, гибкости среды, ее эмоционального комфорта. Как отмечает М. Ибука, условия для раскрытия творческого потенциала ребенка должны обеспечиваться уже с первых месяцев его жизни. При этом необходимо предоставлять ребенку разнообразный материал для воплощения его творческих замыслов: нестандартные листы бумаги, краски разных видов, материалы для лепки и др. [7].

3. Психолого-педагогические условия. Работа с детской одаренностью в образовательных организациях развивается в разных направлениях по видам деятельности: музыкальной, изобразительной, спортивной, математической деятельности, игровой (шахматы) и др.

В исследованиях Л. В. Трубайчук отмечается, что «все дети от природы талантливы, чтобы сохранить имеющиеся от рождения задатки одаренности, ребенку необходима „подпитка“, развертывание, раскрытие его природных начал за счет создания специально организованного образовательного пространства» [17, с. 5].

По мнению А. И. Савенкова, в тот период, когда одаренность ребенка еще очень сложно выявить, со всеми детьми необходимо работать как с одаренными: предоставлять им возможность заниматься разными видами деятельности, выявлять интересы и потребности каждого [15].

Работа с одаренными детьми осуществляется как с помощью традиционных методов обучения и воспитания, так и посредством активных методов и приемов: проведения бесед, игр разных видов, чтения художественной литературы, разрешения проблемных ситуаций, участия в этюдах, упражнениях и тренингах, использования приемов арт-терапии (куклотерапия, изотерапия, сказкотерапия), релаксационных психогимнастических упражнений (расслабление мышц лица, шеи, туловища, рук, ног и т. д.). В наибольшей степени будят мысль одаренного ребенка проблемные си-

туации, загадки, позволяющие осмысливать поставленную задачу и самостоятельно искать решение.

Современные парциальные программы дошкольного образования, разработанные для одаренных детей индивидуальные образовательные маршруты развития отвечают задачам поддержки и развития одаренности. В учреждениях общего и дополнительного образования педагоги создают условия для овладения детьми техникой выполнения разных видов деятельности, развития у них самостоятельности и оригинальности мышления, творческих способностей.

Квалифицированная помощь по развитию отдельных видов одаренности может быть оказана в центрах по работе с одаренными детьми. Поскольку такие центры имеются не в каждом населенном пункте в нашей стране, то задача по созданию условий для развития детской одаренности возлагается на педагогов и специалистов дошкольной образовательной организации.

Существенную помощь в организации тесного взаимодействия семьи, педагогов и специалистов детского сада по вопросу развития одаренности может оказать разработка индивидуального образовательного маршрута развития одаренного ребенка, который отвечает современным требованиям Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. В качестве этапов построения индивидуального образовательного маршрута развития одаренного ребенка можно указать следующие:

- определение уровня развития ребенка (в том числе отдельных его качеств и способностей) посредством диагностических методик;
- формулирование долгосрочных и краткосрочных целей и путей их достижения;
- определение времени, которое должен затратить ребенок на освоение предлагаемых заданий;
- продумывание форм участия и деятельности родителей;
- определение способов оценки успехов воспитанника.

Разработка индивидуального образовательного маршрута для одаренного ребенка предполагает учет интересов и потребностей ребенка, уровня его актуального развития и определение зоны ближайшего развития; тесное и систематическое взаимодействие всех специалистов дошкольной образовательной организации, а также включение в эту работу семьи как полноценного партнера. Как отмечает Н. Н. Васягина, личностные качества родителей (например, личностная зрелость) могут как способствовать развитию одаренного ре-

бенка, так и препятствовать ему [2]. Таким образом, имеющийся воспитательный потенциал семьи можно использовать для оптимизации процесса развития детской одаренности. В случае его отсутствия необходимо организовать психолого-педагогическое просвещение родителей по проблеме детской одаренности (индивидуальные и групповые консультации, мастер-классы, кружковая работа и др.).

4. *Субъектно-центрированные условия* развития одаренности ребенка. Они связаны с личностью ребенка, с осознанием им своих реальных и потенциальных возможностей, позитивным или негативным отношением к собственной одаренности, его самооценкой, наличием заинтересованного в развитии одаренности ребенка взрослого.

Специфика дошкольного возраста, как заключает Л. В. Трубайчук, состоит в том, что развитие одаренности осуществляется под влиянием значимого Другого, который вводит ребенка в общество [17, с. 6]. При этом взрослый выступает как посредник, раскрывающий перед ребенком возможности окружающего мира, как соучастник дея-

тельности. На необходимость наличия рядом с одаренным ребенком референтного взрослого указывает в своих исследованиях и В. С. Юркевич. Искренне заинтересованное отношение родителя, педагога, старшего товарища, единомышленника стимулирует раскрытие потенциала одаренности.

Кроме того, одаренные дети часто сталкиваются с проблемами социальной адаптации ввиду собственной неадекватной самооценки. Часто завышенная, а в отдельных случаях заниженная самооценка ребенка выступает в качестве барьера на пути к выстраиванию коммуникации со сверстниками. Для такого ребенка комфортным может стать общение с другим таким же одаренным ребенком.

Безусловно, перечень обозначенных условий развития детской одаренности не является исчерпывающим. В целом проблема развития одаренного ребенка является актуальной, дискуссионной, имеет перспективы исследования, и отдельные ее аспекты требуют грамотного научно-методического разрешения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Богоявленская Д. Б., Богоявленская М. Е. Одаренность и проблемы ее идентификации // Психологическая наука и образование. – 2000. – № 4. – С. 5-13.
2. Васягина Н. Н. Специфика и условия эффективности воспитательной деятельности родителей // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 2. – С. 63-69.
3. Выготский Л. С. Собр. соч. : в 6 т. – М. : Педагогика, 1984. – Т. 6. – 396 с.
4. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта // Психология мышления : сб. переводов с нем. и англ. / под ред. и с вступ. ст. А. М. Матюшкина. – М., 1965. – С. 433-457.
5. Емельянова И. Е. Развитие детской одаренности как фактор духовно-творческой самореализации дошкольников : моногр. / И. Е. Емельянова. – Челябинск, 2010. – 249 с.
6. Зеер Э. Ф. Личностно-ориентированное профессиональное образование: теоретико-методологический аспект. – Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2001. – 185 с.
7. Ибука М. После трех уже поздно. – М. : Альпина нон-фикшн, 2017. – 224 с.
8. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности. – СПб. : Питер, 2011. – 448 с.
9. Лейтес Н. С. Возрастная одаренность школьников. – М. : Академия, 2000. – 320 с.
10. Матюшкин А. М. Загадки одаренности. – М., 1993. – С. 40-49.
11. Панов В. И. Одаренные дети: выявление-обучение-развитие. Основные позиции создания и внедрения психолого-дидактической системы // Педагогика. – 2001. – № 4. – С. 30-44.
12. Рабочая концепция одаренности / Д. Б. Богоявленская, В. Д. Шадриков, Ю. Д. Бабаева [и др.]. – 2-е изд., расш. и перераб. – М., 2003. – 34 с.
13. Рензулли Дж. Модель обогащающего школьного обучения : практическая программа стимулирования одаренных детей // Основные современные концепции творчества и одаренности. – М. : Молодая гвардия, 1997. – С. 214-241.
14. Рубцов В. Л., Журавлев А. Л., Марголис А. А., Ушаков Д. В. Образование одаренных – государственная проблема // Педагогическая наука и образование. – 2009. – № 4. – С. 5-13.
15. Савенков А. И. Одаренные дети в детском саду и школе : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. – М. : Академия, 2000. – 232 с.
16. Трубайчук Л. В. Педагогическая технология развития одаренности детей дошкольного возраста / под ред. Л. В. Трубайчук. – Челябинск : Образование, 2009. – 188 с.
17. Трубайчук Л. В. Феноменология развития одаренности детей дошкольного возраста : моногр. – М. : Баласс, 2010. – 182 с.
18. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html> (дата обращения: 21.02.2019).
19. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» : от 29.12.2012 № 273-ФЗ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 21.02.2019).
20. Юркевич В. С. Одаренные дети: сегодняшние тенденции и завтрашние вызовы // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 4. – С. 99-108.

REFERENCES

1. Bogoyavlenskaya D. B., Bogoyavlenskaya M. E. Odarennost' i problemy ee identifikatsii // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. – 2000. – № 4. – S. 5-13.
2. Vasyagina N. N. Spetsifika i usloviya effektivnosti vospitatel'noy deyatel'nosti roditel'ey // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2013. – № 2. – S. 63-69.
3. Vygotskiy L. S. Sobr. soch. : v 6 t. – M. : Pedagogika, 1984. – T. 6. – 396 s.
4. Gilford Dzh. Tri storony intellekta // Psikhologiya myshleniya : sb. perevodov s nem. i angl. / pod red. i s vstup. st. A. M. Matyushkina. – M., 1965. – S. 433-457.
5. Emel'yanova I. E. Razvitie detskoy odarennosti kak faktor dukhovno-tvorcheskoy samorealizatsii doshkol'nikov : monogr. / I. E. Emel'yanova. – Chelyabinsk, 2010. – 249 s.
6. Zeer E. F. Lichnostno-orientirovannoe professional'noe obrazovanie: teoretiko-metodologicheskii aspekt. – Ekaterinburg : Izd-vo Ural. gos. prof.-ped. un-ta, 2001. – 185 s.
7. Ibuka M. Posle trekh uzhe pozdno. – M. : Al'pina non-fikshn, 2017. – 224 s.
8. Il'in E. P. Psikhologiya tvorchestva, kreativnosti, odarennosti. – SPb. : Piter, 2011. – 448 s.
9. Leytes N. S. Vozrastnaya odarennost' shkol'nikov. – M. : Akademiya, 2000. – 320 s.
10. Matyushkin A. M. Zagadki odarennosti. – M., 1993. – S. 40-49.
11. Panov V. I. Odarennye deti: vyavlenie-obuchenie-razvitie. Osnovnye pozitsii sozdaniya i vnedreniya psikhologo-didakticheskoy sistemy // Pedagogika. – 2001. – № 4. – S. 30-44.
12. Rabochaya kontsepsiya odarennosti / D. B. Bogoyavlenskaya, V. D. Shadrikov, Yu. D. Babaeva [i dr.]. – 2-e izd., rassh. i pererab. – M., 2003. – 34 s.
13. Renzulli Dzh. Model' obogashchayushchego shkol'nogo obucheniya : prakticheskaya programma stimulirovaniya odarennykh detey // Osnovnye sovremennyye kontseptsii tvorchestva i odarennosti. – M. : Molodaya gvardiya, 1997. – S. 214-241.
14. Rubtsov V. L., Zhuravlev A. L., Margolis A. A., Ushakov D. V. Obrazovanie odarennykh – gosudarstvennaya problema // Pedagogicheskaya nauka i obrazovanie. – 2009. – № 4. – S. 5-13.
15. Savenkov A. I. Odarennye deti v detskom sadu i shkole : ucheb. posobie dlya studentov vyssh. ped. ucheb. zavedeniy. – M. : Akademiya, 2000. – 232 s.
16. Trubaychuk L. V. Pedagogicheskaya tekhnologiya razvitiya odarennosti detey doshkol'nogo vozrasta / pod red. L. V. Trubaychuk. – Chelyabinsk : Obrazovanie, 2009. – 188 s.
17. Trubaychuk L. V. Fenomenologiya razvitiya odarennosti detey doshkol'nogo vozrasta : monogr. – M. : Balass, 2010. – 182 s.
18. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart doshkol'nogo obrazovaniya [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <https://rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html> (data obrashcheniya: 21.02.2019).
19. Federal'nyy zakon «Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii» : ot 29.12.2012 № 273-FZ [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (data obrashcheniya: 21.02.2019).
20. Yurkevich V. S. Odarennye deti: segodnyashnie tendentsii i zavtrashnie vyzovy // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. – 2011. – № 4. – S. 99-108.

Копылова Елена Владимировна,

старший преподаватель кафедры иностранных языков, Пермский государственный аграрно-технологический университет; 614990, г. Пермь, ул. Петропавловская, 23; e-mail: l.kopylova079@yandex.ru

РЕГИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ МОТИВАЦИОННОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ПРИРОДОСООБРАЗНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: иноязычное образование; старшие дошкольники; ФГОС; федеральные государственные образовательные стандарты; природодеятельностный подход; учебная мотивация; иностранные языки; начальное обучение иностранным языкам; региональное образование; виды речевой деятельности; речевая деятельность; предметно-пространственная среда.

АННОТАЦИЯ. Мотивация является одним из главных факторов успеха процесса обучения. Поиск мотивационной базы при обучении иностранному языку остается до сих пор актуальной и дискуссионной проблемой. В русле природодеятельностного подхода использование потенциала материалов регионального содержания является наиболее значимым фактором в образовательно-воспитательном процессе детей дошкольного возраста с целью повышения мотивации к изучению иностранного языка. В статье определена роль регионоведческих материалов как средства повышения мотивации и приведены конкретные примеры использования материалов регионального содержания при обучении иноязычному говорению и аудированию. В статье рассматриваются особенности построения природосообразного процесса обучения иностранному языку с учетом полисенсорного способа познания окружающего мира и активизации генетически детерминированного способа познания. Уточняется понятие генетически детерминированного способа познания, рассматриваются этапы реализации данного способа познания с точки зрения регионального аспекта мотивационной составляющей природосообразного обучения иностранному языку. Иностранный язык как дисциплина имеет метапредметный характер и предоставляет возможность для целостного обучения с учетом регионоведческого компонента, который позволяет повысить уровень востребованности информации в создании состояния открытости для постижения нового. Долговременное владение материалом обеспечивает только лично ощущаемая прожитая информация, т. е. такая информация, которая получается через все анализаторы на основе полифункциональных заданий и методов обучения. Статья обосновывает ключевые позиции, определяющие роль материалов регионального содержания в развитии мотивации к изучению иностранного языка, способствующей вовлечению ребенка в учебный процесс. Делается акцент на то, что при целостном обучении создаются условия для одновременной работы обоих полушарий головного мозга с активизацией мелкой моторики рук. Работа над языковым и речевым материалом регионального содержания включена в контекст предметной деятельности, что способствует повышению мотивации к изучению иностранного языка. Приводится доказательная методологическая база взаимосвязи развития речи и мелкой моторики. Разработанный нами стационарный учебно-методический комплекс «Алёнушка» также способствует повышению мотивации к изучению иностранного языка, дизайн-решение этого комплекса отражает особенности природы региона и служит для организации иноязычной предметно-развивающей среды дошкольника.

Kopylova Elena Vladimirovna,

Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages, Perm State Agro-Technological University, Perm, Russia

THE REGIONAL ASPECT IN MOTIVATION OF NATURE CONSIDERING FOREIGN LANGUAGE TEACHING OF PRESCHOOLERS

KEYWORDS: foreign language education; preschoolers; federal state educational standards; nature-activity approach; educational motivation; foreign languages; primary education in foreign languages; regional content materials; types of speech activity; speech activity; object-space environment.

ABSTRACT. Motivation is one of the main success factors of the learning process. The research for a motivational basis in a foreign language teaching remains a topical and debatable problem. In line with the nature-activity approach, the use of regional content materials is the most significant factor in the educational process of preschool children in order to increase motivation to foreign language learning. The article defines the role of regional content materials as a means of increasing motivation and provides examples of the use of regional content materials in foreign language teaching of speaking and auditing. The article discusses the specific features of a nature-conformable process of a foreign language teaching taking into consideration the polysensory way of cognition of the surrounding world and the activation of genetically determined way of cognition. The concept of a genetically determined way of cognition is specified, its stages are clarified in the regional content materials of the motivational component of nature-aligned foreign language teaching. Foreign language as a discipline has metasubject specific character and provides an opportunity for holistic learning taking into consideration the regional component, which allows to increase the level of required information to create a state of openness for understanding of a new one. Long-term retention of the materials is possible only through personally living information, i.e. through all sensory receptors based on multi-functional tasks and teaching methods. The article justifies key positions determining the role of regional content materials in the development of motivation for a foreign language learning,

which contributes to the involvement of the child in the educational process. The emphasis is placed on the fact that conditions for holistic training are created for simultaneous operation of both brain hemispheres with the activation of manual dexterity. The teaching on language and speech regional content materials is included in the context of substantive activities, which contributes to the motivation of a foreign language learning. Methodological basis of the relationship between speech development and manual dexterity is given. The stationary educational – methodical complex contributes to the increase of motivation in the study of foreign language, design construction of the complex reflects the features of native region nature and serves for the organization of foreign-language subject-development environment of preschoolers.

Мотивация является одним из главных факторов успеха природосообразного процесса обучения иностранному языку детей старшего дошкольного возраста. Поиск мотивационной базы при обучении иностранному языку остается до сих пор актуальной и дискуссионной проблемой. В русле природодеятельностного подхода использование потенциала материалов регионального содержания является наиболее значимым фактором в образовательно-воспитательном процессе детей дошкольного возраста с целью повышения мотивации к изучению иностранного языка.

Исследования В. Н. Мясичева доказывают, что результаты деятельности человека на 70-80% зависят от мотивации, которая должна соотноситься с личным опытом обучаемого, контекстом деятельности, его эмоциями, чувствами, интересами, склонностями, и только на 20-30% зависят от его интеллекта [16, с. 39]. И. Н. Бим, Н. Д. Гальскова, И. А. Зимняя, Е. И. Пассов, Г. В. Рогова в своих исследованиях отмечают, что уровень мотивации к изучению иностранного языка в детстве остается низким. Это находит отражение в проблеме негативного отношения учащихся к иностранному языку как к предмету. Поэтому возникает потребность в поиске мотивационной базы при обучении иностранному языку. В нашем случае за основу взято природосообразное обучение иностранному языку дошкольников, которое целесообразно в контексте природодеятельностного подхода и его принципов (природосообразности, валеологическом, экогуманитарном). Залог повышения уровня мотивации мы видим в организации иноязычной развивающей предметно-пространственной среды старшего дошкольника и использовании материалов регионального содержания, которые предусматривают развитие уважительного отношения к особенностям, традициям, среде, в которой растет ребенок, формируют духовно-нравственную культуру личности и позволяют самоидентифицироваться в современном мире. Пренебрежение материалами регионального содержания «в процессах образования и воспитания ведет к отрыву от их жизни, педагогические ситуации становятся искусственными, теряют естественный и реальный смысл» [8, с. 22]. Выделим позиции, определяющие роль материалов

регионального содержания в развитии мотивации к изучению иностранного языка. Региональный компонент позволяет:

- приблизиться к повседневной жизни ребенка-дошкольника; его можно ощутить, прочувствовать, проиграть;

- оперировать ребенку в беседе сведениями и фактами, с которыми он сталкивается в реальной жизни;

- моделировать коммуникативные ситуации: беседы о родном крае, городе, о достопримечательностях родного города, природе родного края, культуре региона и т. п.;

- воспитывать патриотические чувства, формируя чувство гордости и уважения к истории и традициям своего народа;

- развивать чувство самоидентификации личности, когда изучаемое идентифицируется с повседневностью, с постоянным окружением, с постоянно перерабатываемой информацией;

- рассуждать, излагать на языке другого народа сведения о своих родных реалиях и сравнивать различные явления в культурах;

- успешно преодолевать языковой барьер, рассказывая о том, чем местные жители горды и готовы поделиться с окружающими;

- включать регионоведческую информацию из разных предметных областей, отражающую уникальность региона.

Вышеперечисленные пункты нашли свое отражение в содержательной части разработанного нами учебно-методического пособия «Creative English» и организации развивающей иноязычной предметно-пространственной среды. Уникальность пособия «Creative English» состоит в его тематике, которая отражает регионоведческое содержание: «Мой город Пермь», «Моя страна», «Природа моего родного края», «Поездка за город», «Прогулка по реке Каме», «Экологические проблемы», «Живая и неживая природа» и т. д., а также в творческих заданиях с практической направленностью, с элементами экспериментирования и организацией тематических прогулок. Пособие «Creative English» помогает организовать целостное обучение, т. е. активную практическую деятельность, в которой иностранный язык становится прежде всего средством развития, познания и воспитания. Интегративные и метапредметные занятия, отражающие региональный аспект обучения, способствуют поддержанию устойчивого интереса к ино-

странному языку и мотивируют к обучению на последующих образовательных ступенях.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что целостное развитие ребенка во многом зависит от организации развивающей предметно-развивающей среды в дошкольном образовательном учреждении (Л. С. Выготский, Н. Т. Гринявичене, Д. В. Менджеричкая, Н. Я. Михайленко, Н. Н. Поддьяков, Е. А. Флерина, С. Л. Новоселова и др.). Проблеме развивающей предметно-пространственной среды в последнее время посвящено множество исследований: Е. В. Попова рассматривает предметно-развивающую среду в ДООУ как пространство для социального развития дошкольников; Н. В. Нищева разработала систему принципов и критерии построения развивающей предметно-пространственной среды дошкольника; разработаны методические рекомендации по дизайн-проектам развивающей предметной среды в детских садах и учебно-воспитательных комплексах (С. Л. Новоселова, В. А. Петровский, А. В. Макарова); предложена методика экспертизы и диагностики предметно-развивающей среды дошкольного образовательного учреждения (Е. О. Смирнова); работы сотрудников Института психологии РАО В. В. Рубцова, В. И. Панова, Б. Д. Эльконина также посвящены данной проблеме.

В зарубежной дидактике все больше используется понятие «средоориентированное обучение» в рамках средоориентированного подхода. Средоориентированный подход в обучении позволяет перенести акцент с деятельности преподавателя, т. е. с прямого педагогического воздействия на личность ученика, на область формирования обучающей среды, в которой происходит самообучение и саморазвитие учащегося; считается, что только при такой организации образования включаются механизмы внутренней активности обучаемого и его взаимодействия со средой [4]. Развивающая предметно-пространственная среда дошкольника должна разнообразить богатство сенсорных впечатлений, дать возможность свободного доступа к составляющим данной среды и способствовать эмоциональному и интеллектуальному развитию дошкольника.

Аспекты организации и формирования иноязычной образовательной среды разрабатывались в научных трудах различных лингвистов и педагогов, таких как Н. Д. Гальскова,

Л. В. Сухова, Н. А. Спичко, В. А. Ясвин, Г. Палмер, Г. В. Рогова и др. Исследования также показали, что проблема организации иноязычной предметно-пространственной среды является насущной, так как затрагивает мотивационную составляющую процесса обучения. Творческая самореализация обучаемого напрямую зависит от образовательной среды (В. И. Андреев, Ю. К. Бабанский, В. В. Краевский, В. И. Сластенин, А. В. Хуторской и др.), а именно от ее содержательных элементов регионаловедческой направленности. Мы придерживаемся мнения В. С. Кукушина, что образовательная среда должна быть обучающей, развивающей, воспитывающей, информативной, экологичной, эстетичной, диалоговой, гуманной, одухотворяющей [12, с. 94], и с учетом данных положений разрабатываем учебно-методический комплекс «Алёнушка». Разработанный нами в соответствии с ФГОС ДО [15] трансформируемый полифункциональный учебно-методический комплекс «Алёнушка» является организационно-дидактическим средством природосообразного обучения иностранному языку, который также отражает региональный аспект в мотивационной составляющей. Учебно-методический комплекс «Алёнушка», представляющий собой стационарный объект, стилизованный под уголок живой природы родного края, включает три полифункциональные трансформируемые зоны (демонстрационно-учебная: три магнитно-маркерных доски в виде кроны дерева, три тумбочки в виде ствола дерева; эмоционально-образного творчества: два трансформируемых откидных стола, полочки; театральнo-сценической деятельности: перегородки-ширмы в виде кустарников).

Процесс природосообразного обучения должен соответствовать этапам естественного восприятия информации, последовательность формирования иноязычных умений говорения и аудирования дошкольника в природодеятельностном контексте отражает этапы активизации генетически детерминированного способа познания: восприятие, переработка, усвоение, передача информации зрительными, слуховыми, сенсорными, речемоторными и двигательными анализаторами; эмоциональная и здоровьесберегающая составляющие. Этапы восприятия информации соотносятся с зонами учебно-методического комплекса «Аленушка» (см. рис.).

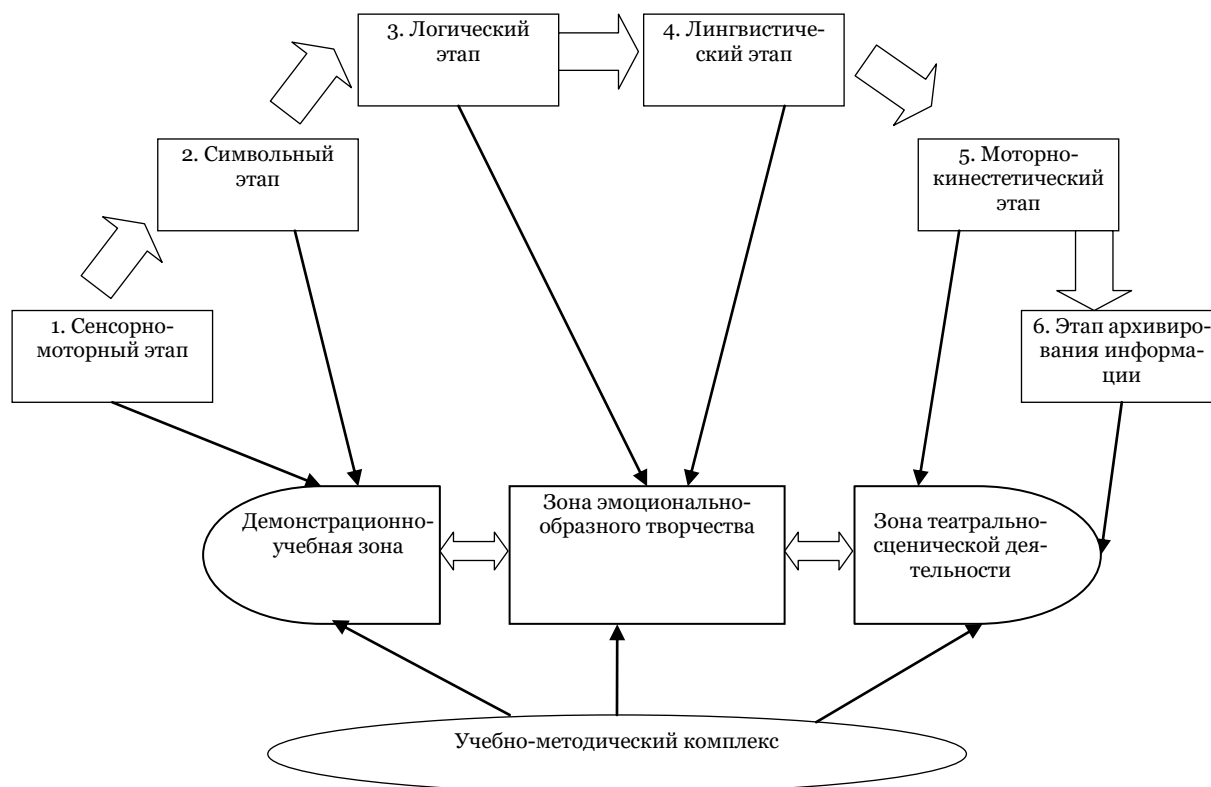


Рис. Зоны УМК в соотношении с этапами восприятия информации

Исследователь генетически детерминированного пути познания и восприятия информации мира кандидат психологических наук, врач-невропатолог Н. А. Давыдовская определяет его как «естественный мост между миром и личностью человека, его душой, духом», как умение чувствовать нужную информацию [13, с. 92]. Необходимо предоставить детям возможность за счет материалов регионального содержания прочувствовать и ощутить «свою нужную» информацию. Мы видим проявление генетически детерминированного способа познания в полисенсорном освоении окружающего мира. Полисенсорный метод обучения организуется в русле природодеятельностного подхода с учетом прошлого опыта ученика и его личностных особенностей, представляет собой совокупность чувственных характеристик, несущих сообщение особого рода соответствующими параллельно направленными информационными потоками в принимающий орган (мозг). Фундаментальной основой в использовании полисенсорного метода считаем теорию П. Я. Гальперина о поэтапном формировании умственных действий [5], деятельностный подход Л. С. Выготского [3], теорию речевой деятельности А. Н. Леонтьева.

Исходя из данных нейрофизиологических и нейропсихологических исследований межполушарной асимметрии мозга (Х. Бетц, Е. Д. Хомская, Р. Леффлер) делаем вывод о том, что интеграция иностранного языка с другими предметами, в нашем случае с ма-

териалами регионального содержания, может способствовать общему и речевому развитию. На занятиях по природосообразному обучению языку должны быть задействованы в равной степени интеллектуальное, эмоциональное и телесное начала. При целостном обучении создаются условия для одновременной работы обоих полушарий мозга. В функционировании речи принимают участие все анализаторы – слуховые, зрительные, кинестетические, двигательные, что, в свою очередь, является реализацией генетически детерминированного способа познания. В работах Н. П. Бехтеревой [2] указывается, что использование навыков различных видов деятельности не только развивает у детей пальцы, но и стимулирует активность речедвигательного аппарата и функции высшей нервной деятельности. Исследования М. М. Кольцовой [11] доказали взаимосвязь развития речи и мелкой моторики руки, а именно что каждый палец имеет обширное представительство в коре больших полушарий мозга, где центр речи и центр контроля над движениями пальцев в мозге человека находятся рядом, по соседству. Выполнение заданий с участием пальцев рук приводит к гармонии отношений тела и разума, развивает мозговую деятельность за счет множества акупунктурных точек на кистях рук [1, с. 34]. Поэтому мы включаем в занятия интегрированные виды деятельности над работой с языковым и речевым материалами с региональным содержанием в контексте предметной дея-

тельности (рисование, аппликация, лепка и др.), что способствует повышению мотивации к изучению иностранного языка.

Целью природосообразного обучения иностранному языку детей старшего дошкольного возраста является развитие иноязычных устноречевых умений в природодеятельностном контексте. Основные виды речевой деятельности – говорение и письмо, вспомогательные – аудирование и чтение [10]. В соответствии с поставленной целью нас интересуют аудирование и говорение. Говорение относится к продуктивному виду деятельности, так как служит для выражения мыслей и является устной формой речи. Аудирование – репродуктивный вид речевой деятельности, поскольку служит для восприятия и понимания уже выраженных мыслей, являясь также устной формой речи. Говорение как устная форма речи представляет собой диалогическую и монологическую речь. Основная функция диалогической речи – обмен информацией между двумя людьми в непосредственном общении. Определим основные этапы природосообразного обучения диалогической и монологической речи:

1) *сенсорно-моторный (чувственный) этап* – развитие мотивации к ситуации общения за счет региональной составляющей материалов содержания и при помощи активизации сенсорной системы – глаз, ушей, кожи, носа, языка, составляющих комплекс нейрофизиологических анализаторов (Е. Д. Хомская); предъявление диалогообразца/монологобразца;

2) *символьный этап* – восприятие информации и ее переработка системой анализаторов: сигналы от всех органов восприятия распределяются по мозгу, получаемая информация ранжируется по качеству эмоциональной составляющей и ее важности для человека; создание состояния открытости для постижения нового, презентация диалога/монолога при помощи звуков, графики, продуктов творческой деятельности;

3) *логический этап* – переработка и логическое овладение материалом, усвоение полученного материала и способов связи реплик в диалоге, обучение реагированию на слова партнера; выработка словесного автоматизма при монологическом высказывании;

4) *лингвистический этап* – вербальное овладение материалом, воспроизведение диалога/монолога в творческой форме; обучение отбору необходимых языковых средств;

5) *моторно-кинестический этап* – «проживание» новой лично ощущаемой информации в иноязычной речи с сопутствующими двигательными (телесными) реакциями;

6) *этап архивирования информации* – запоминание и сохранение материала на основе позитивного чувственно-эмоционального эффекта, способность воплощения знаний в жизнь; осознание необходимости самостоятельно заводить разговор (использование инициативной речи).

Рассмотрим роль регионального аспекта мотивационной составляющей природосообразного обучения иностранному языку дошкольников на примере занятия по теме «Let's go to the countryside» пособия «Creative English».

Цель обучения – развитие иноязычных устноречевых умений старшего дошкольника в природодеятельностном контексте.

Для достижения цели необходимо решить следующие задачи:

– *практические* – умение воспитанника понимать иностранную речь на слух, используя навыки языковой догадки, и реагировать на нее; готовность к практическому применению иноязычных лексических единиц, грамматических структур в связной монологической речи; представление воспитанника об окружающем мире и природе на основе понимания им иноязычной речи педагога, разных видов аудирования и практико-ориентированных заданий;

– *воспитательные* – сформировать у воспитанника чувство любви к родному краю, родной стране, умение творчески решать коммуникативные задачи на иностранном языке; расширить представления ребенка о человеке, о себе как личности, о способах самовыражения;

– *развивающие* – сформировать у воспитанника потребность в гармонии и красоте, творческой деятельности как формах самовоспитания и саморазвития, умение видеть взаимосвязь своей деятельности и ее последствий в окружающей действительности; сформировать потребность воспитанника в изучении иностранного языка как одного из способов познания природы, обогащения и развития художественно-эстетической, музыкально-певческой и изобразительной деятельности.

Ход занятия

I. Постановка целей занятия. Организационный момент. Приветствие. Песенка-приветствие:

Hello, hello, hello, how are you?

I'm good! I'm great! I'm wonderful!

Hello, hello, hello, how are you?

I'm tired. I'm hungry. I'm not so good.

Обеспечение положительного эмоционального настроения перед основной частью занятия.

II. Основная часть занятия.

1. *Работа по основной теме «Let's go to the countryside».*

А. Режим работы – фронтальный. Показываем слайды с изображением сельской местности Пермского края (поля, реки, озера, лес и т. д.). Спрашиваем у детей, собирали ли они ягоды в лесу или огороде. Где и какие ягоды растут. Что мы можем приготовить из ягод?

В. Режим работы – в мини-группах. Дети делятся на группы по 4-5 человек. На столах в емкостях лежат настоящие живые ягоды, которые произрастают в регионах Пермского края. Ребенок может попробовать, понюхать, ощутить ягоды. Включается сенсорная система анализаторов, импульсы от всех органов восприятия поступают в мозг и распознаются как понятная, нужная и эмоционально позитивная информация. Пока дети дегустируют ягоды, идет видеоряд – демонстрация мультфильма «Маша и медведь» на английском языке (эпизод «День Варенья»).

С. Создание мотивационной ситуации: «Помогите Маше собрать ягоды». Маша собирается приготовить варенье на зиму, а также самостоятельно изготовить краски в домашних условиях. На доске – картинки, изображающие лес и огород. Необходимо распределить картинки на две группы. Примерная формулировка задания:

Look at the pictures and say what berries grow in the forest and what berries grow in the garden? (raspberry, blackberry, strawberry, wild strawberry, cherry, gooseberry, cranberry, blackcurrant, redcurrant, blueberry).

Д. Лексические игры: *What is missing? (Close your eyes! – Open your eyes now. What is missing?); Give me please a...!; Guess, what is it?*

Е. Повторяем тему цвета и степени сравнения прилагательных: *Do you like berries? Do you like raspberries? What colour are they? Is it sweet or sour? Is it hard or soft? Is a raspberry sweeter than a gooseberry?*

2. Практико-ориентированная часть занятия с элементами экспериментирования.

А. Показываем слайды, на которых изображены продукты из ягод (варенье, джем, пирожки с ягодами, мармелад, сок, морс). Последний слайд: изготовление красок в домашних условиях из сока ягод и овощей. Педагог заранее готовит сок моркови, свеклы и зеленых листьев. Дети под руководством педагога делают краски (*Take berries, press them like this. Mix juice and starch/ flour / vegetable oil / water*). Предлагаем разные материалы для изготовления красок, дети экспериментируют, краски могут получиться густые, жидкие, яркие и т. д.

В. Динамическая пауза. Дети поют песню и выполняют движения под музыку за педагогом. Повторяем названия овощей,

произрастающих в уральских климатических условиях.

*To the garden, to the garden,
We are walking now (2 раза).*

*In the garden you will see
Many veggies for you and me (2 раза).*

*It's a carrot, it's a **carrot** (a cabbage, a tomato, a potato, a cucumber, a beet, a pumpkin, an onion).*

Growing in the ground (2 раза).

С. Режим работы – индивидуальный.

Дети обмениваются приготовленными натуральными красками, приступают к созданию картинки в простой, привычной для всех технике рисования и технике «монотипия», действуя по инструкции педагога на иностранном языке. Техника «монотипия» (отпечаток) представляет собой абстрактную живопись, которая дает возможность включить воображение и абстрактное мышление.

Предлагаем детям нарисовать фрукты, ягоды, овощи кисточкой или пальцами на бумаге; остатки краски выкладываем на стекло в виде цветов (полевые, садовые) и делаем отпечаток. В качестве образца предлагаются разнообразные варианты данной техники рисования, не ограничиваемся только одним образцом.

Д. Сделав отпечаток, учащиеся дорисовывают ручками, карандашами, фломастерами предполагаемый цветок. И затем описывают то, что получилось (монологическое высказывание). Например: *This is an apple. It's green and yellow. It's round. It's yummy.* Второй рисунок дети описывают на русском языке, дав волю фантазии.

III. Заключительная часть занятия. Подведение итогов занятия. Заполнение календаря успеваемости. Песня-прощание «Bye-bye, good bye».

Данный пример демонстрирует, что материалы, содержащие региональный компонент, необходимы для создания мотивации на занятиях по иностранному языку, что также обеспечивает правильное восприятие учебной информации, т. е. активизирует генетически детерминированный способ познания, «прочувствование» информации и ее необходимости. Используемые сегодня учебные пособия по английскому языку для детей дошкольного возраста в основном изданы за рубежом и не содержат регионального компонента. Материалы регионального содержания помогают создать условия для целостного обучения, активизации мелкой моторики рук, а это приводит к одновременной работе обоих полушарий головного мозга, так как работа над языковым и речевым материалом регионального содержания включена в контекст предметной деятельности. Разрабо-

танный нами трансформируемый полифункциональный учебно-методический комплекс «Аленушка», являясь организационно-дидактическим средством природосообразного обучения иностранному языку, также отражает региональный аспект в мо-

тивационной составляющей. Организация природосообразного обучения иностранному языку детей старшего дошкольного возраста служит основой правильного мировосприятия и самореализации учащихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Безукладников К. Э., Карпушина Е. Е., Нельзина Е. Н. Требования к организации предоставления услуг по раннему обучению иностранному языку в условиях общеобразовательной школы : науч.-метод. материалы / Перм. гос. пед. ун-т. – Пермь, 2007. – 57 с.
2. Бехтерева Н. П. Магия мозга и лабиринты жизни. – СПб. : Нотабене, 1999. – 299 с.
3. Выготский Л. С. Педагогическая психология. – М., 1995.
4. Галкина О. В. Средо-ориентированный подход как концептуальная идея компетентностного образования детей с ограниченными возможностями здоровья // Самарский научный вестник. – 2014. – № 1. – С. 43-47.
5. Гальперин П. Я. Психология мышления и теория о поэтапном формировании умственных действий // Исследование мышления в советской психологии. – М., 1966.
6. Гальскова Н. Д., Никитенко З. Н. Иностранный язык в дошкольном образовании: ценностные приоритеты // Иностранные языки в школе. – 2019. – № 3. – С. 2-9.
7. Давыдовская Н. А. Психологические и медицинские основы здоровьесберегающего природосообразного метода преподавания : автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М. ; Алматы, 2005. – 40 с.
8. Дружинина М. В. От языковой политики к качеству образования : моногр. – Архангельск : Поморский ун-т, 2004. – 222 с.
9. Зимняя И. А. Индивидуально-психологические факты и успешность обучения речи на иностранном языке // Иностранные языки в школе. – 1970. – № 1. – С. 12-28.
10. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке : кн. для учителя. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 1985. – 160 с.
11. Кольцова М. М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка: роль двигат. анализатора в формировании высш. нервной деятельности ребенка / Акад. пед. наук СССР, Науч.-исслед. ин-т физиологии детей и подростков. – М. : Педагогика, 1973. – 143 с. : ил.
12. Кукушин В. С. Общие основы педагогики : учеб. пособие для студентов педагогических вузов. – М. ; Ростов н/Д. : МарТ, 2006. – 224 с.
13. Маслова Н. В. Ноосферное образование. Как превратить обучение в естественное познание мира : пособие для учителя. – М. : Концептуал, 2017. – 248 с., ил.
14. Новгородова А. Н. Педагогическое обеспечение развития творческих способностей учащихся на основе принципа природосообразности : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Якутск, 2002. – 18 с.
15. Федеральные государственные образовательные стандарты [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/> (дата обращения: 10.10.2019).
16. Чилингарян М. В. Роль материалов регионального содержания в развитии мотивации к изучению иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2015. – № 9. – С. 39-43.

REFERENCES

1. Bezukladnikov K. E., Karpushina E. E., Nel'zina E. N. Trebovaniya k organizatsii predostavleniya uslug po rannemu obucheniyu inostrannomu yazyku v usloviyakh obshcheobrazovatel'noy shkoly : nauch.-metod. materialy / Perm. gos. ped. un-t. – Perm', 2007. – 57s.
2. Bekhtereva N. P. Magiya mozga i labirinty zhizni. – SPb. : Notabene, 1999. – 299 s.
3. Vygotskiy L. S. Pedagogicheskaya psikhologiya. – M., 1995.
4. Galkina O. V. Sredo-orientirovanny podkhod kak kontseptual'naya ideya kompetentnostnogo obrazovaniya detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya // Samarskiy nauchnyy vestnik. – 2014. – № 1. – S. 43-47.
5. Gal'perin P. Ya. Psikhologiya myshleniya i teoriya o poetapnom formirovani i umstvennykh deystviy // Issledovanie myshleniya v sovetskoj psikhologii. – M., 1966.
6. Gal'skova N. D., Nikitenko Z. N. Inostranny yazyk v doshkol'nom obrazovanii: tsennostnye prioritety // Inostrannye yazyki v shkole. – 2019. – № 3. – S. 2-9.
7. Davydovskaya N. A. Psikhologicheskie i meditsinskie osnovy zdorov'esberegayushchego prirodosoobraznogo metoda prepodavaniya : avtoref. dis. ... kand. psikh. nauk. – M. ; Almaty, 2005. – 40 s.
8. Druzhinina M. V. Ot yazykovoy politiki k kachestvu obrazovaniya : monogr. – Arkhangel'sk : Pomorskiy un-t, 2004. – 222 s.
9. Zimnyaya I. A. Individual'no-psikhologicheskie fakty i uspeshnost' obucheniya rechi na inostrannom yazyke // Inostrannye yazyki v shkole. – 1970. – № 1. – S. 12-28.
10. Zimnyaya I. A. Psikhologicheskie aspekty obucheniya govoreniyu na inostrannom yazyke : kn. dlya uchitelya. – 2-e izd. – M. : Prosveshchenie, 1985. – 160 s.
11. Kol'tsova M. M. Dvigatel'naya aktivnost' i razvitie funktsiy mozga rebenka: rol' dvigat. analizatora v formirovani i vyssh. nervnoy deyatel'nosti rebenka / Akad. ped. nauk SSSR, Nauch.-issled. in-t fiziologii detey i podrostkov. – M. : Pedagogika, 1973. – 143 s. : il.
12. Kukushin V. S. Obshchie osnovy pedagogiki : ucheb. posobie dlya studentov pedagogicheskikh vuzov. – M. ; Rostov n/D. : MarT, 2006. – 224 s.

13. Maslova N. V. Noosferное образование. Как превратит' обучение в естественное познание мира : пособие для учителя. – М. : Kontseptual, 2017. – 248 с., ил.
14. Novgorodova A. N. Pedagogическое обеспечение развития творческих способностей учащихся на основе принципа природосообразности : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Yakutsk, 2002. – 18 с.
15. Federal'nye gosudarstvennye obrazovatel'nye standarty [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://minobrnauki.rf/> (data obrashcheniya: 10.10.2019).
16. Chilingaryan M. V. Rol' materialov regional'nogo soderzhaniya v razvitii motivatsii k izucheniyu inostrannogo yazyka // Inostrannye yazyki v shkole. – 2015. – № 9. – S. 39-43.

Крежевских Ольга Валерьевна,

кандидат педагогических наук, доцент, декан педагогического факультета, доцент кафедры дошкольного и социального образования, Шадринский государственный педагогический университет; 641870, г. Шадринск, ул. К. Либкнехта, 3; e-mail: MailOlga84@mail.ru

Михайлова Александра Игоревна,

студент, Шадринский государственный педагогический университет; 641870, г. Шадринск, ул. К. Либкнехта, 3; e-mail: alexsandra9898@bk.ru

ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ: НА ПУТИ К ДЕМОКРАТИЗАЦИИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: дошкольные образовательные организации; дошкольники; информационно-коммуникационные технологии; мультимедиаигры; цифровые технологии.

АННОТАЦИЯ. Качество образования прежде всего обеспечивается переходом на демократические принципы и стандарты. Проблема статьи заключается в нахождении действенных механизмов, доступных для широкого внедрения в практику, способствующих ориентации дошкольного образования на демократические образовательные модели. Цель исследования состоит в описании методологии и приемов разработки мультимедиаигр, которые могут быть применены педагогами-практиками для создания собственных игр, что позволяет реализовать идею активизирующего и стимулирующего образовательного процесса в инклюзивной среде. В качестве теоретико-методологической основы исследования выступили ведущие идеи и принципы отечественной психологии: принцип единства сознания и деятельности С. Л. Рубинштейна, понятие зоны ближайшего развития Л. С. Выготского, положение об обобщении субъектом опыта собственной деятельности (С. Л. Новоселова).

Основные результаты исследования состоят в определении роли информационно-коммуникационных технологий как средства демократизации образовательного процесса дошкольного учреждения, возможности построения его с учетом особенностей детей группы, в том числе детей с ОВЗ; описании основных приемов создания мультимедийной игры на примере авторской разработки «Обучаюсь – играя». Научная новизна результатов. Описанные в статье приемы позволяют создать эффект присутствия (речь, анимация), при использовании которого обучающая роль педагога отходит на второй план, а ребенок действует по собственной инициативе, в личном темпе и естественным методом «проб и ошибок»; существует обратная связь как мгновенная реакция на выполнение задания, позволяющая ребенку самому оценить его правильность; игровая мотивация (знакомый мультипликационный герой просит, предупреждает, напоминает, поясняет). Практическая и теоретическая значимость результатов. Обосновано использование информационно-коммуникационных технологий как средства демократизации дошкольного образования. Применение описанных приемов создания мультимедийной игры достаточно легко может осуществляться педагогами-практиками и широко внедряться в массовое дошкольное образование.

Содержательные выводы. Цифровые технологии дополняют традиционные методы обучения, воспитания и развития детей, но ни в коем случае не заменяют их, они должны обогащать педагогический процесс, делать его ориентированным на особенности восприятия, мышления и воображения современного ребенка.

Krezhevskikh Olga Valeryevna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Dean of the Faculty of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Preschool and Social Education, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia

Mikhailova Alexandra Igorevna,

Student, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia

DIGITAL TECHNOLOGIES IN PRESCHOOL EDUCATION: ON THE WAY TO DEMOCRATIZATION

KEYWORDS: preschool educational organizations; preschoolers; information and communication technologies; multimedia games; digital technology.

ABSTRACT. The quality of education is, first of all, the transition to democratic principles and standards. The problem of the article is to find effective mechanisms available for wide implementation in practice, contributing to the orientation of preschool education on democratic educational models. The aim of the study is to describe the methodology and techniques of multimedia games development, which can be applied by teachers-practitioners to create their own games, which allows to realize the idea of activating and stimulating the educational process in an inclusive environment. As a theoretical-methodological bases of research were the leading ideas and principles of national psychology: the principle of unity of consciousness and activity S. L. Rubinstein, the concept of the zone of proximal development L. S. Vygotsky's position on the subject of generalization of experience of their own activities (S. L. Novoselova).

The main results of the study are to identify the role of information and communication technologies as a means of democratization of the educational process of preschool institutions, the possibility of building it with the features of children, including children with disabilities; a description of the main methods of creating multimedia games for example authoring "Learn playing". Scientific novelty of the results. The techniques described in the article allow you to create the effects of presence (speech, animation), using which the teaching role of the teacher fades into the background, and the child acts on his own initiative, at a personal pace and a natural method of "trial and error"; feedback as an instant reaction to the task, allowing

the child to assess its correctness; game motivation (familiar cartoon character asks, warns, reminds, explains). Practical and theoretical significance of the results. The use of information and communication technologies as a means of democratization of preschool education is substantiated. The application of the described methods of creating a multimedia game can easily be carried out by practical teachers and widely implemented in mass preschool education.

Meaningful conclusions. Digital technologies complement traditional methods of teaching, education and development of children, but in no case do not replace them, they should enrich the pedagogical process, make it focused on the features of perception, thinking and imagination of the modern child.

Российское дошкольное образование, встроенное в общую систему мирового образования, характеризуется существенным акцентом на его качество, под которым должна пониматься прежде всего демократичность и социальная справедливость. Обучение на основе равенства и взаимного уважения, поддержка образовательного разнообразия, инклюзивное образование – это всего лишь небольшой кирпичик для построения демократичного дошкольного образования. Однако в силу особой роли дошкольного детства в становлении основ мировоззрения личности и формировании социально одобряемой модели поведения именно данный период является наиболее значимым и ценным для утверждения основ демократического гражданского общества.

Необходимо констатировать, что тенденциозно образование развивалось именно по пути социальной несправедливости, которая выражается в преимущественном праве на качественное образование лиц из социально благополучных слоев населения и детей, имеющих условно возрастную норму развития [18]. До сих пор распространены случаи применения дисциплинарной модели дошкольного образования, образовательная деятельность в дошкольных организациях часто ведется по «школьному типу», присутствуют авторитарные методы руководства деятельностью, жестко подавляется инициатива и активность ребенка в процессе обучения, что, к примеру, наглядно показано в исследованиях А. С. Андрушиной [1] и Ю. Б. Надточий [6].

В то же время в последние годы такая ситуация стала меняться в положительную сторону. Одним из стимулов для этого стало появление и активное распространение информационно-коммуникационных технологий, что дает новые возможности для демократизации образования. Потенциально информационно-коммуникационные технологии позволяют геймифицировать образовательный процесс, выстраивать обучающую деятельность на основе собственной заинтересованности, активности и самостоятельности ребенка. Природосообразность данных технологий выражена в их адекватности особенностям восприятия современного ребенка – цифрового аборигена, который свободно ориентируется в цифровом

языке компьютеров, видеоигр и интернета. Дошкольник лучше воспринимает информацию, заключенную в формуле «звук – цвет – анимация». Кроме того, цифровые технологии являются частью детского социально-культурного опыта вне образовательных учреждений [15].

Принцип автодидактизма, механизмы программированного контроля, на которых построены современные цифровые технологии, помогают педагогу избегать руководящих инструкций в процессе обучения, становясь на позицию помощника, второго игрока, выступающего с ребенком «на равных» в образовательном процессе. Кроме того, цифровые технологии дают быструю реакцию на правильность или неправильность выполнения задания детьми, могут рекомендовать индивидуальный образовательный маршрут, в то время как в условиях массового образования у педагога это может вызывать сложности. И наконец, цифровые технологии позволяют сделать образование доступным для всех категорий детей, включая детей с ограниченными возможностями здоровья.

В то же время современные воспитатели детей дошкольного возраста недостаточно и крайне редко используют цифровые ресурсы в образовательном процессе. Причин этому множество. Среди них сложность и высокочувствительность мультимедийного оборудования, недоверие к цифровым технологиям со стороны общественности, родителей, педагогов, неразвитость собственных педагогических навыков работы с интерактивными ресурсами, несформированность фонда мультимедийных игр, соответствующих особенностям познавательной деятельности, мышления, внимания и восприятия дошкольников. Если же компьютер применяется в образовательном процессе дошкольной организации, то чаще всего в виде некачественных презентаций, не нацеленных на активное, действенное освоение информации ребенком как полноправным и инициативным участником образовательного процесса. В то время как исследования Национальной ассоциации образования детей младшего возраста (США) показывают, что эффективность использования мультимедийных технологий и интерактивных средств обучения детей дошкольного возраста достигается только в случае, если

они носят действительно интерактивный, а не пассивный характер [13].

Все эти причины делают демократический потенциал цифровых ресурсов невосребованным.

Основная проблема применения информационно-коммуникационных технологий в дошкольном образовании состоит в том, что не задействуются их активизирующие и стимулирующие возможности, которые создаются следующими эффектами:

– эффект присутствия (речь, анимация), при использовании которого обучающая роль педагога отходит на второй план, а ребенок действует по собственной инициативе, в личном темпе и естественным методом «проб и ошибок»;

– обратной связи как мгновенной реакции на выполнение задания, позволяющей ребенку самому оценить его правильность;

– игровой мотивации (знакомый мультипликационный герой просит, предупреждает, напоминает, поясняет).

Таким образом, проблема статьи заключается в нахождении действенных механизмов, доступных для широкого внедрения в практику, способствующих ориентации дошкольного образования на демократические образовательные модели.

Преимущества информационно-коммуникационных игровых технологий, обогащающих и дополняющих традиционные дидактические средства, изучены и описаны в зарубежных и российских исследованиях. Современные исследования, проведенные за рубежом на больших выборках испытуемых (H. Parrette, C. Blum [14]; S. McKenney, Voogt [12]; A. J. Shawareb [16]), показали, что компьютер может быть использован в качестве инструмента эффективной дополнительной поддержки образовательного процесса, поскольку способствует творческому и речевому развитию детей дошкольного возраста.

Такие авторы, как С. Атанасиос Дригас и Джорджия К. Коккалия (S. Athanasios Drigas, Georgia K. Kokkalia), указывают, что «игра рассматривается как захватывающая, добровольная и приятная деятельность, в которой цель преследуется в соответствии с согласованными правилами» [11]. Принимая во внимание быстрое продвижение и популярность компьютерных и коммуникационных технологий, исследователи делают вывод о том, что компьютерные игры могут играть важную роль в образовании.

Дети дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья испытывают массу трудностей в обучении и развитии элементарных правил поведения, понимании заданий, в обогащении словарного запаса. Американская национальная

группа исследовала использование *MicrosoftPowerPoint* на занятии с детьми с ОВЗ и обнаружила улучшение в понимании и выполнении заданий. *MicrosoftPowerPoint* позволяет облегчить получение элементарных навыков, правил поведения и пополнить словарный запас [9].

Джорджия К. Коккалия, С. Атанасиос Дригас и Александра Эконому (S. Athanasios Drigas, Georgia K. Kokkalia, Alexandra Economou) утверждают, что воспитатель, учитель, тьютор, педагог – это помощник, наставник, «репетитор», который способен помочь детям с ограниченными возможностями здоровья в получении элементарных знаний, умений, навыков. Афинские психологи указывают, что мультимедийные игры *MicrosoftPowerPoint* строятся на самых элементарных функциях: цвет, картинка, звук, анимация, дизайн слайдов и переход слайдов. В результате создаются интерактивные игры, которые и дают детям новые знания, развивают умения и навыки [10].

Компьютерные игры позволяют использовать проблемный подход в обучении. Благодаря быстрой скорости и большим запасам памяти компьютерные технологии позволяют формировать различные варианты проблемных сред обучения, создавать персональные схемы режимов диалога и варианты индивидуальных подходов в обучении [17].

Информационно-коммуникационные технологии обеспечивают активность детей при рассматривании, обследовании и зрительном выделении ими признаков и свойств предметов, формировании способов зрительного восприятия, обследования, выделения в предметном мире качественных, количественных и пространственно-временных признаков и свойств, развитии зрительного внимания и зрительной памяти [2].

Компьютерные технологии позволяют моделировать ситуации, с которыми ребенок не может столкнуться в непосредственном опыте, действовать в этих ситуациях, реализуя потребность быть «как взрослый»; открывают новые возможности социализации через принятие решений, самостоятельный выбор, активность в общественном пространстве; предъявляют информацию в игровой форме в сочетании изображения, звука, динамики; предоставляют возможность индивидуализации обучения [4].

Отмечается, что при этом программы, используемые непосредственно при работе с детьми, имеют строгие критерии в отношении формы, оформления информации, степени педагогической ценности, соответствия возрастным и личностным особенностям детей. Каждая из используемых программ в первую очередь направлена на раз-

витие интеллектуальных, творческих, коммуникативных и познавательных способностей ребенка [3].

Анализ зарубежных и российских исследований показывает, что на сегодняшний момент отсутствует описание приемов разработки мультимедиаигр, позволяющих усиливать демократический подход в дошкольном образовании и доступных для освоения педагогами-практиками.

В нашем исследовании в качестве исходной теоретико-методологической основы при проектировании мультимедийных игр были выделены ведущие идеи и принципы отечественной психологии: принцип единства сознания и деятельности С. Л. Рубинштейна, понятие зоны ближайшего развития Л. С. Выготского, положение об обобщении субъектом опыта собственной деятельности (С. Л. Новоселова).

Как отмечал С. Л. Рубинштейн, «деятельность человека с предметами материального окружения обуславливает формирование сознания ребенка, развитие психических процессов и свойств, а они в свою очередь, осуществляя регуляцию деятельности и поведения, являются условием их адекватного выполнения. Основанием единства психики и деятельности является субъект, то есть ребенок» [8, с. 518].

В работе С. Л. Новоселовой выдвинуто положение о специфике развития детской деятельности. Автор указывает, что «деятельность в своем развитии постоянно меняет психологическое содержание в зависимости от обобщения субъектом опыта своей деятельности... Деятельность строит психику. Бездеятельность, отсутствие возможности чем-то заниматься ведет к депривации личности, ограничению ее возможностей [7, с. 6]. Предметный же мир ребенка является средой развития всех специфических видов детской деятельности.

С. Л. Новоселова, ссылаясь на исследование А. В. Запорожца, подчеркивает роль обобщения опыта деятельности, который формирует образ мира ребенка и не только определяет ориентировку в условиях достижения цели конкретного действия, но и обогащает последующее ее содержание [7, с. 6].

Для нашего исследования актуально положение о потенциальных возможностях ребенка в виде зоны ближайшего развития, которые определяют потенциал и темп усвоения новых знаний и умений. Эти возможности выявляются в процессе сотрудничества ребенка со взрослым при усвоении ребенком новых способов действий [5, с. 18].

Деятельность с мультимедиа-технологиями выстраивается в зоне ближайшего развития. Определение индивидуальной зоны ближайшего развития особенно важно для

детей с ограниченными возможностями здоровья, которым необходимы специальные технологии, соответствующие их образовательным потребностям, возможностям и интересам.

Педагог-новатор, владеющий ИКТ-компетенциями на достаточном уровне, может самостоятельно создавать мультимедийные игры, соответствующие решаемым образовательным задачам и адекватные контингенту детей группы. Такие игры позволяют реализовать идею демократичности дошкольного образования, поскольку помогают в полной мере применять инклюзивный подход, т. е. одновременное обучение детей, имеющих условную возрастную норму развития, и детей с ОВЗ, построить стимулирующий образовательный процесс. Мы предлагаем создавать такие игры на основе формата *MicrosoftPowerPoint*. При этом данные приемы создания мультимедийной игры были достаточно легко усвоены педагогами-практиками в процессе обучающих семинаров.

Рассмотрим процесс создания мультимедийной игры.

Для разработки игры «Обучаясь – играя» нами было использовано несколько бесплатных программ: «EZGIFCOM animatedgifsmadeeasy», «Videoto GIF Converter», «123APPS», «VoiceSpiceRecorder», «AudioCutter» и мультимедийная презентация «MicrosoftPowerPoint 2016». Программы имеют понятный интерфейс и просты в применении.

Игра «Обучаясь – играя» рассчитана на детей с ОВЗ, а именно на категорию слабослышащих и глухих детей старшего дошкольного возраста. Мультимедийная игра направлена на обучение детей технике безопасности дома, на дороге и в природе. В каждой выбранной игре идет озвучивание заданий, вариантов выбранных ответов, каждого действия играющего. Для глухих детей сверху имеются GIF-картинка с пояснением языком жестов.

В основу мультимедийных игр положен принцип выбора. В каждой игре ребенок видит какую-то проблемную ситуацию и старается разрешить ее разными способами (рис. 1).

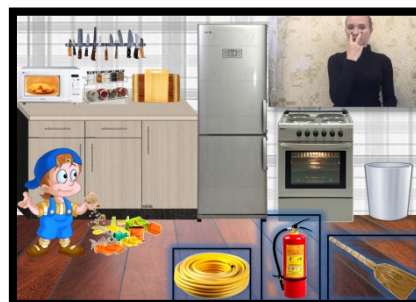


Рис. 1

Объекты передвигаются благодаря выбранной команде «Анимация». Это действие можно осуществить, выделив любую имеющуюся картинку правой кнопкой мыши. Далее с помощью перехода по строке «Анимация» (рис. 2) нужно сделать выбор знака «Добавить анимацию» (рис. 3) и осуществить выбор из предложенных вариан-

тов. С помощью команды «Область анимации» (рис. 4) мы можем воспроизвести данный элемент и изменить его. Путем нажатия левой кнопки мыши мы выбираем анимацию в окне «Область анимации» и способ ее воспроизведения: по щелчку, с предыдущим, после предыдущего (рис. 5).

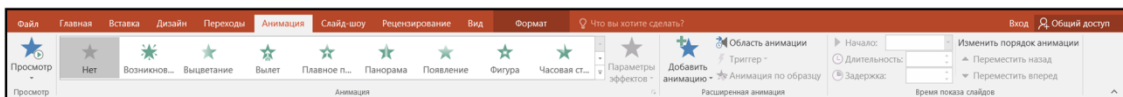


Рис. 2

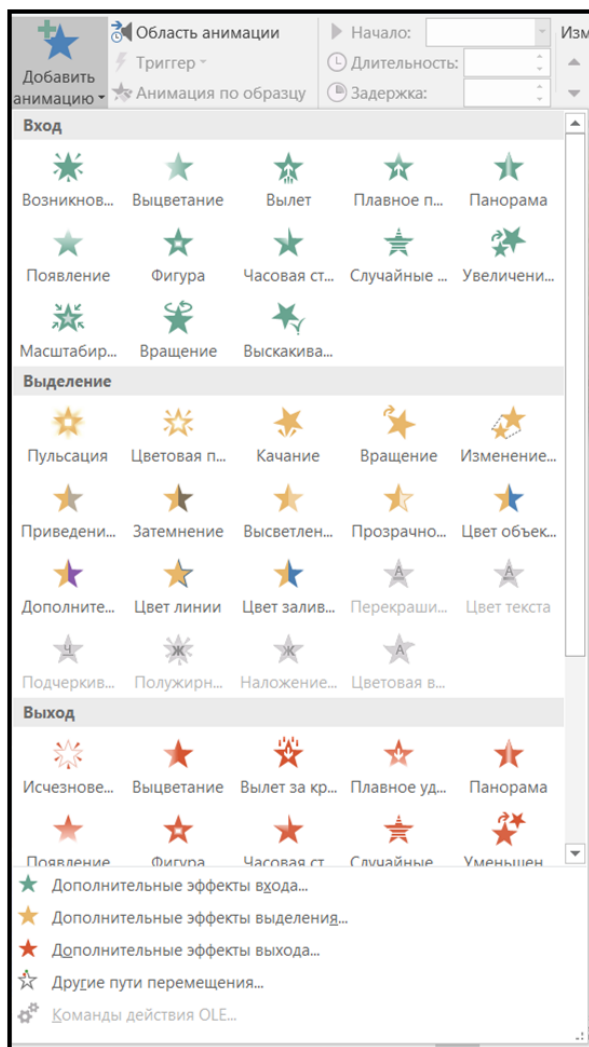


Рис. 3

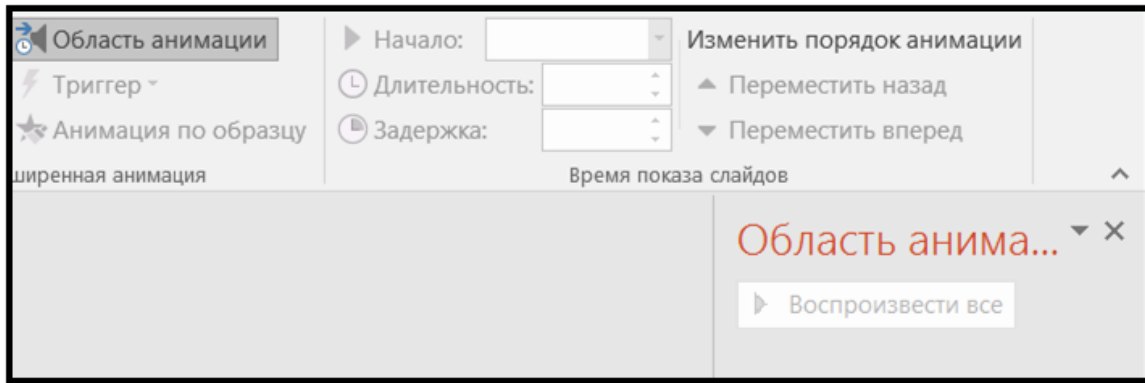


Рис. 4

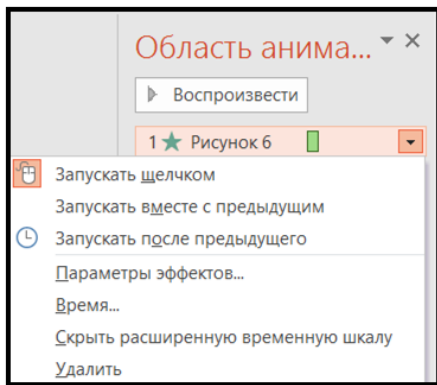


Рис. 5

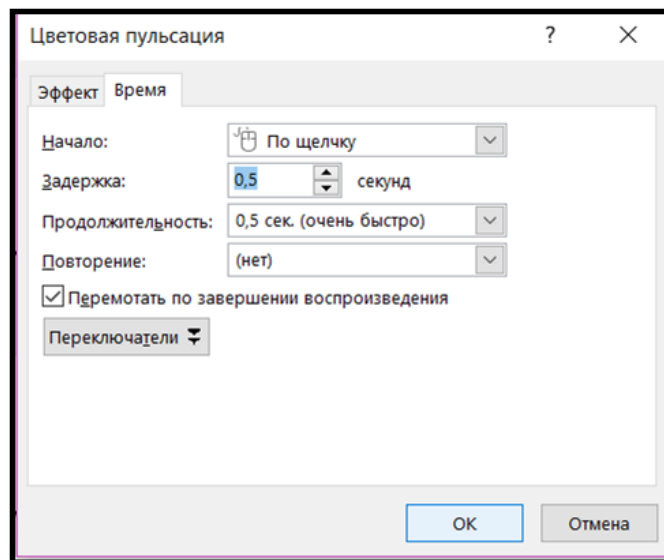


Рис. 6

Команда «По щелчку» означает, что объект появится, пропадет, выделится или переместится по щелчку мыши. Команда «С предыдущим» говорит о том, что объект появится одновременно с показом слайда или вместе с другим объектом. И последняя команда, «После предыдущего», предполагает появление объекта после показа слайда или после какого-то объекта.

Также мы можем изменить время появления объекта. При выборе команды «Время» перед нами открывается окно, в котором можно «Задержать» картинку на любое время или, выбрав «Продолжительность» анимации, определить количество повторений анимации данного объекта (рис. 6). Таким образом, на выделенном объекте появляется заданная анимация.

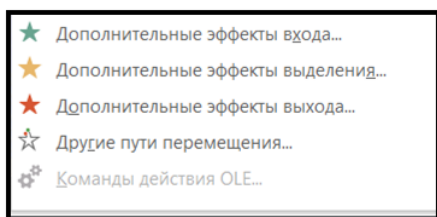


Рис. 7

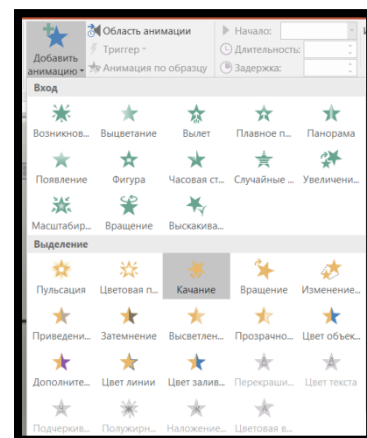


Рис. 8

В зависимости от замысла автора могут использоваться различные анимационные элементы. Имеется четыре дополнительных эффекта: «Вход», «Выделение», «Выход», «Перемещение» (рис. 7).

Команды «Вход», «Выход» используются стандартно, а «Выделение» и «Перемещение» – в случае необходимости. Для

создания эффекта падения, плавания, другого движения можно использовать команду «качание» (рис. 8).

Интерфейс позволяет применить команду «изменение в размерах» (рис. 9), таким образом показывая удаление или приближение объекта.

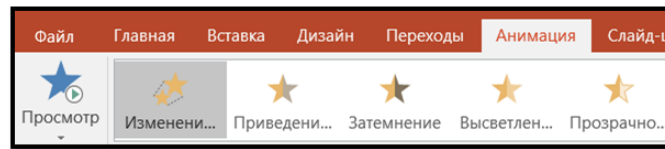


Рис. 9

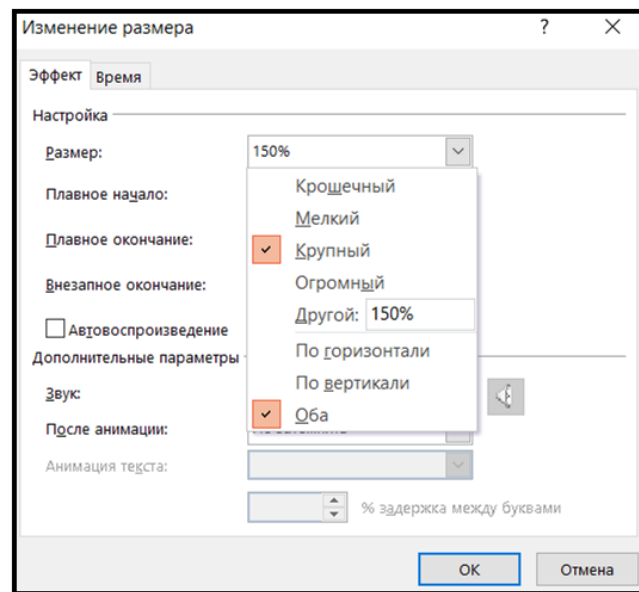


Рис. 10

Для создания данного эффекта нужно выбрать команду «Изменение в размерах», затем – «Параметры эффектов». В открывшемся окне можно изменить размер: крошечный, мелкий, крупный, огромный (рис. 10). Если выбирать данные команды, объект будет визуально приближаться или отдаляться.

Для объединения объектов на слайде

целесообразно использовать команду «Группировка». Следует выделить одно изображение на клавиатуре, нажать кнопку *Shift* и, удерживая ее, выделить другое изображение. Затем левой кнопкой мыши выбирать команду «Группировка» и сгруппировать (рис. 11), аналогично можно производить действия при использовании команды «Разгруппировать».

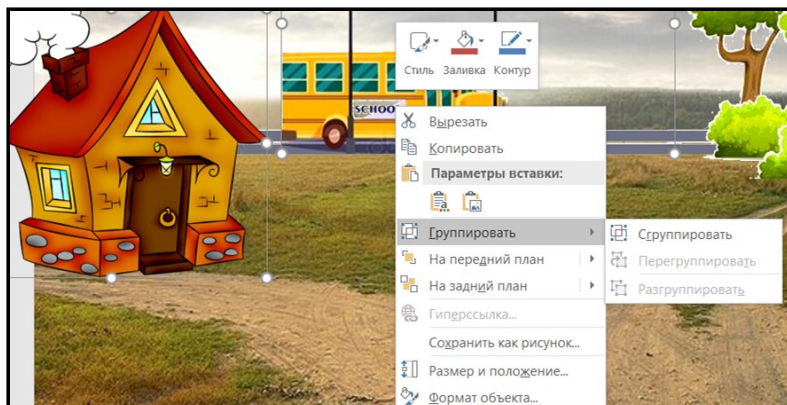


Рис. 11

В мультимедийной игре можно заметить GIF и музыкальное воспроизведение на каждом слайде, который мотивирует ребенка к активной деятельности. Главный герой игры может хвалить ребенка, говорить ему ласковые слова, давать пояснение к заданиям, а также использовать шуточные стихотворения.

Звук записывается в бесплатных онлайн-программах «VoiceSpiceRecorder», «AudioCutter». Запись воспроизводится автоматически при открытии слайда, а также

по наведению курсора мыши на GIF-картинку. Для этого звук записывается в вышеуказанных программах, сохраняется и переводится в «wav», далее вставляется в презентацию. Это было сделано таким образом: в цифровом ресурсе сверху была выбрана вкладка «Переходы» – «Звук слайда», выбран «Другой звук» (рис. 12). При воспроизведении презентации на данном слайде будет автоматически звучать вставленная запись.



Рис. 12

Звук может воспроизводиться по наведению курсора мыши на объект. Для этого в презентации сверху выбирается вкладка «Вставка», объект, на котором должен быть звук, выделяется и нажимается кнопка «Действие» (рис. 13), в открывшемся окне выбирается вкладка «По наведению указа-

теля мыши», возле строки «Звук» (рис. 14) ставится галочка. Чтобы поле звука стало активным, нужно выбрать строку «Другой звук», а далее сохраненную и переведенную в формат «wav» звуковую дорожку вставить в заданный объект.

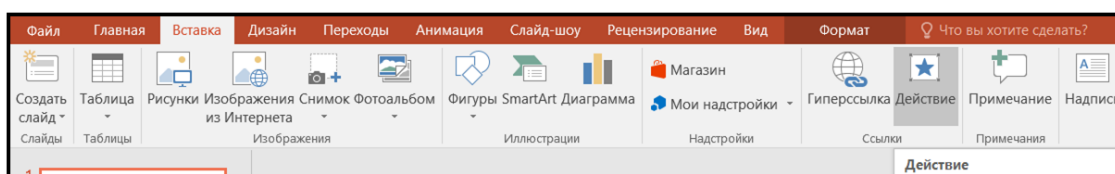


Рис. 13

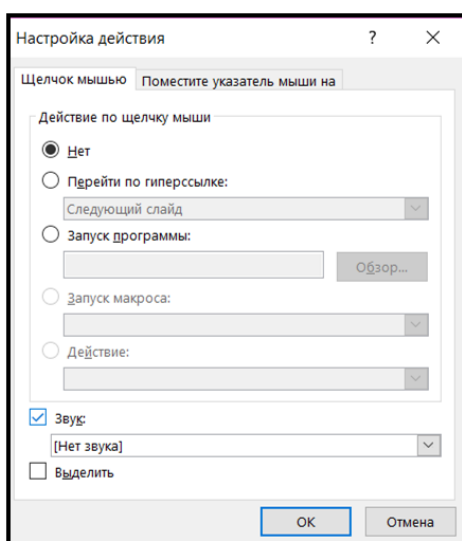


Рис. 14

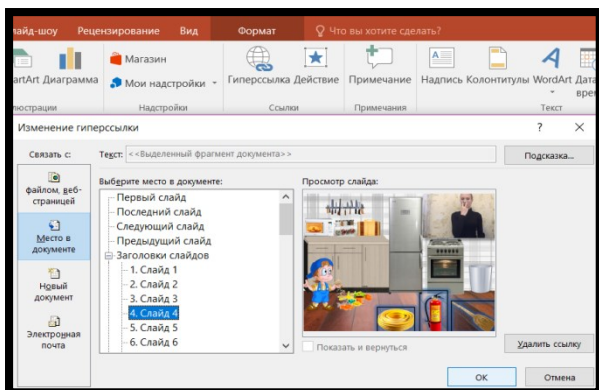


Рис. 15

Переход между слайдами осуществляется по гиперссылкам. Для создания гиперссылки необходимо выделить объект, который будет выступать в качестве ссылки, и выполнить команду «Гиперссылка» из меню «Вставка». При нажатии на кнопку «Гиперссылка» откроется окно, в котором следует выбрать следующие действия: «Связать с» – «Место в презентации» (рис. 15). В соседнем окне выбрать слайд, на который будет осуществляться переход, и нажать кнопку «ОК».

Помещение GIF-картинки на слайд может быть осуществлено в *Microsoft PowerPoint 2010*. Любым удобным способом записывается видео, далее идет работа в бесплатных онлайн-программах. Первым делом видео добавляется в «123APPS», затем в «EZGIFCOManimatedg-



Рис. 16

ifsmadeeasy», далее видео переводится в формат *mp4*, и только в конце идет конвертирование видео в GIF-картинку. После открывается цифровой ресурс и выбирается вкладка «Вставка» – «Рисунок», вставляется картинка – и при воспроизведении слайда GIF будет показываться.

В разработанном нами электронном ресурсе дети закрепляют представления в трех сферах: правила поведения дома, на дороге и в природе.

Первая игра направлена на закрепление и систематизацию представлений детей о правилах поведения дома. Ребенку предлагается помочь мальчику убрать мусор разными приспособлениями (рис. 16). В другом случае – достать мяч (рис. 17). И последняя ситуация заключается в уборке лекарств, которые упали на пол (рис. 18).



Рис. 17



Рис. 18



Рис. 19

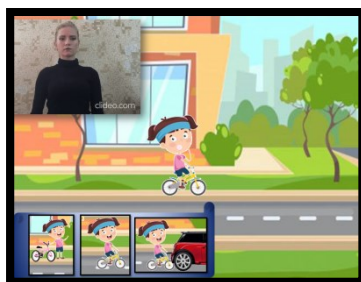


Рис. 20



Рис. 21

Эффект заключается в проигрывании ситуации, с которой ребенок может столкнуться, таким образом информация лучше

усваивается и запоминается.

Второй раздел по технике безопасности относится к «Правилам поведения на доро-

ге». В данной категории игр ребенку предлагается перевести мальчика через дорогу, ориентируясь на сигнал светофора (рис. 19), перевести девочку с велосипедом без пешеходного перехода (рис. 20). Кроме того, закрепляются правила поведения в транспорте (рис. 21).



Рис. 22

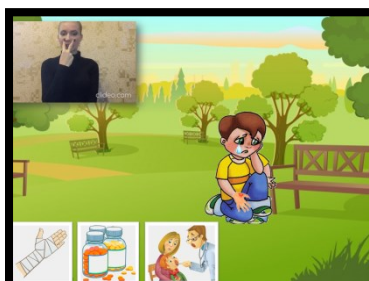


Рис. 23

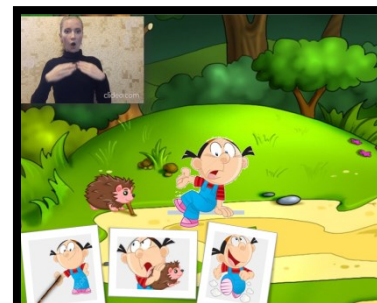


Рис. 24

Последняя игра – «Правила поведения на природе», в которой ребенку предлагается решить различные проблемы (рис. 22, 23, 24). Данные игры учат детей общепринятой технике безопасности в различных местах, в которых они бывают в повседневной жизни.

Детям с остаточным слухом или с абсолютной глухотой тяжело адаптироваться в жизни, учить элементарные правила поведения, этикета, безопасности. В интерактивной и проблемной форме обучение таких детей протекает более легко.

Использование цифровых технологий в дошкольном образовании активно обсуждается на форумах, конференциях, в дискуссиях. Мнения сходятся только в том, что каждый ребенок, независимо от особенностей его развития, сегодня «цифровой абориген». Информация запоминается лучше при соблюдении схемы: звук – цвет – анимация. Цифровые технологии дополняют традиционные методы обучения, воспитания и развития детей, но ни в коем случае не заменяют их, они должны обогащать педагогический процесс, делать его ориентированным на особенности восприятия, мышления и воображения современного ребенка. Поэтому разработанная нами игра «Обучаясь – играя» решает основные задачи, приобщает детей к элементарным пра-

вилам поведения и технике безопасности. Благодаря положительной атмосфере повышается интерес к полученному материалу, за счет этого знания лучше усваиваются. Дети с тотальной потерей слуха могут самостоятельно воспринимать материал в процессе выполнения заданий.

В нашей практике воспитатели самостоятельно разрабатывали игры, ориентируясь на контингент детей группы и образовательную программу. Причем наибольшую эффективность мультимедийные игры имели при применении с детьми старшего дошкольного возраста, что выразилось в заинтересованности детей, их вовлеченности в процесс усвоения знаний, активности и использовании данных игр в самостоятельной игровой деятельности. В совокупности учет индивидуальных особенностей детей, природосообразность массового образования, стимулирующий и проблемный характер образовательного процесса позволили повысить демократичность дошкольного образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андрушина А. С. Формирование профессиональных ценностей у будущих педагогов дошкольного образования : автореф. ... дис. канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2013. – 22 с.
2. Красильникова Л. В., Старикова А. Ю. Информационно-коммуникационные технологии в математическом образовании детей дошкольного возраста // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – № 52-7. – С. 196-205.
3. Комарова Т. С., Москвина А. С., Третьяков А. Л. Роль информационно-коммуникационных технологий в познавательном развитии детей дошкольного возраста // Проблемы современного образования. – 2019. – № 1. – С. 143-149.
4. Кротова Т. В. Информационно-коммуникативные технологии в образовании детей дошкольного возраста // Педагогическое образование и наука. – 2016. – № 4. – С. 110-113.
5. Левченко И. Ю. Психолого-педагогическая диагностика. – М. : Академия, 2003. – 320 с.
6. Надточий Ю. Б. Формирование личностно-ориентированного подхода у педагогов к обучению дошкольников : дис. ... канд. пед. наук. – М., 2002. – 171 с.
7. Новоселова С. Л. Развивающая предметная среда : метод. рекомендации. – М. : Центр инноваций в педагогике, 1995. – 64 с.
8. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб. : Питер, 2000. – 217 с.
9. Huang W. H., Huang W. Y., Schopp J. Sustaining iterative game playing processes in DGBl: the relationship between motivational processing and outcome processing [Electronic resource] // Computers & Education. – 2010. – P. 789-797. – Mode of access: <https://app.dimensions.ai/details/publication/pub.1042697563>.

10. Kokkalia K., Drigas A. S., Economou A. The Role of Games in Special Preschool Education [Electronic resource] // International journal of the latest technologies in education. – 2016. – Vol. 11. – № 12. – P. 30-35. – Mode of access: <https://online-journals.org/index.php/i-jet/article/view/5945>.
11. Drigas A. S., Kokkalia G. ICT and special education in kindergarten [Electronic resource] // International journal of the latest technologies in education. – 2014. – Vol. 9. – № 4. – P. 35-42. – Mode of access: <https://online-journals.org/index.php/i-jet/article/view/3662>.
12. McKenney S. Teacher Design of Technology for Emergent Literacy: An Explorative Feasibility Study // Australasian Journal of Early Childhood. – 2012. – Iss. 37. – P. 4-12.
13. NAEYC-FRC (2012). Technology and Interactive Media as Tools in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8 [Electronic resource]. – Mode of access: http://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/PS_technology_WEB2.pdf.
14. Parette H. Instructional Technology in Early Childhood: Teaching in the Digital Age. – Baltimore, MD : Brookes, 2013.
15. Prensky M. Listen to the Natives // Educational Leadership. – 2006. – Iss. 63. – P. 8-13.
16. Shawareb A. The Effects of Computer Use on Creative Thinking among Kindergarten Children in Jordan // Journal of Instructional Psychology. – 2011. – Iss. 38. – P. 213-220.
17. Shukurova O. U. New form of pedagogy with the use of innovative technologies [Electronic resource] // Проблемы науки. – 2019. – № 3 (39). – Mode of access: <https://cyberleninka.ru/article/n/new-form-of-pedagogy-with-the-use-of-innovative-technologies> (date of access: 24.11.2019).
18. Whitty G. A life with the Sociology of education // British Journal of Educational Studies. – 2012. – Vol. 60. – No. 1. – P. 65-75.

R E F E R E N C E S

1. Andryunina A. S. Formirovanie professional'nykh tsennostey u budushchikh pedagogov doshkol'nogo obrazovaniya : avtoref. ... dis. kand. ped. nauk. – Ekaterinburg, 2013. – 22 s.
2. Krasil'nikova L. V., Starikova A. Yu. Informatsionno-kommunikatsionnye tekhnologii v matematicheskom obrazovanii detey doshkol'nogo vozrasta // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. – 2016. – № 52-7. – S. 196-205.
3. Komarova T. S., Moskvina A. S., Tretyakov A. L. Rol' informatsionno-kommunikatsionnykh tekhnologiy v poznavatel'nom razvitii detey doshkol'nogo vozrasta // Problemy sovremennogo obrazovaniya. – 2019. – № 1. – S. 143-149.
4. Krotova T. V. Informatsionno-kommunikativnye tekhnologii v obrazovanii detey doshkol'nogo vozrasta // Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka. – 2016. – № 4. – S. 110-113.
5. Levchenko I. Yu. Psikhologo-pedagogicheskaya diagnostika. – M. : Akademiya, 2003. – 320 s.
6. Nadtochiy Yu. B. Formirovanie lichnostno-orientirovannogo podkhoda u pedagogov k obucheniyu doshkol'nikov : dis. ... kand. ped. nauk. – M., 2002. – 171 s.
7. Novoselova S. L. Razvivayushchaya predmetnaya sreda : metod. rekomendatsii. – M. : Tsentr innovatsiy v pedagogike, 1995. – 64 s.
8. Rubinshteyn S. L. Osnovy obshchey psikhologii. – SPb. : Piter, 2000. – 217 s.
9. Huang W. H., Huang W. Y., Schopp J. Sustaining iterative game playing processes in DGBL: the relationship between motivational processing and outcome processing [Electronic resource] // Computers & Education. – 2010. – P. 789-797. – Mode of access: <https://app.dimensions.ai/details/publication/pub.1042697563>.
10. Kokkalia K., Drigas A. S., Economou A. The Role of Games in Special Preschool Education [Electronic resource] // International journal of the latest technologies in education. – 2016. – Vol. 11. – № 12. – P. 30-35. – Mode of access: <https://online-journals.org/index.php/i-jet/article/view/5945>.
11. Drigas A. S., Kokkalia G. ICT and special education in kindergarten [Electronic resource] // International journal of the latest technologies in education. – 2014. – Vol. 9. – № 4. – P. 35-42. – Mode of access: <https://online-journals.org/index.php/i-jet/article/view/3662>.
12. McKenney S. Teacher Design of Technology for Emergent Literacy: An Explorative Feasibility Study // Australasian Journal of Early Childhood. – 2012. – Iss. 37. – P. 4-12.
13. NAEYC-FRC (2012). Technology and Interactive Media as Tools in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8 [Electronic resource]. – Mode of access: http://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/PS_technology_WEB2.pdf.
14. Parette H. Instructional Technology in Early Childhood: Teaching in the Digital Age. – Baltimore, MD : Brookes, 2013.
15. Prensky M. Listen to the Natives // Educational Leadership. – 2006. – Iss. 63. – P. 8-13.
16. Shawareb A. The Effects of Computer Use on Creative Thinking among Kindergarten Children in Jordan // Journal of Instructional Psychology. – 2011. – Iss. 38. – P. 213-220.
17. Shukurova O. U. New form of pedagogy with the use of innovative technologies [Electronic resource] // Problemy nauki. – 2019. – № 3 (39). – Mode of access: <https://cyberleninka.ru/article/n/new-form-of-pedagogy-with-the-use-of-innovative-technologies> (date of access: 24.11.2019).
18. Whitty G. A life with the Sociology of education // British Journal of Educational Studies. – 2012. – Vol. 60. – No. 1. – P. 65-75.

УДК 372.882.116.11-93
ББК 4426.839(=411.2)-270

DOI 10.26170/po19-09-09
ГРНТИ 14.25.09

Код ВАК 13.00.02

Барковская Нина Владимировна,

доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры литературы и методики ее преподавания, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: n_barkovskaya@list.ru

ПРЕОДОЛЕНИЕ СТРАХА: ИДЕЯ ВНУТРЕННЕЙ СВОБОДЫ В ПОВЕСТИ АСИ ПЕТРОВОЙ «КРОКОДИЛЬ»

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: современная детская литература; детские писательницы; воспитательные функции литературы; уроки-дискуссии; культура чтения; школьники; методика преподавания литературы; детские страхи.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается возможность использования художественного произведения для решения проблемы подростковых страхов и комплексов. Повесть современной писательницы Аси Петровой позволяет обсудить с учащимися 7--х классов ряд связанных вопросов: что предполагает внутренняя свобода личности? Можно ли нарушать правила, регулирующие жизнь общества, семьи, отдельного человека? Какие и при каких обстоятельствах? Цель статьи – опираясь на материал избранной повести А. Петровой, выявить принципы мироотношения, способы и приемы, которые позволяют добиться полноты проявления личности и помогают подростку освободиться от внутренних страхов. Методология исследования включает традиционный структурно-семантический анализ произведения с акцентом на сюжетной организации, а также рассмотрение литературы в рецептивном аспекте, с точки зрения процесса художественной коммуникации, психологии художественного восприятия. В ходе анализа повести «Крокодил» выявлено наличие двух типов сюжета: внешне-событийного, связанного с разрешением сложной житейской ситуации, и внутреннего, психологического, показывающего изменение психики персонажей. В основе хронотопа угадывается ритуал инициации: дети изменяются в процессе исполнения общей важной задачи. Вместе с тем композиционным центром сюжета является архетип «Мудрой старухи» – бабушки Корделии, постепенно очищающей психику персонажей и изменяющей их взгляд на жизнь. Особенность повести А. Петровой – создание атмосферы абсурда и включение элементов фантастического, что не только придает увлекательность повествованию, но и формирует более гибкий навык восприятия художественного мира произведения подростком, изначально тяготеющим к наивно-реалистическому восприятию искусства.

Повесть молодой петербургской писательницы впервые анализируется в литературоведческом аспекте. Материал статьи поможет учителю при организации дискуссии в рамках классного часа, электива по современной литературе, урока внеклассного чтения.

Barkovskaya Nina Vladimirovna,

Doctor of Philology, Professor, Professor of the Department of Literature and Methods of Its Teaching, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

OVERCOMING THE FEAR: THE IDEA OF INTERNAL FREEDOM IN NOVEL BY ASYA PETROVA “KROKODIL”

KEYWORDS: modern children's literature; children's writers; educational function of literature; discussion lesson; reading culture; schoolchildren; methodology of teaching literature; childhood fears.

ABSTRACT. The article considers the possibility of using a work of art to solve the problem of teenager's fears and complexes. The story of the modern writer Asya Petrova allows us to discuss with students in grades 7-8 the question: what does the internal freedom of the individual imply? Is it possible to violate the rules governing the life of society, family, and an individual? What and under what circumstances? The purpose of the article is based on the material of the selected story by A. Petrova, to identify the principles of world relations, methods and techniques that allow achieving the completeness of personality manifestation and helping the teenager get rid of internal fears. The research methodology includes the traditional structural and semantic analysis of the work, with an emphasis on the subject organization, as well as the consideration of literature in the receptive aspect, from the point of view of the process of artistic communication, the psychology of artistic perception. During the analysis of the story “Crocodyl”, two types of plot were revealed: external-eventual, connected with the resolution of a difficult everyday situation, and internal, psychological, showing a change in the psyche of the characters. The ritual of initiation is guessed at the heart of the chronotope; children change in the process of fulfilling a common important task. At the same time, the compositional center of the plot is the archetype of the “wise old woman” – the grandmother of Cordelia, who gradually cleans the psyche of the characters and changes their outlook on life. The peculiarity of the story of A. Petrova is the creation of an atmosphere of absurdity and the inclusion of elements of the fantastic, which not only gives the narrative fascination, but also forms a more flexible skill of perceiving the art world of a work by a teenager, initially gravitating to a naive-realistic perception of art.

The story by a young Petersburg writer is first analyzed in the literary criticism aspect. The material in the article will help the teacher in organizing the discussion as part of the classroom, an elective on contemporary literature, and an extracurricular reading lesson.

Постановка проблемы. Литература выполняет множество функций, в том числе и психоэмоциональных, гармонизирующих состояние души читателя, что особенно важно для читателя-подростка, нередко обремененного комплексами и проблемами. Замечательный детский поэт Марина Бородинская вела для старшеклассников на «Радио России» передачу «Литературная аптека». Напомним, что первая работа З. Фрейда о художественном произведении выполнена на материале русской литературы – «Достоевский и отцеубийство». Да и сам аристотелевский термин «катарсис» пришел из медицины.

Какие психологические сложности переживают сегодняшние дети? Помогают ли родители справиться с этими проблемами? Или растет разрыв, отчуждение поколений? Вечен ли конфликт «отцов» и «детей»? Кроме того, изменения в обществе повлекли за собой и весьма заметную трансформацию психологии детства, характера семьи: не редкость семья без отца, проживание с бабушкой, с чужим человеком в семье... За 2012 г. в России зарегистрировано 1,2 млн браков и 644 тыс. разводов, т. е. примерно половина семей распадается. Л. Г. Луныкова констатирует: «В России с 1988 по 1997 гг. из-за расторжения браков на иждивении одного из родителей насчитывалось 5,2 млн детей; в 1998 г. при разводах в органах загса было учтено 389,7 тыс. детей в возрасте до 18 лет (или 127 детей на 100 распавшихся пар), и в подавляющем большинстве случаев дети остаются с матерью» [11].

Фактом стало и «новое родительство»: отказ от авторитарного стиля общения в семье, создание атмосферы демократического диалога [8]. Меняются также отношения старших и младших в семье. Сошлемся на мнение А. Левинсона: «Старики стали жить дольше. Но их роль как носителей предания и родовой мудрости упряднена. На смену большой трехпоколенной семье приходит нуклеарная, в которой есть пара родителей и ребенок/дети, либо еще более редуцированные варианты – неполная семья, дети на пансионе в школе, дети-сироты и пр. Для „старых“ в этой системе места нет. <...> Базовые ценности теперь транслируются не по линии бабушка/дедушка – внуки, а по более короткому и быстрому контуру: СМИ – дети» [10]; см. также: [14]. Ю. А. Левада пишет, что разрыв поколений, о котором принято говорить, «это, по суще-

ству, ценностный раскол, воплощенный в противостоянии небольшой, но значимой группы доминирующей традиции, системе, строю» [9, с. 236]. Литература, адресованная подростковой аудитории, активно обсуждает все эти вопросы.

Цель статьи – выявить психологические проблемы, лежащие в основе сюжета повести «Крокодил» современного автора Аси Петровой, и те приемы, с помощью которых читатель побуждается к внутреннему преодолению страхов и комплексов. Избранное произведение писательницы мы считаем репрезентативным для обсуждения поставленных проблем.

В качестве **методологических принципов** мы используем идеи рецептивной эстетики, ставящей в центр проблему читателя. Сергей Зенкин, комментируя течение «этической критики» в современной американской эстетике (Марта Нуссбаум, Ноэл Кэрролл), пишет, что все читатели, по-разному воспринимая текст, примерно одинаково чувствуют, *для чего он написан*. Автор «Теории литературы» заключает: «Сводя вместе когнитивную психологию и психологию эмоций, познание и переживание, „этические“ теоретики усматривают этот эффект не в прямых моральных поучениях, а в „настройке эмоций“, своего рода „воспитании чувств“ читателя» [5, с. 117]. Согласно Антуану Компаньону, читательское восприятие – это воспитание свободы [7, с. 42]. Впрочем, уже в 1925 г. Л. С. Выготский отмечал динамичный, деятельностный характер художественного восприятия [2]. В центре внимания в статье будет персонально-сюжетный уровень повести, при анализе которого мы опираемся на традиционное представление о системности уровней произведения, специфике его пространственно-временной организации (Д. С. Лихачев, Н. Л. Лейдерман, Н. Д. Тамарченко и др.).

Изложение материала. Ася Петрова – писатель, переводчик с французского, филолог. Призер премий «Книгуру», «Выбор»; ее книги для подростков: *Волки на парашютах*. – СПб. : Детгиз, 2012; *Чувства, у которых болят зубы*. – М. : Премудрый сверчок, 2013; *Кто не умер, танцуйте диско*. – М. : БММ, 2013; *Короли мира*. – М. : Серафим и София, 2014; *Взрослые молчат*. – СПб. : Черная речка, 2015; *Три жизни врозь*. – М. : БММ, Пальмира, 2017; *Последняя треть темноты*. – СПб. : Лимбус Пресс, 2017; *Наверно, я еще маленький*. – М. : Рипол-классик, 2018.

Сама Ася Петрова считает, что ее книги адресованы не детско-подростковой, а взросло-подростковой аудитории [1]. В повести «Крокодил» из книги «Чувства, у которых болят зубы» психологические проблемы детей и их родителей в общем-то одинаковы: как пишет автор, ее книги о страхе, о любви, о прощении [1]. Вместе с тем произведения Аси Петровой вписываются в ту тенденцию новейшей детской литературы, с игрой слов, неожиданными поворотами и перевертышами, которую охарактеризовал Бен Хеллман, назвав имена А. Усачева, С. Седова, Г. Юдина, М. Яснова, О. Кургузова и Тима Собакина. Он же отметил, что пять новых переводов «Охоты на Снарка» Льюиса Кэрролла «демонстрируют абсолютное торжество литературы абсурда» [15, с. 529].

Сюжет повести [12] укладывается в схему инициации. Перед Новым годом семья девочки Таи едет на отдых не на острова в Атлантическом океане, а в маленький домик где-то под Петербургом, потому что у папы «кризис». Место категорически не нравится девочке («Не-е-ет. Это было намного страшнее. Это была самая настоящая избушка на курьих ножках» [12, с. 154]), только папа доволен, что нет близости людей. Однако тут же они знакомятся с мальчиком Степой, его бабушкой и с семьей писателя Скалигера, у которого трое детей: старшая Наташа, Серега и маленькая Соня. Несколько дней, проведенных в деревне, полностью изменили мироощущение всех персонажей. Заканчивается сюжет в новогоднюю ночь, полную чудес – и тут наконец-то пошел снег, положив конец слякотному декабрю.

Инициатором «чистки психики» всех персонажей явилась странная бабушка Степы, Корделия (хотя зовут ее на самом деле Галя), воплощающая архетип «Мудрой старухи» [13]. С житейской точки зрения интрига заключается в поисках новой семьи для сироты Степы (его родители погибли, попав в автокатастрофу, бабушка Галя-Корделия ему не родная, она была подругой погибшей мамы Степана). Сама бабушка очень старая, а ее родной сын и его жена не хотят усыновить мальчика. В конце концов читатель понимает, что усыновит Степу писатель Скалигер.

Но суть повести не событийная, а психологическая: персонажи, и дети, и взрослые, должны избавиться от комплексов и скрытых страхов перед жизнью, обрести уверенность в своих силах.

Борис Дубин, опираясь на данные социологических опросов, отмечал в середине 2000-х гг. нарастание чувства страха у более 60% россиян. Дубин пишет: «Так, две трети

страшится потери близких, трое из пяти – возможной бедности; двоим из пяти не дает покоя угроза собственной старости, беспомощности, болезней. <...> Это страх ожидаемого, притом, увы, всеобщего и неизбежного, едва ли не рокового. Страх ожидаемой потери. Ожидаемый страх. Страх ожидания. Он не следует за опытом, а опережает его» [4, с. 337].

Герои погружаются в атмосферу абсурда, ломающего их устоявшиеся представления о должном: «Они словно потеряли причал, к которому должна была пристать лодка, или полосу горизонта, за которую должно было зайти солнце. Теперь им казалось, что солнце может выходить и заходить где угодно и когда угодно. Это радовало, освобождало, задевало за живое и давало надежду на ясные дни» [12, с. 243].

Вот некоторые правила, которым привыкли в своей жизни следовать герои повести. Правила для детей: нельзя открывать дверь незнакомым людям, глупо верить в привидения, нужно слушаться родителей, вести себя прилично и тщательно выбирать знакомства. Правила для взрослых: не стоит помогать слабым, нужно быть образцом для своего ребенка, быть ответственным, организованным, доводить дело до конца. И общее правило, внушенное родителями детям: добро не бывает бескорыстным, «бесплатный сыр бывает только в мышеловке». Казалось бы, правила разумные, но в итоге практически каждый из персонажей несчастлив – у папы и мамы Таи нет друзей, и девочка думает: «А родители давным-давно живут, могли завести двадцать друзей. Нет, двадцать пять. Или двадцать восемь. Да какое там – сто! Когда она вырастет, у нее будет много-много друзей» [12, с. 159]. После того, как родилась дочка, папа запретил маме курить, включать ее любимую музыку на полную громкость, играть на барабанах, ходить в ночные клубы, готовить дома алкогольные коктейли и даже смотреть «Дневники вампиров», и мама была с папой согласна. В свою очередь, она запретила папе приводить толпы друзей, чтобы вместе смотреть футбол, хранить журналы «Playboy», гонять на огромной скорости по автотрассе и нарушать правила дорожного движения, и папа был с этим согласен [12, с. 260]. Но при этом мама вечно с пакетом лекарств, у папы «кризис», радости в жизни мало. Тая думает, что родители постоянно говорят ей: «Не волнуйся, не переживай, не беспокойся, улыбайся», т. е. советуют держать себя в руках, но девочка видит, что сами родители беспокоятся и переживают [12, с. 262]. Но главный их страх раскрывается только постепенно. Когда-то у папы серьезно заболела мама, прямо перед

Новым годом, и он не захотел взять ее к себе, она так и умерла в одиночестве... И об этом догадывается Тая: «Но на самом деле Тая знала – они испугались навсегда. И навсегда запомнили ввевшийся запахом одинокой выброшенной смерти» [12, с. 207]. Потому-то однажды девочка громко заявляет: «Мама, не бойся, вы с папой никогда не останетесь одни!» [12, с. 262].

Скалигер, от которого ушла жена, не уверен в себе, закомплексован. Он пытается одновременно быть хорошим писателем и хорошим отцом, в результате постоянно совершает промахи, а книги не очень удаются. Скалигеру кажется, что все думают про него: «Какой дурак!» [12, с. 185], он постоянно боится за детей и переживает неудачу своих сочинений. Он подчинен своей схеме: «Для Скалигера неотъемлемой частью схемы был отцовский ступор» [12, с. 248].

Степа пережил травму, когда его родители умерли, он боится, что бабушка вот-вот умрет. Наташа в дурном настроении, потому что ей не звонит ее бойфренд, «честные воры» переживают из-за того, что жизнь их не удалась, Серега переживает, что от них ушла мама. Даже маленькая Соня боится огромной мыши под кроватью, потому что папа когда-то сказал ей, что соску съела мышка (ведь положено отучать детей от соски).

С травмой и страхом тесно связана боль. Уже после посещения бабушки Корделии Скалигер пишет в своей повести: «Боль обладает многими полезными свойствами: она дает людям стабильность, уверенность в завтрашнем дне <...> В боли можно спастись от чего угодно. Она служит прикрытием. Она затуманивает глаза, делает всё остальное неважным, а значит, дает тебе право игнорировать всё на свете. <...> Боль скрывает страх» [12, с. 217-218].

Постепенно все герои повести преодолевают свои страхи, втянувшись в дело, затеянное детьми: найти Степе новую семью, спасти «честных воров» от милиции и отремонтировать для бабушки заброшенный дом на другой стороне озера (она там когда-то жила, потом его у нее отняли, но жить там не стали). Но главный психотерапевт для компании – бабушка Корделия. Она умеет «чистить сны» тех людей, чье подсознание чем-то травмировано. Бабушка поет странные песенки, и все, кто рядом, попадают в свой (или чужой) сон, сталкиваясь с объектом своего страха.

Образ бабушки – центральный в повести. Избушка на склоне, где она живет со Степой, имеет почти нежилой вид, окружена лесом. По пути туда Тая словно попадает в иной мир: «Было очень тихо, но в то же время и сверху, и снизу, и сбоку постоянно про-

исходило какое-то шевеление. То в ветвях птица вспорхнет, то сук обломится и глухо упадет на землю, то вдруг зашебуршится в зарослях маленький зверек или насекомое, то махнет хвостом белка, то ветер закачает скрипучие стволы, и головы деревьев начнут негромко позвякивать, разгоняя все умные и глупые мысли» [12, с. 156]. Сама бабушка всегда странно одета, явно не по сезону и не по моде. Вот какой ее увидела в первый раз Тая: «Она была старой. Очень старой. <...> У нее был знатный нос, похожий на сапог с острым носом. А еще волосы – волнистые, короткие и уложенные как парик королевских придворных. Около нее стояла трость с рукояткой из красного полированного дерева. Тая сразу обратила внимание на то, как странно бабушка одета, не по погоде – в длинную зеленую юбку, слишком легкую для декабря, и синюю спортивную куртку. Единственной правильной вещью на ней был вязаный зеленый шарф...» [12, с. 158]. Бабушка сидела на крыльце и курила сигару. Она любит устраивать шумное веселье, «бедлам» и «бардак» (писатель Скалигер уточняет: «Я бы предпочел называть бардак свободой...» [12, с. 227]), нарушать всякие правила: «Корделия слишком стара, чтобы жить по правилам. Еще немного, и она умрет. Какой тогда будет толк от ее благоразумия? Дисциплина хороша в юности, когда путь свободен, а дорога уходит вдаль. Перед финишной полосой беречься просто глупо» – внезапно понимает Таин папа [12, с. 274]. А вот Тая в другой раз оценила бабушкин наряд: «Она нарядилась в красное платье с черными цветами и надела восхитительные черные резиновые сапоги на плоской подошве. Выглядело странно, но здорово» [12, с. 202].

Дети в кульминационный момент решают пренебречь родительскими запретами и отправляются встречать Новый год в отремонтированный дом (впрочем, там соберутся все герои повести, даже фантомные, как персонажи из снов или из новой повести Скалигера, сюжет которой помогла ему найти бабушка). Когда папа Таи спрашивает бабушку, гнавшую с детьми на старом грузовике по параллельной с родителями дороге в милицию, чтоб освободить воров, не стыдно ли ей прятаться в кустах, бабушка весело ответила: «Что вы, прятаться никогда не стыдно, а очень даже благородно! Тем более вы просили не приближаться к вашей дочке...» [12, с. 264]. Пообщавшись с бабушкой, Скалигер становится решительным (собственно, он усыновит Степу, и он же отдаст выкуп за воров, пережив свою «минуту славы»), поняв: «Иногда лучше не думать и не рассуждать, а пристегнуться потуже и ехать дальше» [12, с. 258]. И всем

другим бабушка тоже помогла. Она отличный мистификатор, поэтому можно допустить, что она придумала для Скалигера историю, чтобы он использовал ее в своей книге. Вот что бабушка рассказывала. Когда-то ей казалось, что добрые дела делают одни дураки. А мир устроен иначе. Надо думать только о себе. И она так и жила, ради личного успеха, хотя ей приходилось обманывать, лукавить, запутывать. И она становилась все легче и легче, избавляясь от привязанностей. Наконец, поняла, что уже не может опуститься на землю – так она легка от внутренней пустоты. Надо было срочно спастись. И тогда она решила заглянуть во все то, что раньше игнорировала. Она обнаружила чужие несчастья в снах людей, ведь днем люди более-менее умеют скрывать свои чувства. И она стала чистить чужие сны, вывозя оттуда весь мусор. Лишь избавив от страданий других, снова почувствуешь себя живым, понимает бабушка [12, с. 222-223]. Эти сны не имеют ничего общего с теми, которые в самом начале повести придумывает Тая: мама «часто ставила Тае оценки за сны. Думала, с хорошими снами легче живется на свете» [12, с. 149].

В новогоднюю ночь все собравшиеся играют в разные веселые игры, например, в «мумию на тележке», а потом – в «крокодил», т. е. шарады. Кто-то шепотом говорит другому слово, тот пытается жестами изобразить загаданное, остальные угадывают. Прозвучали слова: *прощение, любовь, помощь*, причем угадывал тот, кому обозначенное тем или иным словом явление нужнее всего. Последней изображала некое слово бабушка – все решили, что она изображает смерть, потому что, откупорив шампанское и поставив бутылку на стол, бабушка вдруг рухнула на пол. Автор пишет, что прелесть жизни в ее непрерывности, одно сменяется другим, всегда остается возможность все исправить. Однако «бывают моменты, когда жизнь все-таки прерывается... Когда сорвана последняя ветка, выпита последняя чашка какао, упущен последний шанс, горевать вроде бы уже поздно. Тогда самое время удивиться – тому, что, несмотря на счастливый или трагический финал, пьеса продолжается. Может, это уже другая пьеса или все та же старая, только с новыми декорациями <...> В жизни каждого человека наступают минуты прощания, когда приходится брать волю в кулак...» [12, с. 283-284]. И вдруг бабушка кричит: «Кука-ре-ку-у!» – и вскакивает, ведь она и раньше говорила всем, что целиком и полностью бессмертна! И показывала она не слово *смерть*, а слово *жизнь*.

Этот момент новогоднего чуда, ломая логику здравого смысла, обнажает игровую

стратегию автора. Ася Петрова – специалист по французской литературе, переводчик, обучалась в аспирантуре в Сорбонне и в СПбГУ. И ненавязчиво она демонстрирует приемы «абсурдной теории литературы», если вспомнить Евгения Ключева¹ [6], автора сказок, вполне постмодернистских романов, книжки стихов для детей «Учителя всякой всячины» (см. об этой смешной книге для детей: [3]), специалиста по лингвистической прагматике, живущего в Копенгагене.

В сюжете повести, имеющей странное название «Крокодил», события развиваются стремительно, как стремительно меняются и точки зрения, субъекты сознания. Не успела семья Таи подъехать к своему домику, как уже с горы бежит плачущий Степа, говорит, что бабушка упала в обморок, все бегут в домик на склоне – а бабушка сидит и курит сигару. Или первое знакомство с семьей Скалигера, поданное как буффонада: Серега ставит рыжего кота Котлету на камин рядом с вазой, Наташа пытается отобрать кота, ваза падает и разбивается. Только потом Скалигер смущенно говорит: «Извините нас за этот кавардак», на что мама Таи отвечает: «Ну что вы, у нас у самих кавардак», а Тая неожиданно добавляет «бедам» – это слово она накануне услышала от бабушки Корделии. Или в книге Скалигера персонаж Страница № 35 приходит к мальчику Вите и просит прочитать в какой-нибудь книге 35-ю страницу, чтобы там было что-то красивое. Витя читает из первых попавшихся книг, которыми оказались Сартр (фрагмент из романа «Тошнота»), Аполлинер («Зимняя заря»), потом Пушкин, его эпистолярный «Роман в письмах» (приведена цитата из письма Лизы, где она рассуждает о романе Ричардсона и говорит о разнице между вкусами бабушек и внучек). Кстати, в первый вечер по приезде случается эпизод, предвещающий следующие события: Тая на ночь читает книгу «Альдабра. Черепаха, которая любила Шекспира» Сильваны Гандольфи. В этой сказке-притче итальянской писательницы рассказывается о дружбе девочки с чудакватой бабушкой, которая решила не умирать в 80 лет, а превратилась в черепаху, поскольку они живут 200 лет. Все эти авторы и произведения неизвестны современному подростку, да и взрослому, их упоминание задает очень высокую культурную планку.

Все время пересекаются событийный план повести и текст той повести, которую

¹ В предисловии к своей «Теории литературы абсурда» Е. Ключев пишет: «Автор данного исследования остановился на заголовке „Теория литературы абсурда“ как на более мягком варианте по сравнению с прежним – „Абсурдная теория литературы“, хотя, может быть, именно прежний заголовок лучше отражает содержание исследования» [6].

пишет Скалигер, очевидно, поддавшись влиянию бабушки, тем более что последняя глава повести совпадает с последней главой книги Скалигера. Тем самым читатель находится и внутри художественного мира, и иногда понимает его фикциональность, «литературность», что тренирует читательскую культуру, делает восприятие более гибким. И делается это почти незаметно для читателя, легкими акцентами.

Стиль Аси Петровой тоже, вполне ненавязчиво, иронично. Реплика Таи, с нетерпением ждущей Новый год, предваряется авторским пассажем: «Есть на свете вещи, которые ужасно надоедают. Например, ногти на руках и ногах, растущие быстрее и лучше, чем любые цветы, или гололед, от которого не спастись ни в одном закоулке, усталость или просто само ожидание. Одним людям хватает терпения, чтобы не переругаться в очереди к доктору, другим необходимы сюрпризы» [12, с. 196]. А вот как описаны призраки из снов и из повести Скалигера, которые следуют за ребятами, идущими – переломив свой страх! – к заброшенному дому, где они обнаружили воров: «Крокодилы на деревьях, человек в клетчатых штанах, восковые фигуры и писатель-водолаз семенили следом за детьми <...> И конечно, никто не слушал их трусливых вздохов и ненастоящих угроз, но каждый чувствовал себя несвободно между двумя шпалами, двумя рельсами, двумя проводами троллейбуса и двумя бороздами, полевыми и слезными, между двумя стенками картонного чемодана, в котором жизнь перевозит всех съезжившихся от страха людей» [12, с. 220].

Наконец, сами стихи, которые бабушка Корделия (еще одна аллюзия к Шекспиру!) напекает перед тем, как все перенесутся в очередной сон: в них не выдержаны рифма и размер, нет логики и смысла, это просто ритмичный набор слов, в котором, однако,

скрыт какой-то наводящий подтекст – это стихи «неправильные» с точки зрения классической поэзии, стихи вполне абсурдистские, но «работающие» как надо. Например:

*Бегут через поля цветы,
В букет не собираясь стаей,
Не стаял снег, и нет весны,
Хохочут, не переставая.*

Обмениваются листьями:

*«Тебе к лицу и вам к шарфам
Подходит больше тот, с шипами,
И тот, лиловый, как шафран»* [12, с. 165]

Выводы и рекомендации. В конечном итоге дети и взрослые в этой повести вычистили, отремонтировали дом из последнего и лучшего сна бабушки Корделии, но «отремонтировали» и свою психику, скорректировали свое отношение к людям и к жизни. Большинство проблем – внутри нас, и рождаются они после каких-то травм, загнанных в подсознание. Если литература для детей, а особенно для подростков, всегда дидактична, то в повести Аси Петровой показана психологическая помощь «чувствам, у которых болят зубы», если использовать название другой повести автора, вынесенное на обложку книги.

Если обращаться к этой повести в школе, то нужно обсудить вопросы: можно ли нарушать правила? Когда и какие? При каких обстоятельствах? Ведь жизнь без правил невозможна, их регулятивная функция очень важна. Но, видимо, в каких-то ситуациях можно нарушать какие-то правила, а какие-то правила нельзя нарушать ни при каких обстоятельствах. Нужно помочь детям с этим разобраться. А затем можно перейти к разговору о внутренней свободе: что это за состояние, из чего оно складывается, как проявляется? Как соотносятся свобода и девиантное поведение, свобода и нонконформизм и проч.?

ЛИТЕРАТУРА

1. Ася Петрова, детская писательница: «На бумаге мне иногда удается быть более откровенной, чем в жизни» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://lit-ra.info/intervyu/asya-petrova-detskaya-pisatel'nitsa-na-bumage-mne-inogda-udaetsya-byt-bolee-otkrovennoy-chem-v-zhizni/> (дата обращения: 25.08.2019).
2. Выготский Л. С. Психология искусства. – М.: Эксмо, 2019.
3. Гутрина Л. Д. Художественное своеобразие книги Е. Клюева «Учителя всякой всячины» // Детская книга: формирование круга внеклассного чтения детей и подростков: материалы Всерос. науч.-практ. конф., 17 февр. 2011 г. – Нижний Тагил: НТГСПА, 2011. – С. 130-134.
4. Дубин Б. В. Россия нулевых: политическая культура – историческая память – повседневная жизнь. – М.: РОССПЭН, 2011.
5. Зенкин С. Теория литературы: проблемы и результаты. – М.: Новое литературное обозрение, 2018.
6. Клюев Е. Теория литературы абсурда [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.litmir.me/br/?b=14514&p=1> (дата обращения: 13.04.2017).
7. Компаньон А. Демон теории: литература и здравый смысл. – М.: Изд-во им. Сабашниковых, 2001.
8. Кукулин И., Майофис М. Новое родительство и его политические аспекты [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://polit.ru/article/2010/08/11/parents/> (дата обращения: 15.03.2019).
9. Левада Ю. А. Заметки о проблеме поколений // Отцы и дети: поколенческий анализ современной России / сост. Ю. Левада, Т. Шанин. – М.: Новое литературное обозрение, 2005. – С. 235-244.

10. Левинсон А. Г. Старость как институт [Электронный ресурс] // Отечественные записки. – 2005. – № 3. – Режим доступа: http://magazines.russ.ru/oz/2005/3/2005_3_1.html (дата обращения: 11.03.2019).
11. Лунякова Л. Г. О современном уровне семей одиноких матерей [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ecsocman.hse.ru/data/457/761/1231/014Lunyakova.pdf> (дата обращения: 25.08.2019).
12. Петрова А. Д. Чувства, у которых болят зубы. – М. : Премудрый сверчок, 2013.
13. Савкина И. Л. Пиковая дама: женственность и старость в современной российской женской литературе // Уральский филологический вестник. Сер. «Русская литература XX-XXI веков: направления и течения». – 2016. – № 3. – С. 274-287.
14. Савкина И. Л. «У нас уже никогда не будет этих бабушек?»: образ пожилой женщины в русской культурной традиции и современной литературе [Электронный ресурс] // Вопросы литературы. – 2011. – № 2. – Режим доступа: <http://magazines.russ.ru/voplit/2011/2/sa3.html> (дата обращения: 20.09.2019).
15. Хеллман Б. Сказка и быль: история русской детской литературы. – М. : Новое литературное обозрение, 2016.

REFERENCES

1. Asya Petrova, detskaya pisatel'nitsa: «Na bumage mne inogda udaetsya byt' bolee otkrovennoy, chem v zhizni» [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://lit-ra.info/intervyu/asya-petrova-detskaya-pisatel'nitsa-na-bumage-mne-inogda-udaetsya-byt-bolee-otkrovennoy-chem-v-zhizni/> (data obrashcheniya: 25.08.2019).
2. Vygotskiy L. S. Psikhologiya iskusstva. – М. : Eksmo, 2019.
3. Gutrina L. D. Khudozhestvennoe svoeobrazie knigi E. Klyueva «Uchitelya vsyakoy vsyachiny» // Detskaya kniga: formirovanie kruga vneklassnogo chteniya detey i podrostkov : materialy Vseros. nauch.-prakt. konf., 17 fevr. 2011 g. – Nizhniy Tagil : NTGSPA, 2011. – S. 130-134.
4. Dubin B. V. Rossiya nulevykh: politicheskaya kul'tura – istoricheskaya pamyat' – povsednevnyaya zhizn'. – М. : ROSSPEN, 2011.
5. Zenkin S. Teoriya literatury: problemy i rezul'taty. – М. : Novoe literaturnoe obozrenie, 2018.
6. Klyuev E. Teoriya literatury absurda [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <https://www.litmir.me/br/?b=14514&p=1> (data obrashcheniya: 13.04. 2017).
7. Kompan'on A. Demon teorii: literatura i zdravyy smysl. – М. : Izd-vo im. Sabashnikovoykh, 2001.
8. Kukulin I., Mayofis M. Novoe roditel'stvo i ego politicheskie aspekty [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://polit.ru/article/2010/08/11/parents/> (data obrashcheniya: 15.03.2019).
9. Levada Yu. A. Zametki o probleme pokoleniy // Ottsy i deti: pokolencheskiy analiz sovremennoy Rossii / sost. Yu. Levada, T. Shanin. – М. : Novoe literaturnoe obozrenie, 2005. – S. 235-244.
10. Levinson A. G. Starost' kak institut [Elektronnyy resurs] // Otechestvennye zapiski. – 2005. – № 3. – Rezhim dostupa: http://magazines.russ.ru/oz/2005/3/2005_3_1.html (data obrashcheniya: 11.03.2019).
11. Lunyakova L. G. O sovremennom urovne semey odinokikh materей [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://ecsocman.hse.ru/data/457/761/1231/014Lunyakova.pdf> (data obrashcheniya: 25.08.2019).
12. Petrova A. D. Chuvstva, u kotorykh bolyat zuby. – М. : Premudryy sverchok, 2013.
13. Savkina I. L. Pikovaya dama: zhenstvennost' i starost' v sovremennoy rossiyskoy zhenskoy literature // Ural'skiy filologicheskiy vestnik. Ser. «Russkaya literatura XX-XXI vekov: napravleniya i techeniya». – 2016. – № 3. – S. 274-287.
14. Savkina I. L. «U nas uzhe nikogda ne budet etikh babushek?»: obraz pozhiloy zhenshchiny v russkoy kul'turnoy traditsii i sovremennoy literature [Elektronnyy resurs] // Voprosy literatury. – 2011. – № 2. – Rezhim dostupa: <http://magazines.russ.ru/voplit/2011/2/sa3.html> (data obrashcheniya: 20.09.2019).
15. Khellman B. Skazka i byl': istoriya russkoy detskoy literatury. – М. : Novoe literaturnoe obozrenie, 2016.

Зайцева Евгения Анатольевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии детства, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: e.a.zaitceva436@yandex.ru

**ДИДАКТИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ДИАЛОГА
В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: учебный диалог; младшие школьники; начальная школа; диалогическая позиция; личностно ориентированные модели обучения.

АННОТАЦИЯ. В статье раскрывается актуальность организации учебного диалога в начальной школе в условиях внедрения Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования. Характеризуются дидактические условия организации учебного диалога обучающихся младшего школьного возраста: организация взаимодействия смысловых позиций субъектов, несовпадающих равноправных точек зрения на проблему, целенаправленное использование учебного диалога в практике начальной школы. Первое условие организации учебного диалога должно обеспечить совместную деятельность обучающихся и учителя, направленную на поиск общего способа действия (понятия), что требует взаимодействия смысловых позиций субъектов, несовпадающих равноправных точек зрения на проблему, дает возможность рассмотреть ее всесторонне с целью выделения существенных признаков понятия. Второе условие связано с целенаправленным использованием учебного диалога в практике начальной школы, что обуславливает необходимость разработки и научного обоснования технологии организации учебного диалога обучающихся младшего школьного возраста. Разработка и научное обоснование технологии организации учебного диалога обучающихся младшего школьного возраста включают в себя следующие этапы: проектировочный (подготовка учителя к учебному диалогу на уроке), мотивационно-ориентировочный (мотивация учеников к участию в диалоге, ориентация в условиях совместной деятельности), дискуссионно-поисковый (осуществление диалога в форме дискуссии для анализа условий учебной задачи и открытия общего способа ее решения), рефлексивно-итоговый (обсуждение-обзор логики поиска и индивидуальных достижений), контрольно-коррекционный (определение эффективности диалога на уроке, анализ проблем, планирование и проведение коррекционной работы).

Zaitseva Evgenia Anatolievna,

Candidate of Pedagogics, Senior Lecturer of the Department of Pedagogy and Psychology of Childhood, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**DIDACTIC CONDITIONS OF THE ORGANIZATION OF EDUCATIONAL DIALOGUE
IN THE PROCESS OF TEACHING YOUNGER STUDENTS**

KEYWORDS: educational dialogue; primary schoolchildren; Primary School; dialogue position; personality-oriented learning models.

ABSTRACT. The article reveals the relevance of the organization of educational dialogue in primary school in the context of the introduction of the Federal state educational standard of primary General education. The didactic conditions of the organization of educational dialogue of students of primary school age are revealed. The first condition for the organization of educational dialogue should ensure the joint activity of students and teachers, aimed at finding a common way of action (concept), which requires the interaction of semantic positions of subjects, divergent equal points of view on the problem, makes it possible to consider it comprehensively in order to highlight the essential features of the concept. The second condition is connected with purposeful use of educational dialogue in practice of primary school that causes need of development and scientific substantiation of technology of the organization of educational dialogue of pupils of primary school age. The development and scientific substantiation of the technology of the educational dialogue of students of primary school age, includes the following stages: planning (preparation of teachers to the educational dialogue in class), motivation and orientation (motivation of students to engage in dialogue, orientation in terms of joint activities), discussion and search (dialogue in the form of discussion to analyze the conditions of learning tasks and open the General method of its solution), reflexive and outcome (discussion-review the logic of search and individual achievements), control and correction (determining the effectiveness of the dialogue in the classroom, problem analysis, planning and conducting remedial work).

Становление и развитие гуманистически ориентированной, активной в разных сферах жизни, способной к самообучению, саморазвитию личности определяется большим количеством факторов. Особое место среди них принадлежит системе педагогического взаимодействия, создающей условия, при которых ребенок участвует в учебном процессе как его созна-

тельный субъект, а не как объект обучения. Важнейшим инструментом организации эффективного педагогического взаимодействия, формой личностно ориентированного общения является учебный диалог. Кроме того, необходимость применения в начальных классах технологии диалогового обучения диктуется требованиями Федерального государственного образовательного

го стандарта начального общего образования второго поколения [16]. Так, в Примерной основной образовательной программе НОО отмечается, что выпускник должен научиться владеть диалогической формой речи [14]. При этом подчеркивается, что обучение должно опираться на системно-деятельностный подход, который предполагает реализацию учебно-исследовательской и проектной деятельности.

Проблема активных, инициативных взаимоотношений учеников и учителя и учеников между собой разрабатывается наиболее интенсивно в концепциях проблемного обучения, учебной деятельности, при обучении на высоком уровне сложности, школы диалога культур. Как указывает О. Г. Абрамкина, учебные диалоги и полилоги являются существенной чертой гумано-личностной педагогики, личностно ориентированной модели обучения и воспитания [1].

Е. В. Кортаева считает, что целостность педагогического процесса складывается из единства обучающей и воспитывающей сторон. Для этого учебный диалог должен реализовываться в триаде задач, стоящих перед обучением в целом: конкретно-познавательной, связанной с необходимостью понять, осознать и разрешить конкретную учебную, проблемную ситуацию; коммуникативно-развивающей, где в процессе совместного познания вырабатываются умения и навыки разнопланового общения обучающихся; социально-ориентационной, воспитывающей качества, необходимые для адекватной социализации индивида. В сочетании с поставленными перед образованием задачами учебный диалог должен выполнять не только конкретно-познавательную, но также коммуникативно-развивающую и, что очень важно, социально-ориентационную задачу. Именно реализация всех названных задач делает учебный диалог эффективным средством обучения и воспитания [8].

Исследования в рамках данных направлений содержат общие принципы, а также описание отдельных методов, приемов организации учебного диалога младших школьников. Однако проблема организации учебного диалога младших школьников исследована недостаточно.

Результаты анкетирования (опрошено 227 учителей начальных классов) свидетельствуют о том, что под термином «учебный диалог» учителя подразумевают две различные педагогические реалии: беседу (диалог по форме) и собственно учебный диалог. Понимая важность диалога для обучения и воспитания обучающихся, педагоги сужают его функции, снижают значи-

мость использования учебного диалога в полной мере, и процесс обучения остается монологическим по сути. Кроме того, 90% учителей испытывают трудности по организации именно учебного диалога учеников, в частности в содержании предмета диалога с детьми (40%), привлечении всех школьников к обсуждению (30%), предоставлении на обсуждение проблемы (13%). Выводы, сделанные на основе анкетирования, подтверждают данные, полученные во время посещения и анализа 115 уроков учителей начальных классов.

В значительной степени такая ситуация объясняется недостаточной разработанностью дидактических условий, обеспечивающих организацию учебного диалога младших школьников. Особенно актуальной эта проблема является для практики развивающего обучения (система Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова): содержание, представленное системой научных понятий, требует для его освоения организации диалогов и дискуссий. Игнорирование дидактических условий организации диалога приводит к замене учебного диалога беседой или пояснением учителя. В обоих случаях учебная деятельность учеников существенно деформируется или оказывается вообще невозможной, на что указывает Н. А. Песняева [13]. Сравнительный анализ учебных программ и учебников для начальной школы по математике и русскому языку свидетельствует о том, что программы развивающего обучения ориентируют учителя и учеников на диалог, а заложенные в учебниках системы задач создают условия для обучения младших школьников ведению учебного диалога для конструирования и присвоения обучающимися способов взаимодействия. Однако, как свидетельствует педагогическая практика, наличие «озадачивающего» содержания учебных предметов недостаточно для успешной организации учебного диалога.

Анализ научной литературы, учебных программ и учебников, практики учителей начальной школы позволил рассматривать учебный диалог как особую по содержанию форму совместной деятельности обучающихся и учителя, взаимодействие смысловых позиций субъектов обучения по определению, принятию и решению учебной задачи, результатом чего является нахождение нового знания как собственной точки зрения. Понятие «организация учебного диалога» рассматривается как осознанный, целенаправленный и управляемый учителем процесс постепенного налаживания сотрудничества учеников и учителя, обучающихся между собой по определению и достижению учебной цели.

По мнению Н. Ф. Виноградовой, формирование у младших школьников развернутой учебной деятельности, умения учиться, что предполагает способность ученика самостоятельно определять и решать учебные задачи, начинается с формирования умения сотрудничать с учителем [4]. В начальной школе становление сотрудничества проходит путь от уровня микрогрупп к формированию коллективного субъекта учебной деятельности – детского учебного сообщества. Определяющим компонентом умения обучающихся сотрудничать с учителем и сверстниками является способность каждого школьника инициировать учебный диалог и принимать в нем участие, на что указывает С. Ю. Курганов [9].

Первое условие организации учебного диалога должно обеспечить совместную деятельность обучающихся и учителя, направленную на поиск общего способа действия (понятия), что требует взаимодействия смысловых позиций субъектов, несовпадающих равноправных точек зрения на проблему, дает возможность рассмотреть ее всесторонне с целью выделения существенных признаков понятия. Соответствующей содержательной основой учебного диалога является учебный материал, обладающий противоречием.

Задача учителя состоит в том, чтобы перевести конфликт фактов в конфликт позиций, точек зрения, которые выявляются в ходе анализа проблемы, а также в том, чтобы сделать существующие смысловые позиции понятными для всех участников диалога. В этом случае предмет диалога становится для участников общим, как объективно, так и субъективно, т. е. понимается и принимается каждым из них как значимый. Движение к взаимопониманию через обмен позициями, их столкновение, выяснение, согласование создает возможность для децентрации и формирования нового, более целостного видения. Обмен различным по содержанию индивидуальным субъектным опытом является основой сотрудничества учителя и учеников. Таким образом, равноправие отношений базируется на равноправии подходов к задаче, разных логик ее решения, а признаком его установления является соотношение активности и инициативы участников, т. е. симметричность диалога. Формирование и поддержка симметричности диалога требует от учителя особой диалогической позиции – амбивалентной, т. е. позиции организатора и участника, которая является установкой на активное ответное понимание, что реализуется в специальных организационных усилиях педагога и дает ему возможность развивать идею вместе с учениками, устанавливая отноше-

ния доверия, уважения. Диалогической эта позиция является также благодаря тому, что педагог удерживает позицию ученика, позицию частичного незнания, ненормативного понимания до начального опыта сотрудничества со взрослым.

Второе условие связано с целенаправленным использованием учебного диалога в практике начальной школы, что обуславливает необходимость разработки и научного обоснования технологии организации учебного диалога обучающихся младшего школьного возраста, этапы которой можно охарактеризовать так.

- **Проектировочный.** Подготовка учителя к организации диалога согласно определенной последовательности действий.

- **Мотивационно-ориентировочный.** Формирование у обучающихся положительного отношения к диалогу. Организация диалога оценочного характера. Введение в тему. Создание диалогической ситуации (ситуации открытого незнания, при которой у школьников возникает потребность в общении).

- **Дискуссионно-поисковый.** Формирование коммуникативно-нравственных и коммуникативно-интеллектуальных умений. Определение, поляризация, выяснение, координация точек зрения. Направление учебного взаимодействия. Организация дискуссии.

- **Рефлексивно-итоговый.** Обучение младших школьников рефлексии диалога. Осуществление рефлексии поиска и обсуждения. Организация диалога-смотра.

- **Контрольно-коррекционный.** Определение эффективности организации диалога. Анализ проблем. Коррекционная работа. Прогнозирование диалога на следующем уроке.

Результатом данных этапов является присвоение учениками диалога как способа учения, что обеспечивает повышение качества учебной деятельности школьников.

В процессе реализации данных этапов возможно применение следующих методов и приемов.

Коммуникативно-нравственная группа умений младших школьников. Умение слышать мнение другого. Предоставление образца слушания: приемы активного заинтересованного слушания («поддакивание», воспроизведение содержания высказанной мысли (парафраз), резюмирование), стимулирование внимания к мнению другого (воздержание от повторения реплик обучающихся), прием «общее созидание».

Умение обращаться друг к другу, к учителю (формулировать высказывания). Содержание направленности высказываний:

прием «переадресации высказываний», приемы коррекции и перефразирование; ориентировка обучающихся друг на друга: прием «содержательной паузы»; поощрение выражения собственного отношения к мнению другого (одноклассников и учителя): прием последовательности рассмотрения вариантов от наименее до наиболее приемлемого, прием «путаница доказательств», прием «волшебная палочка».

Умение понимать позицию другого. Овладение различными позициями в обучении: ролевые задачи, проведение уроков со старшими учениками.

Умение выразить аргументированное согласие (или несогласие) с позицией другого. Использование задач-«ловушек», которые требуют от обучающихся выбора между ориентацией на задачу и на действия учителя: прием «неправильный ответ» (учитель давал неправильный ответ или «поддерживал» неправильные ответы обучающихся).

Умение соблюдать правила совместной работы. Настройка фронтального, парного и группового обсуждения: прием «молчаливого показа правила», акцентирование на положительных моментах и демонстрации образцов взаимодействия, обыгрывание негативных вариантов, моделирование желаемых вариантов взаимодействия, использование персонажей-игрушек.

Коммуникативно-интеллектуальная группа умений младших школьников. *Умение ясно, понятно высказывать собственное мнение, точно его формулировать.* Прием буквального выполнения предложений: учитель предлагает ученикам рассказать, как надо действовать, и выполняет их предложения именно так, как они выражены (не дополняя их).

Умение обосновывать свою позицию, отстаивать ее. Прием «путаница доказательствами», прием «провокационный вопрос (утверждение)».

Умение сопоставлять точки зрения, выделять одинаковые и разные по содержанию, согласовывать позиции. Выполнение специальных заданий на анализ и сопоставление: «кто прав?», «ты согласен?», «что сравнивали?», «закончи...», ролевое (пространственное) моделирование ситуации позиционного конфликта, использование задач-«ловушек», которые различают логику понятий и жизненную логику, прием «общее созидание».

Умение задавать вопросы и отвечать на них. Стимулирование инициативы обучающихся в постановке вопросов – организация «пространства для ситуации вопроса»;

обучение обучающихся задавать вопросы – прием обсуждения домашнего задания.

Умение конструировать собственное высказывание с учетом высказанного другими. Воспроизведение содержания высказанной мысли, переформулирование высказывания (как согласия с мнением другого и дополнения его).

Умение удерживать в уме предмет обсуждения и логику развития коллективного мнения. Создание ситуаций, в которых у обучающихся возникает потребность удерживать в памяти предмет обсуждения: прием «неправильный ответ», использование задач-«ловушек», стимулирование и подхват инициативы обучающихся по конструированию и использованию моделей, схем, рисунков, метафор, «воспроизведение» на доске по ходу обсуждения.

Таким образом, к дидактическим условиям организации учебного диалога обучающихся младших классов можно отнести организацию взаимодействия смысловых позиций субъектов, несовпадающих равноправных точек зрения на проблему, а также целенаправленное использование учебного диалога в практике начальной школы.

Разработка и научное обоснование технологии организации учебного диалога обучающихся младшего школьного возраста содержит следующие этапы: проектировочный (подготовка учителя к учебному диалогу на уроке), мотивационно-ориентировочный (мотивация учеников к участию в диалоге, ориентация в условиях совместной деятельности), дискуссионно-поисковый (осуществление диалога в форме дискуссии для анализа условий учебной задачи и открытия общего способа ее решения), рефлексивно-итоговый (обсуждение-обзор логики поиска и индивидуальных достижений), контрольно-коррекционный (определение эффективности диалога на уроке, анализ проблем, планирование и проведение коррекционной работы).

В целом организация учебного диалога в начальных классах с учетом выделенных дидактических условий будет способствовать развитию у обучающихся умений слышать мнение другого, обращаться друг к другу, понимать и принимать позицию другого, выражать аргументированное согласие/несогласие, умения задавать вопросы и отвечать на них, умения конструировать собственное высказывание с учетом высказанного другими и пр. Организация учебно-воспитательного процесса на основе выделенных условий будет также способствовать личностному развитию обучающихся начальной школы.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Абрамкина О. Г. Учебный диалог как средство формирования коммуникативной культуры обучающихся : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – Орел, 2003. – 243 с.
2. Белова С. В. Диалог – основа профессии педагога. – М. : АПКИПРО, 2002. – 148 с.
3. Брызгалова С. И. Проблемное обучение в начальной школе : учеб. пособие / Калинингр. ун-т. – Изд. 2-е, испр. и доп. – Калининград, 1998. – 91 с.
4. Виноградова Н. Ф. Учебный диалог – эффективный метод развития младших школьников // Начальное образование. – 2010. – № 1. – С. 18-22.
5. Головенченкова Л. И. Проблемно-диалогическое обучение как фактор развития познавательной активности обучающихся 1-4 классов [Электронный ресурс] // Инновационные педагогические технологии : материалы 4-й Междунар. науч. конф. (г. Казань, май 2016 г.). – Казань : Бук, 2016. – С. 45-47. – Режим доступа: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/190/10371/> (дата обращения: 06.10.2019).
6. Иванова С. Ф. Искусство диалога, или Беседы о риторике. – Пермь : Западно-Уральский учеб.-науч. центр, 1992. – 200 с.
7. Каминская М. В. Педагогический диалог в деятельности современного учителя. – М., 2003. – 270 с.
8. Коротаева Е. В. Учебный диалог: технология или искусство? // Русский язык в школе. – 2008. – № 4. – С. 22-26.
9. Курганов С. Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге. – М. : Просвещение, 1989. – 128 с.
10. Мезенцева Н. В. Формирование у школьников универсальных учебных действий при реализации ФГОС ООО в процессе обучения русскому языку // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2015. – № 45. – С. 108-112.
11. Мельникова Е. Л. Технология проблемного диалога как средство реализации ФГОС // Начальная школа плюс До и После. – 2012. – № 9. – С. 3-8.
12. Мельникова Е. Л. Что такое проблемный диалог // Начальная школа. – 2008. – № 8. – С. 3-8.
13. Песняева Н. А. Возможности учебного диалога для формирования универсальных учебных действий младших школьников : учеб. метод. пособие. – М., 2011. – 460 с.
14. Примерная основная образовательная программа начального общего образования [Электронный ресурс] : (одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию; протокол от 8 апреля 2015 г. № 1/15). – Режим доступа: mon.gov.ru/documents/922/file/227/roop_noo_reestr.doc (дата обращения: 06.10.2019).
15. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования : текст с изм. и доп. на 2011 г. – М. : Просвещение, 2011. – 33 с.
16. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс] : (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 6 октября 2009 г. N 373) // Гарант.ру : информационно-правовой портал. – Режим доступа: <https://base.garant.ru/197127/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 06.10.2019).
17. Штец А. А., Шемигон Г. И. Исследовательский урок диалогового обучения младших школьников первоначальному чтению [Электронный ресурс] // Образование и воспитание. – 2016. – № 1. – С. 43-48. – Режим доступа: <https://moluch.ru/th/4/archive/25/703/> (дата обращения: 06.10.2019).

R E F E R E N C E S

1. Abramkina O. G. Uchebnyy dialog kak sredstvo formirovaniya kommunikativnoy kul'tury obuchayushchikhsya : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.08. – Orel, 2003. – 243 s.
2. Belova S. V. Dialog – osnova professii pedagoga. – M. : APKIPRO, 2002. – 148 s.
3. Bryzgalova S. I. Problemnoe obuchenie v nachal'noy shkole : ucheb. posobie / Kaliningr. un-t. – Izd. 2-e, ispr. i dop. – Kaliningrad, 1998. – 91 s.
4. Vinogradova N. F. Uchebnyy dialog – effektivnyy metod razvitiya mladshikh shkol'nikov // Nachal'noe obrazovanie. – 2010. – № 1. – S. 18-22.
5. Golovenchenkova L. I. Problemno-dialogicheskoe obuchenie kak faktor razvitiya poznavatel'noy aktivnosti obuchayushchikhsya 1-4 klassov [Elektronnyy resurs] // Innovatsionnye pedagogicheskie tekhnologii : materialy 4-y Mezhdunar. nauch. konf. (g. Kazan', may 2016 g.). – Kazan' : Buk, 2016. – S. 45-47. – Rezhim dostupa: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/190/10371/> (data obrashcheniya: 06.10.2019).
6. Ivanova S. F. Iskusstvo dialoga, ili Besedy o ritorike. – Perm' : Zapadno-Ural'skiy ucheb.-nauch. tsentr, 1992. – 200 s.
7. Kaminskaya M. V. Pedagogicheskiy dialog v deyatel'nosti sovremennogo uchitelya. – M., 2003. – 270 s.
8. Korotaeva E. V. Uchebnyy dialog: tekhnologiya ili iskusstvo? // Russkiy yazyk v shkole. – 2008. – № 4. – S. 22-26.
9. Kurganov S. Yu. Rebenok i vzroslyy v uchebnom dialoge. – M. : Prosveshchenie, 1989. – 128 s.
10. Mезentseva N. V. Formirovanie u shkol'nikov universal'nykh uchebnykh deystviy pri realizatsii FGOS ООО v protsesse obucheniya russkomu yazyku // Psikhologiya i pedagogika: metodika i problemy prakticheskogo primeneniya. – 2015. – № 45. – S. 108-112.
11. Mel'nikova E. L. Tekhnologiya problemnogo dialoga kak sredstvo realizatsii FGOS // Nachal'naya shkola plus Do i Posle. – 2012. – № 9. – S. 3-8.
12. Mel'nikova E. L. Chto takoe problemnyy dialog // Nachal'naya shkola. – 2008. – № 8. – S. 3-8.
13. Pesnyaeva N. A. Vozmozhnosti uchebnogo dialoga dlya formirovaniya universal'nykh uchebnykh deystviy mladshikh shkol'nikov : ucheb. metod. posobie. – M., 2011. – 460 s.
14. Primernaya osnovnaya obrazovatel'naya programma nachal'nogo obshchego obrazovaniya [Elektronnyy resurs] : (odobrena resheniem federal'nogo uchebno-metodicheskogo ob'edineniya po obshchemu obrazovaniyu;

protokol ot 8 aprelya 2015 g. № 1/15). – Rezhim dostupa: mon.gov.ru/documents/922/file/227/poop_noo_reestr.doc (data obrashcheniya: 06.10.2019).

15. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart nachal'nogo obshchego obrazovaniya : tekst s izm. i dop. na 2011 g. – M. : Prosveshchenie, 2011. – 33 s.

16. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart nachal'nogo obshchego obrazovaniya [Elektronnyy resurs] : (utv. prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 6 oktyabrya 2009 g. N 373) // Garant.ru : informatsionno-pravovoy portal. – Rezhim dostupa: <https://base.garant.ru/197127/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (data obrashcheniya: 06.10.2019).

17. Shtets A. A., Shemigon G. I. Issledovatel'skiy urok dialogovogo obucheniya mladshikh shkol'nikov pervonachal'nomu chteniyu [Elektronnyy resurs] // Obrazovanie i vospitanie. – 2016. – № 1. – S. 43-48. – Rezhim dostupa: <https://moluch.ru/th/4/archive/25/703/> (data obrashcheniya: 06.10.2019).

Матвеева Лада Викторовна,

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

**ПРИБЛИЖЕНИЕ ПОДРОСТКОВ К КЛАССИЧЕСКОЙ МУЗЫКЕ
В ШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: музыкальное образование; классическая музыка; подростки; уроки музыки; методика музыки в школе; методика преподавания музыки; образовательный процесс; юные исполнители.

АННОТАЦИЯ. В статье находит освещение актуальная проблема музыкального образования, связанная с поиском методических путей реализации требования к образовательной области «Искусство» Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования о воспитании у обучающегося устойчивого интереса к классическому музыкальному наследию. Приобщение подростков к классической музыке рассматривается как первая стадия в решении данной задачи. Анализируются современные трактовки понятия «классическая музыка», находящие отражение в содержании уроков музыки в общеобразовательной школе. Подростковый возраст характеризуется как наиболее проблематичная категория обучающихся в аспекте приобщения к классической музыке. Анализируются причины, обуславливающие недостаточную востребованность классической музыки в жизни современных подростков. Приводятся результаты констатирующих обследований, проведенных педагогами и обучающимися Уральского государственного педагогического университета. На основе анализа методического опыта в области приобщения подростков к классической музыке и современных научных исследований определяются результативные идеи и методы, которые могут способствовать достижению поставленной цели в школьном образовательном процессе, если музыкальный материал проблемных ситуаций будет синхронизирован с жизнью современных подростков. Излагается содержание двух методических путей приобщения подростков к классической музыке, разработанных выпускниками Института музыкального и художественного образования Уральского государственного педагогического университета в ходе подготовки выпускных квалификационных работ и апробированных ими в процессе педагогической практики. Первый путь предполагает приобщение подростков к классической музыке посредством ознакомления с творчеством сверстников – юных музыкантов-исполнителей, лауреатов детских и юношеских конкурсов последних лет; второй – в опоре на современные музыкальные композиции с цитированием классических музыкальных произведений. Предложенные пути могут использоваться как на уроках музыки, так и во внеурочной деятельности. В статье приводятся критерии и показатели, разработанные студентами для выявления результативности предложенных методических решений, и количественные данные, свидетельствующие о позитивных результатах начального этапа приобщения подростков к классической музыке.

Matveeva Lada Victorovna,

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

**INVOLVING OF TEENAGERS TO THE CLASSICAL MUSIC
IN THE SCHOOL'S EDUCATIONAL PROCESS**

KEYWORDS: musical education; classical music; teenagers; musical lessons; music technique at school; methodology of teaching music; educational process; young performers.

ABSTRACT. The article deals the actual problem of musical education, connecting with the search of the methodical ways for realization of order to educational sphere “The Art” of the Federal State Educational Standard of General Education, about education with schoolchildren steady interest to classical musical heritage. The involving the juveniles to classical music as the first study in deciding of this task considers. The contemporary treatments of the concept ‘classical music’ reflected in the content of musical lessons at the school providing general education analyses. Juvenile age characterizes as the most problematic category of schoolchildren for involving to the classical music. The reasons, stipulating inadequate claiming of classical music in the life of contemporary juveniles, analyses. The results of the statement investigations, passed by teachers and students of Ural State Pedagogical University are represented. On the base of analyses of the methodic experience in sphere of involving juveniles to the classical music and contemporary scientific researches determinate the resulting ideas and methods, which may be able achievement in the school’s educational process, if the musical material of the problematic situations will be synchronized with the life of contemporary juveniles. Content of two methodic ways of involving the juveniles to the classical music, worked out by graduating students of Institution of Musical and Art Education, Ural State Pedagogical University, in process of preparation of graduate qualification works and approved them in the process of pedagogical practice, states. First way supposes involving of juveniles to the classical music throw the acquaintance with creation of their same age – young musician performers, laureates of children’s and youthful competitions of last years. The other way base in the contemporary musical compositions with the quoting of classical musical pieces. Offered ways may be using as on musical lessons, so in out-of-school-hours activity. Criteria and indices, worked out by students for the exposure of result of the proposal me-

thodic decisions, and quality grounds, indicative positive results of the initial stage of involving of juveniles to the classical music adduces.

В требованиях к образовательной области «Искусство» Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования представлены «расширение музыкального и общего культурного кругозора; воспитание музыкального вкуса, устойчивого интереса к музыке своего народа и других народов мира, классическому и современному музыкальному наследию» [22]. Из указанных направлений воспитание интереса к классическому музыкальному наследию в современной практике общего музыкального образования школьников является едва ли не самым проблематичным, а контингент подростков традиционно считается в этом плане наиболее сложной возрастной категорией.

«Classicus» в переводе с латинского языка означает «образцовый» [11; 25]. «Классическим» называют произведение или труд, созданный «классиком» – выдающимся, общепризнанным писателем, художником, деятелем науки или искусства, произведения (труды) которого имеют непреходящую ценность, а сам он является образцом в данной области [15; 19]. К музыкальной классике относятся «образцовые, классические произведения, золотой фонд национального музыкального искусства каждого народа и мировой музыкальной культуры в целом», «творения выдающихся композиторов, главным образом прошлого времени (лучшие образцы музыкального наследия), но также и современности» [25, с. 107]. Понятие «классическая музыка» (нередко отождествляемое в справочных источниках с «музыкальной классикой») в историческом контексте является достаточно подвижным; рассматривается в широком (как музыка, и по форме, и по содержанию лучшая, образцовая) и узком (как музыка серьезная, академическая; написанная в определенный исторический период, по определенным правилам и канонам; отличающаяся от фольклора и популярных музыкальных направлений) смыслах [4; 6; 16; 25]. В работах различных авторов отмечается, что классические музыкальные произведения прошли испытание временем; несут в себе высокое духовно-нравственное начало, транслируют общечеловеческие ценности – мировоззренческие, этические, эстетические; отвечают высоким художественным требованиям, отличаются глубиной содержания и совершенством формы; по своему языку являются более сложными, чем популярная, «легкая» музыка; требуют большего внимания и сосредоточенности при восприятии [4; 6; 11; 21; 23].

Творчески развивая традиции своих предшественников, композиторы следующих поколений создают новые произведения, лучшие из которых со временем закрепляются на уровне классики. Таким образом, фонд классических музыкальных произведений регулярно пополняется, а интерпретация содержания понятия «классическая музыка» обогащается в контексте современных тенденций развития музыкального искусства. В частности, Т. А. Зяткина обращает внимание на то, что «образцы, которые могут быть названы классической музыкой» [4, с. 44], в настоящее время присутствуют в различных музыкальных направлениях – фольклоре, джазе, культовой музыке и др. Именно в такой трактовке классическая музыка представлена в содержании программ по предмету «Музыка» в общеобразовательной школе [17; 18].

Ситуация с недостаточной потребностью классической музыки подростками во многом объясняется их возрастными характеристиками, в первую очередь – доминирующей ориентацией на молодежную субкультуру, а также значимостью референтной группы (принадлежностью к особой «подростковой» общности»), желанием выделиться на фоне сверстников, демонстративным отрицанием устоявшихся авторитетов и др.; присущая подросткам резкость высказываний о классической музыке может являться следствием их повышенной возбудимости, импульсивности, полярных перепадов настроения [1; 14]. В то же время, именно классическая музыка способствует гармонизации эмоционального состояния подростков, – об этом, в частности, свидетельствуют результаты исследования, проведенного М. В. Архиповой и Н. В. Шутовой [2]. «Подростки, участвующие в исследовании, подтвердили, что испытывали состояние, когда им хотелось мечтать, фантазировать, размышлять о будущем» [3, с. 41]. Отметим, однако, что в данном случае речь идет о звуковом сопровождении процесса учебной деятельности подростков, а не об осознанном восприятии художественных образов музыкальных произведений.

Количественные результаты обследования, проведенных под непосредственным руководством автора данной статьи студенткой Уральского государственного педагогического университета (далее – УрГПУ) М. А. Шенфельд [9] и аспирантом М. А. Дарменко [8], показывают, что изначально невысокий удельный вес классической музыки в общем балансе музыкальных интересов подростков снижается от 5 класса (15%) к 7 классу (5%). На вопрос о том, входит ли в

сферу их интересов музыкальная классика, 56% опрошенных старшеклассников из двух возможных вариантов ответа («да» и «нет») выбрали ответ «нет», в ряде случаев усилив его эмоциональную составляющую добавлением слова «конечно». В то же время опрошенные, не проявляя устойчивого интереса к классической музыке, продемонстрировали определенную «лояльность» к ней, выбирая ответы «могу по ситуации...», «не откажусь...» (сходить в театр, на концерт, посмотреть трансляцию, посмотреть видеозапись и др.). Наиболее доброжелательное отношение было проявлено к оперной (52%) и симфонической (50%) музыке, однако около трети опрошенных заявили о полном отсутствии интереса к данным жанрам (30% и 28% соответственно) [8].

Реально достижимой задачей в условиях школьного урока музыки (на который выделен 1 час в неделю) является приобщение школьников к классической музыке. Приобщить – значит «дать возможность включиться в какую-нибудь деятельность, сделать участником чего-нибудь» [15, с. 596]; «познакомить с чем-либо, посвятить во что-либо» [19, с. 616]. Приобщение, трактуемое как педагогический процесс организации восприятия подростками классических музыкальных произведений, направленный на формирование соответствующих знаний и воспитание уважительного отношения к композиторам, исполнителям и почитателям данной музыки, а также как позитивный результат данного процесса, может рассматриваться в качестве первой стадии развития интереса к классическому музыкальному наследию. Более глубокий и устойчивый интерес к классической музыке в школьном образовательном процессе может быть сформирован при задействовании потенциала внеурочной деятельности согласно предусмотренным ФГОС [22] направлениям развития личности – духовно-нравственному и общекультурному, в условиях различных форм, отличных от урочной. Однако при этом следует помнить о том, что участие школьников во внеурочных формах работы осуществляется на добровольной основе, поэтому центральную роль в решении вопросов приобщения подростков к музыкальной классике должен играть урок музыки, обязательный для всех.

В работах Ю. Б. Алиева, Д. Б. Кабалевского и других представителей отечественной методики музыкального образования неоднократно подчеркивалось, что пропаганда классической музыки в работе с подростками должна вестись ненавязчиво, без принижения актуальных музыкальных предпочтений подростков. Последовательное расширение спектра музыкальных впе-

чатлений подростков в области музыкальной классики должно сопровождаться интересными, увлекательными рассказами о музыкальных произведениях и жизненных обстоятельствах, сопутствующих их созданию, исполнению, восприятию [5], и переходить в живое обсуждение, диалог, конструктивную дискуссию. В содержании музыкально-просветительской работы со школьниками и школьного музыкального образования еще в 1960-е – 1970-е гг. были реализованы идеи вхождения в «серьезную» музыку через «легкую» [20]; продвижения от более доступных для восприятия музыкальных произведений к более сложным. В частности, ряд проблемных ситуаций, апробированных Д. Б. Кабалевским в музыкально-просветительских беседах со школьниками и включенных в программу «Музыка» [17], предполагал обращение к музыкальным композициям, находившимся на пике популярности и являвшимися неотъемлемым элементом звуковой среды, окружавшей подростка на тот момент.

Предложенные идеи, методы, приемы приобщения подростков к классической музыке реализуются в школьном образовательном процессе и в наши дни [18]. Однако многие из музыкальных произведений, остро актуальных в предыдущие годы, для современных подростков таковыми уже не являются. Отсюда вытекает следующий вывод: для результативной работы в интересующем нас направлении музыкальный материал проблемных ситуаций должен быть синхронизирован с жизнью современных подростков.

В работах исследователей последнего десятилетия идея вхождения в «серьезную» музыку через «легкую» получает дальнейшее развитие с учетом современных тенденций в развитии музыкальной культуры. В частности, в методике, разработанной А. В. Полозовой, предусмотрено «параллельное освоение классической и массовой музыки на основе их общих элементов: характер движения, название, музыкальный образ и т. д.» [16, с. 259]. В. Я. Семенов и Л. И. Столярчук [21] создают проблемные ситуации на примере цитирования классических музыкальных произведений в современных музыкальных сочинениях: для мальчиков – в гимнах спортивных клубов и ассоциаций (например, Гимн FIFA с использованием музыки Г. Ф. Генделя), для девочек – в музыкальном сопровождении фильмов и сериалов.

Опора на вышеизложенные методические идеи предоставляет будущим педагогам музыкального образования широкие возможности для самостоятельного дидактического творчества, «целью которого является обновление и совершенствование компонен-

тов дидактических систем, в первую очередь содержания, методов, дидактических средств и форм организации обучения» [12, с. 265]. В частности, разработка и апробация методических путей приобщения подростков к классической музыке была осуществлена обучающимися УрГПУ (бакалавриат) направления подготовки «Педагогическое образование» профиля «Музыкальное образование» М. А. Шенфельд и А. Н. Герасимовой под непосредственным руководством автора данной статьи в 2017-2019 гг. в ходе подготовки выпускных квалификационных работ. Базой исследования послужила МОУ СОШ № 32 г. Екатеринбурга, где обучающиеся проходили педагогическую практику.

В разработке методических путей приобщения подростков к классической музыке мы опирались на идею В. Я. Семенова и Л. И. Столярчук [21] о «кратковременном эмоциональном отклике» на отдельные фрагменты произведений классической музыки, основанном на личном опыте подростка, а также на предложенную данными авторами последовательность этапов в модели процесса формирования интереса к классической музыке у подростков в общеобразовательной школе: эмоциональный, интеллектуальный, деятельностный.

В исследовании, проведенном М. А. Шенфельд, приобщение подростков к классической музыке осуществлялось посредством ознакомления подростков с творчеством их сверстников – юных музыкантов-исполнителей, лауреатов детских и юношеских музыкальных конкурсов последних лет.

Предложенное студенткой методическое решение можно считать инновационным, поскольку, несмотря на традиционно высокий интерес к творчеству юных исполнителей («вундеркиндов») со стороны зрителей, педагогический потенциал данного явления недостаточно реализуется в содержании общего музыкального образования школьников. Можно упомянуть лишь программу по предмету «Музыка», разработанную Ю. Б. Алиевым [10], где в рамках темы «Музыкальная жизнь страны» (второе полугодие 4-го класса) предусматривалось ознакомление с творчеством юных музыкантов-исполнителей, находившихся в центре внимания в середине 1980-х гг. (Е. Кисин, М. Венгеров и др.), а также адресованную школьникам музыкально-просветительскую книгу Г. Я. Левашевой с аналогичными ситуациями 1960-х гг. [7]. Однако юные музыканты, о которых шла речь, для современных подростков являются давно состоявшимися исполнителями. Нас же интересуют сверстники подростков, синхронизированные во времени, поскольку в этом случае можно учесть такую характерную

черту подросткового возраста, как поиск объекта для подражания (личностного образца). Такими объектами для подростков нередко становятся сверстники – юные звезды шоу-бизнеса, победители телевизионных конкурсов и проектов, спортсмены и др. В этой связи мы посчитали конструктивным расширить круг впечатлений подростков о своих сверстниках, включив в него юных исполнителей классической музыки. При этом необходимо было избежать назидательности: вести ход диалога так, чтобы не педагог «навязывал» воспитательный пример, а сами подростки захотели сопоставить свой образ жизни с образом жизни сверстника, осознанно выбравшего свой путь и следующего поставленной высокой цели.

Был определен и реализован следующий порядок действий: отбор видеозаписей музыкальных произведений, предусмотренных программой по предмету «Музыка», в исполнении юных музыкантов – участников и победителей современных популярных детских и юношеских конкурсов; демонстрация музыкального произведения в исполнении юного музыканта; обсуждение музыкального произведения и его интерпретации юным исполнителем; обсуждение информации о творчестве юного музыканта (с акцентированием вопросов свободы выбора жизненного пути каждым человеком, в том числе юным музыкантом – исполнителем классической музыки, целеустремленности юного музыканта в достижении поставленной цели, уважительного отношения к его выбору и достигнутым результатам); на последующих уроках – повторное прослушивание искомого музыкального произведения в исполнении прославленных «взрослых» музыкантов-исполнителей, сопоставление и обсуждение впечатлений. Персоналии юных и «взрослых» исполнителей, исполняемый ими репертуар, количественные и качественные результаты работы подробно изложены в нашей статье [9].

В исследовании, проведенном А. Н. Герасимовой, приобщение подростков к классической музыке осуществлялось на основе ее современных обработок, в частности – цитирования фрагментов классических сочинений в современных музыкальных композициях.

Сама идея опоры на современные обработки классики в музыкальном образовании подростков не является новой – она активно разрабатывалась еще в 1970-е – 1980-е гг. и нашла отражение в содержании школьной программы по предмету «Музыка» [17]. Однако, как было сказано выше, многие из рекомендованных музыкальных произведений к настоящему времени уже

не входят в круг актуальных музыкальных впечатлений подростков. В данном случае новизна предложенного решения состоит в обновлении музыкального репертуара проблемных ситуаций.

Под «обработкой» в музыке понимается видоизменение оригинального нотного текста музыкального произведения, преследующее определенные цели [13], осуществляемое путем гармонизации, аранжировки или транскрипции [25]. «Цитирование» классической музыки рассматривается как один из вариантов ее современной обработки, но, в отличие от обработки как таковой, не предполагает трансформации музыкального текста. Т. Ф. Шап обращает внимание на то, что музыкальное цитирование ориентировано на эрудированного зрителя и на практике проявляется «в целой шкале приемов», цель которых – «вызвать определенные ассоциации у слушателей» [24, с. 24]. Феномен цитирования широко представлен в современных медиажанрах (кинематограф, анимация, телевидение, реклама, компьютерные игры и др.) [24].

Проблемные ситуации, предложенные А. Н. Герасимовой, были созданы на основе композиций группы Muse, в которых были процитированы: 1) Концерт № 2 для фортепиано с оркестром С. В. Рахманинова; 2) Ария Далилы из оперы «Самсон и Далила» К. Сен-Санса; 3) Ноктюрн ми-бемоль мажор Ф. Шопена. В начале урока подросткам предлагалось вспомнить, какие современные обработки классической музыки они слышали; знают ли они современных исполнителей, использующих в своем творчестве цитаты из классических музыкальных произведений. Далее были прослушаны и обсуждены фрагменты из указанных классических произведений, после чего были предложены к прослушиванию песни группы Muse (при этом подросткам не сообщалось о том, что в музыке будут представлены цитаты из классических произведений). Далее подросткам были заданы следующие вопросы: Какие чувства композиторы вложили в услышанные вами произведения? Что в этих произведениях изменила группа Muse? Какой вариант исполнения вам понравился больше и почему? С помощью каких изобразительно-выразительных музыкальных средств группа Muse изменила привычное звучание классики?

Для выявления результативности предложенных методических путей приобщения подростков к классической музыке были разработаны три критерия: 1) знаниевый; 2) художественно-интерпретационный; 3) личностно-ориентирующий (для варианта, основанного на ознакомлении с творчеством юных исполнителей классической му-

зыки) или ценностно-ориентационный (для варианта, основанного на ознакомлении с цитированием классических музыкальных произведений в современных композициях). Показатели данных критериев были конкретизированы применительно к содержательному направлению (творчество юных исполнителей или цитирование классических музыкальных произведений) для трех уровней: высокого (оптимального), среднего (достаточного), низкого (недостаточного).

В первую группу вошли 12 подростков, включенных в цикл проблемных ситуаций, основанных на творчестве юных музыкантов – исполнителей классической музыки. Предварительное анкетирование показало, что 5 чел. обладали отдельными знаниями о юных музыкантах, 4 чел. проявили свое отношение к ним в соответствии с показателями достаточного уровня, у 3-х чел. достаточный уровень был проявлен по двум критериям – знаниевому и личностно-ориентирующему. По художественно-интерпретационному критерию все 12 чел. на момент начала работы находились на недостаточном уровне. После проведения беседы о творчестве юных исполнителей и последующей беседы, где одни и те же музыкальные произведения были исполнены юными музыкантами и признанными артистами, у 2-х чел. сформировалось личностное отношение к юным исполнителям в соответствии с показателями достаточного уровня; у 6-ти чел. достаточный уровень был проявлен по двум критериям. Подростки стали уделять большее внимание интерпретации музыкального произведения, сопоставлять различные варианты его исполнения. Обсуждение впечатлений показало, что подросткам было интереснее наблюдать за своим сверстником, поскольку они невольно представляли себя на его месте, пытались проецировать на себя его действия и эмоциональное состояние. При этом подростки отдавали должное мастерству взрослых музыкантов-исполнителей, их уверенному сценическому поведению. Некоторые обучающиеся отметили, что взрослый музыкант играет более уверенно, технически более совершенно и интерпретирует произведение сквозь призму более богатого жизненного опыта. Другие отметили, что юные исполнители также продемонстрировали свое мастерство, и пусть их жизненный опыт еще невелик, но они интерпретируют музыкальное произведение на его основе. В целом, подростки пришли к выводу о том, что каждый исполнитель уникален по своему, нельзя сказать, что кто-то играет лучше или хуже. Но все же большую симпатию у них вызвали видеозаписи произведений в исполнении сверстников. Акцентиро-

вание внимания на исполнительской интерпретации побудило прослушать классическое музыкальное произведение несколько раз, что способствовало его лучшему запоминанию и более глубокому анализу.

Во вторую группу вошли 24 подростка, включенные в цикл проблемных ситуаций на основе цитирования классической музыки в современных композициях. Предварительное анкетирование позволило выявить изначальный уровень по знананию критерию: высокий – 5 чел., средний – 13 чел., низкий – 6 чел. При этом группа Muse была знакома 14-ти подросткам; при перечислении имен великих композиторов имя Ф. Шопена прозвучало у 19-ти чел., С. В. Рахманинова – у 10-ти чел. При повторном обращении к теме цитирования музыкальной классики в современных композициях высокий уровень по знананию критерию продемонстрировали 11 чел., средний – 11 чел., низкий – 2 чел. Подростки запомнили имена композиторов и музыкальные произведения, процитированные в песнях группы Muse; активно включились в процесс обсуждения проблем «новой» жизни музыкальной классики, смыслового наполнения цитирования; анализировали средства музыкальной выразительности, использованные интерпретаторами классики в ее современных обработках. При обсуждении музыкальных впечатлений по художественно-интерпретационному критерию высокий уровень продемонстрировали 8 чел., средний – 12 чел., низкий – 4 чел.; по ценностно-ориентационному критерию высокий уровень продемонстрировали 12 чел., средний – 11 чел., низкий – 1 чел.

Обратим внимание на то, что критерии, показатели и уровневые характеристики были разработаны применительно к пролонгированной работе по приобщению

подростков к классической музыке в русле выбранного методического пути. В процессе педагогической практики обучающимся удалось реализовать лишь начальный этап данной работы. Тем не менее, полученные результаты свидетельствуют о значительном потенциале предложенных методических путей в решении проблемы приобщения подростков к классической музыке.

На основе анализа количественных и, в особенности, качественных результатов проведенной работы (выраженных в эмоциональном отклике подростков на классические музыкальные произведения, оценочных суждениях, размышлениях о творчестве композиторов, юных и зрелых исполнителей классической музыки, авторов ее современных обработок и др.) мы пришли к заключению об их соответствии первому, так называемому «эмоциональному» этапу модели формирования у подростков интереса к классической музыке (В. Я. Семенов, Л. И. Столярчук) [21]. На данной основе может быть развернута дальнейшая работа по закреплению и развитию проявившегося интереса: на школьном уроке музыки – через повторное обращение к прослушанным музыкальным произведениям в исполнении различных музыкантов, расширение спектра музыкальных произведений в опоре на исполнительский репертуар юных музыкантов, расширение спектра музыкальных произведений, цитируемых в современных композициях; во внеурочной деятельности – посредством тематических бесед, встреч в «Музыкальной гостиной», заседаний «Клуба любителей музыки» и др., специально посвященных творчеству юных музыкантов-исполнителей, современным обработкам классической музыки, цитированию музыкальной классики в современных сочинениях и медиажанрах.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамова Г. С. Возрастная психология : учеб. пособие для студ. вузов. – 4-е изд. – М. : Академия, 1999. – 672 с.
2. Архипова М. В., Шутова Н. В. К проблеме использования специально организованного музыкального воздействия в учебном процессе // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2015. – Т. 7. – № 3. – С. 171-174.
3. Беляева Л. А., Тагильцева Н. Г., Чугаева И. Г., Цзя Ц. Концептуально-методологическая рефлексия природы музыкального искусства и универсальные принципы музыкального образования // Педагогическое образование в России. – 2019. – № 2. – С. 38-45.
4. Затямина Т. А. Классическая музыка в формировании мотивационной направленности подростков на продуктивную музыкально-творческую деятельность // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2015. – № 7 (102). – С. 41-45.
5. Кабалевский Д. Б. Как рассказывать детям о музыке? Кн. для учителя. – М. : Просвещение, 2005. – 224 с.
6. Конен В. Д. Третий пласт. Новые массовые жанры в музыке 20 века. – М. : Музыка, 1994. – 160 с.
7. Левашева Г. Я. Музыка и музыканты. – Л. : Детская литература, 1969. – 271 с.
8. Матвеева Л. В., Дарменко М. А. Самообразование в области музыкального искусства: позиция старшеклассников (по материалам констатирующего обследования) // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 5 (42). – С. 186-189.
9. Матвеева Л. В., Шенфельд М. А. Ознакомление с творчеством юных исполнителей как способ приобщения подростков к классической музыке // Проблемы современного музыкального образования: бакалавриат, общее и дополнительное образование детей и юношества : региональный сб. науч. трудов /

- Урал. гос. пед. ун-т ; отв. ред. Л. В. Матвеева. – Екатеринбург, 2018. – С. 16-26.
10. Музыка. 1-8 классы / под общ. ред. Ю. Б. Алиева. – М. : Просвещение, 1993. – 80 с.
11. Музыка. Большой энциклопедический словарь / гл. ред. Г. В. Келдыш. – 2-е изд. – М. : Большая Российская энциклопедия, 1998. – 672 с.
12. Новоселов С. А. Подготовка студентов к педагогическому творчеству: система понятий и ее воспитательная направленность // Понятийный аппарат педагогики и образования : коллективная моногр. / отв. ред. Е. В. Ткаченко, М. А. Галагузова ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2017. – С. 258-266.
13. Обработка в музыке // Большая советская энциклопедия / гл. ред. А. М. Прохоров. – М. : Советская энциклопедия, 1974. – Т. 18. – С. 214.
14. Обухова Л. Ф. Возрастная психология : учебник для бакалавров. – М. : Юрайт, 2013. – 460 с.
15. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка : 80000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук, Институт русского языка им. В. В. Виноградова. – 4-е изд., доп. – М. : ООО «ИТИ ТЕХНОЛОГИИ», 2003. – 944 с.
16. Полозова А. В. Проблема формирования музыкальных предпочтений школьников-подростков // Научный потенциал: работы молодых ученых. – 2011. – № 1. – С. 257-261.
17. Программы общеобразовательных учреждений. Музыка. 1-8 классы / под руководством Д. Б. Кабалевского. – 3-е изд. – М. : Просвещение, 2006. – 224 с.
18. Программы общеобразовательных учреждений. Музыка. 5-9 классы / авторы Г. П. Сергеева, Е. Д. Критская. – М. : Просвещение, 2005. – 47 с.
19. Современный толковый словарь русского языка / гл. ред. С. А. Кузнецов. – М. : Ридерз Дайджест, 2004. – 960 с.
20. Сохор А. Н. О музыке серьезной и легкой. – Л. : Музыка, 1964. – 38 с.
21. Столярчук Л. И., Семенов В. Я. Процесс формирования интереса к классической музыке у подростков на основе гендерного подхода в общеобразовательной школе [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2-2. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=22416> (дата обращения: 24.11.2019).
22. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://fgos.ru>.
23. Чечина С. Н. Приобщение к классической музыке. Каким оно должно быть? [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 3. – Режим доступа: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=13585> (дата обращения: 24.11.2019).
24. Шак Т. Ф. Цитаты классической музыки в структуре медиатекста // Южно-российский музыкальный альманах. – 2012. – Приложение 2. – С. 22-26.
25. Энциклопедический музыкальный словарь / отв. ред. Г. В. Келдыш, сост. Б. С. Штейнпресс и И. М. Ямпольский. – М. : Большая советская энциклопедия, 1959. – 326 с.

REFERENCES

1. Abramova G. S. Vozrastnaya psikhologiya : ucheb. posobie dlya stud. vuzov. – 4-e izd. – М. : Akademiya, 1999. – 672 s.
2. Arkhipova M. V., Shutova N. V. K probleme ispol'zovaniya spetsial'no organizovannogo muzykal'nogo vozdeystviya v uchebnoy protsesse // Istoricheskaya i sotsial'no-obrazovatel'naya mysl'. – 2015. – Т. 7. – № 3. – С. 171-174.
3. Belyaeva L. A., Tagil'tseva N. G., Chugaeva I. G., Tszya Ts. Kontseptual'no-metodologicheskaya refleksiya prirody muzykal'nogo iskusstva i universal'nye printsipy muzykal'nogo obrazovaniya // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2019. – № 2. – С. 38-45.
4. Zatyamina T. A. Klassicheskaya muzyka v formirovanii motivatsionnoy napravlenosti podrostkov na produktivnyuyu muzykal'no-tvorcheskuyu deyatel'nost' // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. – 2015. – № 7 (102). – С. 41-45.
5. Kabalevskiy D. B. Kak rasskazyvat' detyam o muzyke? Kn. dlya uchitelya. – М. : Prosveshchenie, 2005. – 224 s.
6. Konen V. D. Tretiy plast. Novye massovye zhanry v muzyke 20 veka. – М. : Muzyka, 1994. – 160 s.
7. Levasheva G. Ya. Muzyka i muzykanty. – L. : Detskaya literatura, 1969. – 271 s.
8. Matveeva L. V., Darmenko M. A. Samoobrazovanie v oblasti muzykal'nogo iskusstva: pozitsiya starsheklassnikov (po materialam konstatiruyushchego obsledovaniya) // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. – 2013. – № 5 (42). – С. 186-189.
9. Matveeva L. V., Shenfel'd M. A. Oznakomlenie s tvorchestvom yunyh ispolniteley kak sposob priobshcheniya podrostkov k klassicheskoy muzyke // Problemy sovremennogo muzykal'nogo obrazovaniya: bakalavriat, obshchee i dopolnitel'noe obrazovanie detey i yunoshstva : regional'nyy sb. nauch. trudov / Ural. gos. ped. un-t ; отв. ред. Л. В. Матвеева. – Екатеринбург, 2018. – С. 16-26.
10. Музыка. 1-8 классы / под общ. ред. Ю. Б. Алиева. – М. : Prosveshchenie, 1993. – 80 с.
11. Музыка. Bol'shoi entsiklopedicheskiy slovar' / гл. ред. Г. В. Келдыш. – 2-е изд. – М. : Bol'shaya Rossiyskaya entsiklopediya, 1998. – 672 с.
12. Новоселов С. А. Подготовка студента к педагогическому творчеству: система понятий и ее воспитательная направленность // Понятийный аппарат педагогики и образования : коллективная моногр. / отв. ред. Е. В. Ткаченко, М. А. Галагузова ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2017. – С. 258-266.
13. Обработка в музыке // Bol'shaya sovetskaya entsiklopediya / гл. ред. А. М. Прохоров. – М. : Sovetskaya entsiklopediya, 1974. – Т. 18. – С. 214.
14. Обухова Л. Ф. Возрастная психология : учебник для бакалавров. – М. : Yurayt, 2013. – 460 с.

15. Ozhegov S. I., Shvedova N. Yu. Tolkovyy slovar' russkogo yazyka : 80000 slov i frazeologicheskikh vyrazheniy / Rossiyskaya akademiya nauk, Institut russkogo yazyka im. V. V. Vinogradova. – 4-e izd., dop. – M. : OOO «ITI TEKhnOLOGII», 2003. – 944 s.
16. Polozova A. V. Problema formirovaniya muzykal'nykh predpochteniy shkol'nikov-podrostkov // Nauchnyy potentsial: raboty molodykh uchenykh. – 2011. – № 1. – S. 257-261.
17. Programmy obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdeniy. Muzyka. 1-8 klassy / pod rukovodstvom D. B. Kabalevskogo. – 3-e izd. – M. : Prosveshchenie, 2006. – 224 s.
18. Programmy obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdeniy. Muzyka. 5-9 klassy / avtory G. P. Sergeeva, E. D. Kritskaya. – M. : Prosveshchenie, 2005. – 47 s.
19. Sovremennyy tolkovyy slovar' russkogo yazyka / gl. red. S. A. Kuznetsov. – M. : Riderz Daydzhest, 2004. – 960 s.
20. Sokhor A. N. O muzyke ser'eznoy i legkoy. – L. : Muzyka, 1964. – 38 s.
21. Stolyarchuk L. I., Semenov V. Ya. Protsess formirovaniya interesa k klassicheskoy muzyke u podrostkov na osnove gendernogo podkhoda v obshcheobrazovatel'noy shkole [Elektronnyy resurs] // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. – 2015. – № 2-2. – Rezhim dostupa: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=22416> (data obrashcheniya: 24.11.2019).
22. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart osnovnogo obshchego obrazovaniya [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <https://fgos.ru>.
23. Chechina S. N. Priobshchenie k klassicheskoy muzyke. Kakim ono dolzhno byt'? [Elektronnyy resurs] // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. – 2014. – № 3. – Rezhim dostupa: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=13585> (data obrashcheniya: 24.11.2019).
24. Shak T. F. Tsitaty klassicheskoy muzyki v strukture mediateksta // Yuzhno-rossiyskiy muzykal'nyy al'manakh. – 2012. – Prilozhenie 2. – S. 22-26.
25. Entsiklopedicheskiy muzykal'nyy slovar' / otv. red. G. V. Keldysh, sost. B. S. Shteynpress i I. M. Yam-pol'skiy. – M. : Bol'shaya sovetskaya entsiklopediya, 1959. – 326 s.

Пирожкова Ирина Сергеевна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры делового иностранного языка, Уральский государственный экономический университет; 620144, г. Екатеринбург, ул. 8 Марта / Народной Воли, 62/45; e-mail: irene22@live.ru

Тенихина Анастасия Сергеевна,

аспирант 3-го года обучения факультета подготовки кадров высшей квалификации, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: sanandres2@mail.ru

**ОБРАЗ РОССИИ В БРИТАНСКИХ УЧЕБНИКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА
ДЛЯ РУССКОЯЗЫЧНЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: учебники английского языка; английский язык; социокультурный компонент; русский язык как иностранный; образ России; методика преподавания английского языка; учебно-методические комплексы.

АННОТАЦИЯ. Английский язык изучают практически во всех школах и во многих языковых центрах России. Существует большое количество учебников английского как отечественных, так и иностранных авторов. У преподавателей возникает проблема выбора УМК. Учащиеся подвергаются влиянию материалов учебника, поэтому важным критерием отбора учебника становится представление образа родной страны в УМК. При отборе учебника необходимо учитывать, что положительный или отрицательный образ России формируют учебники. В статье проводится контент-анализ учебника английского языка для русскоязычных обучающихся «New Opportunities Russian Edition» британского издательства «Pearson Longman». В коллектив авторов входят как зарубежные, так и отечественные методисты. В ходе исследования было выделено 17 упоминаний России (от коротких предложений до объемных текстов), большинство которых содержат положительную оценку нашей страны, ее литературы, науки, музыки и кинематографа. Нейтральная оценка зафиксирована в ряде заданий на сравнение реалий, принадлежащих нескольким культурам. Отрицательной оценки зафиксировано не было. Кроме того, мы сравнили содержание международного варианта учебника «New Opportunities» и его версии для русскоязычных обучающихся. Было отмечено, что международный учебник не содержит ни одного текста о России, есть лишь фрагментарное упоминание писателя Л. Толстого. Таким образом, при составлении анализируемого учебника авторы включили в него лингвострановедческую информацию, которая расширяет кругозор учащихся и поддерживает осведомленность о родной культуре. За счет этого создается положительный образ России как страны, богатой талантливыми людьми и красивыми местами.

Pirozhkova Irina Sergeevna,

Candidate of Philology, Associate Professor, Department of Business Foreign Language, Ural State University of Economics, Ekaterinburg, Russia

Tenikhina Anastasia Sergeevna,

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

**IMAGE OF RUSSIA IN BRITISH TEXTBOOKS IN ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE
FOR RUSSIAN STUDENTS**

KEYWORDS: English textbooks; English; sociocultural component; Russian as a foreign language; image of Russia; English teaching methodology; educational complexes.

ABSTRACT. English is taught in all secondary and language schools in Russia. There are many textbooks in English published in Russia or abroad and thus, teachers face many difficulties in choosing textbooks for their lessons. No doubt that students are influenced by the materials of a textbook, that's why the image of the native country created by the textbook should be taken into account when choosing a textbook in a foreign language. Textbooks in English may create a positive or a negative image of Russia. This research is based on content analysis of an English textbook for Russian learners New Opportunities Russian Edition, published by the British publishing house Pearson Longman. The authors of this textbook are British and Russian experts. During the analysis of the texts included in the textbook we found 17 contexts that refer to Russia (from simple sentences to long texts). Most of the contexts give positive evaluation of our country, its literature, science, music and cinema. Neutral evaluation is found in the tasks that ask to compare realia of different cultures. Negative evaluation of Russian phenomena was not found. Moreover we analyzed the international version of New Opportunities and found out that it has no texts about Russia, it only mentions the Russian writer L. Tolstoy in one of the exercises. In conclusion we may say that the Russian Edition of New Opportunities presents a positive image of Russia, it broadens background knowledge of students and gives them information about the native country. The image of Russia is positive — it is presented as a country of talented people and beautiful places.

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

The reported study was funded by the Russian Foundation for Basic Research, project number 19-013-00895 "Learning to Understand Russia: Cognitive Strategies of Teaching Aids in Russian as a Foreign Language"

Английский язык – самый популярный иностранный язык в России. Индекс уровня владения английским языком EF (EF EPI) за 2018 г. показал, что Россия находится на 42 месте среди 88 стран. Уровень владения английским языком оценивается как средний, вместе с Россией таким же уровнем обладает население Белоруссии, Сенегала, Уругвая, Вьетнама, Украины и Макао [4]. Расширение международных контактов России требует повышения уровня владения английским языком, важным становится не только умение вести диалог на элементарные бытовые темы, но и профессиональная коммуникация в разных сферах. С целью улучшения владения иностранным языком в России с 2020 г. вводится обязательный экзамен по английскому языку, для подготовки к этому экзамену создано и опубликовано большое количество учебников и пособий, в том числе и британскими издательствами (например, «New Opportunities») [15; 16].

Учебник – одно из основных средств обучения, учащиеся испытывают на себе влияние учебника, они восприимчивы к информации, транслируемой учебником. На наш взгляд, справедливо утверждение, что «учебники играют ключевую роль в формировании культурных и социальных установок и управляют поведением учеников» (здесь и далее перевод наш. – И. П., А. Т.) [12]. Исходя из данного положения, необходимо изучать содержание учебника иностранного языка с точки зрения транслируемой социокультурной информации.

Долгое время считалось, что обучение иностранному языку должно сопровождаться изучением культуры той страны или стран, где этот язык является государственным – так, английский язык изучали с опорой на культуру Британии и США, немецкий – Германии и Австрии и т. д. «Главный ответ на вопрос о решении актуальной задачи обучения иностранным языкам как средству коммуникации между представителями разных народов и культур заключается в том, что языки должны изучаться в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этих языках» [10, с. 27].

Со временем стало очевидно, что родная культура не менее важна при изучении иностранного языка. Учащиеся должны уметь рассказывать о традициях, обычаях, культурных особенностях своей страны, сохранять свою национальную идентичность, уметь интегрироваться в иностранную культуру без потери своего социокультурного фундамента. Согласимся, «что при обучении английскому языку необходимо акцен-

тировать родную культуру, а не навязывать западные модели поведения и стандарты всем людям, независимо от их целей и места жительства» [12]. В некоторых исследованиях было выявлено негативное влияние западной культуры, описываемой в учебниках иностранного языка. Например, Адаску, Бриттен и Фэхси (Adaskou, Britten, Fahsi) в своем исследовании, посвященном анализу учебных материалов, используемых при обучении английскому языку в Марокко, утверждают, что применение большого количества материалов о западной культуре, которая представлена в положительном и привлекательном свете, ведет к постоянному сравнению родной культуры с западной, в результате чего у учащихся формируется негативное отношение к родной культуре. Было выявлено, что культура англоговорящих стран не мотивирует студентов, более того, учителя выразили свое отрицательное отношение к некоторым западным традициям, описываемым в учебниках [11]. Китайские исследователи Б. Чжан и Л. Ма (B. Zhang, L. Ma) провели анкетирование студентов китайских вузов и выяснили, что материал учебника английского языка зачастую не соответствует потребностям студентов; учащиеся отмечают, что им не хватает материала о родной культуре и о культуре не англоговорящих стран [18]. К. Хамилоглу и Б. Менди (K. Hamiloglu, B. Mendi) провели контент-анализ учебников английского языка известных издательств и обнаружили, что не все учебники содержат межкультурную информацию, по сей день существуют те, которые рассказывают только о культуре англоговорящих стран [14].

Тем не менее многие современные учебники английского языка, выпущенные британскими и американскими издательствами, построены с учетом поликультурного подхода. Так, в проанализированном нами учебнике «New Opportunities» содержатся материалы о таких странах, как Норвегия, Шри-Ланка, Испания, Индонезия, Россия и др. Однако большая часть текстов посвящена англоговорящим странам и их обычаям. Говоря о представлении образа России в учебниках английского языка, согласимся с Е. В. Дзюбой, что «поликультурный подход должен отражаться в учебных материалах в виде тенденции к рассмотрению феноменов российской истории, культуры, науки в мировом контексте, что позволяет установить универсальные (общегуманистические) ценности и одновременно выявить уникальные этнокультурные особенности и носителей русского языка, и представителей иных лингвокультур» [3, с. 67].

Межкультурное взаимодействие становится более полноценным, если уровень знаний о другой культуре, о чужих ценностях и традициях достаточно высок. На уроках иностранного языка формируется межкультурная компетенция, которая позволяет учащимся не только знакомиться с другими культурами, но и углублять знания о родном языке и родной культуре. «Чужой язык и культура действуют как зеркало, которое отражает неосознаваемые особенности родного языка и собственной культуры» [9, с. 317]. Таким образом, многие исследователи сегодня признают необходимость включения в учебник социокультурного компонента для формирования межкультурной компетенции [1; 2; 5; 6; 7; 8; 13].

Еще один важный аспект анализа учебных материалов – это их аксиологический потенциал. Помимо констатации наличия/отсутствия материалов о культуре, важно выявить ту оценку (скрытую или явную), которая предлагается – положительную, отрицательную или нейтральную оценку культуры и традиций, описываемых в текстах учебника. «Иногда кажется, что материалы, посвященные той или иной культуре, нейтральны. Но при более тщательном анализе становится очевидно, что одна культура представлена в положительном свете, а другая – в отрицательном» [17].

Сегодня существует большое количество учебников английского языка. Предпринимаются попытки модификации британских учебников английского языка для российской аудитории, с учетом потребностей российских обучающихся, например подготовки к ЕГЭ. В данной статье мы рассматриваем учебник английского языка как лингвокультурный феномен, как транслятор знаний о культуре, традициях и обычаях страны изучаемого языка и других стран. Особое внимание в настоящем исследовании уделено образу России и русских, создаваемому учебником английского языка для русскоязычной аудитории. Анализу подвергался учебник «New Opportunities Russian Edition (Pearson Longman)» уровня *Intermediate*, кроме того, его содержание сравнивалось с международным вариантом этого же учебника.

УМК «New Opportunities Russian Edition» [16] опубликован британским издательством «Pearson Longman». В коллектив авторов входят как иностранные специалисты, занимающиеся разработкой всей серии учебников «New Opportunities» – М. Харрис, Д. Моуэр, А. Сикорзынска, так и российские методисты – И. Ларионова, О. Мельчина и И. Соколова. Учебник состо-

ит из десяти модулей («Приключения», «Рассказы», «Путешествия», «СМИ», «Реклама», «Люди», «Учеба», «Карьера», «Культурный шок», «Цивилизация»), каждый из которых содержит пять разделов, «Уголок культур» (Culture Corner) и блок повторения изученного. Данный УМК является типичным представителем семейства учебников английского как иностранного (ESL или *English as a Second Language*): в каждом модуле развиваются все четыре вида речевой деятельности (чтение, говорение, аудирование и письмо), а также содержится необходимый грамматический и лексический материал.

Рассмотрим учебник более подробно и выделим контексты, связанные с Россией. В основной материал каждого модуля включены задания, предлагающие сравнить реалии России и стран, о которых рассказывается в текстах. Например, на с. 19: «Сравните путешественников и первооткрывателей из России с исследователями, о которых рассказывалось в модуле» (Compare travellers and explorers from Russian history with the explorers in this module); с. 43: «Выделите три сходства и три различия между транспортом в Британии и в России» (Think of three differences and three similarities between transport in Britain and in Russia); с. 67: «Какие сходства и различия существуют между вашей страной и Уэльсом (история, сложные времена, язык, традиции, символы)» (What are the similarities and differences between your country and Wales (history, difficult times, language, traditions, symbols)); с. 91: «Подготовьтесь к дискуссии-сравнению систем образования в Великобритании, США и России» (Prepare for a discussion comparing the education systems in the UK and the USA with the system in Russia) и др. Сами по себе задания не содержат положительной или отрицательной оценки, скорее они стимулируют мыслительную деятельность и побуждают учащихся к самостоятельному поиску нужной информации.

Кроме того, в основном материале модуля встречаются тексты о России: так, на с. 11 предполагается обсуждение прочитанного в парах. Предлагаются два текста об известных путешественниках – российском путешественнике Федоре Конюхове и новозеландской исследовательнице Хелен Тайер. В тексте перечислены главные достижения Конюхова (*The first Russian to go solo to the South Pole; the first Russian to complete the “grand slam”; the first person to reach the five poles of our planet...*). Текст содержит явную положительную оценку достижений

российского исследователя, подчеркивает уникальность его маршрутов, рассказывает о нескольких мировых рекордах. На с. 21 в задании на аудирование упоминается роман Л. Н. Толстого «Анна Каренина». В аудиофайле говорится, что это самый любимый роман студентки. Помимо этого, речь идет о романах «Дон Кихот» (М. Сервантес) и «Грозовой перевал» (Э. Бронте). Задание подкрепляется фотографиями кадров из фильмов, снятых по мотивам данных романов, и вопросами, из каких фильмов взяты кадры. К сожалению, помимо названий, авторов и главных персонажей романов не приводится никакой информации об этих произведениях, но тем не менее и этот материал можно рассматривать как содержащий положительную оценку российской литературы.

На с. 30 представлены две фотографии Москвы с разницей в сто лет, 1900 и 2000 года. Ученикам предлагается сравнить картинки и описать город. Оценки в данном случае нейтральны, на фотографиях не изображено каких-либо отрицательных или положительных аспектов этого города. На с. 50 в главе «Цена успеха» (*The price of fame*) мы видим фото известных людей – принцессы Дианы, Мерилин Монро, Джона Леннона и Андрея Миронова. Ученикам предлагается рассказать то, что они знают об этих людях. Прямой оценки данным знаменитым людям не дается, но включение А. Миронова в ряд мировых знаменитостей создает положительное восприятие российской культуры. На с. 60 предлагается обсудить типы рекламы в российских газетах (*Which kinds of classified adverts do you find in newspapers in Russia?*), на с. 67 в упражнении на грамматику говорится о российском футбольном клубе «Зенит» (*I think Zenit St. Petersburg _____ (to win) the league this year. I mean, they've got a really good team this year, haven't they?*), который описан как хорошая команда, с высокими шансами на победу. На с. 90 расположено упражнение на грамматику – вставить глагол в нужной форме в текст про Россию; здесь присутствует ярко выраженная положительная оценка нашей страны (*If you are planning _____ (come) to Russia as a tourist, you have plenty of interesting places to choose from...*), упоминаются горы на юге России, озера на северо-западе страны, побережье Черного моря, Агурское ущелье.

Наибольшее количество материала о России содержится в разделах «Уголок культур», пять из десяти разделов посвящены российским реалиям. Стоит отметить, что информация, приводимая в данных разделах, носит культуроцентрический характер и описывает реалии, относящиеся к

разным этапам жизни нашей страны. Рассмотрим все материалы о России. «Уголок культур, ч. 2» (с. 32) полностью посвящен России, в частности ее музыке и кинематографу. Основной текст рассказывает о Юрии Визборе, советском авторе – исполнителе песен, актере, журналисте. Дается положительная оценка творчества Визбора (*Yuri Vizbor was a man of many talents... he had a strong sense of humour... he hated war because of the millions of Russian victims...*) На предтекстовом этапе ученикам предлагается по фото Ю. Визбора определить, кто этот человек и чем он знаменит. К сожалению, на наш взгляд, такая формулировка задания является неэффективной, так как большинство студентов его не узнают (как показала практика, подавляющее большинство учеников в возрасте 16-20 лет не знают, кто такой Ю. Визбор), а следовательно не произойдет активизации речевых навыков, необходимых на данном этапе работы. Однако в целом мы положительно оцениваем включение данного материала в урок, так как он способствует расширению кругозора, позволяет получить новые знания об истории отечественной музыки.

В этом же разделе представлен текст о сериале «Семнадцать мгновений весны», который дает общую информацию о режиссере, основных персонажах и времени действия в фильме. Текст положительно оценивает сюжет фильма и актеров, но, к сожалению, в нем не приводится никаких интересных фактов, которые могли бы запомниться учащимся, стимулировать дискуссию или обсуждение прочитанного. «Уголок культур, ч. 4» (с. 55) содержит текст о российских газетах и журналах – «Аргументы и факты», «Правда», «Молоток», «Cool Girl» и др. Говорится о том, что россияне читают много газет и журналов (*Russian are great readers of newspapers and magazines...*), молодежь предпочитает читать журналы, а не газеты (*Young people prefer magazines to newspapers...*) Несомненно, в тексте присутствует положительная оценка россиян, отмечается их высокий интерес к периодике. Кроме того, после текста приводятся мнения молодых людей о газетах и журналах (*I like Bravo mostly because of its pictures, comic strips and articles about animals, I can't imagine my life without Cool Girl. It tells you everything you need to look cool, I like to read Teens, especially all the gossip about pop stars and Russian singers...*) Предлагается провести исследование в классе о том, какие газеты и журналы являются самыми популярными. К сожалению, несмотря на создание положительного образа россиян – читающей нации, данный материал сегодня не совсем актуален, так

как молодые люди предпочитают интернет-источники и социальные сети в качестве основных источников информации: опрос студентов в возрасте 17-19 лет показал, что они не знают даже названий многих из перечисленных изданий. «Уголок культур, ч. 6» (с. 79) посвящен известным российским музыкантам – Владимиру Высоцкому и Земфире. Создается положительный образ обоих исполнителей, Высоцкий охарактеризован как «легендарный российский актер», «легенда при жизни» и т. д. (*the legendary Russian actor, poet and singer-songwriter... the leading actor in the avant-garde theatre... his songs appealed to all kinds of different people... Vysotsky became a legend in his lifetime*). Информация о Земфире представлена в виде аудиоматериала, рассказывается о ее успехах в сфере музыки, но ее имя не называется, учащиеся должны угадать исполнительницу по названиям ее песен. Предлагается обсуждение творчества этого музыканта. «Уголок культур, ч. 8» (с. 103) рассказывает о выборе профессии в России. Большинство утверждений вполне справедливо и отражает современные реалии, например: «Многие выпускники школ в России поступают в университет, не имея четкого представления о том, чем они хотят заниматься в будущем» (*Many Russian school-leavers begin college without a clear idea of what they want to do*). В тексте перечислены самые востребованные профессии в России (экономисты, бухгалтеры, IT-специалисты, программисты, маркетологи и др.). На наш взгляд, текст содержит косвенную положительную оценку нашей страны, описывая ее как быстро развивающуюся, следующую за общемировыми тенденциями. «Уголок культур, ч. 10» (с. 127) содержит объемный текст о россиянах – нобелевских лауреатах, создается исключительно положительный образ отечественной науки и культуры: «выдающийся вклад», «важное открытие», «выдающийся писатель» (*«outstanding contributions», «remarkable discoveries», «outstanding writer»*). В материале раздела рассказывается о Иване Павлове, Михаиле Шолохове, Петре Капице, Андрее Сахарове, Михаиле Горбачеве, Иване Бунине, Николае Басове, Александре Прохорове, Александре Солженицыне, Николае Семенове и Борисе Пастернаке. На наш взгляд, это самый емкий и

интересный текст для учеников, так как он рассказывает о высоком уровне российской науки и культуры.

Таким образом, в материалах учебника «New Opportunities Russian Edition» (уровень *Intermediate*) зафиксировано 17 упоминаний России (сюда мы относим и задания на сравнение отечественной и зарубежной культуры, и тексты из раздела «Уголок культур», и упражнения на грамматику), нет ни одного негативно окрашенного контекста, нейтральными можно считать 6 контекстов – в основном это задания на сравнение реалий («Сравните путешественников и первооткрывателей из России с исследователями, о которых рассказывалось в модуле»; «Выделите три сходства и три различия между транспортом в Британии и в России»; «Какие сходства и различия существуют между вашей страной и Уэльсом»; «Сравните систему образования в Британии, США и России»; «Сравните две фотографии Москвы с разницей в сто лет, 1900 и 2000 года»; «Какие типы объявлений можно найти в российской газете»; «Послушайте рассказ об известных писателях и поэтах»). Положительная оценка содержится в 11 текстах, рассказывающих о России. Стоит отметить, что материалы о России описывают не только современные проблемы и факты (выбор профессии, газеты и журналы в России), но и рассказывают о прошлых достижениях России, например о нобелевских лауреатах, певцах и композиторах (Высоцкий, Земфира и Визбор), о писателях (Толстой и Пушкин) и др. Уделяется внимание таким сферам жизни, как наука, искусство (литература, музыка, кино), СМИ, образование и выбор профессии, город.

Во время анализа данного учебника возник вопрос, является ли международный учебник «New Opportunities» таким же «дружественным» по отношению к России, содержит ли он тексты и упражнения, посвященные реалиям нашей страны. Для ответа на этот вопрос было проведено сравнение материалов в разделах «Уголок культуры» из учебников «New Opportunities Russian Edition» и «New Opportunities International Edition» (международное издание) [15]. Данные приведены в таблице 1. Мы видим, что международное издание не содержит ни одного упоминания России в разделе «Уголок культуры».

Таблица 1

Part	New Opportunities Russian Edition (Intermediate)	New Opportunities International (Intermediate)
Culture corner 1	Canada – a Land of Adventure	Canada – a Land of Adventure
Culture corner 2	Yuri Vizbour	Jessie James (преступник и творчество о нем)
Culture corner 3	Getting around Britain	Getting around Britain

Culture corner 4	News for Everyone (Russian newspapers)	Elton John
Culture corner 5	The mystery of Wales	The mystery of Wales
Culture corner 6	Vysotsky, Zemfira	Bob Dylan
Culture corner 7	Education in Britain and the USA	Education in Britain and the USA
Culture corner 8	How do you choose your career?	The Pop Music Business
Culture corner 9	Australia	Australia
Culture corner 10	Russian Nobel Prize winners	World Music

Таким образом, можно отметить тот факт, что при создании учебника «New Opportunities Russian Edition» авторы стремились включить в него такие тексты, которые содержат объективную лингвострановедческую информацию и имеют ярко выраженную положительную оценку нашей

страны: в России талантливые актеры, музыканты, писатели, выдающиеся изобретатели и путешественники. В целом учебник содержит достаточно большое количество информации о России по сравнению с международным вариантом этого же учебника.

ЛИТЕРАТУРА

1. Богатырева М. А. Социокультурный компонент содержания профессионально-ориентированного учебника: англ. яз. – М., 1998.
2. Верецагин Е. М., Костомаров В. Г. О лингвострановедческом аспекте учебника // Содержание и структура учебника русского языка как иностранного : сб. статей. – М., 1981. – С. 154-170.
3. Дзюба Е. В. Образ России в болгарских учебниках по русскому языку как иностранному. Часть 1: на материале учебников для школьников среднего звена // Педагогическое образование в России. – 2019. – № 6. – С. 58-69.
4. Крупнейший в мире рейтинг уровня владения английским языком [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.ef.ru/epi/> (дата обращения: 20.10.2019).
5. Невмержицкая Е. В. Учебник иностранного языка как средство формирования этнической культуры // Вестн. Москов. гос. обл. ун-та. Сер. «Педагогика». – 2010. – №2. – С. 185-188.
6. Никитенко З. Н., Осиянова О. М. К проблеме выделения культурного компонента в содержании обучения английскому языку в начальной школе // Иностранные языки в школе. – 1993. – № 3. – С. 5-10.
7. Сафонова В. В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам. – М.: Высш. шк. : Америкорт Интернэшнл, 1991. – 311 с.
8. Семенова Е. С., Васильева Е. Н. Национально-региональный компонент как средство формирования социокультурной компетенции школьников на уроках английского языка [Электронный ресурс] // Вестн. ЧГПУ им. И. Я. Яковлева. – 2016. – № 3 (91). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/natsionalno-regionalnyy-komponent-kak-sredstvo-formirovaniya-sotsiokulturnoy-kompetentsii-shkolnikov-na-urokah-angliyskogo-yazyuka> (дата обращения: 21.10.2019).
9. Тарева Е. Г. Система культуросообразных подходов к обучению иностранному языку // Язык и культура. – 2017. – № 40. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistema-kulturosoobraznyh-podhodov-k-obucheniyu-inostrannomu-yazyuku> (дата обращения: 08.10.2019).
10. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация : учеб. пособие для студентов, аспирантов и соискателей по спец. «Лингвистика и межкультурная коммуникация». – М., 2000. – 262 с.
11. Adaskou K., Britten D., Fahsi B. Design decisions on the cultural content of a secondary English course for Morocco // ELT Journal. – 1990. – No 44 (1). – P. 3-10.
12. Ahmad H., Shah S. R. EFL Textbooks: Exploring the Suitability of Textbook Contents from EFL Teachers' Perspective [Electronic resource]. – Mode of access: https://www.researchgate.net/publication/268118760_EFL_TEXTBOOKS_EXPLORING_THE_SUITABILITY_OF_TEXTBOOK_CONTENTS_FROM_EFL (date of access: 10.11.2019).
13. Byram M., Zarate G. The sociocultural and intercultural dimension of language learning and teaching. – Strasbourg : Council of Europe, 1997. – 120 p.
14. Hamiloglu K., Mendi B. A content analysis related to the cross-cultural/intercultural elements used in EFL coursebooks // Sino-US English teaching. – 2010. – No 7 (1). – P. 16-24.
15. Harris M., Mower D., Sirkozynska A., Larionova I., Melchina O., Sokolova I. New Opportunities Russian Edition Intermediate. – Pearson Longman, 2008. – 144 p.
16. Harris M., Mower D., Sirkozynska A. New Opportunities International Edition Intermediate. – Pearson Longman, 2006. – 144 p.
17. Rashid R., Engku I., Engku H. English Language Textbooks and Portrayal of Culture: A content analysis [Electronic resource] // MATEC. – Mode of access: https://www.researchgate.net/publication/323360545_English_Language_Textbooks_and_Portrayal_of_Culture_A_content_analysis (date of access: 22.12.2019).
18. Syarilili A. Abd Rashid, Ruzai I., Engku I., Engku H. English Language Textbooks and Portrayal of Culture: A content analysis // MATEC Web of Conferences. – 2018.
19. Zhang B., Ma L. A Survey on the Cultural Content of College English Teaching Materials // Foreign Language World. – 2004. – Iss. 4. – P. 60-66.

REFERENCES

1. Bogatyreva M. A. Sotsiokul'turnyy komponent sodержaniya professional'no-orientirovannogo uchebnika: angl. yaz. – М., 1998.

2. Vereshchagin E. M., Kostomarov V. G. O lingvostranovedcheskom aspekte uchebnika // Soderzhanie i struktura uchebnika russkogo yazyka kak inostrannogo : sb. statey. – M., 1981. – S. 154-170.
3. Dzyuba E. V. Obraz Rossii v bolgarskikh uchebnikakh po russkomu yazyku kak inostrannomu. Chast' 1: na materiale uchebnikov dlya shkol'nikov srednego zvena // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2019. – № 6. – S. 58-69.
4. Krupneyshiy v mire reyting urovnya vladeniya angliyskim yazykom [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <https://www.ef.ru/epi/> (data obrashcheniya: 20.10.2019).
5. Nevmerzhtskaya E. V. Uchebnik inostrannogo yazyka kak sredstvo formirovaniya etnicheskoy kul'tury // Vestn. Moskov. gos. obl. un-ta. Ser. «Pedagogika». – 2010. – №2. – S. 185-188.
6. Nikitenko Z. N., Osiyanova O. M. K probleme vydeleniya kul'turnogo komponenta v soderzhanii obucheniya angliyskomu yazyku v nachal'noy shkole // Inostrannyye yazyki v shkole. – 1993. – № 3. – S. 5-10.
7. Safonova V. V. Sotsiokul'turnyy podkhod k obucheniyu inostrannym yazykam. – M. : Vyssh. shk. : Amerkort Interneshnl, 1991. – 311 s.
8. Semenova E. S., Vasil'eva E. N. Natsional'no-regional'nyy komponent kak sredstvo formirovaniya sotsiokul'turnoy kompetentsii shkol'nikov na urokakh angliyskogo yazyka [Elektronnyy resurs] // Vestn. ChGPU im. I. Ya. Yakovleva. – 2016. – № 3 (91). – Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/n/natsionalno-regionalnyy-komponent-kak-sredstvo-formirovaniya-sotsiokulturnoy-kompetentsii-shkolnikov-na-urokah-angliyskogo-yazyka> (data obrashcheniya: 21.10.2019).
9. Tareva E. G. Sistema kul'turoobraznykh podkhodov k obucheniyu inostrannomu yazyku // Yazyk i kul'tura. – 2017. – № 40. – Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistema-kulturoobraznyh-podkhodov-k-obucheniyu-inostrannomu-yazyku> (data obrashcheniya: 08.10.2019).
10. Ter-Minasova S. G. Yazyk i mezhkul'turnaya kommunikatsiya : ucheb. posobie dlya studentov, aspirantov i soiskateley po spets. «Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya». – M., 2000. – 262 s.
11. Adaskou K., Britten D., Fahsi B. Design decisions on the cultural content of a secondary English course for Morocco // ELT Journal. – 1990. – No 44 (1). – P. 3-10.
12. Ahmad H., Shah S. R. EFL Textbooks: Exploring the Suitability of Textbook Contents from EFL Teachers' Perspective [Electronic resource]. – Mode of access: https://www.researchgate.net/publication/268118760_EFL_TEXTBOOKS_EXPLORING_THE_SUITABILITY_OF_TEXTBOOK_CONTENTS_FROM_EFL (date of access: 10.11.2019).
13. Byram M., Zarate G. The sociocultural and intercultural dimension of language learning and teaching. – Strasbourg : Council of Europe, 1997. – 120 p.
14. Hamiloglu K., Mendi B. A content analysis related to the cross-cultural/intercultural elements used in EFL coursebooks // Sino-US English teaching. – 2010. – No 7 (1). – P. 16-24.
15. Harris M., Mower D., Sirkozynska A., Larionova I., Melchina O., Sokolova I. New Opportunities Russian Edition Intermediate. – Pearson Longman, 2008. – 144 p.
16. Harris M., Mower D., Sirkozynska A. New Opportunities International Edition Intermediate. – Pearson Longman, 2006. – 144 p.
17. Rashid R., Engku I., Engku H. English Language Textbooks and Portrayal of Culture: A content analysis [Electronic resource] // MATEC. – Mode of access: https://www.researchgate.net/publication/323360545_English_Language_Textbooks_and_Portrayal_of_Culture_A_content_analysis (date of access: 22.12.2019).
18. Syarilili A. Abd Rashid, Ruzai I., Engku I., Engku H. English Language Textbooks and Portrayal of Culture: A content analysis // MATEC Web of Conferences. – 2018.
19. Zhang B., Ma L. A Survey on the Cultural Content of College English Teaching Materials // Foreign Language World. – 2004. – Iss. 4. – P. 60-66.

УДК 372.881.111.1:371.321
ББК 4426.819=432.1-270

DOI 10.26170/po19-09-13
ГРНТИ 14.25.09

Код ВАК 13.00.02

Сергеева Наталья Николаевна,

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой профессионально-ориентированного языкового образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: snatalia2016@mail.ru

Потапова Наталья Викторовна,

преподаватель иностранных языков, Уральский технологический колледж – филиал Национального исследовательского ядерного университета «МИФИ»; 624251, г. Заречный, ул. Ленина, 27; e-mail: potapova_natalya@mail.ru

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРИМЕНЕНИЯ ЭЛЕМЕНТОВ
НЕЙРОЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ПРОГРАММИРОВАНИЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: нейролингвистическое программирование; трудности обучения; лексические умения; возрастные особенности; семиклассники; английский язык; уроки английского языка; методика преподавания английского языка; методика английского языка в школе.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматриваются особенности формирования иноязычных лексических умений на уроках английского языка в 7 классе с применением элементов нейролингвистического программирования. Методологической базой исследования являются теоретический анализ методической, психологической и педагогической литературы по выявлению особенностей использования приемов нейролингвистического программирования, анализ практики обучения лексической стороне речи учеников 7 класса. Разработка приемов и методик, применяемых на уроках английского языка, является необходимой задачей для достижения образовательных результатов. Однако с учетом основ психолингвистики и психологии в целом, базирующихся на них приемах нейролингвистического программирования сегодня данная тема приобретает новое звучание в методике обучения иностранным языкам в целом и лексической стороне иностранного языка в частности. Ученые – психолингвисты и психологи еще в начале 50-х годов XX века выделили ряд стратегий для наиболее успешного взаимодействия между людьми. В дальнейшем данные стратегии были использованы учеными-методистами в образовательных целях. В целях эффективного взаимодействия сторон образовательного процесса необходимо изучить особенности строения мозга ребенка (ученика). Это позволит решить многие проблемы образовательного процесса, в частности проблему мотивации обучающихся к изучению иностранных языков.

Авторы предлагают определение понятия нейролингвистического программирования, выделяют принципы нейролингвистического программирования. На основе данных принципов выделены элементы и приемы обучения иностранному языку, изучено влияние реализации приемов нейролингвистического программирования на обучение иноязычной лексике и предложены микростратегии овладения лексикой иностранного языка. Новые образовательные стандарты требуют использования более результативных методов подготовки обучающихся к получению знаний и овладению новыми умениями и навыками на иностранном языке. Применение элементов и приемов нейролингвистического программирования на уроках иностранного языка позволяет преодолеть трудности, возникающие при формировании лексических умений, характерные для обучающихся подросткового возраста.

Sergeeva Natalia Nikolaevna,

Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Department of Professionally Oriented Language Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Potapova Natalia Viktorovna,

Lecturer of Foreign Languages, Ural College of Technology – Branch of the National Research Nuclear University MEPhI, Zarechny, Russia

**PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUBSTANTIATION THE APPLICATION OF ELEMENTS
OF NEUROLINGUISTIC PROGRAMMING IN ENGLISH LESSONS**

KEYWORDS: neurolinguistic programming; learning difficulties; lexical skills; age features; seventh graders; English; English lessons; English teaching methodology; English methodology at school.

ABSTRACT. The article discusses the features of the formation of foreign language lexical skills in English lessons in the 7th grade with the use of elements of neurolinguistic programming. The methodological basis of the study is a theoretical analysis of the methodological, psychological and pedagogical literature on identifying the features of the use of neuro-linguistic programming techniques, analysis of teaching practice on the lexical side of speech of students in grade 7. The development of techniques and techniques used in English lessons is a necessary task to achieve educational results. But taking into account the basics of psycholinguistics and psychology in general, the neuro-linguistic programming techniques based on them, today this topic acquires a new meaning in the methodology of teaching foreign languages in general and the lexical side of a foreign language in particular. Scientists - psycholinguists and psychologists in the early 50s of the XX century identified a number of strategies for the most successful interaction between people. Subsequently, these strategies were used by educational methodologists for educational purposes. In order to effectively interact between the sides of the educational process, it is necessary to study the structural features of the brain of the child (student). This will solve many problems of the educational

process, in particular the problem of motivation of students to learn foreign languages.

The authors propose a definition of the concept of neuro-linguistic programming, highlight the principles of neuro-linguistic programming. Based on these principles, elements and methods of teaching a foreign language are identified, the influence of the implementation of neurolinguistic programming techniques on teaching foreign vocabulary is studied, and microstrategies of mastering the vocabulary of a foreign language are proposed. New educational standards require the use of more effective methods of preparing students for acquiring knowledge and mastering new skills in a foreign language. The use of elements and techniques of neurolinguistic programming in foreign language lessons allows you to overcome the difficulties encountered in the formation of lexical skills that are typical for students of adolescence.

Введение. Нейролингвистическое программирование (далее – НЛП) достаточно эффективно, потому что работает с субъективной реальностью человека. В связи с этим актуальным является изучение вопроса о применении элементов НЛП при обучении иноязычной лексике. Постоянно дополняясь новыми методами, НЛП получило широкое распространение во всем мире. Важны в этом плане разработки нейропсихологов в сфере определения «паттернов» – определенных элементов поведения людей. С учетом данных паттернов ученые предлагали строить коммуникацию, заниматься саморазвитием, а также модифицировать обучение. Дальнейшее развитие концепции НЛП состояло в том, что в науке изучались новые техники и навыки и стали систематизироваться модели и подходы данного способа воздействия. Так, Р. Бэндлер и Д. Гриндер определили эффективные техники в психотерапии, которые успешно стали применяться в коммуникации, а затем в образовании.

Элементы НЛП необходимы для формирования лексических умений на уроках английского языка: такой метод преподавания отвечает запросам современного общества и учитывает трудности подросткового возраста. В работе обосновано, что трудности при обучении иноязычной лексике обучающихся 7 класса можно нейтрализовать путем использования на уроках элементов НЛП. Предложено рабочее определение нейролингвистического программирования как совокупности технических средств, приемов и методов, которые основаны на взаимосвязи и взаимовлиянии неврологической и лингвистической сторон личности человека и позволяют более эффективно формировать лексические умения обучающихся при освоении иноязычной лексики.

В результате проведенного анализа методической действительности при использовании приемов НЛП при обучении лексической стороне иностранного языка была определена цель их применения как достижение более высоких показателей в обучении лексической стороне иностранного языка, формировании лексических умений; выявлены следующие особенности в использовании приемов НЛП при формиро-

вании лексических умений: необходимость учета модальности обучающегося при обучении иностранному языку, установления раппорта – эмоциональной и интеллектуальной связи между учеником и учителем, основанием которой служат глубокое взаимопонимание и симпатия; важность следования этапам формирования лексических умений обучающихся и необходимость учета психофизиологических особенностей обучающихся 7 класса при обучении лексике иностранного языка.

Представлены принципы НЛП: субъективного восприятия реальности; перманентного изменения сознания человека в результате взаимодействия с окружающей действительностью; элементы: обучение с использованием приемов НЛП основано на личностно ориентированном подходе; создание системы эффективных убеждений; учет языка программирования мозга обучающегося; использование «ключей доступа» и якорения как катализаторов неврологических процессов в сознании обучающегося; создание четкого маршрута обучения; систематизированы приемы НЛП при обучении лексике иностранного языка: определение типа мотивации обучающегося; представление преподавателем «маршрута движения», плана занятий, цели обучения, понятной каждому обучающемуся, критериев оценивания обучающихся и способов поощрения; определение основного языка программирования обучающегося и через использование «ключей доступа» осуществление «якорения», переноса эмоций с удовольствий на учебный процесс; учет психофизиологических особенностей обучающихся; подбор актуальных примеров и иллюстраций; учет цветовой гаммы визуальной подачи информации; акцент на поведении самого педагога, направленность на создание заинтересованности обучающихся в изучении иностранного языка; создание ситуации повышенного эмоционального возбуждения при формировании лексических умений; учет модальности обучающегося на этапе введения новой лексики, задействование всех трех каналов получения информации: аудиального, визуального и кинестетического; использование технологии визуализации информации; обучение на основе компактных опорных сигналов.

В результате проведенного исследования выделены конкретные микростратегии, которые позволяют педагогу реализовать данные приемы: *создание* необходимого эмоционального фона; *запоминание* визуальной и аудиальной формы слова и их соотношение с семантической составляющей, со смыслом слова; *совмещение* двух вышеуказанных микростратегий, *создание* других вариантов образов и ассоциаций, закрепление новых образов, встраивание в подсознание человеческого мозга; *внутреннее проговаривание*; *поиск* знакомых лексических единиц.

Методологические основания применения элементов НЛП в обучении лексике иностранного языка учеников 7 класса. Теоретическую основу разработки элементов и приемов нейролингвистического программирования составляют фундаментальные положения психолингвистики (Р. Бэндлер, Д. Гриндер, М. Гриндер, Р. Дилтс), работ психологов о когнитивном развитии (Жан Пиаже, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, И. А. Зимняя), методистов о теоретических основах обучения иностранному языку (Е. И. Пассов, А. Н. Щукина, Н. Д. Гальскова, А. А. Миролубова), исследования в области особенностей психофизического развития подростков в 7 классе (Г. Крайг, Д. Бокум, В. С. Мухина).

Методологической базой исследования являются следующие подходы: коммуникативно-когнитивный (Дж. Брунер, У. Риверс, Г. Лозанов, К. Гаттеню, К. Роджерс); системно-деятельностный (Б. Г. Ананьев, Б. Ф. Ломов, М. Н. Скаткин, Л. С. Выготский, А. Р. Лурия, Д. Б. Эльконин и др.); компетентностный (И. А. Зимняя, Джон Равен, Н. В. Кузьмина, О. Е. Лебедев, М. И. Лукьянова, А. К. Маркова, Г. С. Трофимова, Н. Хомский, А. В. Хуторской, М. А. Чошанов, В. А. Якунин и др.).

Ход исследования и результаты. В рамках настоящего исследования речь идет об этапах формирования иноязычных лексических умений у обучающихся 7 класса, принципах нейролингвистического программирования, элементах и приемах нейролингвистического программирования в обучении лексике иностранного языка.

Разработка приемов и методик, применяемых на уроках английского языка, является необходимой задачей для достижения образовательных результатов. На сегодняшний день проблема использования элементов НЛП в обучении иностранному языку до сих пор является актуальной. Учителя либо не знают о данных приемах, либо используют их «по наитию», либо с опаской воспринимают инновационные подходы в образовании. С учетом актуальности данной

области психологии, психолингвистики, ее инновационности, использование приемов нейролингвистического программирования на практике в образовательной деятельности вызывает скептическое отношение, прежде всего среди самих педагогов. При этом трудности при обучении иноязычной лексике обучающихся 7 класса можно нейтрализовать путем применения элементов НЛП. Именно поэтому их использование на уроках приобретает большое практическое значение.

НЛП эффективно вследствие того, что работает с субъективной реальностью человека. Основателями НЛП принято считать Ричарда Бэндлера и Джона Гриндера [3, с. 448]. В своих теоретических построениях они базировались на положениях теории гештальттерапии и учения о гипнозе. Эти основы были объединены в новую концепцию – НЛП. При этом главным образом НЛП базируется на разработках гештальттерапии. Принципиальными следует признать достижения указанных ученых в сфере определения «паттернов» – определенных элементов поведения людей [Там же]. С учетом данных паттернов исследователи предлагали строить коммуникацию, заниматься саморазвитием, а также модифицировать обучение. Последователи вышеуказанных ученых изучали новые техники и навыки и систематизировали модели и подходы НЛП. Таким образом, Р. Бэндлер и Д. Гриндер определили эффективные техники в психотерапии, которые успешно стали применяться в сфере коммуникации.

Проблематика НЛП привлекала внимание многих ученых. Так, английский антрополог Грегори Бейтсон после серии экспериментов с участием психологов и психотерапевтов, практикующих нетрадиционные подходы к лечению, сформулировал определение понятия НЛП, в которое включаются 3 компонента: неврологический компонент, лингвистический компонент, компонент программирования, так как неврологический и лингвистический компоненты представлены во взаимосвязи [2, с. 144].

Постоянно дополняясь новыми методами, НЛП получило широкое распространение во всем мире. В свете этого изучение вопроса о применении элементов НЛП при обучении иноязычной лексике является актуальным в условиях современного общества.

Для использования основных приемов НЛП необходимо иметь представление о его ключевых понятиях.

Так, репрезентативная система позволяет определить «тип личности» человека, способ ее функционирования [3, с. 448].

Ученые вывели связь между доминирующей репрезентативной системой человека и соответствующими характеристикам в сфере физиологии и психологии [Там же].

При этом визуальному типу людей свойственно визуальное, образное восприятие информации. Они нуждаются в зрительном контакте, активно используют мимику, энергичную жестикуляцию на уровне глаз. Данный тип людей уделяет особое внимание своему внешнему виду, а также эстетической стороне окружающего пространства (дома, рабочего места и т. д.). В разговоре они чаще используют слова, основанные на визуальной стороне процесса видения: *красивый, блестящий, яркий, увидел, показалось, заметил* и т. д. [3, с. 251].

Для людей аудиального типа важна звуковая сторона восприятия мира, информации. Поэтому они обращают внимание на частоту звука, тональность, тембр голоса. Для них характерна правильная речь, с выраженными паузами. При этом им не так важна внешняя сторона процесса коммуникации, связанная с выделением мыслей невербальными средствами, поэтому они не активны в жестикуляции и мимике. В разговоре они чаще применяют следующие слова: *говорю, сказал, услышал, тихий, громкий, заявил* и т. д. [Там же].

Кинестетическому типу, напротив, свойственно чувственное восприятие мира. Поэтому для представителей этого типа важен телесный контакт с собеседником, который им приятен. Данный тип людей находится в постоянном движении, у них часто отмечается низкий тембр голоса. Взгляд может быть направлен как бы внутрь себя. Стараются избегать визуального контакта с незнакомыми людьми. Для них характерны следующие слова: *почувствовал, ощутил, приятный, шершавый, напрягся, задел* и др.

Также ученые выделяют аудиально-дигитальный тип людей. Его представители воспринимают информацию на метауровне, т. е. не ограничиваются каким-либо одним каналом связи. Как правило, это люди с очень хорошим образованием, имеющие склонность к классифицированию, стандартизации, эталонизированию и т. д. [3, с. 251].

Кроме того, указанные исследователи пришли к выводу, что часто люди воспринимают информацию через несколько репрезентативных систем, хотя при этом выделяется предпочитаемая [3, с. 256]. Также Бэндлером и Гриндером были сделаны открытия в сфере паттернов движения глаз (глазного сканирования) человека в процессе речевой и мыслительной деятельности. Было доказано, что определенным

мыслительным процессам соответствует то или иное положение глаз.

В середине XX в. под руководством Роджера Сперри группой ученых были проведены исследования мозга в аспекте межполушарной асимметрии. Объектом изучения выступили пациенты-эпилептики, перенесшие операцию по изолированию полушарий головного мозга в целях прекращения их связи. В результате ученые смогли определить специализации полушарий головного мозга. Так, было доказано, что левое и правое полушария используют разные способы обработки информации. На основе этих данных была выдвинута гипотеза, что каждому способу обработки информации соответствует определенное движение глаз, тип глазного сканирования. Дж. Е. Богеном был представлен список функций, операций головного мозга, соответствующих определенному полушарию [2, с. 144]. При этом была выявлена прямая зависимость между доминированием того или иного полушария головного мозга и тем, какой рукой человек чаще пользуется: у праворуких людей доминирует левое полушарие, у левшей – правое.

С точки зрения НЛП под раппортом понимается установление близкого контакта между людьми. Главная особенность этого контакта заключается в возможности влиять на других людей. Виды влияния могут быть различными в зависимости от цели и задач воздействия [Там же].

Выделяют различные методы установления раппорта: техника принятия; достижение раппорта через позы, телодвижения и голос; через стиль речи и мышления [23, с. 244].

Техника принятия направлена на установление доверительных отношений между людьми, основанных на взаимопонимании. Ее смысл и цель – понравиться собеседнику. В данной технике выделяют 3 наиболее важных элемента:

- выражение лица;
- тон и модуляции голоса;
- расстояние между людьми [23, с. 67].

Выражение лица должно быть искренним, демонстрировать неподдельный интерес. При этом тон и модуляция голоса порой важнее, чем смысл произносимых слов. Также в раппорте выделяют другую технику – физиологическую подстройку [23, с. 74]. Фактически это копирование телодвижений собеседника, его позы, характерных жестов. При этом различают две разновидности подстройки: прямую и зеркальную. Высшей степенью владения раппортом считается возможность определять тип собеседника и «настраиваться» на его волну [24, с. 16].

М. Гриндер сделал вывод о том, что образовательная система нацелена на развитие

прежде всего «левополушарных навыков» [7, с. 9], а также обозначил в связи с этим проблему учеников, находящихся в так называемом «коридоре», т. е. являющихся правополушарными. Приемы НЛП в обучении лексике иностранного языка позволяют преодолеть данную проблему, сделать правополушарных учеников активными участниками образовательного процесса. Установлено, что в ходе работы с тестовыми заданиями развиваются навыки правого полушария головного мозга, а во время решения математических задач работает логическое мышление и, соответственно, левое полушарие. По мнению М. Гриндера, работа обоих полушарий происходит во время чтения: левое расшифровывает знаки, а правое определяет их значение [7, с. 10]. Важно учитывать то, что ученики, которых можно отнести к лево-визуальному типу, лучше осваивают те или иные навыки при выполнении заданий, предполагающих переход от части к целому, а право-визуальные, напротив, склонны к выполнению заданий от целого к части. Это важно учитывать при обучении чтению. В то же время при изучении новой лексики требуется подготовить визуальное изображение новых лексем и написать новое слово. При этом подобное изображение должно вызывать определенные эмоции у обучающихся в целях «присвоения» опыта, актуализации полученной информации. При выполнении письменных работ по добавлению слова в тот или иной контекст им важно сначала понять данный контекст, и только после этого вставляется слово. В связи с этим наглядность представляется обязательным условием при введении новой лексики на уроке.

Формирование лексических умений является одной из задач обучения английскому языку. Понятие лексических навыков и умений неоднократно рассматривалось психологами, например, такими как А. Р. Лурия, И. А. Зимняя, А. А. Леонтьев, Н. А. Лошкарева, А. М. Новиков, А. В. Усова, Д. Б. Эльконин [12, с. 7; 11, с. 18], а также учеными-методистами Е. И. Пасовым, С. Ф. Шатиловым. Так, лексический навык – это действие, формируемое в процессе речевой деятельности, доведенное до автоматизма [15, с. 77]. При этом автоматически происходит выбор необходимой лексической единицы в соответствии с замыслом и ее сочетаемостью с другими лексическими единицами, в том числе с учетом правильных ассоциативных связей в рецептивной речи. В результате многократного автоматизированного повторения действия с лексическими единицами (в том числе через выполнение упражнений) впоследствии преобразуются в лексическое умение [14, с. 11]. В Педагогический

энциклопедии термин «лексическое умение» определяется как «возможность эффективно выполнять действие (деятельность) в соответствии с целями и условиями, в которых приходится действовать» [16, т. 4: 362].

Для реализации ФГОС обучающийся должен овладеть определенным лексическим минимумом, т. е. уметь употреблять лексические единицы в речи, узнавать их в речи других людей и понимать их при чтении текстов. Поэтому учитель должен добиться формирования умений у обучающихся по пользованию лексическими единицами в различных видах речевой деятельности. Данная идея подтверждается нормами Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования. В соответствии с Приказом Минобрнауки России от 17 декабря 2010 г. № 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» с лексической стороной речи связывается необходимость «формирования коммуникативной иноязычной компетенции (говорение, аудирование, чтение и письмо), необходимой для успешной социализации и самореализации; обогащения активного и потенциального словарного запаса, развития у обучающихся культуры владения иностранным языком в соответствии с требованиями к нормам устной и письменной речи, правилами речевого этикета». При этом средствами аудирования, чтения и письменной речи уже предполагается формирование у обучающихся таких умений, как чтение, письмо, аудирование и говорение.

Необходимо отметить, что у обучающихся 7 класса наибольшие трудности вызывают следующие лексические умения:

- понимание фразеологизмов иностранного языка, их правильное применение в речи;
- определение лексических единиц, необходимых для выполнения конкретной коммуникативной задачи;
- подбор синонимов в целях выполнения коммуникативной задачи.

Таким образом, в целях реализации поставленных в работе задач необходимо формирование активного и пассивного словарного запаса, применение его в целях решения коммуникативной задачи, коррективировка ошибок.

Формирование лексических умений происходит традиционно в три этапа: 1) предъявление нового лексического материала, 2) тренировка и 3) употребление новой лексики в речи [4, с. 24].

На этапе предъявления новых лексических единиц важен способ их семантизации,

который зависит от таких факторов, как этап обучения, уровень обучения и характер лексической единицы. Процесс семантизации требует использования реальных и условно-реальных ситуаций. Следует иметь в виду, что в овладении английским языком важное значение придается *наглядности*. Под наглядностью понимается специальным образом организованный процесс предъявления языкового материала, дальнейшего его использования в речи с целью помочь обучающемуся в понимании данного материала, освоении и использовании в речи, так как только через чувственное восприятие, обращение к жизненному опыту обучающихся возможно успешное овладение языковым материалом. Языковая наглядность реализуется в постоянной речевой деятельности обучающегося на английском языке, речи преподавателя и т. д. При слуховой наглядности необходимо использовать аудиозапись. Важно сочетать при овладении лексикой слуховую и зрительную наглядность, кинестетическую составляющую.

После первичного предъявления лексической единицы необходимо выполнение упражнений, направленных на тренировку использования новой лексики [13, с. 24; 20, с. 9]. Г. В. Рогова выделяет следующие категории лексических упражнений:

1) направленные на запоминание слова и его значения (включая фонетическую и грамматическую формы);

2) создание смысловых сочетаний слов [21, с. 287].

Необходимо учитывать следующие возрастные особенности обучающихся 7 класса:

1) желание чувствовать себя «взрослым», быть самостоятельным;

2) боязнь показаться смешным среди сверстников, «ударить в грязь лицом» перед одноклассниками, желание самоутвердиться;

3) повышенную возбудимость, резкую реакцию на критику в адрес подростка или группы подростков;

4) доверие только к тем педагогам, которые пользуются авторитетом среди обучающихся;

5) интерес к проблемным ситуациям, их решению на фоне общей тенденции снижения мотивации к обучению;

6) интерес к материалу, связанному с актуальными жизненными ситуациями.

В качестве основных *принципов* НЛП выделены следующие:

1) принцип субъективного восприятия реальности; человек воспринимает мир субъективно через свои сенсорные репрезентативные системы, т. е. мы получаем извне не объективные факты, а то, что «ви-

дит» наше сознание через призму наших взглядов на жизнь, представлений. Так, по мнению Р. Дилтса, именно наше сознание определяет наше поведение, что говорит о субъективности нашего восприятия мира и поведения [9, с. 123];

2) принцип перманентного изменения сознания человека в результате взаимодействия с окружающей действительностью; все процессы, протекающие в нашем сознании, являются системными, т. е. мы постоянно взаимодействуем с окружающей действительностью, людьми, в результате чего меняется наше сознание [1, с. 29].

Данные принципы являются универсальными, они лежат в основе работы со всеми приемами НЛП.

Среди *элементов* НЛП можно выделить следующие.

1. Обучение с использованием приемов НЛП основано на лично ориентированном подходе [17, с. 17]. В частности, в качестве основной задачи обучения ставится повышение внутренней позитивной мотивации обучающихся к изучению иностранных языков.

2. Ввиду того, что человек (обучающийся) не может познать объективную реальность, а воспринимает ее через призму своих убеждений, необходимо создать систему эффективных убеждений, которые позволят достигать поставленных образовательных задач и целей. При этом важна многовариантность выбора обучающегося, создание ситуации успеха в целях «запуска» позитивного варианта поведенческой программы, программы обучения.

3. Язык программирования головного мозга обучающегося соотносится с его каналами получения информации: визуальными, аудиальными, кинестетическими, обонятельными и вкусовыми.

4. Р. Дилтс вводит понятие «ключи доступа» [9, с. 170]. Он говорит о существовании «якорей» – физиологических процессов, лежащих в основе нейрологических процессов в сознании обучающегося и являющихся их катализатором. Для создания индивидуальной системы эффективных убеждений необходимо определить, какие якоря действуют на конкретного обучающегося, затем создать положительные якоря, которые позволят обучающемуся двигаться по своему индивидуальному маршруту в рамках ситуации успеха. В данном случае крайне важна роль учителя, который должен своевременно делать акцент на успехах обучающегося.

5. Создание четкого маршрута обучения. Ученик должен точно представлять цель обучения, пути ее достижения, критерии оценки своей успешности. Тем самым

обучающемуся проще понять, какими способами он может достигнуть ситуации успеха. Для реализации данного элемента важно помнить о реализации принципа обучения в «зоне ближайшего развития», выдвинутого Л. С. Выготским [6, с. 671].

Основываясь на вышеназванных принципах НЛП и его элементах, можно выделить следующие *приемы НЛП* при обучении лексике иностранного языка: определение типа мотивации обучающегося; представление преподавателем «маршрута движения», плана занятий, цели обучения, понятной каждому обучающемуся, критериев оценивания обучающихся и способов поощрения; определение основного языка программирования обучающегося и через использование «ключей доступа» осуществление «якорения», переноса положительных эмоций с удовольствий на учебный процесс; учет психофизиологических особенностей обучающихся; подбор актуальных примеров и иллюстраций; учет цветовой гаммы визуальной подачи информации; акцент на поведении самого педагога, направленность на создание заинтересованности обучающихся в изучении иностранного языка; создание ситуации повышенного эмоционального возбуждения при формировании лексических умений; учет модальности обучающегося на этапе введения новой лексики, задействование всех трех каналов получения информации: аудиального, визуального и кинестетического; использование технологии визуализации информации; обучение на основе компактных опорных сигналов. На базе выделенных принципов, элементов и приемов нейролингвистического программирования определены конкретные *микростратегии*,

которые позволяют педагогу реализовать данные приемы: *создание* необходимого эмоционального фона; *запоминание* визуальной и аудиальной формы слова и их соотнесение с семантической составляющей, со смыслом слова; *совмещение* двух вышеуказанных микростратегий, *создание* других вариантов образов и ассоциаций, закрепление новых образов, встраивание в подсознание человеческого мозга; *внутреннее проговаривание*; *поиск* знакомых лексических единиц.

Заключение. В связи с появлением и развитием таких наук, как нейролингвистика и гемисферология, актуальность приобретает применение элементов и приемов нейролингвистического программирования в обучении лексике иностранного языка учеников 7 класса. Предложенные приемы позволяют преодолеть возникающие трудности в обучении в 7 классе в рамках разработанных микростратегий. В связи с тем, что задачей педагога на уроке английского языка является достижение образовательных результатов, определенных ФГОС, требуется разработка приемов и методик, применяемых на уроках английского языка в целях преодоления возникающих трудностей. Учитывая достижения психолингвистики и психологии, в настоящее время в методике обучения иностранным языкам в целом и лексической стороне иностранного языка в частности приобретает особое значение использование приемов нейролингвистического программирования. Поэтому в целях эффективного взаимодействия сторон образовательного процесса, преодоления трудностей в обучении иноязычной лексике необходимо использование указанных приемов на практике.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андерсон Д. Думай, пытайся, развивайся. – СПб. : Азбука, 1996. – 92 с.
2. Байрон А., Льюис Р., Пуселик Ф. NLP – магия нейролингвистического программирования без тайн. – М. : Речь, 2012. – 144 с.
3. Бэндлер Р., Гриндер Д. Большая энциклопедия НЛП. Структура магии. – М. : АСТ, 2015. – 448 с.
4. Вайсбурд М. Л., Рубинская Б. И. Деятельностный подход при отборе коммуникативного минимума для среднего этапа обучения // Иностранные языки в школе. – 1990. – № 1. – С. 23-29.
5. Выготский Л. С. Проблема культурного развития ребенка // Вестн. Москов. ун-та. – 1991. – № 4. – С. 5-18.
6. Выготский Л. С. Педагогическая психология. – М. : Педагогика, 2008. – 480 с.
7. Гриндер М., Ллойд Л. НЛП в педагогике: исправление школьного конвейера / пер. С. Коледа. – М. : Ин-т общегуманитарных исследований, 2001. – 307 с. – (Сер. «Нейролингвистическое программирование»; вып. 4).
8. Дилтс Р. Стратегии гениев. – М. : Класс, 1998. – 195 с.
9. Дилтс Р. Изменение убеждений с помощью НЛП. – М. : Класс, 1999. – 192 с.
10. Дилтс Р. Моделирование с помощью НЛП. – СПб. : Питер, 2000. – 288 с.
11. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. – М. : Смысл, 2003. – 288 с.
12. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М. : Просвещение, 1991. – 222 с.
13. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Н. И. Гез, М. В. Ляховицкий, А. А. Миролубов [и др.]; под ред. Н. И. Гез. – М. : Высшая школа, 1982. – 374 с.
14. Миньяр-Белоручев Р. К. Теория и методы перевода. – М. : Моск. лицей, 1996. – 207 с.
15. Пассов Е. И. Урок иностранного языка в средней школе. – М. : Просвещение, 2004. – 324 с.

16. Педагогическая энциклопедия : в 4 т. / гл. ред. И. А. Каиров, Н. Ф. Петров. – М. : Сов. энцикл., 1964-1968.
17. Плигин А., Максименко И. Now Let's Play English. Личностно-ориентированное обучение английскому языку. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2005. – 272 с.
18. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования : приказ Минобрнауки России : от 17.12.2010 № 1897 (ред. от 31.12.2015) // Бюллетень нормативных актов федеральных органов исполнительной власти. – 2011. – № 9. – 28 февр.
19. Рахманов И. В. Обучение устной речи на иностранном языке. – М. : Высшая школа, 1980. – 160 с.
20. Рахманов И. В. Основные направления в методике преподавания иностранных языков в XIX-XX вв. – М. : Педагогика, 1999. – 32 с.
21. Рогова Г. В., Рабинович Ф. М., Сахарова Т. Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М. : Просвещение, 1991. – 287 с.
22. Рогова Г. В. Цели и задачи обучения ИЯ // Иностранные языки в школе. – 1974. – № 4. – С. 11-15.
23. Эггерт М. Язык тела. Впечатляйте, убеждайте и добивайтесь успеха с помощью языка тела. – М. : Претекст, 2012. – 244 с.
24. Эльманович В. НЛП. Методологическое пособие для начинающих. – СПб. : Психотерапевтический центр «Лад», 1994. – 66 с.

REFERENCES

1. Andepson D. Dumay, pytaysya, razvivaysya. – SPb. : Azbuka, 1996. – 92 s.
2. Bayron A., L'yuis R., Pusekik F. NLP – magiya neyrolingvisticheskogo programmirovaniya bez tayn. – M. : Rech', 2012. – 144 s.
3. Bendler R., Grindler D. Bol'shaya entsiklopediya NLP. Struktura magii. – M. : AST, 2015. – 448 s.
4. Vaysburd M. L., Rubinskaya B. I. Deyatel'nostnyy podkhod pri otbore kommunikativnogo minimuma dlya srednego etapa obucheniya // Inostrannyye yazyki v shkole. – 1990. – № 1. – S. 23-29.
5. Vygotskiy L. S. Problema kul'turnogo razvitiya rebenka // Vestn. Moskov. un-ta. – 1991. – № 4. – S. 5-18.
6. Vygotskiy L. S. Pedagogicheskaya psikhologiya. – M. : Pedagogika, 2008. – 480 s.
7. Grindler M., Lloyd L. NLP v pedagogike: ispravlenie shkol'nogo konveyera / per. S. Koleda. – M. : In-t obshchegumanitarnykh issledovaniy, 2001. – 307 s. – (Ser. «Neyrolingvisticheskoe programmirovaniye»; vyp. 4).
8. Dilts P. Strategii geniev. – M. : Klass, 1998. – 195 s.
9. Dilts R. Izmenenie ubezhdeniy s pomoshch'yu NLP. – M. : Klass, 1999. – 192 s.
10. Dilts P. Modelirovaniye s pomoshch'yu NLP. – SPb. : Piter, 2000. – 288 s.
11. Leont'ev A. A. Osnovy psikholingvistiki. – M. : Smysl, 2003. – 288 s.
12. Zimnyaya I. A. Psikhologiya obucheniya inostrannym yazykam v shkole. – M. : Prosveshchenie, 1991. – 222 s.
13. Metodika obucheniya inostrannym yazykam v sredney shkole / N. I. Gez, M. V. Lyakhovitskiy, A. A. Mirol'yubov [i dr.] ; pod red. N. I. Gez. – M. : Vysshaya shkola, 1982. – 374 s.
14. Min'yar-Beloruchoy R. K. Teoriya i metody perevoda. – M. : Mosk. litsey, 1996. – 207 s.
15. Passov E. I. Urok inostrannogo yazyka v sredney shkole. – M. : Prosveshchenie, 2004. – 324 s.
16. Pedagogicheskaya entsiklopediya : v 4 t. / gl. red. I. A. Kairov, N. F. Petrov. – M. : Sov. entsikl., 1964-1968.
17. Pligin A., Maksimenko I. Now Let's Play English. Lichnostno-orientirovannoe obuchenie angliyskomu yazyku. – SPb. : Praym-Evroznak, 2005. – 272 s.
18. Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta osnovnogo obshchego obrazovaniya : prikaz Minobrnauki Rossii : ot 17.12.2010 № 1897 (red. ot 31.12.2015) // Byulleten' normativnykh aktov federal'nykh organov ispolnitel'noy vlasti. – 2011. – № 9. – 28 fevra.
19. Rakhmanov I. V. Obuchenie ustnoy rechi na inostrannom yazyke. – M. : Vysshaya shkola, 1980. – 160 s.
20. Rakhmanov I. V. Osnovnyye napravleniya v metodike prepodavaniya inostrannykh yazykov v XIX-XX vv. – M. : Pedagogika, 1999. – 32 s.
21. Rogova G. V., Rabinovich F. M., Sakharova T. E. Metodika obucheniya inostrannym yazykam v sredney shkole. – M. : Prosveshchenie, 1991. – 287 s.
22. Rogova G. V. Tseli i zadachi obucheniya IYa // Inostrannyye yazyki v shkole. – 1974. – № 4. – S. 11-15.
23. Eggert M. Yazyk tela. Vpechatlyayte, ubezhdayte i dobivaytes' uspekha s pomoshch'yu yazyka tela. – M. : Pretekst, 2012. – 244 s.
24. El'manovich V. NLP. Metodologicheskoe posobie dlya nachinayushchikh. – SPb. : Psikhoterapevticheskiy tsentr «Lad», 1994. – 66 s.

УДК 377.02
ББК 4447.024

DOI 10.26170/po19-09-14
ГРНТИ 14.35.01

Код ВАК 13.00.08

Гайнеев Эдуард Робертович,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры технологий профессионального обучения, Ульяновский государственный педагогический университет; 432700, г. Ульяновск, пл. 100-летия Ленина, 4; e-mail: ulgru@mv.ru

Галагузова Минненур Ахметхановна,

доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной педагогики, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: yung.ektb@mail.ru

ТЕХНОЛОГИИ ДУАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ РАБОЧИХ ВЫСОКОЙ КВАЛИФИКАЦИИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: инновационное развитие; промышленное производство; подготовка рабочих; рабочие высокой квалификации; дуально-творческая подготовка; взаимовыгодное социальное партнерство; учебная мотивация; творческо-конструкторская деятельность.

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена технологии комплексной дуально-творческой подготовки рабочих высокой квалификации электротехнического профиля. Представлены организационно-педагогические условия начиная от выявления и формирования профессионально ориентированного абитуриента на этапе совместной с предприятием профориентационной деятельности и до адаптационного периода профессионального и личного становления выпускника в условиях реальной трудовой деятельности на предприятии. Представлены модель взаимодействия образовательной организации и профильного предприятия, последовательность формирования профессиональной компетентности будущего рабочего и основные направления совместной творческо-конструкторской деятельности. В ходе многолетнего эксперимента (1997–2016 гг.) подтверждена высокая эффективность технологии дуально-творческой подготовки квалифицированных рабочих кадров.

Ganeev Eduard Robertovich,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Vocational Training Technologies, Ulyanovsk State Pedagogical University, Ulyanovsk, Russia

Galaguzova Minnenur Akhmetanovna,

Doctor of Pedagogy, Professor of the Department of Social Pedagogy, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

TECHNOLOGY OF DUAL-CREATIVE TRAINING HIGHLY SKILLED WORKERS

KEYWORDS: innovative development; industrial production; training workers; highly skilled workers; dual-creative training; mutually beneficial social partnership; educational motivation; creative design.

ABSTRACT. The article is devoted to the technology of the integrated dual-creative training of highly skilled workers electrical profile and presented organizational-pedagogical conditions, ranging from identifying and forming professionally oriented applicants for the joint venture with career-oriented activities, and to the adaptation period of professional and personal development of the graduate in terms of real work in the enterprise. The model of interaction between the educational organization and the profile enterprise, the sequence of formation of professional competence of the future worker and the main directions of joint creative and design activities are presented. In the course of a long-term experiment (1997–2016), the high efficiency of the technology of dual-creative training of skilled workers was confirmed.

Анализ современной социально-экономической ситуации, состояния отрасли машиностроения в России показывает, что в последнее время все более возрастает роль человеческого фактора и основной задачей обучения является не подготовка исполнителя, способного совершать лишь стандартные технологические операции, а сотрудника, осуществляющего технические преобразования.

В своих работах многие исследователи (В. И. Блинов, Э. Ф. Зеер, Г. Н. Жуков, В. Г. Каташев, В. В. Кондратьев, Е. А. Корчагин, П. Н. Осипов, Ю. Н. Петров, Р. С. Сафин и др.) показывают, что на современном рынке труда востребован самостоятельный, творчески мыслящий профессионал, способный рационально решать производ-

ственно-технологические задачи [5, с. 29].

Социально-экономическая значимость решения указанной задачи отражена в ряде нормативно-правовых документов. Так, в Государственной программе развития промышленности отмечается важность модернизации отечественного производства и предусмотрено создание в России конкурентоспособной, устойчивой, структурно сбалансированной промышленности, способной к эффективному саморазвитию [4].

Для решения этой задачи необходимы высококвалифицированные рабочие кадры, что подчеркивал в своих выступлениях Президент РФ, отмечая значительное отставание России в количестве в производственной сфере страны рабочих высокой квалификации, где их доля в индустриально раз-

витых странах составляет до 40-45%, а в Российской Федерации всего лишь около 5%.

Для решения обозначенной проблемы была разработана и практически апробирована система дуально-творческой подготовки рабочих высокой квалификации, которая значительно отличается от системы традиционной.

Традиционная система подготовки рабочих кадров в последние годы ориентировалась в основном на подготовку рабочих 3-го квалификационного разряда и функционировала главным образом автономно, без взаимовыгодного взаимодействия с предприятиями. Эту систему отличали следующие особенности.

Установка: *каждый сам по себе.* Обучающийся поступает в учебное заведение, не имея гарантий ни качества обучения, ни трудоустройства; перспектива в основном сводится к получению 3-го квалификационного разряда (который уже не фигурирует в объявлениях о вакансиях). Не удивительно, что значительная часть таких выпускников не идет работать по избранной и освоенной профессии. *Образовательная организация* набирает абитуриентов без системной профориентации. По завершении обучения отчитывается по трудоустройству выпускников: кого отправили в армию, кого – на предприятие, а тех, кого трудоустроить не удалось, отправляют на биржу труда. *Предприятие* старается набирать уже «готовых», опытных рабочих или обучает их у себя, начиная с «ученичества». Все виды практик студентов колледжей проводит «без энтузиазма», учитывая, что такие практиканты в основном «временщики», а выпускников на работу не принимает из-за недостаточного уровня профессиональной подготовленности. *Государство* не решает в полном объеме социально-экономических задач: растет число безработных, расходы по содержанию и переобучению выпускников невостребованного уровня квалификации (3-го разряда); не решается проблема дефицита рабочих кадров.

Причина: традиционная система подготовки не является взаимовыгодной. Отсюда низкая мотивация всех сторон процесса обучения и, как следствие, недостаточный уровень профессиональной подготовки, не соответствующий ожиданиям работодателя, требованиям современного рынка труда.

Дуально-творческая система подготовки рабочих кадров.

Установка: *конкретная цель и взаимовыгодное партнерство.*

Цель и ключевая фигура процесса подготовки – *обучающийся.*

Обучающийся поступает и обучается в учебном заведении, имея перспективы ка-

чественной профессиональной подготовки с гарантированным трудоустройством на том же рабочем месте, где он проходил производственную практику и где к нему относились как к *своему* будущему сотруднику. *Образовательная организация* и предприятие работают *совместно* на всем протяжении образовательного процесса: от профориентационной работы и до профессионального становления выпускника на предприятии. *Предприятие* определяет перспективу, потребность в кадрах, рабочие места, наставников для каждого конкретного обучающегося – будущего *своего* сотрудника и оказывает учебному заведению всемерное содействие. *Государство* выполняет социально-экономические задачи, получает кадры, востребованные на современном производстве (а не на бирже труда).

Причина успеха: система подготовки становится взаимовыгодной, повышается мотивация всех сторон процесса обучения и, как следствие, уровень подготовленности, который начинает соответствовать ожиданиям работодателя.

В педагогической науке и практике дуальное обучение уже известно и успешно применяется. Также известны и творческие и развивающие технологии. Однако нет системного, *интегративного* использования значительного дидактического потенциала двух указанных направлений, не разработано научно-методическое обеспечение процесса подготовки рабочих высокой квалификации на взаимовыгодной основе. Решению этих проблем способствует разработанная нами система *дуально-творческой* подготовки рабочих кадров на основе интеграции дуального обучения и творческо-конструкторской деятельности.

Особое место в указанной системе занимает совместная комплексная творческо-конструкторская деятельность, которая, во-первых, служит катализатором активизации учебно-познавательной и творческой деятельности обучающихся и, во-вторых, способствует освоению зарубежных инновационных творческих технологий (кайдзен, канбан, бережливое производство и др.) [16].

Итак, организационно-педагогические условия в нашем исследовании рассматриваются как совокупность мер, направленных на подготовку рабочего высокой квалификации в дуально-творческом взаимодействии учебного заведения и предприятия, и включают в себя основные компоненты процесса подготовки (цели, содержание, методы, формы, технологии, средства, результаты).

Под термином «педагогические условия» мы, в соответствии с определением В. И. Андреева, понимаем «обстоятельства

процесса обучения, которые являются результатом целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов, а также организационных форм обучения для достижения определенных дидактических целей» [1, с. 47].

В соответствии с этим в контексте нашего исследования понятие «организационно-педагогические условия» можно определить как «комплекс организационных и дидактических мер, направленных на профессиональную подготовку рабочего высокой квалификации электротехнического профиля».

Отечественные исследователи (В. П. Беспалько, В. И. Блинов, Э. Ф. Зеер, Н. Н. Никитина, Н. Ф. Талызина, М. А. Чошанов и др.) определяют педагогическую технологию как целостный образовательный процесс в учебном заведении: совокупность целей, содержания, средств и методов обучения и воспитания – подготовка специалиста, что называется, «под ключ».

Мы исходим из того, что эффективность технологии дуально-творческой подготовки рабочих высокой квалификации зависит от следующих разработанных нами и апробированных организационно-педагогических условий.

1. Мастер производственного обучения (инженер-педагог) – ключевая фигура системы дуально-творческой подготовки рабочих высокой квалификации.

Первое и самое главное условие успешной реализации системы дуально-творческой подготовки – кадровое обеспечение процесса обучения; это мастер производственного обучения (*инженер-педагог*) с высшим педагогическим образованием, высшим квалификационным разрядом по рабочей профессии, с готовностью и способностью к творческо-конструкторской деятельности.

Это педагог, который умеет рационально проектировать процесс обучения, взаимодействовать с социальными партнерами, выявлять новые виды деятельности и вносить необходимые коррективы в учебные программы [3, с. 252].

Профессионально значима также и творческо-конструкторская деятельность мастера производственного обучения, которая проявляется в его продуктивном, результативном участии в конкурсах, в организации работы кружка технического творчества, а также и в его научно-методической деятельности.

2. Наставник – рабочий высокой квалификации, имеющий склонность к наставничеству и опыт производственной инновационной деятельности.

Наставник, руководитель практики на предприятии, является вторым по значимости

участником процесса подготовки и выбирается из числа наиболее квалифицированных рабочих, имеющих наивысший разряд по профессии и склонность к наставничеству, педагогической деятельности, обладающий опытом инновационной творческой производственной деятельности.

Наставничество становится настолько важной частью процесса подготовки квалифицированных рабочих кадров, что Указом Президента РФ от 2 марта 2018 г. был учрежден почетный знак «За наставничество».

Поскольку предприятие (работодатель) определяет *чему учить*, а учебное заведение – *как учить*, в нашей системе обучения происходит эффективная интеграция опыта (совокупность знаний, умений, навыков). Такое взаимодействие проявляется, например, при совместном проведении бинарных занятий как в учебном заведении, так и на базе предприятия [2, с. 25].

Таким образом, более тесное взаимодействие учебного заведения с базовым предприятием, бинарная форма профессиональной подготовки способствуют решению наиболее важной задачи современной системы профессионального образования – формированию новой модели профессионального обучения, что позволит преодолеть отставание в структуре, объемах и качестве трудовых ресурсов от реальных требований современного производства [12].

3. Коллективные формы организации труда педагогических работников и наставников – руководителей практики на предприятии.

Наиболее распространенной формой организации деятельности мастеров производственного обучения является форма, когда «один мастер персонально закреплен за одной конкретной учебной группой», однако такая форма имеет свои недостатки, поскольку требует постоянных «переходов» с одних видов профессионально-педагогической деятельности на другие [2, с. 25].

Разновидностью индивидуальной является такая весьма эффективная форма, как «мастер-преподаватель», когда мастер производственного обучения проводит как практические, так и теоретические занятия во вверенной ему учебной группе. Такая форма работы, к сожалению, малоприменима, поскольку требует высокого уровня профессионально-педагогической компетентности мастера как в практической, так и в теоретической части.

В последнее время подготовка рабочих кадров за рубежом, в странах Евросоюза и СНГ осуществляется в основном по дуальной системе обучения, которая внедряется также и в отечественной системе подготовки кадров.

Основой системы дуального обучения является взаимовыгодная подготовка кадров под конкретное рабочее место. Именно в этом, во взаимовыгодном партнерстве, кроется основной эффект дуального обучения [14, с. 54].

К наиболее известным коллективным формам организации труда мастеров профессиональной подготовки (далее – мастер) можно отнести следующие, условно обозначенные нами как «дуэт», «трио», «квартет»:

- «дуэт» – два мастера закреплены и работают в двух группах, когда один из них занимается в основном практическим направлением (практикой в мастерских учебно-заведения, производственной и преддипломной практиками на предприятии, конкурсами, выставками и др.). Второй мастер больше занимается теоретическим и учебно-воспитательным направлениями (занятия по теории, организация питания, спортивно-массовые мероприятия и др.);

- «трио» – три мастера закреплены за тремя группами, где два мастера занимаются в основном теоретическим и учебно-воспитательным направлениями, а также и всеми видами практик на предприятии, а один мастер занимается учебной практикой в мастерских, конкурсами, выставками и т. п.;

- «квартет» – три мастера закреплены за тремя группами, а четвертый занимается проведением занятий в мастерской, конкурсами, выставками и т. п.

В 1998 г. в Ульяновском профессионально-педагогическом колледже (УППК) была разработана и начала применяться такая коллективная форма организации труда педагогических работников колледжа, как «отделение».

В составе отделения – три мастера на 3 учебные группы (1-й, 2-й и 3-й курсы): мастер – заведующий отделением, мастер в учебно-производственных мастерских и мастер-воспитатель, преподаватель специальных дисциплин, и наставники – руководители практики на автозаводе.

Трудовые обязанности в отделении распределены следующим образом.

Заведующий отделением – ответственен за организацию всех направлений работы отделения, профессиональную подготовку, учебно-планирующую документацию, координацию взаимодействия педагогов и наставников, организацию практики, отбор и персональную подготовку обучающихся, способных освоить высокий уровень квалификации – пятый квалификационный разряд.

Мастер в мастерских – проводит занятия производственного обучения в мастерских и практику на предприятии, а также занимается материально-техническим обеспе-

чением процесса обучения, организацией и проведением внутригрупповых конкурсов, выставок, конференций.

Мастер-воспитатель – занимается воспитательной работой во всех группах отделения: организацией питания, проведением культурно-массовых мероприятий, взаимодействием всех сторон воспитательного процесса (администрация, родители, социальные партнеры и др.).

Преподаватель специальных дисциплин – ответственен за теоретическую подготовку студентов и взаимодействие с предприятием по организации учебных занятий на базе предприятия, за разработку и корректирование учебно-планирующей документации, за профориентацию, аттестацию и др.

Наставник, руководитель практики на предприятии является важнейшей стороной процесса подготовки и выбирается из числа наиболее квалифицированных рабочих, способных к педагогической деятельности, обладающих опытом инновационной производственной деятельности [2, с. 25].

Такая форма взаимодействия способствует постоянному повышению профессионально-педагогической квалификации педагогов, поскольку в основе их деятельности, как отмечают исследователи (В. В. Кондратьев, П. Н. Осипов и др.), лежит техническое и педагогическое знание [9, с. 29].

Наша практика показала, что коллективные формы организации труда педагогических работников в эффективном взаимодействии с наставниками предприятий имеют значительный потенциал и позволяют успешно решать важные социально-экономические и учебно-воспитательные задачи, что способствует повышению качества подготовки выпускника.

4. Выявление и формирование профессионально ориентированного абитуриента в совместно организованной профориентационной работе.

Деятельность отделения начинается с базовой подготовки – совместной системной деятельностью профориентационной работы.

Школа дает современному подростку ориентировку во многих вопросах, но, к сожалению, не всегда способствует решению задачи сознательного самоопределения выпускника, выбора будущей трудовой деятельности.

Как показывает опыт, решению данной проблемы способствует комплексный, дуальный подход, более эффективное взаимодействие социальных партнеров. Нами была разработана и успешно внедрена методика организации профориентационной работы («Тест-драйв по профессии»), кото-

рая дает возможность школьнику не только «увидеть» и «услышать» информацию о той или иной профессии, но и реально «поработать руками».

Профориентационная работа на предприятии. Наш опыт показывает: чем больше обучается студентов – детей работников предприятия, тем выше эффективность обучения, легче решаются проблемы, связанные с контролем, производственной практикой и последующим трудоустройством.

Профориентация начинается с того, что школьники приглашаются в колледж на день открытых дверей, где проводятся не только экскурсии, выставки, беседы, но и реальное, практическое ознакомление школьников с различными видами профессиональной деятельности будущих рабочих.

В учебно-производственных мастерских колледжа школьники получают возможность, что называется, «попробовать себя в профессии»: своими руками выполнить монтаж электрической схемы, изготовить какое-либо изделие из металла, выполнить сварочную работу, поработать на станке с ЧПУ.

К данному мероприятию педагогами колледжа и специалистами предприятия ОАО «Ульяновский автомобильный завод» (ОАО «УАЗ») разрабатываются программа и сценарий по профориентации, подготавливаются необходимые презентации по профессиям, а также специальные, несложные виды работ, необходимые инструменты и приспособления.

Профориентация проводится в следующей последовательности:

- 1) посещение школы, беседа с учащимися выпускных классов;
- 2) посещение родительского собрания в школе (выпускные классы);
- 3) экскурсия на ОАО «УАЗ» (музей завода, конвейер, цеха и участки);
- 4) музей колледжа, кабинеты, учебно-производственные мастерские;
- 5) кабинет специальных дисциплин (презентация по профессии);
- 6) учебно-производственная мастерская (занятие-конкурс).

5. *Осуществление профессиональной подготовки на основе совместной системной творческо-конструкторской деятельности* является системообразующей основой подготовки рабочих высокого уровня квалификации. Отсюда и высокие требования к компетентности мастера производственного обучения и наставника, необходимость наличия у них способности к творческо-конструкторской деятельности, умений проектировать и системно организовывать на всем протяжении процесса подготовки будущего рабочего совместную

деятельность, которая осуществляется в следующих направлениях и видах:

- проведение занятий-конкурсов;
- подготовка к чемпионатам *WorldSkills*;
- подготовка выпускных квалификационных работ;
- профориентация по методу «тест-драйв по профессии»;
- проведение занятий в кружке технического творчества;
- выполнение творческих проектов с разработкой изделия;
- разработка рационализаторских и «кайдзен»-предложений;
- организация учебно-производственных экскурсий и мастер-класса;
- освоение зарубежных инновационных производственных технологий.

К сожалению, система подготовки рабочих кадров не всегда успевает за изменениями в сфере современного производства. А для того чтобы привести уровень подготовленности обучающихся к требованиям работодателя, педагогу необходимо регулярно посещать предприятия, выявлять изменения, осваивать новые технологии и виды деятельности и вносить необходимые коррективы в процесс обучения, регулярно корректировать учебные планы и программы.

Важным направлением творческого взаимодействия становится совместное освоение зарубежных производственных творческих технологий: «кайдзен» (*kaizen*), *lean production*, система «канбан» (*kanban*) и др.

Совместная творческо-конструкторская деятельность требует четкого взаимодействия, планирования и подготовки необходимой документации (договор, дорожная карта и др.), а также создания специальных условий для развития креативности, формирования творческо-конструкторских умений, личностно-развивающего потенциала обучающихся [8, с. 24].

Дуальный подход в обучении позволяет успешно решать такие проблемы, поскольку предприятие подготавливает будущего «своего» рабочего, когда все «пробелы» в подготовке придется решать уже в производственных условиях.

Выгодно это и образовательной организации, что связано главным образом с набором контингента, соответственно, и уровнем финансирования.

Выгодно это и государству, поскольку позволяет решать важные государственные социально-экономические задачи. Но самое главное, что такая система обучения выгодна и студенту: он обучается на конкретном рабочем месте, на которое вернется после выпуска, и поэтому он более ответственно относится к учебе, производственной практике.

6. *Мониторинг требований производства и рынка труда в кадрах, видах деятельности, личностных качествах будущего рабочего.* Совместное определение потребности предприятия в кадрах, ближайшее и перспективное прогнозирование является одним из самых сложных и ответственных видов задач.

Поскольку система дуально-творческого взаимодействия подразумевает подготовку кадров для определенного предприятия и под конкретное рабочее место, то перед новым набором студентов проводится кадровый мониторинг, перспективное прогнозирование и планирование по каждому подразделению завода, в котором участвуют и представители учебного заведения.

Многие элементы дуального обучения, о котором так много споров в последнее время, применялись в системе профессионально-технического образования (ПТО) в СССР, примером чему служат трудовые династии, когда дети заводчан обучались в подшефных профтехучилищах, проходили практику на том же предприятии и по завершении обучения пополняли коллектив завода.

7. *Совместное обеспечение и развитие материально-технической базы процесса подготовки рабочего высокой квалификации.* Одной из наиболее острых проблем системы подготовки рабочих кадров является недостаточное материально-техническое оснащение образовательного процесса, устаревшее оборудование, приборы, недостаток инструментов и приспособлений, расходных материалов. Эта ситуация в последние годы несколько улучшается в связи с вступлением России в конкурсное движение *WorldSkills* и созданием региональных и межрегиональных центров, оснащаемых современным оборудованием, инструментами и приспособлениями и новейшим оборудованием, где осваиваются также и новейшие международные технологии, что придает новый импульс развитию системы подготовки рабочих кадров [5, с. 25].

При проведении исследования нами применялись следующие методы материально-технического обеспечения процесса профессиональной подготовки:

1) перед началом учебного года заведующий отделением совместно с преподавателем спецдисциплин и наставниками предприятия на основе ФГОС и специфики оборудования предприятия составляют перечень учебно-производственных работ с

указанием оборудования, инструментов, приборов и т. п.;

2) мастером совместно с преподавателем специальных дисциплин и наставниками предприятия на основе требований ФГОС и видов профессиональной деятельности составляется и согласовывается перечень наиболее востребованных видов учебно-производственных работ, что способствует преодолению разрыва между требованиями современного производства и рынка труда и качеством подготовки квалифицированных рабочих кадров;

3) бережливое отношение к оборудованию и расходным материалам, рациональная организация учебно-производственных работ в мастерских – одно из самых известных условий, прописанных во всех учебниках и декларируемых на всех уровнях, от которого зависит сохранность, следовательно, и обеспеченность процесса подготовки оборудованием и материалами.

8. *Индивидуализация и дифференциация обучения, выстраивание индивидуальной образовательной траектории обучающихся.* Важным условием обучения является личностно ориентированный подход, дифференциация и индивидуализация обучения в условиях всеобщей стандартизации образования. Стандартизация в сфере образования, несмотря на положительные черты (позволяет устанавливать требуемый уровень освоения знаний, умений; создавать единые требования; добиваться определенной совместимости учебных планов и программ), имеет и ряд недостатков: обязывает следовать единой системе, что ограничивает инициативу, творчество участников образовательного процесса.

Система дуально-творческой подготовки позволяет снизить воздействие этого отрицательного фактора и в значительной степени способствует реализации дифференцированного, индивидуального подхода в обучении в следующих направлениях:

1) в рамках данного исследования была разработана карта поэтапного мониторинга формирования компетенций и с первого курса ведется контроль индивидуального профессионального становления каждого студента группы.

В начале первого курса студенты знакомятся с требованиями к уровню квалификации, в котором указаны присваиваемый разряд и перечень требований для каждого уровня, например, для высокого уровня квалификации (табл. 1).

Таблица 1

Перечень требований для присвоения 5-го квалификационного разряда

Требования	Показатели
Производственное обучение	оценка 5 «отлично»
Специальные предметы	оценка 5 «отлично»
Пробная (квалификационная) работа	оценка 5 «отлично»
Государственная аттестация (защита ВКР)	оценка 5 «отлично»
Конкурс, чемпионат «WorldSkills»	уровень учебного заведения
Творческий проект	оценка 5 «отлично»
Выставка технического творчества	призовое место
Участие в научной конференции	призовое место
Профессиональная самостоятельность	оценка 5 «отлично»
Зачет по квалификационным требованиям ЕТС	Задания пятого разряда
Преддипломная практика на предприятии	более 50% работ 5-го разряда
Производственная характеристика (5-й разряд)	На 5-й квалификационный разряд
Ходатайство предприятия	На присвоение 5-го разряда
Ходатайство предприятия по приему на работу	По 5-му разряду

Во многих исследованиях (С. Я. Батышев, А. А. Ярулов, Ю. В. Рысев и др.) отмечается важность объективной, критериально ориентированной диагностики процесса обучения [13]. Поэтому студенты с самого начала обучения ознакамливаются с квалификационными требованиями и в соответствии с этим выстраивают свою индивидуальную образовательную траекторию;

2) индивидуализации обучения способствует подготовка и участие студента в конкурсах профессионального мастерства, чемпионатах «WorldSkills».

Именно для характеристики этого направления индивидуализации обучения подходит известное выражение *Self-made man* (человек, который сделал себя сам).

В процессе исследования была разработана система конкурсов профессионального мастерства, причем каждый курс обучения завершался групповым конкурсом. В этих мероприятиях участвовали все обучающиеся группы;

3) работа в рамках творческих проектов, где основная задача – не выполнить проект, но обязательно усовершенствовать его, внести собственные рационализаторские предложения, разработать и предложить какие-то свои идеи.

9. *Совместный мониторинг и корректирование вариативной части учебных программ в соответствии с требованиями предприятия.* Успешность реализации системы дуально-творческой подготовки зависит от системного совместного мониторинга, корректирования и приведения содержания обучения в соответствие с изменяющимися требованиями производства и рынка труда.

Очевидно, что сегодня необходим новый подход к управлению профессиональной подготовкой студента, на что ориентировано новое поколение ФГОС, где систе-

мообразующим компонентом становятся характеристики видов профессиональной деятельности обучающихся, что предполагает ориентацию на требования работодателя, на компетенции, значимые для сферы производства.

10. *Система занятий в формате конкурсов: проведение промежуточных и итоговой аттестаций обучающихся в формате требований WorldSkills.* Диагностика и оценка формирования компетенций в традиционной форме, осуществляемая по итогам контрольно-проверочных занятий, позволяет организовать преимущественно репродуктивную деятельность обучающихся. В рамках исследования нами был разработана такая форма промежуточного контроля и итоговой государственной аттестации, как занятие-конкурс, который, в отличие от традиционных видов контроля, открывает новые возможности в диагностике сформированных компетенций обучающихся. Такая форма контроля позволяет оценивать профессиональную самостоятельность, творческий подход к выполнению учебно-производственных заданий и деятельности в «ситуации нового вида» (по С. А. Новоселову) [10, с. 33].

Таким образом, каждый профессиональный модуль завершается контрольно-проверочным занятием – конкурсом профессионального мастерства, который служит первым этапом подготовки к чемпионатам *WorldSkills* [15, с. 712].

Итоговая государственная аттестация студентов проводится с участием и под председательством представителей предприятия, а также руководителей ведущих подразделений профильного предприятия.

Выпускники – кандидаты на высокий квалификационный разряд, помимо общей защиты проходят также и индивидуальное собеседование с председателем, и затем ко-

миссией решается вопрос присвоения высокого разряда.

11. *Совместный мониторинг адаптационного периода и оказание содействия в профессиональном становлении выпускника.* Заключительным этапом обучения становится период адаптации на производстве, который может привести или к личностному и профессиональному становлению, или к разочарованию в избранной профессии. Именно в реальной системе видов деятельности, а не в глубине приобретенных знаний, умений и навыков, по мнению А. Н. Леонтьева, проявляется реальное основание личности человека [9, с. 43].

В этот период мастеру производственного обучения и наставнику целесообразно составить карту адаптации выпускников группы, на основе которой можно разработать индивидуальную траекторию личностного и профессионального роста выпускников, регулярно встречаться с выпускниками и оказывать им содействие в возникающих проблемах.

Важно, что такой подход – индивидуализация в период адаптации – способствует формированию и развитию *потребности личности в саморазвитии*, а это, с учетом возрастающей динамичности, непрерывной модернизации производства, является одним из наиболее важных качеств личности современного человека, его профессиональной деятельности («учиться на протяжении всей жизни»).

12. *Совместная разработка и совершенствование нормативно-методического обеспечения процесса профессиональной подготовки.*

Одной из задач дуально-творческого взаимодействия является совместная разработка и совершенствование нормативно-методического обеспечения процесса подготовки рабочих кадров, приведение содержания обучения в соответствие с требованиями производства. Поэтому в ежегодно разрабатываемом и корректируемом документе «Дорожная карта по реализации дуальной системы обучения» предусмотрена совместная корректировка программ.

В процессе взаимовыгодного сотрудничества учебного заведения и предприятия, регулярного совместного анализа и корректировки учебных программ разрабатывается и совершенствуется нормативно-методическое обеспечение с дуально-творческой подготовкой рабочих высокой квалификации.

13. *Регулярное повышение квалификации педагогических работников учебного заведения и наставников предприятия.* Системное повышение квалификации с учетом непрерывных модернизационных

процессов как в сфере производства, так и профессионального образования становится актуальным направлением развития системы подготовки рабочих кадров. Педагогические работники в соответствии с программой регулярно обучаются на курсах повышения квалификации, а также проходят стажировку на предприятии.

В связи с этим была разработана методика проведения такого конкурса, как «конкурс наставников», когда мастер производственного обучения совместно с наставниками подготавливал обучающихся к чемпионатам *WorldSkills*. В случае результативного участия студента наставник поощрялся администрацией колледжа и руководством завода почетной грамотой и денежной премией.

14. *Обмен опытом по дуально-творческой подготовке рабочих высокой квалификации (форумы, конференции, семинары, публикации и др.)* является важным направлением взаимодействия учебного заведения с предприятием, формой повышения квалификации педагогов колледжа и наставников предприятия, трансляцией опыта дуально-творческой подготовки в системе профессионального образования и условием совершенствования дуально-творческой подготовки рабочих высокой квалификации.

Результаты исследования докладывались и обсуждались на заседаниях педагогического совета, методических секций, международных, всероссийских, межрегиональных научно-практических конференций, семинаров, форумов.

Также было разработано научно-методическое обеспечение процесса дуально-творческой подготовки, которое включает монографии, учебные и учебно-методические пособия, рекомендации, учебные планы и программы.

В нашем исследовании рассматриваются в основном организационно-педагогические условия, а среди социально-педагогических отметим необходимость социальной защиты обучающихся, когда учащиеся профтехучилищ, в основном дети из малообеспеченных семей, пользуются льготами, обеспечиваются бесплатным питанием и обмундированием – возврат того, что было отменено законом о монетизации льгот (ФЗ № 122). На необходимость восстановления федеральной системы начального профессионального образования неоднократно указывал академик РАО Е. В. Ткаченко [4, с. 160].

Повышению качества подготовки рабочих кадров также способствовало бы введение адаптационного периода с отсрочкой молодого рабочего от призыва в армию

сроком на один год, что позволит выпускнику успешно адаптироваться на производстве и более основательно подготовиться к выполнению воинской обязанности. В этом случае армейские ряды будут пополняться более социально зрелыми, морально и психологически устойчивыми призывниками.

Таким образом, многолетняя опытно-экспериментальная работа с анализом и обобщением более отдаленных (1997-2016 гг.) результатов организованных педа-

гогических воздействий по разработке и реализации системы дуально-творческой подготовки рабочих высокой квалификации позволяет сделать вывод о высокой эффективности данной системы, способной подготавливать до 20% рабочих высокой квалификации – пятого квалификационного разряда, что способствует решению проблемы повышения численности рабочих высокой квалификации в Российской Федерации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности: основы педагогики творчества. – Казань, 1988. – 240 с.
2. Гайнеев Э. Р. Коллективные формы организации труда педагогов при подготовке квалифицированных рабочих // Профессиональное образование и рынок труда. – 2019. – № 1. – С. 25-29.
3. Галагузова М. А., Гайнеев Э. Р. Творческо-педагогическое взаимодействие учебного заведения и базового предприятия в конкурсах профессионального мастерства // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 4. – С. 252-257.
4. Государственная программа Российской Федерации «Развитие промышленности и повышение ее конкурентоспособности» [Электронный ресурс] : Постановление Правительства РФ от 15.04.2014. – Режим доступа: <https://base.garant...ru>70643464/> (дата обращения: 12.10.2019).
5. Золотарева Н. М. Присоединение России к WorldSkills International // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2013. – № 2 (10). – С. 19-22.
6. Имаи Масааки. Гемба кайдзен: путь к снижению затрат и повышению качества. – М. : Альпина Бизнес Букс, 2007. – 345 с.
7. Кондратьев В. В. Инженерная педагогика как основа системы подготовки преподавателей технических университетов // Высшее образование в России. – 2018. – № 2 (220). – С. 29-38.
8. Корчагин Е. А., Осипов П. Н., Сафин Р. С., Яруллина Л. Р. Личностно-развивающий потенциал будущих специалистов // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2014. – № 1 (13). – С. 24-31.
9. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://marxists.org/russkij/leontiev/1975/dyeatyelnost...> (дата обращения: 12.10.2019).
10. Новоселов С. А. Развитие технического творчества в учреждениях профессионального образования: системный подход. – Екатеринбург, 1997. – 371 с.
11. Ткаченко Е. В. Подготовка рабочих кадров в условиях упразднения системы начального профессионального образования // Понятийный аппарат педагогики и образования : коллективная моногр. / отв. ред. Е. В. Ткаченко, М. А. Галагузова ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2018. – Вып. 10. – 384 с.
12. Якуба Ю. А. Взаимосвязь теории и практики в учебном процессе средних профессионально-технических училищ: профпедагогика. – М. : Высш. шк., 1985. – 175 с.
13. Ярулов А. А. Критериально-ориентированная диагностика в образовательном процессе. – Красноярск : РИО КГПУ, 2002. – 152 с.
14. Gayneev E. Dual interaction of social partners in creative training of the modern worker // Modern European Researches. – Salzburg, 2016. – № 3. – P. 50-54.
15. Gayneev E. R., Korotkova M. V. Dual Approach In Student Training To The Championship Of Occupations Worldskills // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences. – 2018. – Vol. 45 (5 Sept.). – P. 712-720.
16. Guskey Th. R. What makes professional development effective? // Phi Delta Kappan. – 2003. – Vol. 84. – № 10. – P. 748-750.

REFERENCES

1. Andreev V. I. Dialektika vospitaniya i samovospitaniya tvorcheskoy lichnosti: osnovy pedagogiki tvorchestva. – Kazan', 1988. – 240 s.
2. Gayneev E. R. Kollektivnye formy organizatsii truda pedagogov pri podgotovke kvalifitsirovannykh rabochikh // Professional'noe obrazovanie i rynek truda. – 2019. – № 1. – S. 25-29.
3. Galaguzova M. A., Gayneev E. R. Tvorchesko-pedagogicheskoe vzaimodeystvie uchebnogo zavedeniya i bazovogo predpriyatiya v konkursakh professional'nogo masterstva // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2013. – № 4. – S. 252-257.
4. Gosudarstvennaya programma Rossiyskoy Federatsii «Razvitie promyshlennosti i povyshenie ee konkurentosposobnosti» [Elektronnyy resurs] : Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 15.04.2014. – Rezhim dostupa: <https://base.garant...ru>70643464/> (data obrashcheniya: 12.10.2019).
5. Zolotareva N. M. Prisoedinenie Rossii k WorldSkills International // Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom. – 2013. – № 2 (10). – S. 19-22.
6. Imai Masaaki. Gemba kaydzen: put' k snizheniyu zatrat i povysheniyu kachestva. – M. : Al'pina Biznes Buks, 2007. – 345 s.
7. Kondrat'ev V. V. Inzhenernaya pedagogika kak osnova sistemy podgotovki prepodavateley tekhnicheskikh universitetov // Vysshee obrazovanie v Rossii. – 2018. – № 2 (220). – S. 29-38.
8. Korchagin E. A., Osipov P. N., Safin R. S., Yarullina L. R. Lichnostno-razvivayushchiy potentsial budushchikh spetsialistov // Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom. – 2014. – № 1 (13). – S. 24-31.

9. Leont'ev A. N. Deyatel'nost', soznanie, lichnost' [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <https://marxists.org/russkij/leontiev/1975/dyeatyelnost...> (data obrashcheniya: 12.10.2019).
10. Novoselov S. A. Razvitie tekhnicheskogo tvorchestva v uchrezhdeniyakh professional'nogo obrazovaniya: sistemnyy podkhod. – Ekaterinburg, 1997. – 371 s.
11. Tkachenko E. V. Podgotovka rabochikh kadrov v usloviyakh uprazhneniya sistemy nachal'nogo professional'nogo obrazovaniya // Ponyatiynnyy apparat pedagogiki i obrazovaniya : kollektivnaya monogr. / otv. red. E. V. Tkachenko, M. A. Galaguzova ; Ural. gos. ped. un-t. – Ekaterinburg, 2018. – Vyp. 10. – 384 s.
12. Yakuba Yu. A. Vzaimosvyaz' teorii i praktiki v uchebnom protsesse srednikh professional'no-tekhnicheskikh uchilishch: profpedagogika. – M. : Vyssh. shk., 1985. – 175 s.
13. Yarulov A. A. Kriterial'no-orientirovannaya diagnostika v obrazovatel'nom protsesse. – Krasnoyarsk : RIO KGPU, 2002. – 152 s.
14. Gayneev E. Dual interaction of social partners in creative training of the modern worker // Modern European Researches. – Salzburg, 2016. – № 3. – P. 50-54.
15. Gayneev E. R., Korotkova M. V. Dual Approach In Student Training To The Championship Of Occupations Worldskills // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences. – 2018. – Vol. 45 (5 Sept.). – P. 712-720.
16. Guskey Th. R. What makes professional development effective? // Phi Delta Kappan. – 2003. – Vol. 84. – № 10. – P. 748-750.

УДК 378.124:811.1
ББК 4448.042+Ш12/18-9

DOI 10.26170/по19-09-15
ГРНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.08

Зеленина Лилия Евгеньевна,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра профессионально-ориентированного языкового образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: zel-liliya@yandex.ru

Митрофанова Ксения Александровна,

кандидат педагогических наук, доцент, декан деканата иностранных студентов, Уральский государственный медицинский университет; 620028, г. Екатеринбург, ул. Репина, 3; e-mail: kmits@mail.ru

Пенькова Елена Анатольевна,

старший преподаватель кафедры иностранных языков, Уральский государственный медицинский университет; 620028, г. Екатеринбург, ул. Репина, 3; e-mail: penkova7@gmail.com

МЕТОДИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СИСТЕМЕ МЕДИЦИНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: квалификация преподавателей; компетентностный подход; медицинские вузы; иностранные языки; методика преподавания иностранных языков; методика иностранных языков в вузе; методы обучения; методические компетенции.

АННОТАЦИЯ. Развитие методической компетенции преподавателей иностранного языка медицинских университетов является важной задачей системы образования в университете. Целью исследования являлось уточнение понятия методической компетенции преподавателей иностранного языка в медицинском университете. Методологической основой исследования стал теоретический анализ литературы для определения ключевых концепций по проблематике исследования. Мы уточнили, что методическая компетенция в медицинском университете у преподавателей иностранных языков содержит ценностный и мотивационный, познавательный, деятельностный и оценочный компоненты. Формирование методической компетенции преподавателей иностранного языка в условиях современного профессионального обучения в медицинском университете обусловлено внедрением эффективных методик, которые предполагают применение инновационных и интерактивных форм. Для достижения цели по развитию методической компетенции преподавателей в медицинском образовании, приводящей к эффективной и качественной методической работе, мы можем создавать и развивать научно-методические центры в университетах, образовывать методические советы для подготовки преподавателей – методистов на теоретических и клинических кафедрах, в деканатах и отделах образовательного учреждения.

Zelenina Liliya Evgen'evna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department of Professionally Oriented Linguistic Education, Institute of Foreign Languages, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Mitrofanova Ksenia Aleksandrovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Dean of the Dean's Office for International Students, Ural State Medical University, Ekaterinburg, Russia

Pen'kova Elena Anatol'evna,

Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages, Ural State Medical University, Ekaterinburg, Russia

METHODIC COMPETENCY OF FOREIGN LANGUAGE TEACHERS IN THE SYSTEM OF MEDICAL EDUCATION

KEYWORDS: teacher's qualification; competence approach; medical universities; foreign languages; methodology of teaching foreign languages; methodology of foreign languages at a university; teaching methods; methodological competencies.

ABSTRACT. The development of the methodic competency of foreign language teachers at the medical school is one of the major objectives in the system of higher education. The aim of our research was specifying the notion of the methodic competency of a foreign language teacher in the medical university. The methodological basis of the research was a theoretical literature analysis to determine the key concepts on the topic of the present study. We specified that the methodic competency of a foreign language teacher at the medical university includes motivation and value component, cognitive component, operation and activity component, and evaluation and result component. The development of the methodic competency of foreign language teachers in professional education at the medical school requires introduction of effective methods of teaching using innovative and interactive forms. The problem of development of the methodic competency of medical teachers and effective methodological work at the medical school can be solved by the establishment of science and methodic teaching centers at the medical school, creation of system of training of teachers-methodologists at the departments, dean's offices and institutions.

Вопрос о развитии педагогического мастерства не перестает быть актуальным в высшем образовании, так как качество подготовки специалистов непосред-

ственно зависит от компетенции преподавателя, которая проявляется в выполнении педагогических задач и педагогической деятельности в целом. На сегодняшний день в

литературе определяют следующие ключевые функции преподавателя: 1) проектирование; 2) конструирование; 3) организация; 4) социально-психологическое регулирование [12, с. 217]. На сегодняшний день особенно важным кажется вопрос формирования методической компетенции преподавателей в системе профессионального образования [9, с. 132]. Медицинское образование не является исключением. В нашей работе мы особое внимание уделяем формированию методической компетенции преподавателей иностранного языка, так как на сегодняшний день актуальная медицинская литература и результаты современных исследований издаются на английском языке, и задачей дисциплины «Иностранный язык» в медицинском университете является не только развитие межкультурной компетенции студентов-медиков [14, с. 30], но и повышение мотивации обучающихся к изучению иностранного языка для профессиональных целей [11, с. 113]. Именно поэтому нельзя недооценивать важность гуманитарных наук в медицинском образовании [6, с. 69] и следует обращать особое внимание на развитие методической компетенции преподавателей, задействованных в образовательном процессе при обучении студентов медицинских и фармацевтических специальностей [2, с. 34].

Целью нашего исследования проблемы формирования методической компетенции преподавателей иностранного языка в медицинском университете стало, во-первых, уточнение понятия «методическая компетенция», во-вторых, построение модели формирования методической компетенции будущих и настоящих преподавателей иностранного языка в условиях профессиональной подготовки, в-третьих, разработка критериев сформированности данной компетенции.

Методологической основой нашего исследования на данном этапе стал анализ существующей научной и научно-методической литературы по указанной проблематике для определения ключевых концепций, связанных с формированием методической компетенции преподавателей.

Для того чтобы преподаватель смог успешно выполнять свои функции, ему важно обладать совокупностью характеристик, значимых для профессиональной деятельности. Прежде всего преподаватель должен иметь сформированную предметную компетенцию; проявлять активность в когнитивной деятельности; иметь в своем распоряжении многообразие современных способов и средств приобретения и обработки информации; иметь представление о правовых и философских аспектах педаго-

гической деятельности, которые являются социально значимыми для развития и эффективного функционирования системы образования в России; обладать необходимой компетентностью в теории и методике обучения и воспитания; уметь использовать методы и технологии диагностики, оценки и последующего анализа образовательных результатов и результатов воспитания; разбираться в системе управления качеством образования; обладать хорошо сформированной коммуникативной компетенцией; быть склонным к саморазвитию, а также уметь проводить научные изыскания. Сегодня педагогическая компетентность считается одной из главных характеристик преподавателя в системе высшего образования, которая является результатом профессионального образования, опыта деятельности, а также самообразования. Педагогическая компетентность определяется как интегративное качество личности, сформированное благодаря совокупности соответствующих компетенций, а именно профессионально значимых качеств, которые являются залогом эффективности педагогической деятельности. Здесь выделяют специальную, методическую, психолого-педагогическую, дифференциально-психологическую и рефлексивную компетенции, а из-за процессов интернационализации образования особое значение начинает приобретать межкультурная компетенция преподавателя [14, с. 25]. Методическая компетенция становится важнейшей профессиональной компетенцией преподавателя, которая определяет его педагогическое мастерство. Современная наука находится в поиске адекватного и точного определения для методической компетенции, ориентирована на создание ее структурной и содержательной моделей, а также разработку практических рекомендаций по ее формированию.

В связи с этим мы приходим к мнению, что при интенсивном развитии медицинского образования в современных условиях наблюдается необходимость в адекватной реализации методических принципов и теорий, правильной интерпретации инновационных образовательных технологий и способов их внедрения в образовательный процесс преподавателем иностранного языка. Именно поэтому педагог нуждается в комплексе устойчивых знаний профессиональной области, развитых умений и навыков, соответствующих личностных качеств, которые являются фундаментом для развития компетенции, направленной на качественное обучение предмету [5, с. 170]. В противном случае достижения в сфере методики обучения и воспитания, внедрение инновационных технологий не могут

быть реализованы в реальной педагогической практике. Здесь методическая компетенция преподавателя иностранного языка является гарантом получения хороших результатов и достижения высокого качества в процессе обучения, так как дает возможность реализовывать принципы, методы и средства профессионально-педагогической деятельности [8, с. 114].

В рамках исследования мы определили, что цель формирования методической компетенции в широком смысле – это развитие профессионально-значимых качеств, способности обучать, ценностного отношения к будущей педагогической деятельности, к самому себе в этой деятельности, определение своего места в системе образования. Было установлено, что важнейшими условиями, способствующими формированию методической компетенции, являются: обязательное проектирование содержания обучения на основе компетентностного, деятельностного и личностно-ориентированного подходов; опора на специально разработанную модель; применение ряда проблемных заданий, дающих возможность реализовать субъектную позицию; совокупность традиционных и инновационных методов, форм, технологий и средств обучения. Таким образом, мы определили методическую компетенцию, которая, по нашему мнению, заключается в том, что преподаватель обладает устойчивыми знаниями своего предмета; умениями и способностями вести педагогическую деятельность; способен осознавать значимость своей будущей профессии и определять себя в качестве специалиста в своей профессиональной области; а также брать ответственность за результаты своей деятельности.

Развитие методической компетенции определяется методиками, которые внедряются в образовательный процесс. Например, на протяжении нескольких лет в Уральском государственном медицинском университете существует и развивается научно-методическая школа, занимающаяся созданием и реализацией различных методик обучения иностранному языку. К успешно внедренным методикам относятся: методика обучения иноязычной лексике медицинской сферы студентов-медиков [7, с. 524]; методика дидактического тестирования результатов обучения [3, с. 73; 4, с. 113]; методика обучения в информационно-коммуникационной предметной среде [13, с. 42] и методика формирования межкультурной компетенции студентов медицинских специальностей [1, с. 80]. Особое место в системе медицинского образования должно занимать развитие педагогического мастерства преподавателей, поскольку

большинство из них являются прежде всего специалистами в предметной области и часто в начале своей педагогической деятельности еще не сформировали на должном уровне свою методическую компетенцию.

Разрабатывая структурную и содержательную модели формирования методической компетенции преподавателей иностранного языка, мы опирались на работы И. А. Зимней и взяли за основу ее идею о том, что любая компетенция содержит характеристики, посредством которых категории компетенции наполняется с точки зрения содержания собственно личностными компонентами, к которым также относится мотивация [2, с. 34]. В своей работе мы определяем их как компоненты содержания методической компетенции. Методическая компетенция в медицинском университете у преподавателей иностранных языков содержит ценностный и мотивационный, познавательный, деятельностный и оценочный компоненты. Ценностный и мотивационный компоненты (отношения, мотивы, ценности) включают в себя активность, заинтересованность, эмоциональное отношение к деятельности, а также ценностное отношение к профессиональной педагогической деятельности, удовлетворенность профессионально-педагогической деятельностью, понимание социальной значимости преподавательской деятельности, межпрофессиональные интересы, социальную активность, обладание творческими способностями. Познавательный компонент (предметные знания) подразумевает знания, умения и навыки, а также включает в себя механизм, ориентированный на понимание и познавательную деятельность. Деятельностный компонент (умения и навыки в методической деятельности) указывает на способность и готовность выполнять какие-либо осознанные действия, которые направлены в нашем случае на обучение иностранному языку. Оценочный компонент предполагает способность преподавателя адекватно оценить результаты своей профессиональной деятельности; проанализировать результаты обучения предмету; определить и использовать соответствующие формы и виды контроля.

Мы смогли уточнить определение понятия методической компетенции преподавателей иностранного языка. Особое внимание стоит уделить тому, что под понятием «компетенция» мы понимаем способность личности к деятельности, которая основана на знаниях и опыте, появляющихся в процессе обучения и нацеленных на активность и проявление самостоятельности личности в учебном и познавательном процессе, а также направленных на ее после-

дующее внедрение в трудовую деятельность [12, с. 215]. Соответственно, давая определение понятию «методическая компетенция преподавателей иностранного языка», мы говорим о совокупности предметных знаний преподавателя, его методической подготовке, качеств личности, связанных с профессией, методически ориентированного мышления, способности к рефлексии и самоанализу в сфере своей профессиональной и педагогической деятельности, готовности к раскрытию своего творческого потенциала, положительного отношения к своей профессии, что является обязательным для качественной и эффективной профессионально-педагогической деятельности. На современном этапе в высшем медицинском образовании наблюдается тенденция по поиску и разработке разных моделей формирования и развития методической компетенции медицинских преподавателей в условиях повышения квалификации. Также важным аспектом являются критерии сформированности данной компетенции.

Научный интерес к данному вопросу и актуальность проблемы определены наличием значимых публикаций на эту тему (М. В. Рыжаков, В. В. Сериков, Ю. Г. Татур, В. Д. Шадриков, А. А. Вербицкий, Э. Ф. Зеер, А. В. Хуторской, В. И. Байденко, В. А. Болотов, И. А. Зимняя, В. С. Леднев, Н. Н. Нечаев, Н. Д. Никандров). Под методической компетенцией чаще всего понимают комплексное профессионально-личностное образование, которое позволяет результативно и качественно выполнять педагогическую деятельность, включая как планирование и проектирование образовательного процесса, так и решение определенных методических задач; контролирование хода и результатов образовательной деятельности и при необходимости их корректировку; обеспечение образовательного процесса качественными учебно-методическими материалами; повышение уровня своей профессиональной методической квалификации. Предполагается, что современный преподаватель понимает отличие ранее принятого знаниевого подхода от нового компетентностного. Он должен уметь разрабатывать

разные модели формирования необходимых компетенций студентов, выбирать и создавать результативные методики обучения, которые предполагают использование информационных технологий, разрабатывать методики для контроля уровня сформированности компетенций, выбирать учебные задания и соответствующие им контрольно-измерительные материалы, а также иное методическое обеспечение [15, с. 15]. Здесь принципиально то, что все перечисленные аспекты не просто становятся частью содержания учебно-методического комплекса преподаваемой дисциплины, а находят свое непереносимое практическое применение в реальных условиях обучения.

К **основным выводам** исследования мы относим идею о том, что при развитии методической компетенции важно также учитывать особенности категорий студентов-медиков, связанные с их определенными ценностными установками и характеристиками [10, с. 47]. Решить существующую проблему формирования и развития методической компетенции преподавателей медицинских университетов, непрерывного ведения методической работы как важнейшей части общего образовательного процесса может создание научно-методических центров в медицинских университетах, развитие кадрового потенциала с точки зрения методической компетенции, что включает в себя подготовку преподавателей – методистов в структурных подразделениях университета. Особое место должны занять различные формы повышения квалификации и профессиональной переподготовки преподавателей, например, по следующим курсам: «Теория и методика профессионального образования», «Компетентностный подход в медицинском образовании», «Методика преподавания учебных дисциплин в медицинском университете», «Управление качеством образовательного процесса», «Методика билингвального обучения в медицинском университете», «Частные методики учебных дисциплин гуманитарного, естественнонаучного и профессионального циклов» и другие.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зеленина Л. Е., Митрофанова К. А., Пенькова Е. А. Модель формирования межкультурной компетенции студентов медицинских специальностей // Педагогическое образование в России. – 2019. – № 4. – С. 79-84.
2. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34-35.
3. Ивачев П. В., Майорова А. С., Митрофанова К. А. Дидактическое тестирование в медицинском образовании: анализ результатов на кафедре анатомии человека // Медицинское образование и профессиональное развитие. – 2019. – Т. 10. – № 3 (35). – С. 72-81.
4. Куликов С. Н., Митрофанова К. А., Ивачев П. В. Развитие системы дидактического тестирования результатов обучения в медицинском вузе // Инновации в образовании. – 2016. – № 2. – С. 111-123.
5. Митрофанова К. А. Компетентностный подход в медицинском образовании: опыт зарубежных исследователей // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2015. – № 3 (19). – С. 167-171.

6. Митрофанова К. А. Перспективы гуманитарных наук в медицинском образовании // *Инновации в образовании*. – 2015. – № 4. – С. 60-72.
7. Митрофанова К. А. Систематизация лексического материала для обучения студентов медицинских специальностей иностранному языку // *Известия Самарского научного центра Российской академии наук*. – 2010. – Т. 12. – № 5-2. – С. 523-526.
8. Пенькова Е. А. Самостоятельная работа в формировании методической компетенции будущих учителей немецкого языка // *Профессионально-ориентированное обучение иностранным языкам*. – 2012. – № 6. – С. 113-117.
9. Пенькова Е. А., Митрофанова К. А. Определение понятия методической компетенции будущих учителей иностранного языка // *Профессионально-ориентированное обучение иностранным языкам*. – 2011. – Т. 4. – С. 131-137.
10. Петрова Л. Е., Кузьмин К. В., Ивачев П. В. Влияние семьи на формирование профессиональных ценностей студентов медицинского университета // *Системная интеграция в здравоохранении*. – 2014. – № 2 (24). – С. 44-52.
11. Сергеева Н. Н., Митрофанова К. А. Проблема филологического образования в неязыковых вузах // *Педагогическое образование в России*. – 2013. – № 3. – С. 111-115.
12. Сергеева Н. Н., Новикова В. В. Проектная деятельность как средство развития социокультурной компетенции будущих учителей иностранного языка // *Педагогическое образование в России*. – 2011. – № 1. – С. 214-220.
13. Якимов А. А., Митрофанова К. А. Информационно-коммуникационная предметная среда в медицинском вузе: предпосылки создания и возможности развития // *Дистанционное и виртуальное обучение*. – 2017. – № 5 (119). – С. 41-50.
14. Dasli M. Reviving the moments: From cultural awareness and cross-cultural meditation to critical intercultural language pedagogy // *Pedagogy, Culture & Society*. – 2011. – № 19 (1). – P. 21-39.
15. Root E. Staging scenes of co-cultural communication: Acting out aspects of marginalized and dominant identities // *Communication Teacher*. – 2018. – № 32 (1). – P. 13-18.

REFERENCES

1. Zelenina L. E., Mitrofanova K. A., Pen'kova E. A. Model' formirovaniya mezhkul'turnoy kompetentsii studentov meditsinskikh spetsial'nostey // *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. – 2019. – № 4. – S. 79-84.
2. Zimnyaya I. A. Klyuchevye kompetentsii – novaya paradigma rezul'tata obrazovaniya // *Vysshee obrazovanie segodnya*. – 2003. – № 5. – S. 34-35.
3. Ivachev P. V., Mayorova A. S., Mitrofanova K. A. Didakticheskoe testirovanie v meditsinskom obrazovanii: analiz rezul'tatov na kafedre anatomii cheloveka // *Meditsinskoe obrazovanie i professional'noe razvitie*. – 2019. – Т. 10. – № 3 (35). – S. 72-81.
4. Kulikov S. N., Mitrofanova K. A., Ivachev P. V. Razvitie sistemy didakticheskogo testirovaniya rezul'tatov obucheniya v meditsinskom vuze // *Innovatsii v obrazovanii*. – 2016. – № 2. – S. 111-123.
5. Mitrofanova K. A. Kompetentnostnyy podkhod v meditsinskom obrazovanii: opyt zarubezhnykh issledovateley // *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom*. – 2015. – № 3 (19). – S. 167-171.
6. Mitrofanova K. A. Perspektivy gumanitarnykh nauk v meditsinskom obrazovanii // *Innovatsii v obrazovanii*. – 2015. – № 4. – S. 60-72.
7. Mitrofanova K. A. Sistematzatsiya leksicheskogo materiala dlya obucheniya studentov meditsinskikh spetsial'nostey inostrannomu yazyku // *Izvestiya Samarskogo nauchnogo tsentra Rossiyskoy akademii nauk*. – 2010. – Т. 12. – № 5-2. – S. 523-526.
8. Pen'kova E. A. Samostoyatel'naya rabota v formirovanii metodicheskoy kompetentsii budushchikh uchiteley nemetskogo yazyka // *Professional'no-orientirovanное obuchenie inostrannym yazykam*. – 2012. – № 6. – S. 113-117.
9. Pen'kova E. A., Mitrofanova K. A. Opredelenie ponyatiya metodicheskoy kompetentsii budushchikh uchiteley inostrannogo yazyka // *Professional'no-orientirovanное obuchenie inostrannym yazykam*. – 2011. – Т. 4. – S. 131-137.
10. Petrova L. E., Kuz'min K. V., Ivachev P. V. Vliyanie sem'i na formirovanie professional'nykh tsennostey studentov meditsinskogo universiteta // *Sistemnaya integratsiya v zdравookhranении*. – 2014. – № 2 (24). – S. 44-52.
11. Sergeeva N. N., Mitrofanova K. A. Problema filologicheskogo obrazovaniya v neyazykovykh vuzakh // *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. – 2013. – № 3. – S. 111-115.
12. Sergeeva N. N., Novikova V. V. Proektnaya deyatel'nost' kak sredstvo razvitiya sotsiokul'turnoy kompetentsii budushchikh uchiteley inostrannogo yazyka // *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. – 2011. – № 1. – S. 214-220.
13. Yakimov A. A., Mitrofanova K. A. Informatsionno-kommunikatsionnaya predmetnaya sreda v meditsinskom vuze: predposylki sozdaniya i vozmozhnosti razvitiya // *Dstantsionnoe i virtual'noe obuchenie*. – 2017. – № 5 (119). – S. 41-50.
14. Dasli M. Reviving the moments: From cultural awareness and cross-cultural meditation to critical intercultural language pedagogy // *Pedagogy, Culture & Society*. – 2011. – № 19 (1). – P. 21-39.
15. Root E. Staging scenes of co-cultural communication: Acting out aspects of marginalized and dominant identities // *Communication Teacher*. – 2018. – № 32 (1). – P. 13-18.

Семенова Ирина Николаевна,

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры высшей математики и методики обучения математике, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: semenova_i_n@mail.ru

Слепухин Александр Владимирович,

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры информатики, информационных технологий и методики обучения информатике, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: ikto2016@gmail.com

Эрентраут Елена Николаевна,

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры математики и методики обучения математике, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет; 454080, г. Челябинск, пр-т Ленина, 69; e-mail: erentraut@mail.ru

НАПОЛНЕНИЕ МАТРИЦЫ «СОВРЕМЕННОЙ» ПАРАДИГМЫ ДЛЯ ВЫДЕЛЕНИЯ ЗНАЧИМЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: информационно-коммуникационное пространство; дидактическая среда; методы обучения; решетка матрицы парадигмы; духовно-нравственная сфера; техническая сфера; педагогическая сфера; подготовка педагогических кадров; педагогические кадры.

АННОТАЦИЯ. Перестройка современной системы профессиональной подготовки для ответа на вызовы, связанные с достижением новых результатов образования, требует обновления методов обучения в контексте выделения перспектив их значимости в условиях развития дидактической среды. В рамках предположения о том, что на обновление традиционных и появление новых методов обучения оказывают влияние различные сферы человеческой деятельности, указываются факторы, приводящие к появлению современных методов обучения в специально выделенном объекте социального назначения – информационно-коммуникационном пространстве. В качестве научного подхода для установления механизмов и перспектив изменения методов обучения при влиянии интегрированных факторов различных сфер деятельности выбран парадигмальный подход. На основе анализа, парного сопоставления и обобщения факторов социальной, духовно-нравственной (религиозной), экономической, технической и педагогической сфер по схеме: «интегративные внутрисферные особенности» – «факторы» – «выводы» – получено наполнение матрицы «Современной» образовательной парадигмы, описанной следующим образом: концептуально-методологическая и психолого-педагогическая составляющие дидактической среды – «метафизическая часть» матрицы, материально-техническая – «ценностная установка», предметно-методическая – «общепринятые образцы», субъектно-управленческая – «признанные примеры». Теоретическое моделирование, обобщение и дисциплинарная спецификация результатов позволили построить решетку матрицы методов обучения для педагогического образования и выделить значимые методы обучения при подготовке современных педагогов.

Научная новизна состоит в использовании парадигмального подхода к исследованию нового объекта – информационно-коммуникационного пространства для получения знания о методологии формирования современных методов профессионального обучения. Теоретическая значимость состоит в наполнении решетки матрицы методов профессионального обучения «Современной» образовательной парадигмы, практическая значимость – в выделении перспективных методов для подготовки педагогов в дидактической среде ИК-пространства.

Semenova Irina Nikolaevna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Higher Mathematics and Methods of Teaching Mathematics, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Slepukhin Alexander Vladimirovich,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Informatics, Information Technologies and Methods of Teaching Informatics, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Erenraut Elena Nikolaevna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Mathematics and Methods of Teaching Mathematics, South Ural State Humanitarian and Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

FILLING THE MATRIX OF “MODERN” PARADIGM FOR ALLOCATION SIGNIFICANT TEACHING METHODS IN PREPARING PEDAGOGICAL PERSONNEL

KEYWORDS: information and communication space; didactic environment; teaching methods; paradigm matrix lattice; spiritual and moral sphere; technical field; pedagogical sphere; teacher training; teaching staff.

ABSTRACT. The restructuring of the modern vocational training system to answer the challenges associated with achieving new educational results requires updating teaching methods in the context of highlighting the prospects of their significance in the development of the didactic environment. In the framework of the assumption that the updating of traditional and the emergence of new teaching methods are influenced by various spheres of human activity, the factors leading to the emergence of modern teaching methods in

a specially allocated social purpose object – the information and communication space – are indicated. As a scientific approach to establish mechanisms and prospects for changing teaching methods under the influence of integration of factors of various fields of activity, a paradigm approach is chosen. Based on the analysis, pair comparison and generalization of the factors of social, spiritual, moral (religious), economic, technical and pedagogical spheres according to the rule: “integrative intra-sphere features” – “factors” – “conclusions”, the matrix of the “Modern” educational paradigm is filled, described as follows: the conceptual-methodological and psychological-pedagogical components of the didactic environment – the “metaphysical part” of the matrix, material-technical – “value setting”, subject-methodical the second one is “generally accepted patterns”, the subject-administrative one is “recognized examples”. Theoretical modeling, generalization, and disciplinary specification of the results made it possible to construct a lattice of the matrix of teaching methods for teacher education and to highlight significant teaching methods in the preparation of modern teachers.

Scientific novelty consists in using a paradigm approach to the study of a new object – the information and communication space to obtain knowledge about the educational methodology of modern methods of vocational training. The theoretical significance lies in filling the lattice of the matrix of vocational training methods of the «Modern» educational paradigm, and the practical significance lies in highlighting promising methods for training teachers in the didactic environment of information and communication space.

Постановка проблемы и цель исследования. Анализ трудовых действий «Профессионального стандарта педагога», обеспечивающих общепедагогическую функцию [6], которые перекликаются с рекомендациями к требованиям «ИКТ-компетенции» для современного учителя блока «Производство знаний» в системе от инициации инноваций до воспитания учителя как мастера учения (UNESCO [13]), позволяет установить значимость нового профессионального умения – самостоятельно выбирать и конструировать методы обучения. Это умение актуализируется в условиях расширяющегося (с учетом, например, данных следующей работы: [14]) и динамично меняющегося диапазона профессиональных функций педагога при постоянном развитии средств информатизации и коммуникации. Сказанное обуславливает важность разработки вопросов, связанных с обновлением методической системы в дидактической среде профессионального педагогического образования. При этом многие исследователи, анализируя элементы современной дидактической системы, подчеркивают проблему «осовременивания» методов обучения. Поиск решения указанной проблемы при функционировании методической системы подготовки педагогических кадров должен, по нашему мнению, осуществляться как минимум в двух аспектах, которые можно представить в следующем иерархическом порядке:

1) исследование перспектив доминирующей затребованности и, следовательно, значимости и эффективности различных классов (или типов) методов обучения для обеспечения подготовки учителя, готового к новым и иным видам профессиональной деятельности при развитии информационно-коммуникационных технологий (ИКТ);

2) выделение методов для обучения студентов педагогических специальностей обогащению (адаптации) и самостоятель-

ному составлению (конструированию) методов обучения для конкретной педагогической деятельности (учитель, тьютор, модератор и т. д.) в конкретной ситуации.

Предложенная иерархия определяется тем, что решение проблемы в рамках первого аспекта позволяет установить методы (типы методов), которые становятся целью обучения при решении задачи, указанной во втором аспекте, на основе конкретизации элементов методической системы в условиях проявления конвенциональной рефлексии (терминология и подход к решению представлены, например, в данных источниках: [10; 18]).

Изученность проблемы. Несмотря на то, что в работах отечественных педагогов [4; 5; 12; 19 и др.] вопрос о методах профессионального обучения в образовательной среде, включающей средства ИКТ, находит решение, в ситуации кризиса классической дидактики изучение всей полноты факторов, влияющих на содержание совокупности наиболее значимых в перспективном развитии системы обучения и воспитания и обновление современных методов обучения, не является полным и корректным. Даже в тех случаях, когда авторы обуславливают необходимость появления новых методов в рамках компьютерной дидактики (при расширении средств ИКТ), как правило, выделяется только определенный контекст (социальная значимость, техническая возможность, дидактическая целесообразность).

С учетом сказанного сформулируем гипотезу о том, что для исследования влияния факторов, определяющих значимые методы современного обучения и направление формирования новых методов в качественно иной дидактической среде, возникает потребность реализации общенаучного подхода, позволяющего решать проблемы компьютерной дидактики при учете взаимосвязи среды с различными сферами че-

ловеческой деятельности. В качестве такого подхода используем парадигмальный подход, разработанный Т. Куном [3] (обоснование см. в работе И. Н. Семеновской [18]), который все больше распространяется не только за рубежом, но и в отечественных педагогических исследованиях (Е. В. Бондаревская, А. А. Вербицкий, И. И. Легостаев и др.). Этот подход позволяет успешно решать широкий спектр как обобщенных, так и ограниченных видовым отличием задач педагогики (работы Е. В. Артыкбаевой, Т. П. Днепровой, А. И. Кукуева и др.).

В рамках сформулированных положений определим цель представленного исследования: установить значимые методы обучения для подготовки современных педагогических кадров.

Методология и результаты. Условимся рассматривать методы обучения в особом структурном объекте социального назначения – информационно-коммуникационном пространстве (ИК-пространстве), который характеризуется глобальностью, сложной детерминированностью, включает информационно-образовательную и дидактическую среды, методы обучения, а также связи между указанными элементами и в процессе образовательного функционирования обладает свойством интерактивности. Выделенное условие позволяет рассмотреть «метод обучения» как многоаспектную категорию при использовании общенаучного подхода, наиболее полно учитывающего объем факторов, влияющих на механизмы изменения методов обучения.

Анализ исследований, рассматривающих процесс современной подготовки учителей [7; 15; 16; 17 и др.], дает основание для формулировки вывода о том, что, отражая расширяющуюся структуру педагогической деятельности, авторы выделяют разные методы и элементы методов обучения, которые изменяются (или должны изменяться) в дидактической среде, погруженной в рассматриваемое нами ИК-пространство. Однако выделение новых методов или приемов (как составляющей части метода, согласно терминологии А. В. Хуторского) представляется исследователями в контексте развития педагогической системы при локальном (взаимо)влиянии конкретных секторов внешних воздействий (например, социальная приоритетность, экономическая составляющая, культурологическая направленность и др.). В отличие от указанного подхода, мы исходим из следующего положения: для полного выделения современных методов и их элементов необходимо исследование всей совокупности доминирующих факторов, влияющих на методы обучения в условиях информационно-коммуникационной глоба-

лизации, с последующей проекцией результата на дисциплинарную матрицу «Современной» образовательной парадигмы. При спецификации проектирования (требование Т. Куна) может быть получено наполнение решетки матрицы методов обучения для конкретного направления профессионального образования.

Осуществленный в представленном исследовании перенос акцента с термина «парадигма» на термин «дисциплинарная матрица» призван подчеркнуть, что «матрица» составляется из упорядоченных элементов различного рода, которые образуют единое целое и функционируют как целостная система. Использование дисциплинарной матрицы позволяет выделить специфику механизма дальнейшего рационального анализа методов в «Современной» образовательной парадигме при изменении набора базовых посылок, составляющих элементы педагогического процесса в ИК-пространстве.

В работах [9; 18 и др.] нами установлено следующее наполнение матрицы «Современной» образовательной парадигмы: концептуально-методологическая и психолого-педагогическая составляющие дидактической среды – «метафизическая часть», материально-техническая – «ценностная установка», предметно-методическая – «общепринятые образцы», субъектно-управленческая – «признанные примеры» и четыре важнейшие сферы человеческой деятельности, содержащие факторы, которые задают изменения методов обучения при подготовке педагогов. В принятом соотношении для наполнения решетки матрицы методов профессионального обучения как частной матрицы «Современной» парадигмы:

– проведем парные сопоставления функционального наполнения выделенных сфер в ИК-пространстве по следующей схеме: интегрированные внутрисферные особенности (характерные черты, перспективы развития сфер) – факторы – *вывод о доминирующих методах при функционировании сфер*;

– на основе частотного анализа результатов *выводов* заполним методами матрицу «Современной» образовательной парадигмы;

– специфицируя методы в полученной матрице, заполним решетку матрицы методов профессионального обучения для подготовки педагогических кадров.

Сферы сопоставления: социальная, экономическая

Структурные преобразования для перехода от планово-административного управления к рыночной системе, дифференциация «экзогенных условий» [2] – поиск социально-экономической идентификации, принятие цифровой экономики как уклада

жизни – изменение устоявшихся и конструирование новых методов.

Сферы сопоставления: социальная, техническая

Социальная инклюзия, компьютерная зависимость – идеология «изобилити» – анализ и экспертиза эффективности методов, составляющих деятельность социальных партнеров.

Сферы сопоставления: социальная, религиозная

Духовно-нравственная толерантность, «религиозный плюрализм» [1] – актуализация анализа паттернов взаимоотношений – методы «переноса действия на себя», оценка.

Сферы сопоставления: социальная, педагогическая

Динамика стереотипа образованности, обеспечение бытовой и профессиональной успешности – компьютерная грамотность, умение общаться – адаптация классических и конструирование новых методов, самооценка деятельности.

Сферы сопоставления: экономическая, техническая

Расширение и углубление применения ИКТ – автоматизация экономики, формирование корпоративных структур – выбор критериев для (само)оценки эффективности методов индивидуальной и групповой деятельности.

Сферы сопоставления: экономическая, религиозная

Появление транснациональных и локальных религиозных рынков – маркетинговая парадигма, религиозная экономика – адаптация классических и создание новых методов, оценка эффективности методов с позиции конкретных субъектов.

Сферы сопоставления: экономическая, педагогическая

Коммодификация – менеджмент – вариативность классических и создание новых методов, оценка эффективности методов с позиции конкретных субъектов.

Сферы сопоставления: техническая, религиозная

Максимальное использование коллективными и индивидуальными акторами глобальной коммуникационной сети – мобильность – конструирование новых методов.

Сферы сопоставления: техническая, педагогическая

Развитие сетевого образования, создание образовательной ИК-среды – техноло-

гии «помощи» и «участия» компьютера (терминология В. П. Беспалько) – экспертиза методов, обогащение известных и создание новых методов для индивидуализации обучения.

Сферы сопоставления: религиозная, педагогическая

Светскость сознания при росте публичной роли религии, появление новых форм духовности – одновременная опора на сферу сознательного и бессознательного, нормирование поведения – самоанализ методов в конкретных ситуациях, индивидуализация (регулировка, адаптация) метода.

Полученные результаты позволяют следующим образом наполнить матрицу «Современной» образовательной парадигмы:

- общепринятые образцы и признанные примеры (предметно-методическая, субъектно-управленческая составляющие): выбор критериев оценки методов, экспертиза методов с позиции конкретных субъектов, индивидуализация методов;

- ценностная установка (материально-техническая составляющая): конструирование новых методов, индивидуализация методов;

- метафизическая часть (концептуально-методологическая, психолого-педагогическая составляющие): оценка, обновление и индивидуализация методов.

Сопоставление и обобщение полученных методов позволяет в матрице «Современной» образовательной парадигмы выделить доминирование оценочных и конструкторских методов. Спецификация результата дает основание для наполнения решетки матрицы методов обучения педагогических кадров следующими методами:

- оценочными (с позиций разных субъектов образовательного процесса в ИК-пространстве) как элементом признанных примеров и общепринятых образцов,

- регулятивными (на основе адаптации и корректировки с учетом психолого-педагогических особенностей субъектов обучения) как элементом метафизической части,

- конструкторскими (на техническом уровне, с использованием новых средств ИКТ) как элементом ценностной установки.

Представленная методология проиллюстрирована с конкретизацией (с использованием данных, полученных в ряде наших прошлых исследований [8; 10; 11]) полученных результатов на рис. 1.

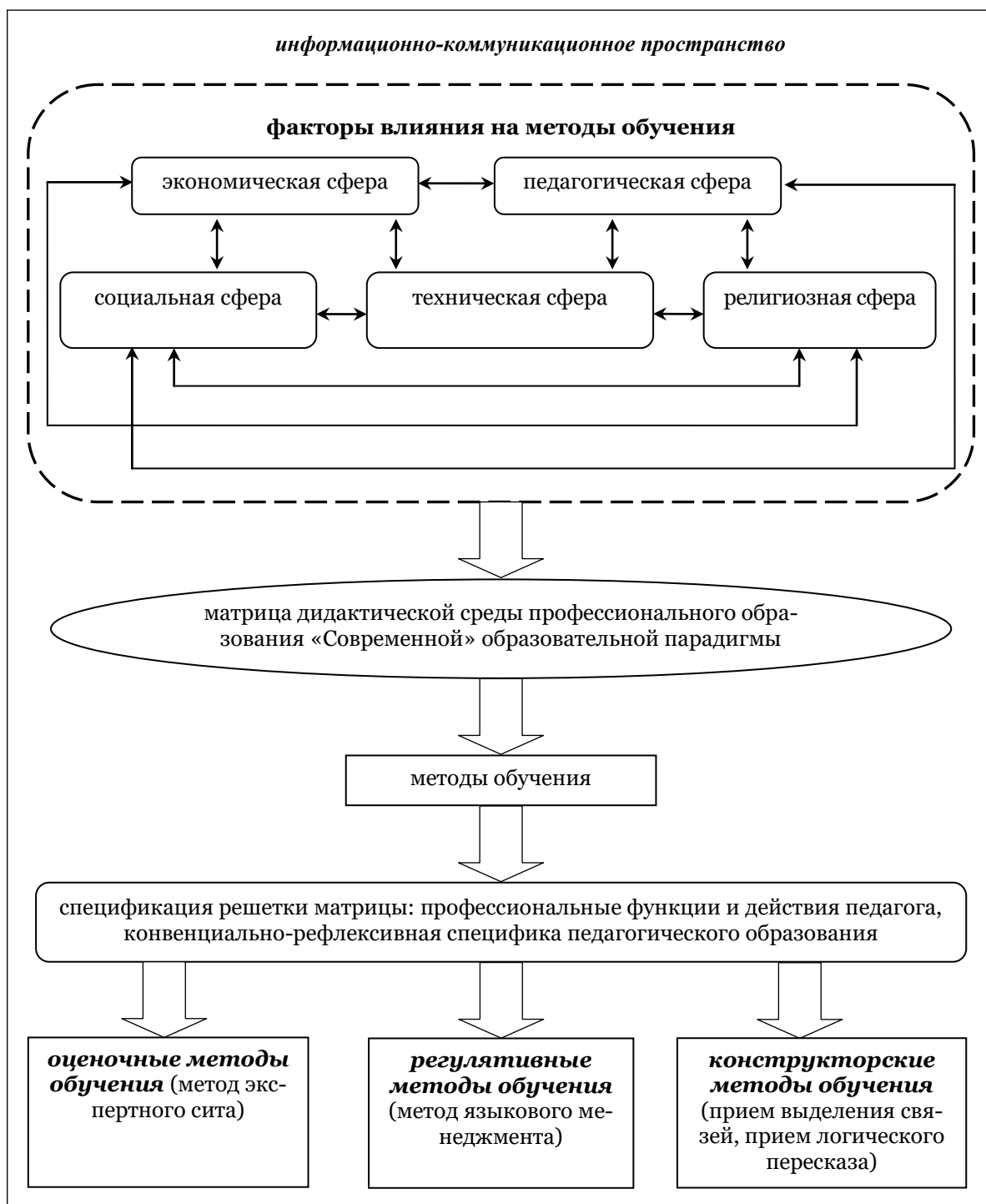


Рис. 1. Схема получения выводного суждения о значимых методах подготовки современного педагога в матричной идеологии

Заключение и выводы. Исследование проблемы развития методов обучения в рамках парадигмального подхода позволяет на выделенной совокупности факторов, которые получены при соотнесении ресурсов и условий функционирования различных сфер человеческой деятельности, построить прогноз доминирования методов обучения студентов в условиях развития дидактической среды «Современной» образовательной парадигмы как подсистемы информа-

ционно-коммуникационной среды в ИК-пространстве.

Спецификация выводов для конкретного направления профессиональной подготовки в дидактической среде ИК-пространства может быть проведена при исследовании влияния факторов функционирования заведомо определенных сфер человеческой деятельности на профессиональную сферу, которое может быть зафиксировано в частной решетке матрицы методов обучения «Современной» образова-

тельной парадигмы. Для подготовки современных педагогических кадров при выделении социальной, технической, экономической, духовно-нравственной и педагогической сфер в принятой методологии с уче-

том нормативных (регламентирующих) документов устанавливаются как перспективные оценочные, регулятивные и конструктивные методы обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Каргина И. Г. Современный религиозный плюрализм: теоретико-социологический анализ : автореф. дис. ... д-ра социол. наук : 22.00.01. – М., 2016. – 45 с.
2. Кондратчик Ю. К. Трансформация социально-экономической системы России (вторая половина XIX – начало XX вв.) : автореф. дис. ... канд. экон. наук : 08.00.01. – М., 2017. – 22 с.
3. Кун Т. Структура научных революций. – М. : Прогресс, 1977. – 300 с.
4. Лапенок М. В. Научно-педагогические основания создания и использования электронных образовательных ресурсов информационной среды дистанционного обучения (на примере подготовки учителей) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. – М., 2014. – 43 с.
5. Миронова Л. И. Совершенствование подготовки бакалавров – системных администраторов с использованием технологии междисциплинарного проектирования [Электронный ресурс] // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review : электрон. журн. – Томск, 2014. – № 2 (4). – С. 20-28. – Режим доступа: http://npo.tspu.edu.ru/archive.html?year=2014&issue=2&article_id=4058 (дата обращения: 12.09.2019).
6. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования)» [Электронный ресурс] : приказ Минтруда РФ : от 18.10.2013 № 544н. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf> (дата обращения: 12.08.2019).
7. Павлова О. Ю., Калугина Е. В., Кусарбаев Р. И., Матушак А. Ф. Подготовка будущих учителей английского языка к ведению внеурочной работы по предмету // Вестн. Челяб. гос. ун-та. – 2018. – № 3. – С. 124-133.
8. Семенова И. Н. Приемы организации информационно-поисковой и аналитико-синтетической деятельности для подготовки студентов к проведению научного исследования в дидактической среде современного информационно-коммуникационного пространства // Педагогическое образование в России. – 2017. – № 6. – С. 106-110.
9. Семенова И. Н. Определение методов обучения в системе профессионального образования и проблема их классификации в современной образовательной парадигме // Вестн. Чуваш. гос. пед. ун-та. – 2016. – № 1. – С. 139-145.
10. Семенова И. Н., Слепухин А. В., Эрентраут Е. Н. Конвенционально-рефлексивная система экспертирования для формирования у студентов педагогических вузов умений составлять и оценивать методы обучения в современной дидактической среде // Педагогическое образование в России. – 2017. – № 6. – С. 120-129.
11. Семенова И. Н. Сущность и роль метода языкового менеджмента в развитии системы электронного обучения математике // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 3. – С. 63-72.
12. Стариченко Б. Е. О формировании общепрофессиональных ИКТ-компетенций студентов направления подготовки «Педагогическое образование» // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 7. – С. 97-103.
13. Структура ИКТ-компетентности учителей [Электронный ресурс] : рекомендации ЮНЕСКО / UNESCO. – 2011. – Режим доступа: <http://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214694.pdf> (дата обращения: 10.08.2019).
14. Усольцев А. П., Антипова Е. П. Инновационная деятельность учителей – миф или реальность // Образование и наука. – 2019. – Т. 21. – № 5. – С. 9-41.
15. Dunlosky J., Rawson K. A., Marsh E. J., Nathan M. J., Willingham D. T. Improving Students' Learning With Effective Learning Techniques: Promising Directions From Cognitive and Educational Psychology // Psychological Science in the Public Interest. – 2013. – No 14. – P. 4-58.
16. Gerova N. ICT Proficiency Measurement While Realizing information Activity of Students Majoring in Pedagogical Education // Smart Education and Smart e-Learning. – Springer, 2015. – P. 309-319.
17. Hursen C., Fasli F. G. Investigating the Efficiency of Scenario Based Learning and Reflective Learning Approaches in Teacher Education // European Journ. of Contemporary Education. – 2017. – No 6. – P. 264-279.
18. Semenova I. N. Methodology of teaching mathematics methods designing in the modern educational paradigm. – Yelm, WA, USA : Science Book Publ. House, 2014. – 156 p.
19. Starichenko B. E., Sardak L. V., Slepukhin A. V. On Interaction of Educational Environments of Different Levels // Mediterranean Journ. of Social Sciences. – Rome (Italy) : MCSER Publ., 2015. – Vol. 6. – № 5. – P. 486-496.

REFERENCES

1. Kargina I. G. Sovremennyy religioznyy plyuralizm: teoretiko-sotsiologicheskyy analiz : avtoref. dis. ... d-ra sotsiol. nauk : 22.00.01. – M., 2016. – 45 s.
2. Kondratchik Yu. K. Transformatsiya sotsial'no-ekonomicheskoy sistemy Rossii (vtoraya polovina XIX – nachalo XX vv.) : avtoref. dis. ... kand. ekon. nauk : 08.00.01. – M., 2017. – 22 s.
3. Kун Т. Структура научных революций. – М. : Progress, 1977. – 300 с.
4. Lapenok M. V. Nauchno-pedagogicheskie osnovaniya sozdaniya i ispol'zovaniya elektronnykh obrazovatel'nykh resursov informatsionnoy sredy distantsionnogo obucheniya (na primere podgotovki uchiteley) : avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk : 13.00.02. – M., 2014. – 43 s.

5. Mironova L. I. Sovershenstvovanie podgotovki bakalavrov – sistemnykh administratorov s ispol'zovaniem tekhnologii mezhdistsiplinarnogo proektirovaniya [Elektronnyy resurs] // Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie. Pedagogical Review : elektron. zhurn. – Tomsk, 2014. – № 2 (4). – S. 20-28. – Rezhim dostupa: http://npo.tspu.edu.ru/archive.html?year=2014&issue=2&article_id=4058 (data obrashcheniya: 12.09.2019).
6. Ob utverzhdenii professional'nogo standarta «Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere doskol'nogo, nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya)» [Elektronnyy resurs] : prikaz Mintruda RF : ot 18.10.2013 № 544n. – Rezhim dostupa: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf> (data obrashcheniya: 12.08.2019).
7. Pavlova O. Yu., Kalugina E. V., Kusarbaev R. I., Matushak A. F. Podgotovka budushchikh uchiteley angliyskogo yazyka k vedeniyu vneurochnoy raboty po predmetu // Vestn. Chelyab. gos. un-ta. – 2018. – № 3. – S. 124-133.
8. Semenova I. N. Priemy organizatsii informatsionno-poiskovoy i analitiko-sinteticheskoy deyatel'nosti dlya podgotovki studentov k provedeniyu nauchnogo issledovaniya v didakticheskoy sfere sovremennogo informatsionno-kommunikatsionnogo prostranstva // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2017. – № 6. – S. 106-110.
9. Semenova I. N. Opredelenie metodov obucheniya v sisteme professional'nogo obrazovaniya i problema ikh klassifikatsii v sovremennoy obrazovatel'noy paradigme // Vestn. Chuvash. gos. ped. un-ta. – 2016. – № 1. – S. 139-145.
10. Semenova I. N., Slepukhin A. V., Erentraut E. N. Konventsial'no-refleksivnaya sistema ekspertirovaniya dlya formirovaniya u studentov pedagogicheskikh vuzov umeniy sostavlyat' i otsenivat' metody obucheniya v sovremennoy didakticheskoy sfere // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2017. – № 6. – S. 120-129.
11. Semenova I. N. Sushchnost' i rol' metoda yazykovogo menedzhmenta v razvitii sistemy elektronnoy obucheniya matematike // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2014. – № 3. – S. 63-72.
12. Starichenko B. E. O formirovaniy obshcheprofessional'nykh IKT-kompetentsiy studentov napravleniya podgotovki «Pedagogicheskoe obrazovanie» // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2016. – № 7. – S. 97-103.
13. Struktura IKT-kompetentnosti uchiteley [Elektronnyy resurs] : rekomendatsii YuNESKO / UNESCO. – 2011. – Rezhim dostupa: <http://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214694.pdf> (data obrashcheniya: 10.08.2019).
14. Usol'tsev A. P., Antipova E. P. Innovatsionnaya deyatel'nost' uchiteley – mif ili real'nost' // Obrazovanie i nauka. – 2019. – T. 21. – № 5. – S. 9-41.
15. Dunlosky J., Rawson K. A., Marsh E. J., Nathan M. J., Willingham D. T. Improving Students' Learning With Effective Learning Techniques: Promising Directions From Cognitive and Educational Psychology // Psychological Science in the Public Interest. – 2013. – No 14. – P. 4-58.
16. Gerova N. ICT Proficiency Measurement While Realizing information Activity of Students Majoring in Pedagogical Education // Smart Education and Smart e-Learning. – Springer, 2015. – P. 309-319.
17. Hursen C., Fasli F. G. Investigating the Efficiency of Scenario Based Learning and Reflective Learning Approaches in Teacher Education // European Journ. of Contemporary Education. – 2017. – No 6. – P. 264-279.
18. Semenova I. N. Methodology of teaching mathematics methods designing in the modern educational paradigm. – Yelm, WA, USA : Science Book Publ. House, 2014. – 156 p.
19. Starichenko B. E., Sardak L. V., Slepukhin A. V. On Interaction of Educational Environments of Different Levels // Mediterranean Journ. of Social Sciences. – Rome (Italy) : MCSER Publ., 2015. – Vol. 6. – № 5. – P. 486-496.

Чжан Шаньчжи,

Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина; 117485, г. Москва, ул. Академика Волгина, 6; e-mail: logos826@gmail.com

**ОБЪЕКТИВАЦИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ СЕМАНТИЧЕСКИХ КАТЕГОРИЙ
В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ ИНОФОНА
С ЦЕЛЬЮ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: межкультурные коммуникации; универсальные семантические единицы; актуализация когнитивных репрезентаций; падежные формы; русский язык как иностранный; методика преподавания русского языка; языковое сознание.

АННОТАЦИЯ. Работа посвящена педагогической стратегии интегрирования единиц русского языка в языковое сознание китайских учащихся начального этапа обучения: 1) установлению универсальных семантических единиц, имеющих в языковом сознании китайского учащегося; 2) актуализации и объективации выявленных единиц – специальных когнитивных репрезентаций – при реализации дискурсивной деятельности китайских учащихся на русском языке.

Проблематика данной работы связана с необходимостью оптимизировать учебный процесс китайских учащихся, начинающих изучать русский язык в условиях российских подготовительных факультетов. В современных условиях, при необходимости качественного усвоения учащимися огромного массива программного материала, данная оптимизация возможна исключительно за счет интегрирования коммуникативно-языковых единиц, в том числе и по линии межкультурной коммуникации, а конкретнее – контактирующих языков.

Основные методы исследования: 1) моделирование оптимальной учебной межкультурной коммуникации за счет установления универсальных семантических единиц контактирующих языков: русского и китайского; 2) сравнительно-сопоставительный; 3) метод наблюдения за учебной межкультурной коммуникацией и метод интроспекции с последующим анализом и интерпретацией полученных результатов. Новизна исследования – в моделировании педагогической стратегии, основанной на интегрировании инвариантных единиц русского языка в китайское языковое сознание.

Результаты исследования: в процессе апробации материалов, реализующих предлагаемую педагогическую стратегию, установлено, что целенаправленное интегрирование, основанное на объективированных в учебном процессе когнитивных репрезентациях, проходит по оптимальным параметрам, что значительно высвобождает рабочее время для качественного усвоения учащимися необходимого учебного материала.

Zhang Shanzhi,

State Institute of the Russian Language named after A. S. Pushkin, Moscow, Russia

**OBJECTIFICATION OF UNIVERSAL SEMANTIC CATEGORIES
IN THE LINGUISTIC CONSCIOUSNESS OF THE FOREIGN PHONE
WITH THE GOAL OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

KEYWORDS: intercultural communications; universal semantic units; actualization of cognitive representations; case forms; Russian as a foreign language; methods of teaching the Russian language; linguistic consciousness.

ABSTRACT. The article is devoted to the pedagogical strategy of integrating the units of the Russian language into the linguistic consciousness of Chinese students at the initial stage of learning: 1) establishing the universal semantic units present in the linguistic consciousness of the Chinese student; 2) the actualization and objectification of the revealed units – special cognitive representations – in the implementation of the discursive activities of Chinese students in Russian.

The problematics of this work is connected with the need to optimize the learning process of Chinese students starting to learn Russian in the Russian preparatory departments. In modern conditions, when high-quality students need to master a vast array of program material, this optimization is possible only through the integration of communicative and linguistic units, including through intercultural communication, and more specifically, contacting languages.

The main research methods are: 1) modeling the optimal educational intercultural communication by establishing universal semantic units of contacting languages: Russian and Chinese; 2) comparative; 3) the method of monitoring educational intercultural communication and the method of introspection with subsequent analysis and interpretation of the results obtained. The novelty of the research is in the modeling of a pedagogical strategy based on the integration of invariant units of the Russian language into the Chinese language consciousness.

Results of the study: in the process of testing materials that implement the proposed pedagogical strategy, it has been established that purposeful integration based on cognitive representations objectified in the educational process takes place according to optimal parameters, which significantly frees up working time for the students to master the necessary educational material.

В настоящее время, весьма информационно насыщенное время методика преподавания иностранных языков (далее – ИЯ), в том числе и методика преподавания русского языка как иностранного (РКИ), как никогда, нуждается в эффективных педагогических стратегиях, основанных на тщательном отборе языкового материала и объективации данного материала в сознании учащегося [1]. Думается, осуществление такой педагогической стратегии, оптимальной по своей сущности, возможно, если:

1) в основу планируемого процесса обучения заложить его моделирование [2];

2) при отборе языкового материала опираться на грамматические единицы, прежде всего русского (изучаемого) языка, ведь именно грамматические (модельные по своей сущности) единицы представляют инвариантную основу вариативных речевых произведений [6; 7, с. 26-35; 5, с. 169-175];

3) параллельно с реализацией коммуникативного принципа обучения реализовывать также (в комплексе) и когнитивный его принцип [6; 5, с. 169-170];

4) при реализации коммуникативного принципа опираться на проактивность обучающихся, т. е. способность обучаться по деятельностной модели усвоения и продуцирования учебного материала [5, с. 169-175];

5) при реализации когнитивного принципа опираться на инвариантные (прежде всего универсальные) единицы контактирующих языков [7, с. 26-35; 5, с. 169-175; 4, с. 6-17; 1].

В данной работе мы попытаемся представить модель заданной педагогической стратегии **на материале** падежной/предложно-падежной системы русского языка (РЯ) с описанием процесса оптимальной интериоризации данной системы в языковое сознание китайского учащегося начального этапа обучения (НЭ обучения).

Предмет исследования: в лингводидактических целях, т. е. с позиции усвоения инвариантных единиц РЯ, объективация китайскими учащимися уровня А0 – А1 универсальных семантических единиц (категорий).

Целью исследования является моделирование оптимальной педагогической стратегии формирования основ учебной межкультурной коммуникации русских и китайцев за счет усвоения последними падежных/предложно-падежных форм.

Новизна исследования состоит: 1) в определении инвариантного содержания контактирующих языков (русского и китайского) и установлении на этой основе универсальных семантических единиц в языковом сознании китайских учащихся, изучающих РЯ по оптимально заданным параметрам;

2) в интегрировании русских падежных/предложно-падежных форм в языковое сознание китайских учащихся НЭ обучения.

Основные **методы** исследования: моделирование и интегрирование; сравнительно-сопоставительный метод, а также практические методы: метод интроспекции, психолингвистический эксперимент и т. д.

Поскольку мы намерены осуществить свою педагогическую стратегию на материале инвариантных падежных/предложно-падежных форм РЯ и их китайских эквивалентов, прежде всего рассмотрим инвариантное и вариативное содержание данных единиц в РЯ.

Как известно, в лингводидактике (теории преподавания ИЯ/РКИ) в наибольшей степени валидны теории, выделяющие шесть основных падежей. В зависимости от функции в высказывании каждый падеж отвечает на свои, вполне определенные вопросы. Так, дательный падеж (д. п.), т. е. падеж *адресата*, в своей первичной функции отвечает на вопрос «*Кому*» и называет второго участника коммуникативного акта.

Общеизвестно, что все русские падежи употребляются с предлогами (кроме именительного – и. п.) и без предлогов. Предложный же падеж (п. п.) – всегда только с предлогом. Каждый падеж имеет несколько (или некоторое множество) значений и зачастую несколько форм. У разных падежей могут сближаться или совпадать отдельные значения, но никогда не совпадают системы значений в целом.

В отличие от РЯ, в китайском языке (КЯ) отсутствует категория падежа существительных. А это значит, что в китайском языке имена не изменяются в зависимости от синтаксической позиции/функции [3, с. 14-17]. Падежные значения РЯ в КЯ могут быть выражены разными языковыми показателями: знаменательными лексическими единицами (ЛЕ), порядком слов, предлогами, послелогами и т. д.

В связи с описанной выше «ситуацией» изучение падежной грамматики РЯ вызывает большие затруднения у китайских учащихся.

Однако самой важной причиной ошибочного употребления русских падежей в речи китайских учащихся, как показало наше исследование, является непродуманная стратегия обучения или вообще отсутствие такой стратегии.

Мы вслед за такими исследователями, как А. Д. Кулик и Л. П. Мухаммад [5, с. 169-175], предлагаем стратегию, опирающуюся на текстовую теорию падежей Ю. С. Степанова [10, с. 31-57]. В данной теории определены первичные и, иногда, вторичные функции русских падежей, а также инвари-

антное и вариативное семантическое содержание – когнитивно-языковые репрезентации, возникшие в результате осуществления данных функций в речи. Как показывают наши исследования, это содержание (семантический инвариант) в отношении контактирующих языков (русского и китайского) может быть представлено универсальными единицами. Рассмотрим сказанное на конкретных примерах.

Так, в соответствии с теорией Ю. С. Степанова, первичные и, частично, вторичные функции русских падежей следующие.

Именительный падеж (и. п.) – падеж *агенса*, носителя, или производителя действия [10; 2]; для нас же номинация *агенса* синонимична номинации *субъект* действия.

Винительный падеж (в. п.) – падеж *пациенса* в ситуации, когда действие направлено на объект. По Ю. С. Степанову, *пациенс* – пониженный в ранге (в отношении *агенса*) участник коммуникативной ситуации. При таком понимании только неодушевленный участник ситуации является «*пациенсом*». В дальнейшем семантическое содержание, эксплицируемое в РЯ в. п., мы намерены обозначать номинацией *объект* (объект действия). Номинацией *объект* мы намерены обозначать и одушевленные денотаты в. п. (т. е. феномены, отвечающие на вопрос *Кого?*), хотя в РЯ, по справедливому замечанию Ю. С. Степанова, в. п., обозначающий одушевленных участников ситуации, – это падеж *фациенса* (второго субъекта коммуникации). И это первое, весьма существенное расхождение в сознании русских и китайцев. Для китайцев в. п. с вопросом *Кого* – падеж *объекта*. Поэтому при обучении китайцев речи с русским в. п. поначалу следует давать им *ситуационную опору*, в которой задействован уже знакомый им *пациенс* (объект, отвечающий на вопрос *Что?*), и только затем обращать внимание на дифференцирующие формы *фациенса* (феномены, отвечающие на вопрос *Кого?*) [5].

Анализируя работы Ю. С. Степанова в контексте китайского языкового сознания, мы можем утверждать, что для китайцев *фациенс* (второй участник коммуникативной ситуации) наиболее ярко представлен русским *дательным* падежом (д. п.) в его первичной функции (т. е. в функции *второго субъекта коммуникативной ситуации*). Таким образом, второй участник коммуникативной ситуации (выраженный формой д. п. адресата) также является *универсалией* рассматриваемых контактирующих языков и, следовательно, при обучении китайцев может быть использован в качестве *коммуникативно-когнитивной опоры*. И только после выработки устойчивого

навыка, базирующегося на универсалиях контактирующих языков, в китайской аудитории можно поработать и с некоторыми разграничениями. Для этого сошлемся на методику Л. П. Васюхно, которая находит следующие признаки разграничения *фациенса* в. п. и *фациенса* д. п.: при описании ситуации беспредложным д. п. движение (транспортировку) осуществляет *объект действия*, в частности, «письмо» (*Я пишу письмо брату*), а при описании ситуации в. п. (*Я люблю брата*) движение (транспортировку) осуществляет «некоторое чувство, эмоция агенса» [2]. Рассмотрим, как описываемая ситуация представлена в китайском языковом сознании, зафиксированном языковыми категориями и формами.

Безусловно, в китайском языковом сознании имеются такие базовые актанты высказывания, как 1) субъект (*агенса*); 2) объект (*пациенс*); 3) действие (*акция*). И даже *второй субъект* (*фациенс*). В ситуации «передачи объекта» (в узком понимании данного акта) этот *второй субъект* при стандартизированной линеаризации занимает, как и в РЯ, *последнее место* в высказывании. С другой стороны, в китайском языковом сознании также существует еще и *материально выраженный маркер* второго субъекта, представленный глаголом «дать». Сравним аналогичные высказывания на китайском и русском языках: 1) 我 (*Я*) 把 («глагол-предлог», посредством которого дополнение со значением прямого объекта ставится перед глагольным сказуемым) 笔 (*ручка*) 给 (*дать*) 朋友 (*друг*) (*Я даю ручку другу*), буквальный перевод: «*Я ручку даю другу*». Несколько иная вербализация в более сложной ситуации (по сравнению с первой): 我 (*Я*) 给 (*дать* – здесь *дать* – служебное слово со значением *кому* или *куда*) 朋友 (*друг*) 写 (*писать*) 信 (*письмо*). (*Я пишу письмо другу*.) В обоих случаях мы наблюдаем следующее: глагол *дать* (или восходящее к нему служебное слово) как бы «приклеен» к ЛЕ, которая в РЯ вербализуется в форме д. п.

Совершенно по-иному в китайском языковом сознании представлена *ситуация передвижения* первого субъекта действия, например: 我 (*Я*) 去 (*идти*) 朋友 (*друг*) 那里 (*там/туда*) – рус.: *Я иду к другу*. Инвариантной семантической долей, интегрирующей в данном случае единицы и русского, и китайского языков, является семантическая доля, указывающая на *направление*. На поверхностном уровне РЯ данная доля маркирована предлогом *к* (...к *другу*), что в современном РЯ отличает ее от беспредложной формы д. п. и на семантическом, и на вербальном уровнях (ср. *Письмо другу*).

В КЯ модель «аналогичного» высказывания маркируется так называемым «глаголом движения» (глаголом *идти*). Все описанное позволяет заключить, что в качестве центрального компонента глубинного семантического уровня русского д. п. с предлогом *к* (и без предлога), а также его китайского эквивалента следует выделить компонент «направление», который дифференцируется как направление: а) по отношению ко второму субъекту (адресату); б) по отношению к определенной местности. Поскольку во втором значении (т. е. в значении б) он «сходен» с русским в. п. с предлогами в его «неглавной» (по Ю. С. Степанову) функции [10, с. 31-57], следовательно, данное значение (а именно б) следует на некоторое время «купировать», чтобы избежать в русской речи китайцев интерференционных ошибок.

Центральным инвариантным компонентом русского *предложного* падежа (п. п.) и его китайского эквивалента, как показывает наше исследование, является «пучок» обстоятельственных признаков «в состоянии покоя»: 1) ориентировка: а) значение *места*, например: 在 (находиться) 莫斯科 (Москва) – рус.: в Москве; б) значение *времени*, например: 在 (в) 五月 (май) – в мае. Данный инвариант (в значении места) противопоставлен падежам, обозначающим пространство при «глаголах движения»: а) р. п. с предлогами *из/из-за/из-под/с/от* (р. п. «исходному»); б) в. п. с предлогами и д. п. без предлогов и с предлогами (в. п. и д. п. «направительному»).

Центральным компонентом глубинного семантического уровня русского творительного падежа (т. п.; с предлогами и без предлогов) является «пучок» отличительных признаков, обозначающий «совместность», например: 我 (я) 和 (с или вместе) 朋友 (друг) 去 (идти) 超市 (магазин) – Я иду в магазин вместе с другом. В китайском языке аналогичное семантическое содержание, выражающееся номинацией «вместе», также имеется.

Центральным компонентом глубинного семантического уровня русского родительного падежа (р. п.) и его китайского эквивалента, как показывает исследование, можно считать семантический инвариант, представляющий «пучок» атрибутивных признаков, на поверхностном уровне представленный функцией определения [1], например: 汽车 (машина) 轮胎 (шины) – русск.: шины машины.

Компоненты и признаки поверхностного уровня. Компонентов и признаков поверхностного уровня множество. Назовем базовые сходства: а) наличие начальной формы в функции субъекта, а

также расположение данной формы в начале высказывания (в КЯ или преимущественно в начале высказывания – в РЯ); б) наличие специальной лексической единицы (ЛЕ) в функции объекта/«пациенса» (в. п. неодушевленных существительных в РЯ и специальное «месторасположение» в КЯ); в) наличие детерминантных групп со специальными маркерами и в РЯ, и в КЯ – специальных предлогов (и иных маркеров):

– в функции обстоятельств места и времени;

– в функции «исходной точки движения», а также направления движения.

Наличие средств маркирования атрибутивной функции: специальных категориальных единиц, как, например, имен прилагательных и их эквивалентов.

Наличие средств маркирования категории «совместности» (с обозначением второго субъекта; второго объекта) и т. д.

В качестве основных дифференцирующих языковые картины мира компонентов и признаков сравниваемых языков мы выделили:

– в китайском языке: специальный, строго фиксированный порядок слов: на первом месте – ЛЕ с обозначением субъекта действия, на втором – глагольная форма (или иные ЛЕ в функции предиката);

– в русской речи встречается (за исключением детерминантных групп): а) обычный порядок слов (что во многом похоже на фиксированный порядок слов в КЯ), а также *порядок, детерминированный актуальным членением предложения*, например: а) Маша / любит / меня; б) Меня / любит / Маша. Если же в КЯ произвести перестановку, представленную примером «б», то получим:

我 / 爱 / 玛莎 (буквальный перевод: Я / люблю / Машу).

И хотя мы можем отнести русский р. п. *принадлежности* к группе с инвариантным определительным значением, тем не менее в методических целях на него следует обратить особое внимание. Приведем нашу интерпретацию примера из теоретической литературы. Русское словосочетание *лапы собаки* по-китайски звучит так: 狗腿 (буквально: собака лапы [9, с. 111-122]. При таком словосочетании напрашивается русская форма «собачьи лапы», которая в аудитории студентов НЭ обучения преждевременна. Как показало наше практическое исследование (обобщение передового педагогического опыта), преподаватели НЭ обучения на практике успешно подбирают подходящие аналогии, сформировав первоначально в соответствующей ситуации устойчивый навык на следующих образцах: «У меня есть дом. Это мой дом. У брата

есть дом. Это дом брата. У сестры есть дом. Это дом сестры». Именно в контекст китайского языкового сознания легко вписывается и следующий аудиторный дискурс: «У Москвы есть центр. Это центр Москвы», поскольку ненастроенное в поиске иноязычных аналогий китайское сознание русские бытийные предложения типа «В Москве есть театры, музеи, концертные залы...» интерпретирует как пассивные: «У Москвы есть театры, музеи, концертные залы...» [8].

Опытные российские преподаватели в целях профилактики интерференционных ошибок, безусловно, учитывают множество факторов, в том числе и методику своевременной актуализации необходимых форм при работе над языком с учетом его поуровневой дифференциации. Так, у русских весьма часто встречается звуковой комплекс «меня», представляющий субъекта (реального субъекта) в формах в. п. и р. п. Например: *Меня зовут Иван. У меня есть семья.* По мнению преподавателей-практиков (на что указывают материалы интервьюирования), личные местоимения не вписываются в парадигмы 1, 2, 3 склонений и множественного числа, следовательно, данные единицы следует изначально давать в практике коммуникации (на синтаксической основе). При наблюдении за учебным процессом мы установили следующий порядок идентификации форм данных ЛЕ в речи: 1) первоначально (уже на первой неделе обучения) введение фразы в целом, т. е. таким образом, как если бы мы вводили фразеологизмы: «У меня есть семья» (с переводом на КЯ фразы в целом и идентификацией значения принадлежности); 2) после введения р. п. и в. п. в их первичных функциях идентификация словоформы «меня» в данной, «пассивной» конструкции (в сопоставлении с конструкцией активной). Ниже представляем речевые образцы (микродиалоги/диалогические единства), шаг за шагом позволяющие актуализировать необходимые для дальнейшей коммуникации структуры (порядок может быть следующий):

1. – **Меня** зовут Анна. **У меня** есть ручка. А у Вас?

– **У меня** тоже есть ручка (карандаш).

2. – У меня **есть** ручка. А у Вас?

– У меня **нет** ручки (карандаша).

3. – У меня есть **брат**. **У брата** есть дом.

Это дом брата. **Чей** это дом?

– Это дом брата.

Все сказанное выше говорит о том, что оптимальная стратегия обучения китайских учащихся высказываниям с включением падежных форм требует не только актуализации в их сознании уже имеющегося язы-

кового (на уровне семантики) содержания – универсальных семантических единиц, но и опоры на материально выраженные знаки (звуковые и буквенные комплексы) РЯ, весьма часто, почти ежедневно, встречающиеся в речи русских.

Еще одна важная проблема – вопрос последовательности подачи падежей, который в методике преподавания РЯ иностранцам решается далеко не однозначно. Безусловно одно: падеж изучается не сразу во всех формах и значениях, а постепенно: изначально в наиболее употребительных формах и значениях (как мы представили, с помощью микродиалогов, конструкций с формами р. п.: «У меня есть + и. п. / У меня нет + р. п.»).

Вслед за такими авторами, как А. Д. Кулик и Л. П. Мухаммад [5], мы полагаем, что последовательность введения падежей в разных аудиториях (в том числе и в разных китайских аудиториях) может различаться. Так, опираясь на работы лингводидактов [5; 8], мы пришли к выводу, что в китайской аудитории данная последовательность, зависящая от конкретного контингента, может быть представлена следующими оппозициями.

1. **И. п. – р. п.** – такая оппозиция может быть первоначальной в аудитории китайских учащихся-экстравертов, не слишком вникающих в глубинную семантику и готовых с первых дней обучения поговорить с россиянами (на РЯ) о себе, о своей семье (*Есть брат / нет брата, 2 брата* и т. д.).

2. **И. п. – в. п.** – такая оппозиция может быть первоначальной в аудитории *проактивных* китайских учащихся, готовых осуществлять речевую деятельность по моделям, в том числе и грамматическим [5; 8].

3. **И. п. – п. п.** – такая оппозиция может быть первоначальной применительно к разным типам учащихся, желающих как можно быстрее выйти на улицу и ориентироваться «на местности».

Таким образом, выше мы представили русские падежи, с помощью которых уже возможна хотя и не совсем свободная, но все же коммуникация. Эти падежи по интенсивной коммуникативной методике учащиеся могут усвоить в первый месяц пребывания в России [2].

Итак, в данной работе мы описали педагогическую стратегию объективации универсальных семантических категорий в языковом сознании китайского учащегося с целью интегрирования в них соответствующих единиц РЯ. Одна из задач такого интегрирования – формирование в языковом сознании учащихся специализированной когнитивной архитектоники, на платформе которой возможно будет выстраивать даль-

нейшую, профессионально ориентированную, учебную коммуникацию. Работа представляет три этапа реализации педагогической стратегии:

1. Подготовительный: определение задач обучения, а также ведущей стратегии решения данных задач.

2. Выявление семантических (когнитивных) единиц, на основе которых возможно интегрировать модельный материал РЯ в языковое сознание китайских учащихся.

3. Описание некоторых способов актуализации когнитивных единиц сознания ки-

тайских учащихся с целью интегрирования в них специально смоделированных единиц РЯ и русской речи.

Безусловно, представленная выше педагогическая стратегия требует от преподавателя особой тщательности при отборе и организации учебного материала.

Перспектива данной работы состоит в дальнейшем описании единиц/категорий РЯ с позиции китайского языкового сознания, а также в определении путей и способов интегрирования выявленных единиц в языковое сознание китайских учащихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнов А. Р., Костина И. С. Коммуникативная методика русского языка как иностранного и иностранных языков : (Конспект лекций). – М. : ИРЯ им. А. С. Пушкина, 1992. – 147 с.
2. Васюхно Л. П. Учет катафорической функции падежной формы при обучении чтению студентов-нефилологов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Ин-т рус. яз. им. А. С. Пушкина. – М., 1996. – 18 с.
3. Горелов В. И. Теоретическая грамматика китайского языка. – М., 1989. – С. 14-17.
4. Кубрякова Е. С. Об установках когнитивной науки и актуальных проблемах когнитивной лингвистики // Вопросы когнитивной лингвистики. – М., 2004. – № 1. – С. 6-17.
5. Кулик А. Д., Мухаммад Л. П. К вопросу об отборе и организации учебного материала на начальном этапе обучения иностранных студентов-гуманитариев (будущих политологов и дипломатов уровня А1 – А2) // Российский научный журнал. – 2014. – № 2 (40). – С. 169-176.
6. Леонтьев А. А. Деятельностный ум (Деятельность. Знак. Личность). – М. : Смысл, 2001. – 380 с.
7. Леонтьев А. А. Некоторые психолингвистические предпосылки отбора и подачи грамматического материала // Психология и методика обучения второму языку. Критерии отбора языкового материала : тексты докл. – М., 1967. – С. 26-36.
8. Мухаммад Л. П. Описательный дискурс в условиях учебной межкультурной коммуникации // Актуальные проблемы русского языка и методики его преподавания: традиции и инновации : сб. статей 15-й Всерос. науч.-практ. конф. молодых ученых с международным участием. – М. : РУДН, 2014. – С. 22-31.
9. Рубец М. В. Влияние китайского языка на мышление и культуру его носителей // История философии. – М. : ИФРАН, 2009. – № 14. – С. 111-122.
10. Степанов Ю. С. Текстовая теория русских падежей в описательном и сравнительно-историческом языкознании // Русистика сегодня. – М. : Наука, 1988. – С. 31-57.
11. Langacker R. W. Cognitive grammar: a basic introduction. – N. Y. : Oxford Univ. Pr., 2008. – 562 p.
12. 徐烈炯. 语义学. 语文出版社. 1995. 318 p. = Xu Liejiang. Yuyixue. – Yuwen chubanshe, 1995. – 318 p.

REFERENCES

1. Arutyunov A. R., Kostina I. S. Kommunikativnaya metodika russkogo yazyka kak inostrannogo i inostrannykh yazykov : (Konspekt lektsiy). – M. : IRYa im. A. S. Pushkina, 1992. – 147 s.
2. Vasyukhno L. P. Uchet kataforicheskoy funktsii padezhnoy formy pri obuchenii chteniyu studentov-nefilologov : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.02 / In-t rus. yaz. im. A. S. Pushkina. – M., 1996. – 18 s.
3. Gorelov V. I. Teoreticheskaya grammatika kitayskogo yazyka. – M., 1989. – S. 14-17.
4. Kubryakova E. S. Ob ustanovkakh kognitivnoy nauki i aktual'nykh problemakh kognitivnoy lingvistiki // Voprosy kognitivnoy lingvistiki. – M., 2004. – № 1. – S. 6-17.
5. Kulik A. D., Mukhammad L. P. K voprosu ob otbore i organizatsii uchebnogo materiala na nachal'nom etape obucheniya inostrannykh studentov-gumanitariyev (budushchikh politologov i diplomatov urovnya A1 – A2) // Rossiyskiy nauchnyy zhurnal. – 2014. – № 2 (40). – S. 169-176.
6. Leont'ev A. A. Deyatel'nostnyy um (Deyatel'nost'. Znak. Lichnost'). – M. : Smysl, 2001. – 380 s.
7. Leont'ev A. A. Nekotorye psikholingvisticheskie predposylki otbora i podachi grammaticheskogo materiala // Psikhologiya i metodika obucheniya vtoromu yazyku. Kriterii otbora yazykovogo materiala : teksty dokl. – M., 1967. – S. 26-36.
8. Mukhammad L. P. Opisatel'nyy diskurs v usloviyakh uchebnoy mezhkul'turnoy kommunikatsii // Aktual'nye problemy russkogo yazyka i metodiki ego prepodavaniya: traditsii i innovatsii : sb. statey 15-y Vseros. nauch.-prakt. konf. molodykh uchenykh s mezhdunarodnym uchastiem. – M. : RUDN, 2014. – S. 22-31.
9. Rubets M. V. Vliyanie kitayskogo yazyka na myshlenie i kul'turu ego nositeley // Istoriya filosofii. – M. : IFRAN, 2009. – № 14. – S. 111-122.
10. Stepanov Yu. S. Tekstovaya teoriya russkikh padezhey v opisatel'nom i sravnitel'no-istoricheskom yazykoznanii // Rusistika segodnya. – M. : Nauka, 1988. – S. 31-57.
11. Langacker R. W. Cognitive grammar: a basic introduction. – N. Y. : Oxford Univ. Pr., 2008. – 562 p.
12. Xu Liejiang. Yuyixue. – Yuwen chubanshe, 1995. – 318 p.

УДК 378.016:811.161.1:378.147
ББК Ш141.12-9-99+4448.4(5Кит)

DOI 10.26170/по19-09-18
ГРНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.02; 13.00.08

Чжоу Шуцзюань,

доцент, факультет русского языка, Цзилиньский университет иностранных языков; 130117, Китай, провинция Цзилинь, г. Чанчунь, ул. Цзин Юэ, № 3658; e-mail: zsj12@126.com

Кирилова Ирина Владимировна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры общего языкознания и русского языка, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: irishakuz@yandex.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; e-mail: suetina@uspu.me

**ПОДГОТОВКА РУСИСТОВ-УНИВЕРСАЛОВ
В ТОРГОВО-ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ОБЛАСТИ В КОНТЕКСТЕ
МЕЖДУНАРОДНОГО ПРОЕКТА «ОДИН ПОЯС, ОДИН ПУТЬ»
НА ПРИМЕРЕ ПРАКТИКИ В ЦЗИЛИНЬСКОМ ИНСТИТУТЕ
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ «ХУАЦЯО»**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: русский язык; реформы образования; китайская русистика; подготовка русистов; международные проекты.

АННОТАЦИЯ. Успешное проведение Национальной конференции по образованию 10 сентября 2018 года положило начало новой эры в высшем образовании Китая. Подготовка высококвалифицированных междисциплинарных русистов в торгово-экономической области, которая отвечает современным потребностям и соответствует стратегии Китая «Один пояс, один путь», – это ответственная миссия, возложенная на нас новой эрой. В сочетании с профессиональными требованиями к русистам в контексте международного проекта «Один пояс, один путь» и текущими результатами исследований в области преподавания РКИ в Китае, в статье делается попытка выдвинуть некоторые предложения по подготовке междисциплинарных русистов в торгово-экономической области, стимулируя реформу обучения РКИ. Помимо акцентирования внимания на создании профессиональных базовых курсов, также требуется дальнейшее обогащение и усиление факультативных профессиональных курсов, в частности, разработка своеобразных профессиональных курсов. «Национальный стандарт» выступает за то, чтобы путем разнообразных видов практической деятельности, таких как профессиональная стажировка, социальная практика и международные обмены, эффективно улучшить языковые навыки учащихся и возможности трудоустройства в будущем. В условиях высокой конкуренции недостаточно иметь только профессиональный диплом преподавателя иностранного языка, необходимо иметь дополнительные знания в области экономики, торговли или управления. В Цзилиньском институте иностранных языков «Хуацяо» создана и успешно функционирует модель обучения студентов по специальности «Русский язык + экономика и торговля», что, безусловно, отражает преимущества подготовки русистов в данном учреждении. Приоритет в стратегии «Один пояс, один путь» принадлежит торгово-экономическому сотрудничеству, а приоритетными дисциплинами института «Хуацяо» как раз являются литература, экономика, управление и образование. Так что есть возможность в полной мере сочетать языковую подготовку и отраслевую, специальную. Экономика и торговля – это прорыв в подготовке квалифицированных русистов для удовлетворения потребностей в торгово-экономической отрасли.

Zhou Shujuan,

Associate Professor, Faculty of the Russian Language and Literature, Jilin Institute of Foreign Languages, Changchun, China

Kirilova Irina Vladimirovna,

Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of General Linguistics and Russian Language, 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 Language, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**REFLECTIONS ON THE TRAINING OF RUSSIAN UNIVERSALS
IN THE ECONOMIC AND TRADE AREA
IN THE CONTEXT OF “THE BELT AND ROAD” ON THE EXAMPLE OF PRACTICE
AT THE JILIN INSTITUTE OF FOREIGN LANGUAGES “HUAQIAO”**

KEYWORDS: Russian language; educational reform; Chinese Russian studies; training of Russian specialists; international projects.

ABSTRACT. The successful holding of the National Education Conference on September 10, 2018 marked the beginning of a new era in China's higher education. The training of highly qualified interdisciplinary Russian specialists in the trade and economic field, which meets modern needs and is consistent with China's "The One Belt, One Way" strategy, is a responsible mission entrusted to us by a new era. In combination with the professional requirements for Russian scholars in the context of the international project "The One Belt, One Way" and the current results of research in the field of teaching Russian as a foreign language in China, the article attempts to put forward some proposals for the preparation of interdisciplinary Russian scholars in the trade and economic field, stimulating the reform of teaching Russian as a foreign language. In addition to focusing on the creation of professional basic courses, further enrichment and strengthening of optional professional courses is also required, in particular, the development of unique professional courses. The "National Standard" advocates that, through a variety of practical activities, such as professional internships, social practices and international exchanges, effectively improve students' language skills and future employment opportunities. In conditions of high competition, it is not enough to have only a professional diploma of a teacher of a foreign language, it is necessary to have additional knowledge in the field of economics, trade or management. The Jilin Institute of Foreign Languages "Huaqiao" has created and successfully operates a model for teaching students in the specialty "Russian language + economics and trade", which, of course, reflects the advantages of training Russian specialists in this institution. The priority in "The One Belt, One Way" strategy belongs to trade and economic cooperation, and the priority disciplines of the "Huaqiao" Institute are literature, economics, management and education. So there is an opportunity to fully combine language training and industry, special. Economics and trade is a breakthrough in the training of qualified Russian scholars to meet the needs of the trade and economic sector.

Предисловие. 10 сентября 2018 года (День учителя в Китае) в Пекине состоялась Национальная конференция по образованию. На конференции выступил генеральный секретарь Си Цзиньпин с предложением фундаментальных мер по подготовке специалистов в университетах. С развитием глобализации и непрерывным реформированием высшего образования в Китае процесс обучения русскому языку как иностранному должен быть направлен на решение определенных задач. Выпускники должны не только хорошо знать русский язык, но и обладать другими умениями и навыками. В современном мире для трудоустройства недостаточно только языкового мастерства, поэтому подготовка универсальных русистов – это необходимый выход для китайских вузов. Стратегия «Один пояс, один путь» приведет к многополярному развитию обучения РКИ в Китае. Русскоязычные страны являются важными участниками и партнерами в программе «Один пояс, один путь». Разные вузы могут сочетать потребности страны со своими преимуществами и надлежащим образом проводить высокоуровневую подготовку русистов по сдвоенным специальностям, например, русский язык и экономика и торговля, туризм, право, наука и техника, транспорт и т. д.

Состояние обучения РКИ и направление его будущей реформы в контексте международной стратегии «Один пояс, один путь». Для того чтобы в полной мере оценить эффективность современного процесса обучения РКИ в вузах Китая, в 2016-2017 годах Секретариат подкомис-

сита по преподаванию русского языка при Комитете по преподаванию иностранных языков и литературы Министерства образования КНР провел специальный опрос о состоянии обучения РКИ в вузах по всей стране [2, с. 69-70]. Общее количество вузов, принявших участие в опросе, – 109 (количество университетов, в которых преподается русский язык, в настоящее время составляет 150). Судя по возрастающему количеству вузов, в которых имеется специальность «русский язык и литература», спрос на русистов по-прежнему остается высоким, однако отметим, что и конкуренция также возрастает. Проведенный опрос помог нам понять ситуацию о состоянии обучения РКИ в Китае. Можно сказать, что в настоящее время система преподавания РКИ в китайских вузах уже сформирована. «Каждый вуз устанавливает свою собственную уникальную систему и режим обучения в соответствии со своими условиями и профессиональными преимуществами» [9, с. 60]. Тем не менее, по-прежнему существуют трудности, связанные с преподаванием РКИ. Основная проблема, на наш взгляд, связана с качеством обучения, а также с педагогическими и исследовательскими возможностями преподавателей. До сих пор обучение студентов разных профилей, изучающих русский язык, недостаточно дифференцировано. Выпускники не удовлетворяют потребности разных отраслей, у них отсутствуют профессиональные отраслевые знания, что, соответственно, порождает невысокое качество образования [2, с. 69-70].

В то же время мы изучили вопрос о текущем состоянии преподавания РКИ в вузах

本文系吉林省教育厅十三五社会科学项目“吉林省珲春市俄语语言景观生态考察及汉俄翻译对比研究”(JJKH20190397SK)和吉林省高等教育学会课题“基于翻译能力培养的俄语MTI课堂教学设计与实践”的阶段性成果。

© Чжоу Шуцзюань, Кирилова И. В., Суетина А. И., 2019

провинции Цзилинь и получили неудовлетворительные результаты. В провинции Цзилинь достаточно много вузов, предлагающих обучение русскому языку. Тем не менее, подготовка русистов в государственных вузах, а также новых частных институтах провинции Цзилинь схожа, что приводит к сближению целей и результатов обучения студентов-русистов. В результате отсутствие специфичного обучения РКИ приводит к тому, что выпускники не конкурентоспособны.

Основываясь на вышеприведенных фактах, мы считаем, что реформа профессионального обучения РКИ в Китае еще нуждается в доработке. Нынешняя проблема заключается в том, что вузы не учитывают спрос на русистов конкретных отраслей. В настоящее время существует большая потребность в грамотных, квалифицированных выпускниках, которые бы не только хорошо владели русским языком, но и отлично знали свою специальность. Однако хорошо подготовленных русистов, необходимых в диверсифицированных отраслях, недостаточно. Качество их обучения также оставляет желать лучшего. Основной причиной этого противоречия между спросом и предложением является отсутствие высококвалифицированных преподавателей русского языка, методы и средства обучения однообразны, отсутствует специальный учебный план, отсутствует обучение практическим навыкам.

Учитывая вышеуказанные проблемы, в качестве примера мы предлагаем ознакомиться с практическим результатом реформы профессионального обучения в Цзилиньском институте иностранных языков «Хуацяо». Мы считаем, что реформа обучения РКИ в каждом вузе должна в полной мере отражать ее географические преимущества и сочетать приоритетные дисциплины школы с целью улучшения качества обучения.

Цзилиньский институт иностранных языков «Хуацяо» расположен в провинции Цзилинь на севере Китая. Это место играет важную роль для улучшения сотрудничества между Китаем и Россией на Дальнем Востоке и строительства евразийского высокоскоростного транспортного коридора «Пекин-Москва». Приоритет в стратегии «Один пояс, один путь» принадлежит торгово-экономическому сотрудничеству, а приоритетными дисциплинами нашего института как раз являются литература, экономика, управление и образование. Так что мы можем в полной мере сочетать языковую подготовку и отраслевую, специальную. Экономика и торговля – это прорыв в подготовке квалифицированных русистов для удовлетворения потребностей в торгово-экономической отрасли.

Размышления о подготовке русистов-универсалов в торгово-экономической области в контексте проекта «Один пояс, один путь». С точки зрения норм обучения иностранным языкам в новейшем «Национальном стандарте обучения иностранным языкам и литературе бакалавриата в общественных вузах» (далее – Национальный стандарт) в 2018 году подчеркивается органическое единство знаний, умений и качества в процессе обучения. Помимо сосредоточения внимания на создании профессиональных базовых курсов, также требуется дальнейшее обогащение и усиление факультативных профессиональных курсов, в частности, разработка своеобразных профессиональных курсов. Национальный стандарт выступает за то, чтобы путем разнообразных видов практической деятельности, таких как профессиональная стажировка, социальная практика и международные обмены, эффективно улучшить языковые навыки учащихся и возможности трудоустройства в будущем. Промульгация Национального стандарта не только указывает направление для будущего преподавания РКИ в Китае, но и обеспечивает прочную основу для нашей образовательной реформы. На основе Национального стандарта и фактического положения нашего института мы пришли к определенным выводам, которые стоит учитывать в процессе обучения.

1. Консолидация языковой основы на начальном этапе и дополнение соответствующих экономических и торговых знаний в общеобразовательном курсе.

На наш взгляд, русисты-универсалы в торгово-экономической области должны в первую очередь сосредоточиться на овладении русским языком. На практике мы не должны пренебрегать повышением языкового уровня учащихся, чтобы воспитать прочие профессиональные навыки. Мы обнаруживаем, что в процессе обучения при изучении русского языка наряду с другими дисциплинами студенты, как правило, становятся профессионалами в другой области, пренебрегая при этом русским языком. Если же они уделяют внимание и русскому языку, и специальным дисциплинам, то нередко не достигают успеха ни в том, ни в другом. Таким образом, на начальном этапе, то есть на первом и втором курсах университета, главная задача преподавателей русского языка заключается в консолидации основных языковых навыков учащихся. На этом этапе гарантируются учебные часы на такие основные курсы, как интенсивный курс русского языка, грамматика, аудирование, чтение и т. д., что обеспечивает все-

стороннее развитие основных языковых навыков студентов: чтение, письмо, говорение, аудирование. Прочная языковая основа, заложенная на начальном этапе обучения, является гарантией будущего профессионального совершенствования и развития способностей русистов, а также ключевым способом повышения качества профессиональной подготовки русистов в Китае.

В то же время мы должны поощрять учащихся к тому, чтобы они получали и соответствующие профессиональные знания общеобразовательных дисциплин, повышая общее качество образования. В связи с особенностями аудитории, в основном, общеобразовательные курсы ведутся на китайском языке, а содержание их основано на популяризации знаний. Они не так сложны и не несут слишком большую нагрузку для студентов. «Студенты могут выбирать курсы в соответствии со своими собственными интересами и направлениями будущей работы, получать и накапливать периферийные знания для будущей работы в смежных областях и закладывать хорошую основу для углубленного изучения соответствующих специальностей за рубежом» [8, с. 91]. На начальном этапе мы побуждаем студентов самостоятельно заниматься дисциплинами общеобразовательного курса, используя специальную обучающую платформу, дополнять соответствующие экономические и торговые знания, формировать познание в уме на китайском языке и закладывать основу для будущего изучения курсов профессионального направления.

2. Акцент на языковой способности на продвинутом этапе и создание преимуществ выпускникам посредством учебного курса «Русский язык + экономика и торговля».

На начальном этапе необходимо сосредоточиться на фундаментальных знаниях студентов, а на продвинутом этапе (третьем и четвертом курсах) необходимо улучшать комплексные языковые навыки учащихся. Продвинутый этап – это решающий период для всестороннего развития студентов. Помимо способности использовать иностранные языки, студенты также должны уметь наслаждаться литературой, осуществлять межкультурную коммуникацию, размышлять, проводить исследовательскую деятельность, организовывать самостоятельное обучение и практику. Чтобы улучшить профильную подготовку обучающихся на продвинутом этапе студенты могут быть объединены в разные группы посредством факультативных профессиональных курсов. Большинство наших выпускников будут заниматься переводами и управлением в торгово-экономической области после оконча-

ния учебы. Кроме того, одной из приоритетных дисциплин нашего университета является международная экономика и торговля (включая электронную коммерцию), ей уделяется особое место в учебном плане, а также создается серия спецкурсов на русском языке, таких как «Деловое общение на русском языке», «Письмо по бизнесу», «Русская деловая интерпретация», «Интенсивный курс по туризму» и т. д. Таким образом, у нас создана и успешно функционирует модель обучения студентов по специальности «Русский язык + экономика и торговля», что, безусловно, отражает преимущества подготовки русистов в Цзилиньском институте иностранных языков «Хуацяо».

Общеобразовательные факультативные дисциплины по экономическому и торговому направлениям на начальном этапе являются основой для углубленных знаний на старших курсах. Освоение этих предметов в системе, а также владение русским языком способствуют трудоустройству выпускников.

Несмотря на то, что в настоящее время многие факультеты русского языка и литературы в Китае ориентируются на деловой русский язык, данные опроса показывают, что на самом деле обучение студентов ограничивается 1-2 торгово-экономическими дисциплинами, что, конечно, не может сформировать систему знаний. Раньше мы также следовали этой практике, но результаты были неудовлетворительными. Когда наши выпускники начинали работать в торгово-экономической сфере, они осознавали недостаток знаний и умений, а также то, что их конкурентное преимущество было незначительно.

Разумеется, с учетом потребностей реализации стратегии «Один пояс, один путь» мы можем сочетать преимущества местного экономического развития и использовать в качестве образца модель «Русский язык + экономика и торговля». Более того, мы продолжаем развивать такие направления, как «Русский язык + туризм», «Русский язык + транспорт», «Русский язык + выставка» и т. д., чтобы обеспечить диверсифицированную подготовку студентов и способствовать улучшению национальной стратегии и развитию местной экономики.

3. Активное осуществление международных обменов и консолидация языковых навыков и профессионализма посредством международного сотрудничества.

В дополнение к использованию внутренних учебных ресурсов мы также можем активно осуществлять международный обмен и использовать высококачественные учебные ресурсы за рубежом. Международные обмены и сотрудничество являются од-

ним из критериев для интернационализации высшего образования, а также необходимы для всесторонней подготовки прикладных, универсальных и экстравертированных русистов. Благодаря международным обменам и сотрудничеству мы можем непрерывно интегрировать высококачественные учебные ресурсы, эффективно передавать и использовать информацию, а также способствовать расширению статуса школ на международной арене. Как известно, китайско-российские отношения в настоящее время динамично развиваются. С интернационализацией образования Китай и Россия усиливают обмены и сотрудничество в педагогической сфере. Мы можем пользоваться этой возможностью для проведения различных обменов с российскими университетами для того, чтобы повысить коммуникативную компетентность и навыки межкультурной коммуникации студентов.

В настоящее время международный обмен и сотрудничество в нашем институте в основном связаны с языковыми обменами. В будущем мы планируем разработать методы многоканальной связи. Студенты на факультете русского языка и литературы предпочитают выезжать за границу для обмена и сотрудничества на старших курсах, особенно на третьем. Как уже упоминалось выше, на этом этапе уже сформировались базовые языковые навыки студентов, поэтому желательно заниматься в каких-нибудь профессиональных направлениях, а не просто повышать языковой уровень.

Если у студентов уже есть базовые экономические и торговые знания в Китае, то мы вполне можем рекомендовать им экономическую и торговую специализацию российских вузов. Мы можем принять обменный режим «2 + 2» или «3 + 1», чтобы студенты могли не только поближе узнать Россию, улучшить свой русский язык, но и освоить профессиональную специальность. Факультет русского языка и литературы в Институте «Хуацяо» установил дружеские межуниверситетские отношения со многими российскими вузами, в том числе с Уральским государственным педагогическим университетом. Количество студентов, которые выезжают туда учиться за свой счет, постоянно растет. Это необходимо для общения и обмена студентами между двумя университетами.

Кроме того, актуальным является осуществление совместных образовательных проектов. Суть этих проектов заключается в том, что китайские и зарубежные учебные заведения сотрудничают на территории Китая, чтобы привлекать на учебу, главным образом, китайских студентов. Студентам нравятся такие проекты, потому что они

могут получить два диплома (китайский и зарубежный) после окончания учебы. Однако судя по «Уведомлению об утверждении некоторых китайских и иностранных кооперативных учебных заведений и прекращении проекта», изданному Министерством образования в июле 2018 года, отношение китайского государства очень осторожное в отношении совместных учебных заведений. Так что мы должны учиться на чужом опыте, обобщать и осмысливать успехи и неудачи, чтобы заложить прочную основу для будущего проведения китайско-российского сотрудничества.

4. Поощрение студентов за повышение профессиональных качеств и навыков посредством практики.

Практика является важной частью обучения иностранному языку. Это самый эффективный способ развития способности к языковой работе, учебе и инновациям у студентов.

С интернационализацией и глобализацией рыночной экономики требования к возможностям работы в различных отраслях промышленности включают не только способность работать на иностранном языке, но и профессиональную компетентность.

Ориентируясь на прикладные цели подготовки выпускников, наш институт создал практическую систему обучения в соответствии с идеей «прочного фундамента, укрепления навыков, улучшения грамотности и координации развития». Практическая обучающая система охватывает цели, содержание и другие оценочные критерии. Она сочетает в себе классную и внеклассную работу, объединяет учебу в институте и практику за его пределами, отечественную и зарубежную учебу, что способствует развитию профессиональных навыков и всесторонних способностей учащихся.

Сотрудничество университетов и предприятий по подготовке профессиональных кадров является необходимым условием при обучении студентов-русистов и поддерживается в китайских вузах. Действительно, для разрешения противоречия между практическими навыками выпускников и рыночным спросом, разные вузы должны сотрудничать с предприятиями. Многие вузы и студенты ориентируются на крупные предприятия. Однако с развитием экономики малые и средние предприятия все больше становятся ключевой опорой подъема страны. Поэтому нацеливание выпускников на малые и средние предприятия – одна из задач для прикладных вузов. Однако проблема, которая возникает в связи с этим, заключается в том, что спрос на русистов у малых и средних предприятий относительно невелик, и трудно в данном

случае организовать прохождение практики и стажировки. Возможно, выходом из данной ситуации могло бы стать объединение соответствующих малых и средних предприятий в одну группу для сотрудничества с университетами. Если мы изучим спрос местных предприятий и узнаем их потребности в русистах, то сможем разработать новые учебные планы в соответствии с желаниями будущих работодателей. Студенты смогут ходить в компанию на стажировку каждую неделю, а затем выбирать подходящие курсы в соответствии с их будущими рабочими потребностями, таким образом, обучение русистов может беспрепятственно взаимодействовать с потребностями рынка. Это идеализированная концепция, и нам предстоит долгий путь ее реализации.

5. Стимулирование студентов к самообучению посредством альтернативных курсов.

Чтобы удовлетворить будущее всестороннее развитие студентов, все больше вузов в Китае начинают создавать альтернативные дополнительные учебные курсы. Студенты могут выбрать альтернативный дополнительный учебный курс в соответствии с их будущей деятельностью. В условиях высокой конкуренции недостаточно иметь только профессиональный диплом преподавателя иностранного языка, необходимо иметь дополнительные знания в

области экономики, торговли или управления. Альтернативные дополнительные курсы могут помочь студентам расширить свои профессиональные навыки.

Когда речь идет о русистах, нам придется столкнуться с тем, что учебная нагрузка у них выше, чем у студентов других специальностей. Тем не менее, спрос на русистов на рынке показывает, что работодатели более склонны привлекать студентов со смежной профессиональной подготовкой, поэтому мы должны обеспечить студентам выбор подходящих альтернативных дополнительных курсов в области экономики, торговли и управления.

Заключение. Подготовка квалифицированных универсальных русистов в области экономики и торговли – это грандиозный и трудный проект, рассчитанный на долгие годы динамического развития. К этой цели вузы приходят разными путями в соответствии со своими особенностями и традициями. Международная программа «Один пояс, один путь» дает возможность реформации в области преподавания русского языка. На фоне реализации этой стратегии Институт «Хуацяо» сделал определенные усилия в подготовке квалифицированных русистов, выявленные успехи и недостатки служат ценным опытом для дальнейшей оптимизации процесса преподавания РКИ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Веснина Л. Е., Кирилова И. В. Образ России в китайских учебных материалах по русскому языку как иностранному: аксиологический аспект // Филологический класс. – 2019. – № 1 (55). – С. 83-88.
2. Лю Хун, Сунь Юхуа. Новые направления и новые задачи в реализации национального стандарта и реформы российского профессионального образования в новую эпоху // Китайское русское преподавание. – 2018. – № 3. – С. 68-73.
3. Лю Юнхон. Концепция экономического пояса Шелкового пути для подготовки русских талантов в Китае // Китайское русское учение. – 2015. – № 3. – С. 14-17.
4. Национальный стандарт обучения иностранным языкам и литературе бакалавриата в общественных вузах. – Китай : Издательство высшего образования, 2018.
5. Руженцева Н. Б., Сергеева Н. Н., Суетина А. И. Стилистика, культура речи, практика перевода : учебно-методический комплекс. – Екатеринбург, 2017. – Часть 1. Речевая межкультурная коммуникация: Россия-Китай : учебное пособие.
6. Суетина А. И. Методика развития диалогической профессиональной речи при обучении русскому языку как иностранному // Русский язык в поликультурном мире : материалы I Международного симпозиума. – 2017. – С. 397-400.
7. Сюй Сюэюань, Суетина А. И. Методика речевой практики в обучении основному русскому языку как иностранному (на примере ЦИИЯ «Хуацяо») // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 12. – С. 119-122.
8. Тун Ин. Анализ учебного режима сложных русских талантов в форме «Один пояс, один путь» // Китайское русское преподавание. – 2016. – № 3. – С. 88-92.
9. Фань Цзецин, Ван Цзясин. Анализ текущих учебных программ для российских колледжей и университетов в Китае // Исследование иностранных языков. – 2015. – № 2. – С. 60-64.
10. Фей Л., Суетина А. И. Подготовка деловых кадров в ситуации новой экономики // Педагогическое образование в России. – 2019. – № 5. – С. 76-82.
11. Чжао Дунфан, Кирилова И. В. Изучение русского языка в обстановке нового Шелкового пути // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 12. – С. 162-164.

REFERENCES

1. Vesnina L. E., Kirilova I. V. Obraz Rossii v kitayskikh uchebnykh materialakh po russkomu yazyku kak inostrannomu: aksiologicheskii aspekt // Filologicheskii klass. – 2019. – № 1 (55). – S. 83-88.
2. Lyu Khun, Sun' Yukhua. Novye napravleniya i novye zadachi v realizatsii natsional'nogo standarta i reformy rossiyskogo professional'nogo obrazovaniya v novuyu epokhu // Kitayskoe russkoe prepodavanie. –

2018. – № 3. – С. 68-73.

3. Lyu Yunkhon. Kontseptsiya ekonomicheskogo poyasa Shelkovogo puti dlya podgotovki russkikh talantov v Kitae // Kitayskoe russkoe uchenie. – 2015. – № 3. – С. 14-17.

4. Natsional'nyy standart obucheniya inostrannym yazykam i literature bakalavriata v obshchestvennykh vuzakh. – Kitay : Izdatel'stvo vysshego obrazovaniya, 2018.

5. Ruzhentseva N. B., Sergeeva N. N., Suetina A. I. Stilistika, kul'tura rechi, praktika perevoda : uchebno-metodicheskiy kompleks. – Ekaterinburg, 2017. – Chast' 1. Rehevaya mezhkul'turnaya kommunikatsiya: Rossiya-Kitay : uchebnoe posobie.

6. Suetina A. I. Metodika razvitiya dialogicheskoy professional'noy rechi pri obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu // Russkiy yazyk v polikul'turnom mire : materialy I Mezhdunarodnogo simpoziuma. – 2017. – С. 397-400.

7. Syuy Syutszyuan', Suetina A. I. Metodika rehevoy praktiki v obuchenii osnovnomu russkomu yazyku kak inostrannomu (na primere TsIIYa «Khuatsyao») // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2016. – № 12. – С. 119-122.

8. Tun In. Analiz uchebnogo rezhima slozhnykh russkikh talantov v forme «Odin poyas, odin put'» // Kitayskoe russkoe prepodavanie. – 2016. – № 3. – С. 88-92.

9. Fan' Tszetsin, Van Tszyasin. Analiz tekushchikh uchebnykh programm dlya rossiyskikh kolledzhey i universitetov v Kitae // Issledovanie inostrannykh yazykov. – 2015. – № 2. – С. 60-64.

10. Fey L., Suetina A. I. Podgotovka delovykh kadrov v situatsii novoy ekonomiki // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2019. – № 5. – С. 76-82.

11. Chzhao Dunfan, Kirilova I. V. Izuchenie russkogo yazyka v obstanovke novogo Shelkovogo puti // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2016. – № 12. – С. 162-164.

УДК 378.147:378.637
ББК 4448.985

DOI 10.26170/po19-09-19
ГРНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.08

Миронова Людмила Ивановна,

доктор педагогических наук, доцент кафедры гидравлики института строительства и архитектуры, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина; 620002, г. Екатеринбург, ул. Мира, 17; e-mail: mirmila@mail.ru

Игошев Борис Михайлович,

доктор педагогических наук, профессор кафедры физики, технологии и методики обучения физике и технологии, Уральский государственный педагогический университет; 620075, г. Екатеринбург, ул. К. Либкнехта, 9а; e-mail: igoshev@uspu.me

Шамало Тамара Николаевна,

доктор педагогических наук, профессор кафедры физики, технологии и методики обучения физике и технологии, Уральский государственный педагогический университет; 620075, г. Екатеринбург, ул. К. Либкнехта, 9а; e-mail: tnshamalo@gmail.com

**ГОТОВНОСТЬ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ
К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И СПОСОБ ЕЕ ОЦЕНКИ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: профессиональная деятельность; педагогические вузы; студенты-педагоги; подготовка будущих учителей; учителя, виды профессиональной деятельности; педагогические технологии; портфолио.

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена проблеме формирования готовности к профессиональной деятельности у студентов педагогических вузов, а также вопросу о том, как и какими средствами следует определять наличие этой готовности. На основе анализа исследований понятия «готовность к профессиональной деятельности выпускников педагогического вуза», в соответствии с требованиями Профессионального стандарта учителя показано, что готовность к профессиональной деятельности учителя у выпускника педвуза должна рассматриваться как интегративное качество субъекта этой деятельности, включающее мотивацию на профессию учителя и самосовершенствование личности будущего педагога, его нравственные и этические качества, необходимые знания и умения, опыт успешной профессиональной деятельности. Для оценки готовности предложен дихотомический подход: выпускник либо готов к профессиональной деятельности, либо не готов. Для практической организации контроля готовности к педагогической деятельности предложены следующие компоненты: мотивация на профессию учителя и самосовершенствование личности, нравственные и этические ее характеристики, необходимые знания и умения, опыт успешной профессиональной деятельности. В качестве инструмента для оценивания готовности предлагается формирование электронного студенческого портфолио, в котором за годы учебы в вузе происходит фиксация и накопление информации об индивидуальных достижениях студентов, о внешних и рефлексивных оценках результатов их деятельности с позиции собственного продвижения к установленной образовательной цели. «Побочным» эффектом использования технологии портфолио является повышение уровня использования средств информационных и коммуникационных технологий, мотивации к изучению учебных дисциплин, повышение организованности, стимулирование рефлексивной деятельности и др.

Применение технологии портфолио в контексте достижения образовательных целей вузовской подготовки позволяет решать социально-значимые задачи, развивать личностные качества студента и целенаправленно осуществлять контроль за формированием его готовности к профессиональной деятельности учителя.

Mironova Lyudmila Ivanovna,

Doctor of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Hydraulics of the Institute of Construction and Architecture, Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia

Igoshev Boris Mikhailovich,

Doctor of Pedagogy, Professor of the Department of Physics, Technology and Methods of Teaching Physics and Technology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Shamalo Tamara Nikolaevna,

Doctor of Pedagogy, Professor of the Department of Physics, Technology and Methods of Teaching Physics and Technology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**READINESS OF THE FUTURE TEACHER TO PROFESSIONAL ACTIVITY
AND A WAY OF ITS ESTIMATION**

KEYWORDS: professional activity; pedagogical universities; teacher students; training for future teachers; teachers, types of professional activity; pedagogical technologies; portfolio.

ABSTRACT. The article is devoted to the problem of formation of readiness for professional activity among students of pedagogical universities, as well as the question of how and by what means should determine the availability of this readiness. Based on the analysis of studies of the concept of “readiness for professional activity of graduates of pedagogical higher education institution”, in accordance with the requirements of the Professional standard of teachers it is shown that the readiness for professional activity of teachers of the graduate of pedagogical higher school must be considered as an integrative quality of the subject of this activity, including the motivation for the teaching profession and the self-improvement of personality of a teacher. To assess readiness, a dichotomic approach is proposed: the graduate is either ready for professional activity or not ready. For practical organization of control of readiness for pedagogical activity the following components are offered: motivation for a profession of the teacher and self-improvement of the personality, its moral and ethical characteristics, necessary knowledge and skills, experience of successful professional activity. As a tool for assessing readiness, it is proposed to form an electronic student portfolio, in which during the years of study at the University there is a fixation and accumulation of information about individual achievements of students, external and reflective assessments of the results of their activities from the position of their own advancement to the established educational goal. The “side” effect of using portfolio technology is to increase the level of use of information and communication technologies, motivation to study academic disciplines, improve organization, stimulate reflective activity, etc.

The use of portfolio technology in the context of achieving the educational goals of higher education allows to solve socially significant tasks, develop personal qualities of the student and purposefully monitor the formation of his readiness for professional activity of the teacher.

Введение. Стремительное развитие науки, техники и технологий, проникновение результатов научной деятельности во все сферы человеческой жизни обуславливают необходимость постоянного пересмотра требований, которые предъявляются к подготовке подрастающего поколения к жизни в современном обществе. В связи с этим возрастают и требования, которым должен соответствовать выпускник педагогического вуза.

Нормативные документы, отражающие постоянно изменяющиеся условия подготовки специалистов в области образовательной деятельности, указывают на актуальность проблемы, связанной с формированием готовности к профессиональной деятельности у студентов педагогических вузов. Не менее важным представляется и вопрос о том, как и какими средствами следует определять наличие этой готовности.

Наиболее остро проявляется эта проблема в последнее время в результате ввода в действие Профессионального стандарта работников образовательной сферы, новой версии ФГОС ВО и перехода всех отраслей жизнедеятельности на цифровые технологии. Последнее обстоятельство усиливает необходимость повышения внимания в подготовке будущих учителей к использованию информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) как в обучающей, так и в воспитательной деятельности.

Вместе с тем, анализ психолого-педагогической литературы [1; 2; 4; 8; 9; 17] показывает, что исследование готовности к профессиональной деятельности осуществлялось в основном с позиции психологов. Однако использование результатов этих исследований в практической работе преподавателей вуза при создании и реализации Образовательных программ в педагогических вузах представляется затруднитель-

ным, поскольку подавляющее большинство этих исследований носят лишь теоретический характер, в них недостаточно раскрываются способы и средства, которые дают возможность с удовлетворительной степенью точности определить наличие (или отсутствие) этой готовности.

В связи с этим возникают проблемы: 1) как повысить продуктивность формирования готовности выпускника педвуза к профессиональной деятельности учителя? 2) как и какими средствами следует оценивать эту готовность?

Анализ существующих теоретических разработок приводит к выводу о том, что их содержание в настоящее время не позволяет решать указанные проблемы с научных позиций. В связи с этим следует признать, что теоретические вопросы, связанные с формированием и оцениванием готовности к профессиональной деятельности учителя, нуждаются в дальнейшем развитии. В этом заключается **актуальность** темы представленной статьи.

Цель исследования: на основе анализа научно-педагогической литературы, нормативных документов, в частности Профессионального стандарта учителя, и обобщения опыта профессиональной деятельности в педвузах создать новое определение понятия «готовность к профессиональной педагогической деятельности», уточнить терминологию связанных с ним понятий и предложить способ формирования и оценки готовности к профессиональной деятельности учителя, который позволит учесть современные требования к учителю.

Методы исследования. В ходе исследования были использованы следующие методы: анализ научно-методической литературы и нормативных документов по теме исследования, контент-анализ понятия «готовность к профессиональной деятельности

учителя», теоретический анализ и обобщение положений педагогической науки по проблемам профессиональной подготовки студентов, обобщение опыта составления образовательных программ в педвузах и моделирование педагогических приемов с целью выяснения способов оценки готовности к профессиональной деятельности, экспериментальная проверка результативности методики использования портфолио с заданной целью, частные эмпирические методы (наблюдение, анкетирование, педагогические измерения), используемые для диагностики и анализа состояния изучаемого явления.

Содержание исследования и основные результаты. Прежде чем приступить к решению проблем, следует уточнить определение понятия «готовность к профессиональной деятельности выпускников педагогического вуза» и другие относящиеся к этому понятию термины.

В научной литературе в большинстве работ, посвященных этому понятию, приводятся его определения, раскрывающие интегральный, комплексный характер понятия «готовность». Обобщая подходы к определению понятия «готовность к профессиональной деятельности», отметим, что при этом указываются различные свойства готовности – относительная завершенность процесса подготовки к профессиональной деятельности (М. А. Викулина), феномен устойчивости личности к внешним и внутренним воздействиям (Н. И. Головатый, А. В. Запорожец), наличие регулятивных функций (С. А. Николаенко, Д. М. Фельдштейн) и др. Эти свойства, безусловно, представляют интерес, но создать на их основе определение, которое бы явилось ориентиром в практической деятельности, представляется затруднительным.

Ряд авторов определяют понятие готовности к педагогической деятельности через ее структурные элементы [2; 4; 6; 17]. Одно из таких определений привели в своей статье С. П. Беловалова и Р. А. Орлова. В нем подчеркнута функциональность и указана структура готовности к профессиональной деятельности: «готовность к определенному виду деятельности можно рассматривать как наличие у человека личностных качеств, теоретических знаний, практических умений и навыков, позволяющих в любое время успешно выполнять стоящие задачи, свои функциональные обязанности» [2, с. 142].

Это определение можно было бы считать приемлемым, если бы оно не вызывало большое количество вопросов, связанных с конкретизацией этих элементов. Например: какие личностные качества значимы для

профессиональной деятельности учителя? Вполне понятно, что для ответа на этот вопрос требуется проведение дополнительных исследований. А подготовку учителей необходимо вести сейчас!

Для того чтобы определение готовности к профессиональной деятельности учителя стало ориентиром в практической деятельности в настоящее время, в нем должны отражаться те более или менее конкретные требования, которые указаны в Профессиональном стандарте учителя [15]. В нем отмечаются трудовые действия, которые должен уметь осуществлять учитель, необходимые умения и знания и так называемые «другие характеристики», обусловленные нравственными и этическими нормами. Эти требования, конечно, будут совершенствоваться, но уже сейчас они представляют действенный документ, использование которого позволяет повысить продуктивность формирования готовности к профессиональной деятельности у студентов педагогического вуза.

В связи с этим мы предлагаем в качестве рабочего следующее определение.

Готовность к профессиональной деятельности учителя у выпускника педвуза должна рассматриваться в соответствии с требованиями Профессионального стандарта для учителя как интегративное качество субъекта этой деятельности, включающее мотивацию на профессию учителя и самосовершенствование личности будущего педагога, его нравственные и этические характеристики, необходимые знания и умения, опыт успешной профессиональной деятельности.

В вузах часто готовность к профессиональной деятельности оценивают лишь в конце вузовской подготовки при проведении экзаменов и защиты дипломной работы. Вполне понятно, что выводы о готовности выпускника к профессиональной деятельности следует сделать окончательно перед его выпуском из вуза, но мы считаем, что существуют и другие эффективные средства оценивания готовности, которые позволяют не только определять готовность, но и формировать ее. Так, например, во время прохождения педагогической практики можно не только оценить сформированность некоторых элементов готовности к профессиональной деятельности, но и в то же время продолжить формирование других, значимых для педагога.

Рассуждение с указанных позиций приводит к мысли о том, что определение готовности выпускников педвуза не должно ограничиваться установлением освоения Образовательной программы вуза и прохождением Итоговой аттестации. Если,

кроме указанных процедур, оценка готовности будет осуществляться и самим студентом, то это позволит не только повысить достоверность выводов, но и при соответствующей технологии явится мощным средством повышения продуктивности профессиональной подготовки за счет активного включения субъекта обучения в образовательный процесс.

Мы полностью согласны с В. В. Байлуком, который отмечает, «что одним из существенных недостатков рассмотрения в литературе проблемы готовности к профессиональной деятельности является то, что ведется она вне связи с субъектностью личности. Ведь именно субъектность есть то системное качество человека, в котором интегрируются все его свойства и состояния и которое позволяет ему быть стратегом своей деятельности, ставить и корректировать цели, осознавать мотивы, выстраивать планы жизни, самостоятельно осуществлять деятельность и оценивать ее соответствие задуманному» [1, с. 97].

Включение современного студента в процесс формирования его готовности к профессиональной деятельности является необходимым условием повышения эффективности образования. Это позволит повысить ответственность студента за качественную подготовку специалиста в его лице перед самим собой, перед родственниками, однокурниками, обществом и государством.

Прежде чем приступить к обсуждению средств оценивания готовности, уточним еще некоторые аспекты ее формирования.

Ряд авторов предлагают выделять уровни сформированности готовности к профессиональной деятельности (Е. В. Шипилова и др.). При этом за основание принимаются этапы профессиональной подготовки учителей или уровни сформированных компетентностей. Нам представляется такая градация некорректной. На наш взгляд, целесообразно оценку готовности оценивать по дихотомической шкале: выпускник может быть либо готов к профессиональной деятельности, либо не готов.

Именно с этих позиций на практике решается вопрос при выдаче диплома студенту педагогического вуза. Вполне понятно, что оценка уровня его квалификации производится по другим критериям.

Здесь важно подчеркнуть, что правоммерным является введение понятия «готовность к основным видам профессиональной деятельности», которое может характеризовать отдельные этапы всего процесса формирования готовности к деятельности учителя. Эта готовность должна явиться предметом мониторинга на протяжении всего периода обучения студента. Так, например,

студент после проведения первой педагогической практики должен быть готов к проведению внеклассной работы по предмету, а после второй практики – к проведению уроков по традиционной методике.

Для того чтобы обосновать возможность активизации рефлексивной деятельности студентов с целью привлечения их к самоуправлению формированием своей готовности к профессиональной деятельности, уточним те компоненты этого формирования, которые в дальнейшем должны стать предметом мониторинга.

В научно-педагогической литературе приводятся комплексы компонентов готовности к профессиональной деятельности, отличающиеся большим разнообразием. Причем авторы не указывают те основания, которые позволили определить эти компоненты. Приведем некоторые из этих комплексов: мотивационный, ориентационный, операциональный, волевой, оценочный (М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович), аксиологический, когнитивный, деятельностный, управленческий (А. С. Москалева), мотивационный, эмоционально-волевой, познавательный-когнитивный, ориентировочно-мобилизационный, операциональный (В. Ф. Жукова) и др.

Приведенные компоненты представляются значимыми для осмысления сущности понятия готовности к профессиональной деятельности, но вопрос о том, как их использовать на практике при организации контроля в процессе формирования этой готовности, остается нерешенным.

Мы предлагаем компонентами готовности к профессиональной деятельности учителя считать те характеристики, которые являются признаками этого понятия и указаны в его определении, приведенном выше. Следовательно, компонентами готовности к профессиональной деятельности учителя являются:

- мотивация на профессию учителя и самосовершенствование его личности;
- нравственные и этические ее характеристики;
- необходимые знания и умения;
- опыт успешной профессиональной деятельности.

Именно с этих позиций, на наш взгляд, возможно построение системы, в которой будут отслеживаться достижения студента в плане формирования готовности к профессиональной деятельности с позиции Профессионального стандарта [15]. В ней, наряду с внешним контролем, будет производиться самоконтроль. При этом элементами системы будут являться готовности к различным видам деятельности учителя, что позволит обеспечить осознанное приобретение и формирование тех характеристик

будущего учителя, которые указаны в Профессиональном стандарте. Эта система обусловит создание индивидуальных траекторий продвижения студентов к намеченной цели – достижению готовности к профессиональной деятельности.

Не отрицая значимости и важности традиционных мероприятий итоговой аттестации для оценки у выпускника педвуза готовности к профессиональной деятельности учителя, предлагаем для создания указанной системы использовать студенческое портфолио.

Начиная с 90-х годов прошлого столетия портфолио широко освещается в печатных и электронных публикациях. В настоящее время обоснованное предпочтение отдается тем видам портфолио, которые созданы и функционируют на основе использования информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) (часто их называют е-портфолио). Анализ публикаций позволил определить, что под «портфолио» понимается определенная структура электронных данных для фиксации (и накопления) информации об индивидуальных достижениях студентов, о внешних и рефлексивных оценках результатов своей деятельности с позиции собственного продвижения к установленной цели [3; 5; 7; 10; 12; 13; 14; 16].

Иными словами, будем рассматривать портфолио как современную, реализованную на базе средств ИКТ эффективную форму оценивания образовательных достижений студентов и тем самым осуществлять мониторинг формирования готовности к отдельным видам профессиональной деятельности, что позволит повысить продуктивность процесса формирования готовности студента к профессиональной деятельности в целом. Разумеется, что при этом возникают и другие важные результаты – повышение уровня использования средств ИКТ, мотивации к изучению учебных дисциплин, повышение организованности, стимулирование рефлексивной деятельности и др.

Студенты, живущие в новой информационной реальности, благодаря возможностям современного компьютера имеют доступ к внеучебным средствам информации, что приводит к ускорению процесса получения знаний. Современные студенты во много раз больше и намного раньше, чем их родители в свое время, взаимодействуют в самых разных кругах общения, гораздо раньше социализируются. Поэтому модернизация образования, происходящая в настоящее время, должна соответствовать требованиям современности, и выпускнику вуза целесообразно, кроме диплома об окончании вуза, иметь на руках электронное портфолио, где зафиксированы все его

достижения за годы учебы в вузе. Эта информация может стать весьма полезной в условиях конкуренции на рынке труда.

В различных публикациях выделяются многочисленные достоинства портфолио, подчеркивается, что его использование обеспечивает повышение уровня рефлексивной деятельности, интереса к изучению предметов, мотивации к избранной профессиональной деятельности и др. Каждая предлагаемая авторами технология использования портфолио специфична, поскольку она обусловлена теми целями, для достижения которых предназначена, например, для мониторинга готовности к осуществлению воспитательной работы в школе или только для активизации учебной работы студентов [10; 14 и др.].

Мы предлагаем использовать электронное портфолио студентов, в первую очередь, как средство повышения их субъективной ответственности за собственное продуктивное формирование готовности к профессиональной деятельности учителя, что предполагает их активное участие в образовательном процессе.

Покажем, что для создания портфолио и его функционирования с этой целью, а также с целью повышения продуктивности процесса формирования готовности к профессиональной деятельности учителя в вузе, целесообразно использовать технологию «Электронное портфолио студента», предложенную в работе [11]. Рассмотрим ее конкретное применение.

Сервис «Электронное портфолио студента» должен обеспечить формирование следующих информационных блоков: «Портрет», «Биография», «Досье».

Работа студентов по созданию личного профессионального портфолио начинается на специальных занятиях в самом начале обучения в вузе, где до их сведения доводят информацию о целях, задачах использования, функциях портфолио и технологии работы с ним. Это может происходить в рамках дисциплины по выбору или курса «Введение в специальность». После таких занятий студент должен представлять программу своего профессионального роста, а также этапы формирования необходимых для него профессиональных компетенций и критерии их оценивания. Со студентами обсуждают цель ведения портфолио, которая заключается в том, чтобы повысить их ответственность за продуктивность образовательной деятельности и помочь более полно себя реализовать.

После получения личного логина и пароля студенты приступают к созданию раздела «Портрет» в личном портфолио. Каждый в свободной форме сообщает инфор-

мацию о себе, объясняет причины выбора вуза и будущей профессии, делает попытку сформулировать свои представления о качествах, необходимых для успешной деятельности в выбранной профессии. Кроме этого, студенты формулируют свои личные планы и задачи в освоении будущей профессии. Информацию, размещенную в разделе «Портрет», студент будет иметь возможность сравнить со своими представлениями о полученной профессии после окончания вуза. Хранящиеся в этом разделе сведения о личности студента, его интересах и увлечениях дают возможность преподавателю предложить ему индивидуальный маршрут в освоении той или иной дисциплины или в выборе направления исследовательской работы.

Следующий этап – работа студента с разделом «Биография». В этом разделе фиксируются личные достижения и результаты: по освоению учебных дисциплин, прохождению разного рода практик, подготовке отчетов по исследовательским работам, участию в студенческих конференциях, семинарах, форумах и т. п. Одновременно с этим, в разделе портфолио «Биография» специалисты отдела качества вуза вносят результаты мониторинга уровня сформированности профессиональных компетенций, соответствующих этапу обучения. Динамика изменения оценок по тому или иному учебному предмету или несовпадение их с официальной оценкой на экзамене позволяют анализировать причины этого, а студентов мотивировать на более детальное, подробное и достоверное представление своих успехов.

В разделе «Досье» электронного портфолио студентов хранятся вещественные доказательства (оцифрованные бумажные тексты, фото, видеоролики, аудиофайлы, веб-сайты и т. п.), подтверждающие результаты их творческой, учебной, научно-исследовательской, спортивной и профессиональной деятельности, которые при необходимости могут быть предъявлены в качестве иллюстрации их достижений. Работа студентов по формированию этого раздела портфолио, направленная на сбор архива электронных учебных ресурсов, способствует совершенствованию их информационной культуры и является гарантией того, что они будут успешно применять информационные и коммуникационные технологии в своей будущей профессиональной деятельности.

Исходя из этого, студентам при использовании технологии портфолио предлагается анализировать свое продвижение по образовательной траектории с позиции овладения выделенными нами компонентами

готовности к профессиональной деятельности, конкретизация и детализация которых приведена в Профессиональном стандарте учителя.

Проводить самоанализ рекомендуется не реже одного раза в семестр, при этом особое внимание следует уделять самооценке готовности к видам профессиональной деятельности и планам дальнейшего личностного совершенствования. После окончания каждого курса работник деканата или куратор группы вместе со студентом обсуждают заполнение разделов «Биография» и «Досье», делают выводы о продуктивности процесса формирования готовности к профессиональной деятельности, планируют индивидуальный путь саморазвития и т. п.

Электронное портфолио студента целесообразно размещать на сервере вуза, что делает его доступным с любого компьютера, имеющего выход в интернет. Это позволяет использовать дистанционную форму контакта студента и преподавателя как в рамках групповой, так и индивидуальной формы их взаимодействия, что обеспечивает комфортность и для студента, и для преподавателя.

Ответственными за управление электронным портфолио являются сотрудник деканата, который вносит официальные отметки о сдаче студентами текущих экзаменов и зачетов, контролирует правильность использования данной технологии студентами, и веб-мастер, обеспечивающий бесперебойное функционирование платформы электронного портфолио на сервере вуза.

Заключение. Отметим достоинства использования технологии студенческого портфолио. В условиях информатизации образования применение электронного портфолио в учебном процессе вуза позволяет решать ключевые задачи развития и воспитания студента педагогического вуза в процессе формирования готовности к профессиональной деятельности:

– воспитание его ответственности за успех в профессиональной подготовке, развитие готовности прилагать личные усилия для достижения результатов в различных сферах деятельности и жизненных ситуациях;

– формирование информационной культуры, основанной на информационной компетентности, что способствует развитию общей культуры в целом;

– формирование умения прогнозировать результат и нести ответственность за выбор своих действий для решения поставленных задач;

– активизация и эффективное развитие рефлексивной деятельности в процессе самореализации;

– развитие навыков планирования своей деятельности и воспитание целеустремленности;

– развитие коммуникационных умений у субъектов образовательного процесса при полноценном межличностном общении на основе использования средств ИКТ и распределенных информационных ресурсов;

– формирование умений осуществлять объективную самооценку, анализировать причины отклонения результатов своей деятельности от запланированных, умений на основе анализа выбирать средства для внесения необходимых коррективов;

– повышение мотивации к изучению дисциплин Образовательной программы вуза, к саморазвитию и к процессу профессиональной подготовки в целом;

– стимуляция произвольной активности познавательной и организационной деятельности;

– создание условий для успешной самореализации личности в результате возможности выбора индивидуальной траектории своего развития за счет освоения дисциплин по выбору, дополнительного образования и др.

Таким образом, применение технологии портфолио в контексте достижения образовательных целей вузовской подготовки позволяет решать социально-значимые задачи, развивать личностные качества студента и целенаправленно осуществлять формирование у него готовности к профессиональной деятельности учителя.

ЛИТЕРАТУРА

1. Байлук В. В. Формирование готовности будущих специалистов в вузе к профессиональной самореализации : монография / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2016. – 464 с.
2. Беловалова С. П., Орлова Р. А. Готовность учителя к профессиональной педагогической деятельности как качество личности // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 14. – С. 140-157.
3. Ваганова О. И., Хижная А. В., Костылева Е. А., Костылев Д. С. Портфолио как инструмент оценки достижений студентов // Международный журнал прикладных фундаментальных исследований. – 2016. – № 4. – С. 815-817.
4. Витицкая С. С. Структура и критерии готовности магистров образования к педагогической деятельности // Вектор науки Тольяттинского гос. ун-та. Серия психологии и педагогики. – 2013. – № 2 (3). – С. 59-63.
5. Государев И. Б. Веб-портфолио [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://design.gossoudarev.com/portfolio.html>.
6. Жукова В. Ф. Психолого-педагогический анализ категории «психологическая готовность» // Известия Томского политехнического университета. – 2012. – № 6. – С. 118-121.
7. Зеер Э. Ф., Степанова Л. Н. Портфолио как инструментальное средство самооценивания учебно-профессиональных достижений студентов // Образование и наука. – 2018. – № 6. – С. 139-157.
8. Иванова Т. Н. К вопросу о готовности выпускников вузов к профессиональной деятельности // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2014. – № 4. – С. 60-63.
9. Лосев В. В., Корчагина М. В. Психолого-педагогический анализ понятия «готовность к научно-исследовательской деятельности будущих педагогов» // Вестник Костромского гос. ун-та им. Н.А. Некрасова. – 2011. – № 1. – С. 64-68.
10. Малахов О. Ю. Реализация педагогической технологии портфолио в рефлексивно-образовательной среде вуза // Балтийский гуманитарный журнал. – 2018. – Т. 7. – № 3 (24). – С. 261-265.
11. Миронова Л. И. Подготовка бакалавров к разработке и использованию информационно-методического обеспечения на базе процессного подхода системы менеджмента качества (на примере направления «Математическое обеспечение и администрирование информационных систем») : дис. ... д-ра пед. наук : 13. 00.08. – М., 2018. – 325 с.
12. Новикова Т. Г. Портфолио в зарубежной образовательной практике / Т. Г. Новикова, М. А. Пинская, А. С. Прутченков, Е. Е. Федотов // Вопросы образования. – 2004. – № 3. – С. 201-239.
13. Плахина Л. Н., Дианова Ю. А. Методика создания электронного портфолио в системе подготовки студента к будущей педагогической деятельности // Вектор науки Тольяттинского гос. ун-та. Серия Педагогика, Психология. – 2013. – № 4 (19). – С. 198-240.
14. Портфолио : рекомендации по построению различных моделей индивидуального портфеля учебных достижений учащихся основной школы / авт.-сост. Г. М. Гладышев. – Оренбург : ООИПКРО, 2003. – 22 с.
15. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н (с изменениями от 25.12.2014) «Об утверждении профессионального стандарта „Педагог“ (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс] (Зарегистрировано в Минюсте России 06.12.2013 № 30550). – С. 16-18. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf>.
16. Прутченков А. С. Портфолио: типичные ошибки и затруднения / А. С. Прутченков, Т. Г. Новикова, М. А. Пинская // Народное образование. – 2005. – № 2. – С. 71-80.
17. Тионулова Е. В., Сеницына А. И. Оценка готовности выпускников к профессиональной деятельности как актуальная проблема развития высшего образования // Вестник Герценовского университета. – 2012. – № 3. – С. 36-42.
18. Трубина И. М. Мониторинг качества образования: Проблемы и подходы // Информатизация образования. – 2005. – № 5. – С. 35-44.

REFERENCES

1. Bayluk V. V. Formirovanie gotovnosti budushchikh spetsialistov v vuze k professional'noy samorealizatsii : monografiya / Ural. gos. ped. un-t. – Ekaterinburg, 2016. – 464 s.
2. Belovalova S. P., Orlova R. A. Gotovnost' uchitelya k professional'noy pedagogicheskoy deyatel'nosti kak kachestvo lichnosti // Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal. – 2008. – № 14. – S. 140-157.
3. Vaganova O. I., Khizhnaya A. V., Kostyleva E. A., Kostylev D. S. Portfolio kak instrument otsenki dostizheniy studentov // Mezhdunarodnyy zhurnal prikladnykh fundamental'nykh issledovaniy. – 2016. – № 4. – S. 815-817.
4. Vititskaya S. S. Struktura i kriterii gotovnosti magistrrov obrazovaniya k pedagogicheskoy deyatel'nosti // Vektor nauki Tol'yattinskogo gos. un-ta. Seriya psikhologii i pedagogiki. – 2013. – № 2 (3). – S. 59-63.
5. Gosudarev I. B. Veb-portfolio [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: http://design.gossoudarev.com/portfolio_html.
6. Zhukova V. F. Psikhologo-pedagogicheskiy analiz kategorii «psikhologicheskaya gotovnost'» // Izvestiya Tomskogo politekhnicheskogo universiteta. – 2012. – № 6. – S. 118-121.
7. Zeer E. F., Stepanova L. N. Portfolio kak instrumental'noe sredstvo samoosobrazovaniya uchebno-professional'nykh dostizheniy studentov // Obrazovanie i nauka. – 2018. – № 6. – S. 139-157.
8. Ivanova T. N. K voprosu o gotovnosti vypusnikov vuzov k professional'noy deyatel'nosti // Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya. – 2014. – № 4. – S. 60-63.
9. Losev V. V., Korchagina M. V. Psikhologo-pedagogicheskiy analiz ponyatiya «gotovnost' k nauchno-issledovatel'skoy deyatel'nosti budushchikh pedagogov» // Vestnik Kostromskogo gos. un-ta im. N.A. Nekrasova. – 2011. – № 1. – S. 64-68.
10. Malakhov O. Yu. Realizatsiya pedagogicheskoy tekhnologii portfolio v reflektivno-obrazovatel'noy srede vuza // Baltiyskiy gumanitarnyy zhurnal. – 2018. – T. 7. – № 3 (24). – S. 261-265.
11. Mironova L. I. Podgotovka bakalavrov k razrabotke i ispol'zovaniyu informatsionno-metodicheskogo obespecheniya na baze protsessnogo podkhoda sistemy menedzhmenta kachestva (na primere napravleniya «Matematicheskoe obespechenie i administrirovanie informatsionnykh sistem») : dis. ... d-ra ped. nauk : 13. 00.08. – M., 2018. – 325 s.
12. Novikova T. G. Portfolio v zarubezhnoy obrazovatel'noy praktike / T. G. Novikova, M. A. Pinskaya, A. S. Prutchenkov, E. E. Fedotov // Voprosy obrazovaniya. – 2004. – № 3. – S. 201-239.
13. Plakhina L. N., Dianova Yu. A. Metodika sozdaniya elektronnoy portfoliya v sisteme podgotovki studenta k budushchey pedagogicheskoy deyatel'nosti // Vektor nauki Tol'yattinskogo gos. un-ta. Seriya Pedagogika, Psikhologiya. – 2013. – № 4 (19). – S. 198-240.
14. Portfolio : rekomendatsii po postroeniyu razlichnykh modeley individual'nogo portfelya uchebnykh dostizheniy uchashchikhsya osnovnoy shkoly / avt.-sost. G. M. Gladyshev. – Orenburg : OIIPKRO, 2003. – 22 s.
15. Prikaz Mintruda Rossii ot 18.10.2013 № 544n (s izmeneniyami ot 25.12.2014) «Ob utverzhdenii professional'nogo standarta „Pedagog“» (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere doskol'nogo, nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego) (vospitatel', uchitel')» [Elektronnyy resurs] (Zaregistrirvano v Minyuste Rossii 06.12.2013 № 30550). – S. 16-18. – Rezhim dostupa: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf>.
16. Prutchenkov A. S. Portfolio: tipichnye oshibki i zatrudneniya / A. S. Prutchenkov, T. G. Novikova, M. A. Pinskaya // Narodnoe obrazovanie. – 2005. – № 2. – S. 71-80.
17. Tionulova E. V., Sinitsyna A. I. Otsenka gotovnosti vypusnikov k professional'noy deyatel'nosti kak aktual'naya problema razvitiya vysshego obrazovaniya // Vestnik Gertsenovskogo universiteta. – 2012. – № 3. – S. 36-42.
18. Trubina I. M. Monitoring kachestva obrazovaniya: Problemy i podkhody // Informatizatsiya obrazovaniya. – 2005. – № 5. – S. 35-44.

УДК 373.31:37.015
ББК Ю941.4-38

DOI 10.26170/po19-09-20
ГРНТИ 15.31.31

Код ВАК 19.00.07

Жукова Наталья Владимировна,

доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры клинической психологии и педагогики, Уральский государственный медицинский университет; 620028, г. Екатеринбург, ул. Репина, 3; e-mail: nataly-n.tagil@mail.ru

Рыбакова Людмила Александровна,

кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры психологии и педагогики дошкольного и начального образования, Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал) Российского государственного профессионально-педагогического университета; 622031, г. Нижний Тагил, ул. Красногвардейская, 57; e-mail: rybakova.ludan.tagil@yandex.ru

ФОРМЫ ВНУТРЕННЕГО КРОСС-КУЛЬТУРНОГО КОНТЕКСТА И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ЗАЩИТЫ В ПРОЦЕССЕ АДАПТАЦИИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: внутренний кросс-культурный контекст; начальная школа; младшие школьники; первоклассники; адаптация первоклассников; психологические защиты.

АННОТАЦИЯ. В статье представлено определение внутреннего кросс-культурного контекста первоклассников в период адаптации к школе с позиций контекстного подхода. Раскрыто содержание форм внутреннего кросс-культурного контекста первоклассников (диффузной, групповой, кризисной, субъектной, социокультурной). Цель исследования состоит в выявлении связи форм внутреннего контекста первоклассников с психологическими защитами. Для достижения поставленной цели была проведена психологическая диагностика 95 учащихся первых классов (разной этнической принадлежности) г. Нижнего Тагила и г. Екатеринбурга. С целью изучения психологических защит первоклассников использовалась полупроективная методика «Сказочный проективный тест». Представлены описание стимульного материала, инструкции испытуемому, характеристика этапов количественной и качественной обработки ответов и интерпретации результатов, указаны правила использования проективных методик в варианте для младших школьников. Для решения исследовательской задачи был применен метод математической статистики – анализ номинативных данных по критерию χ^2 Пирсона. Были установлены достоверные связи форм внутреннего контекста с психологическими защитами: проективной идентификацией, проекцией, «агрессией, направленной на себя» на статистически значимом уровне. Приведены примеры ответов испытуемых с разной формой внутреннего контекста, в которых были проявлены данные виды защитных механизмов. Показано, что процессы интеграции – дезинтеграции элементов внутреннего кросс-культурного контекста первоклассников сопровождаются бессознательным включением психологических защит, роль которых зависит от форм данного контекста. У первоклассников с нецелостным внутренним кросс-культурным контекстом (диффузная, групповая и кризисная формы) обнаружена статистическая тенденция к большему (более чем в два раза) использованию примитивных психологических защит, чем у первоклассников с целостным внутренним контекстом (субъектная, социокультурная формы).

Zhukova Natal'ya Vladimirovna,

Doctor of Psychology, Associate Professor, Professor of the Department of Clinical Psychology and Pedagogy, Ural State Medical University, Ekaterinburg, Russia

Rybakova Ludmila Alexandrovna,

Candidate of Psychology, Senior Lecturer of the Department of Psychology and Pedagogy of Preschool and Primary Education, Nizhny Tagil State Social and Pedagogical Institute (branch) of the Russian State Professional and Pedagogical University, Nizhny Tagil, Russia

FORMS OF INTERNAL CROSS-CULTURAL CONTEXT AND PSYCHOLOGICAL PROTECTION IN THE PROCESS OF ADAPTATION OF FIRST GRADERS

KEYWORDS: internal cross-cultural context; primary school; primary schoolchildren; first graders; adaptation of first graders; psychological defenses.

ABSTRACT. The article presents the definition of the internal cross-cultural context of first-graders in the period of adaptation to school from the standpoint of the contextual approach. The content of forms of internal cross-cultural context of first-graders (diffuse, group, crisis, subjective, socio-cultural) is revealed. The aim of the study is to identify the connection between the forms of the internal context of first-graders with psychological defenses. To achieve this goal was carried out psychological diagnosis of 95 first grade students (of different ethnicity) of Nizhny Tagil and Yekaterinburg. In order to study the psychological defenses of first-graders used semiprojective technique "Fairy projective test". The description of stimulus material, information to the subject, stages of quantitative and qualitative processing of answers and interpretation of results is presented, rules of use of projective techniques in option for younger school students are specified. The method of mathematical statistics analysis of nominative data according to the criterion χ^2 -Pearson was used to solve the research problem. Reliable connections of forms of internal context with

psychological defenses were established: projective identification, projection, "Aggression directed at oneself" at the level of statistical significance. Examples of responses of subjects with different forms of internal context in which these types of protective mechanisms were manifested are given. It is shown that the processes of integration and disintegration of the elements of the internal cross-cultural context of first-graders are accompanied by the unconscious inclusion of psychological defenses, the role of which depends on the forms of this context. First-graders with non-integral internal cross-cultural context (diffuse, group and crisis forms) showed a statistical tendency to greater (more than twice) use of primitive psychological defenses than first-graders with a holistic internal context (subjective, socio-cultural forms).

Внутренний кросс-культурный контекст первоклассника мы определили как систему, включающую в себя содержательные элементы (этническую и социальную идентичности) и оказывающую встречное смыслообразующее влияние на содержание и процесс присвоения первоклассником как субъектом познания новых социокультурных образцов [1; 2; 3]. Образцы поведения и деятельности, которым должен следовать ребенок в школе, отличаются от образцов, принятых (допускаемых) в семье, что приводит к внутреннему конфликту. Задача социокультурной адаптации первоклассника – интегрировать в своем внутреннем контексте образцы разных культур [10; 13].

Эмпирическое исследование [9] показало, что внутренний кросс-культурный контекст первоклассников может принимать различные формы: диффузную, групповую, кризисную, субъектную, социокультурную – в зависимости от встречной активности первоклассника как субъекта познания в процессе присвоения им новых социокультурных образцов.

Диффузная форма проявляется в идентификации со своей семейной группой либо в отсутствии самоидентификации, актуализированности этнической идентичности, определенного отношения к своей этнической принадлежности.

Групповая форма проявляется в идентификации со своей семейной группой, в восприятии своей семейной группы как привлекательной, нейтральной либо вызывающей отторжение, в неактуализированной этнической идентичности, определенном, устойчивом отношении к своей идентичности.

Кризисная форма проявляется в идентификации со своей семейной группой, актуализированной этнической идентичности, неопределенном отношении к своей этнической принадлежности, проявляющемся в выборе другой этнической группы.

Субъектная форма проявляется в идентификации с одной или несколькими этническими группами, восприятии своей группы как привлекательной либо нейтральной, в актуализации этнической идентичности, определенном, устойчивом отношении к своей идентичности.

Социокультурная форма проявляется в идентификации с одной или несколькими этническими группами, восприятии своей группы как привлекательной или нейтральной, в актуализации этнической идентичности, определенном, устойчивом отношении к своей идентичности, положительном либо нейтральном отношении к доминирующему этносу, сформированной социальной идентичности [9].

Внутренний кросс-культурный контекст, проявляющийся в субъектной и социокультурной формах, способствует адаптации первоклассников, а принимающий диффузную, кризисную или групповую форму, не способствует адаптации. Процессы интеграции – дезинтеграции элементов внутреннего кросс-культурного контекста сопровождаются бессознательным включением культурно обусловленных механизмов психологической защиты [8].

Цель эмпирического исследования – выявить связи форм внутреннего кросс-культурного контекста первоклассников с психологическими защитами.

Для детского возраста характерно становление следующих примитивных защит: смещение (замещение), регрессия, подавление (вытеснение), отрицание и проекция. Среди российских детей регрессия как распространенный вид психологической защиты становится заметной в репертуаре эгозащитных механизмов в возрасте 7-8 лет, когда ребенок должен осваивать иные социальные роли и отношения. Распространенными формами психологических защит для младших школьников являются проекция, отрицание и замещение. Защитные процессы позволяют ребенку адаптироваться к среде не за счет изменения внешнего мира, а за счет внутренних изменений – трансформаций внутренней картины мира и образа самого себя [5; 6; 7; 8; 14; 15].

Выборка эмпирического исследования составила 95 учащихся первых классов (разной этнической принадлежности) МОУ СОШ № 82, 11, 64 г. Нижнего Тагила и МОУ СОШ № 149 г. Екатеринбурга.

Для изучения психологических защит первоклассников использовалась полупроjektивная методика «Сказочный проективный тест» (СПТ) К. Колакоглу (адаптированный и стандартизированный Е. В. Савиной). Тест предназначен для исследования

внутреннего мира ребенка, оценки личности у детей в возрасте от 7 до 12 лет, рекомендован к применению в области культурной психологии. Цель использования методики в данном исследовании – выявление психологических защитных механизмов. Стимульный материал теста представлял собой семь наборов карточек (по три карточки в каждом) с изображением известных героев из детских сказок: Красной Шапочки, Волка, Гнома, Великана, Колдуньи, которые имеют архетипические черты, а также сцен из сказок «Красная Шапочка» и «Белоснежка и семь гномов». Испытуемому ребенку предъявляется инструкция: «Мы будем играть в игру с известными героями сказок. Я задам тебе несколько вопросов о них, мне интересно твое мнение. Здесь три карточки с Красной Шапочкой. Что каждая из них думает/чувствует?». Карточки предъявляются в стандартном порядке. Проведение теста занимает приблизительно 45 мин. Ответы ребенка фиксируются в бланке протокола [4].

Дадим краткое описание количественного и качественного этапов обработки данных. Этапы количественной обработки результатов представляли собой кодирование ответов по выраженности переменной, суммирование «сырых» баллов, перевод в Т-баллы с учетом российских норм, распределение шкальных оценок (отклонение от нормы) по уровням значимости. Интерпретация качественных результатов осуществлялась с позиции классического психоанализа и контекстного подхода. Согласно психоаналитической интерпретации, характер героев сказки рассматривается как выражение роли значимых людей в жизни ребенка, чаще всего родителей, как отражение опыта

личности, как представление инстанций «ид», «эго» и «супер-эго». Сказочный проективный тест позволяет измерить 26 переменных, среди которых агрессия как месть, страх агрессии, тревожность, потребность в принятии, самооценка, стремление к превосходству и другие. Качественный анализ ответов детей включал в себя оценку повторяющихся слов и выражений; нахождение персонажа, с которым ребенок себя идентифицирует; оценку семейного окружения; определение значимых конфликтов между противоположными потребностями или основными побуждениями и импульсами и супер-эго. На основе качественного и количественного анализа ответов, на основе соотношений переменных теста выявлялись психологические защитные механизмы: отрицание, подавление, проективная идентификация, рационализация, компенсация и другие. Уровни значимости переменных позволили выявить позитивный либо негативный эффект действия психологических защитных механизмов [4].

При интерпретации ответов учитывались правила использования проективных методик в варианте для детей до 11 лет: выявление общих тенденций, так как становление личностных характеристик нельзя считать законченными; применение уточняющих вопросов; при интерпретации показателей говорят о соотношении ответов различных категорий [11, с. 17].

Для решения исследовательской задачи выявлялась связь форм внутреннего кросс-культурного контекста с психологическими защитами с использованием метода математической статистики (критерия хи-квадрат Пирсона) – результат представлен в табл. 1.

Таблица 1

Связь форм внутреннего кросс-культурного контекста первоклассников с психологическими защитами

Внутренний кросс-культурный контекст	Психологические защиты		
	Проективная идентификация	Проекция	«Агрессия на себя»
Формы внутреннего кросс-культурного контекста	$\chi^2 = 12,48, p < 0,05$	$\chi^2 = 12,10, p < 0,05$	$\chi^2 = 12,70, p < 0,05$

Установлены достоверные связи форм внутреннего контекста с такими психологическими защитами, как проективная идентификация, проекция, «агрессия, направленная на себя», на статистически значимом уровне ($p < 0,05$).

Обнаружена достоверная связь механизма проективной идентификации с групповой и социокультурной формами личной культуры первоклассников на статистически значимом уровне ($p < 0,05$). Роль меха-

низма проективной идентификации выявлялась по уровням значимости параметров «Страх агрессии» (СА) и «Агрессия как месть» (АМ). Страх агрессии отражает возможную угрозу, опасность, которые наблюдаются в настоящем [12]. Агрессия как месть возникает, когда уже был нанесен какой-то вред.

Приведем пример ответов испытуемого (мальчик, 7 лет 8 мес.) с групповой формой внутреннего кросс-культурного контекста.

Потребность в агрессии как мести (АМ) проявилась у испытуемого первоклассника в ответе на вопрос по карте 3, изображающей великана – «Что думает/чувствует Великан?» («Хочет что-то сломать кому-то назло. Его разозлило, что в него не верили»). Страх агрессии (СА) проявился в ответе на вопрос «Какой великан пугает тебя больше всего? Почему?» («Великан № 3. Он злой»). Сравнение уровня значимости параметров всех ответов данных категорий дало следующий результат: СА (44,8) < АМ (58,6). Это означает, что испытуемый боится собственного агрессивного потенциала. Ребенок идентифицирует себя с агрессором. В случае, если СА > АМ, агрессия носит защитный характер, испытуемый идентифицирует себя с жертвой.

У первоклассников с групповой формой данный механизм проявляется чаще, чем у первоклассников с социокультурной формой. Вероятно, у испытуемых с социокультурной формой внутреннего контекста не столь выражены агрессивные импульсы. Положительная роль защитного механизма проективной идентификации проявляется в формировании нормативных социальных отношений и взаимодействий, что позволяет соблюдать культурные традиции.

Обнаружена достоверная связь механизма проекции с групповой и кризисной формами внутреннего контекста первоклассников на статистически значимом уровне ($p < 0,05$). У младших школьников механизм проекции включается при неудачах, сопротивлении в формировании социальной роли.

Приведем пример ответов испытуемой (девочка, 7 лет 6 мес.) с кризисной формой внутреннего контекста. Страх агрессии (СА) и обвинение других в своих неверных действиях (агрессия типа А) проявились в ответе на вопрос «Какой из Великанов самый злой?» («Этот самый злой. Разрушает растения, дома. Может детей обидеть. Мама была злая, от нее такой же стал»). Ребенок обвиняет других за свои неверные действия, может приписывать неприемлемые мысли и действия кому-то еще. Проекция защищает от чувства стыда и вины. Эффект действия защиты зависит от интенсивности ее использования в ситуациях, когда окружение воспринимается как угрожающее. Уровень значимости параметра «Агрессия типа А» (по сумме всех ответов данной категории) в пределах средней нормы – 57,9 Т-баллов, что означает проявление положительного эффекта действия механизма проекции. У девочки выявлена легкая степень дезадаптации (ситуативные реакции), недостаточно сформированная социальная идентичность.

У первоклассников с кризисной формой внутреннего контекста механизм проекции включается чаще, чем у первоклассников с групповой формой. Это говорит о том, что при сопротивлении в формировании социальной роли эмоциональное напряжение (страхи наказания и отвержения) выше, и для его снижения требуется более интенсивное использование данного защитного механизма.

Обнаружена достоверная связь механизма «Агрессия, направленная на себя» с диффузной формой внутреннего кросс-культурного контекста первоклассников на статистически значимом уровне ($p < 0,05$). У испытуемых с другими формами данный механизм не встречается. Агрессия, направленная на себя, – это отказ от агрессии посредством перемещения ее на собственное «Я». Этот защитный механизм может быть результатом чувства вины, самонаказания и самодеструктивных тенденций.

Приведем пример ответов испытуемого (мальчик, 7 лет) с диффузной формой внутреннего контекста. Перемещение агрессии на себя проявилось в ответе испытуемого на вопрос «Что думает/чувствует Великан?» («Сильно злой, палкой хочет уничтожить всё и себя»). Агрессивный импульс перемещается с пугающего объекта на менее пугающий. В описании картинки-сцены из сказки «Красная Шапочка» ответ мальчика «Мама ругает дочь за то, что она натворила. Девочка думает, что ей плохо будет. Вину признает» демонстрирует высокое значение параметра «Моральность». Очень значимое высокое отклонение от средней нормы (по сумме всех ответов данной категории) по параметру «Моральность» – 71,7 Т-баллов – свидетельствует о чувстве вины и сильном супер-эго, что позволяет говорить о проявлении отрицательного эффекта действия защитного механизма «Агрессия, направленная на себя». Высокая эмоциональная напряженность снижается за счет использования защит: отрицания, подавления, агрессии, направленной на себя.

Целостность как характеристика форм внутреннего кросс-культурного контекста предполагает завершенность процесса интеграции и его элементов: этнической и социальной идентичностей, – их сформированность.

Для доказательства зависимости психологических защит от целостности внутреннего кросс-культурного контекста мы объединили формы внутреннего контекста в две группы: группу форм, характеризующихся целостностью (субъектная, социокультурная формы), и группу форм, характеризующихся нецелостностью (диффузная, групповая и кризисная формы). Выявлена

связь целостного и нецелостного внутреннего кросс-культурного контекста с уровнями психологических защит по критерию «хи-квадрат Пирсона». Выявлена достоверная связь между уровнем психологических

защит и целостностью внутреннего кросс-культурного контекста на уровне статистической тенденции ($\chi^2 = 2,99$, $p < 0,1$), результаты представлены в табл. 2.

Таблица 2

Связь психологических защит с целостностью внутреннего кросс-культурного контекста первоклассников, %

Целостность внутреннего кросс-культурного контекста	Уровни психологических защит		Сумма
	Высшие защиты	Примитивные защиты	
Нецелостный внутренний кросс-культурный контекст	14,73	50,52*	65,26
Целостный внутренний кросс-культурный контекст	13,68	21,05	34,73
Сумма	28,42	71,57	100,00

Примечание. Полужирным начертанием выделен наиболее значимый для интерпретации показатель.

У первоклассников с нецелостным внутренним кросс-культурным контекстом (диффузная, групповая и кризисная формы) обнаружена статистическая тенденция к большему (более чем в два раза) использованию примитивных психологических защит, чем у первоклассников с целостным внутренним контекстом (субъектная, социокультурная формы).

Приведем примеры ответов, иллюстрирующие действие некоторых примитивных и высших защитных механизмов.

Механизм отрицания проявился у мальчика с диффузной формой внутреннего контекста в ответе «Этот гном молодой. Чуть добрый, чуть злой. Злит, когда его не слушают» (амбивалентность); у девочки с кризисной формой внутреннего контекста в ответе «Великан хочет все уничтожить, от этого ему весело» (минимизирует пугающее действие). Отрицание как неспособность воспринимать реальность относят к наиболее распространенному способу снижения эмоциональной напряженности в дошкольном возрасте. Механизм контролирует чувства, проявляющиеся в ситуации принятия-отвержения социального окружения и себя самого, что приводит к неадекватному образу среды и искаженному «я-образу», характерному для детей с диффузной и кризисной формами внутреннего кросс-культурного контекста.

Механизм подавления проявился у мальчика с диффузной формой внутреннего контекста в ответе «Ой! Эта Колдунья (3) старая, очень страшная. Не знаю, что она думает» (сильная эмоция, неопределенность ответа). Подавление – это способность бессознательно забывать события, имеющие отрицательный смысл для человека. Подавление рассматривают как самую неблагоприятную психологическую защиту

в отношении к внутренним чувствам по поводу социально неодобряемых действий. Предполагают подавление, если ребенок отвечает: «Не знаю», «Не помню» – и если предыдущие ответы отражали сильные эмоции ребенка.

Механизм регрессии проявился у мальчика с групповой формой внутреннего контекста в ответе «Гном (2) веселый, играет в большие игры. В будущем хочет тоже играть, учиться ничему не хочет» (возврат на раннюю стадию развития). Регрессия состоит в возврате к более ранним способам мышления или чувствования в ответ на внешнюю опасность. Это распространенный вид психологической защиты среди российских детей 7-8 лет, когда ребенок должен осваивать новые социальные роли и отношения. В таком варианте проявляются черты детского поведения, инфантилизма.

Механизм рационализации проявился у испытуемой девочки с субъектной формой внутреннего контекста в ответе «Великан злой, людей убивает. Он в детстве такой был. Каким в детстве был человек, то таким и взрослым будет» (рациональное объяснение). Рационализация представляет собой контроль эмоций и импульсов посредством рациональных рассуждений. Действие этого механизма позволяет доказать себе и окружающим свою компетентность и способность контролировать ситуацию.

Механизм компенсации проявлен у испытуемой первоклассницы с социокультурной формой внутреннего контекста в ответе «Колдунья хочет быть молодой. Хочет, чтобы все ее любили. Но чувствует, что ее никто не любит» (низкая самооценка компенсируется потребностью в привязанности). Благодаря этому механизму повышается мотивация достижений.

Таким образом, доказано, что процессы интеграции – дезинтеграции элементов внутреннего кросс-культурного контекста первоклассников сопровождаются бессознательным включением психологических защит, роль которых зависит от форм данного контекста. У первоклассников с нецелостным внутренним кросс-культурным контекстом (диффузная, групповая и кризисная формы) обнаружена статистическая тенденция к большему (более чем в два раза) использованию примитивных психологических защит, чем у первоклассников с целостным внутренним контекстом (субъ-

ектная, социокультурная формы). Культурно обусловленные психологические защиты позволяют ребенку адаптироваться к социокультурной среде за счет изменений внутренней картины мира и образа самого себя.

В заключение можно сказать, что выявление роли психологических защит во внутреннем кросс-культурном контексте первоклассников в период социокультурной адаптации к школе дает возможность дальнейшего проведения исследований социокультурной адаптации субъектов образования разных возрастов.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Вербицкий А. А., Калашников В. Г. Категория «контекст» в психологии и педагогике : моногр. – М. : Логос, 2010. – 300 с.
2. Жукова Н. В. Контексты становления личной культуры субъекта познания : моногр. – Екатеринбург : Урал. ин-т экономики, управления и права, 2012. – 148 с.
3. Жукова Н. В., Рыбакова Л. А. Теоретическая модель содержания кросскультурного контекста обучающегося // Вестн. Воронеж. гос. тех. ун-та. – 2013. – Т. 9. – № 3.2. – С. 43-46.
4. Колакоглу К. Сказочный проективный тест: для исследования личности детей : рук. : пер с англ. – М. : Когито-Центр, 2003. – 215 с.
5. Каменская В. Г. Детская психология с элементами психофизиологии : учеб. пособие для вузов. – М. : ФОРУМ : ИНФРА-М, 2009. – 288 с.
6. Каменская Е. Н. Психология развития: общие и специальные вопросы : учеб. пособие. – М. : Детство-пресс, 2008. – 367 с.
7. Липов В. Н. Феномен психологической защиты: теория и перспективы исследования // Психология в вузе. – 2005. – № 4. – С. 68-71.
8. Лурье С. В. Метаморфозы традиционного сознания. Опыт разработки теоретических основ этнопсихологии и их применение к анализу исторического и этнографического материала. – СПб. : Тип. им. Котлякова, 1994. – 228 с.
9. Рыбакова Л. А. Формы личной культуры первоклассников на уровне этнической идентичности // Инновации в современном мире: цели, приоритеты, решения : материалы 2-го Междунар. науч.-практ. форума (Екатеринбург, апр. 2013 г.). – Екатеринбург : Изд-во Урал. ин-та экономики, управления и права, 2013. – Ч. 1. – С. 362-363.
10. Рыбакова Л. А. Социокультурный подход к адаптации первоклассников к школе в условиях полиэтнической среды // Современные проблемы гуманитарных и естественных наук : материалы 5-й Междунар. науч.-практ. конф. (29-30 дек. 2010 г.). – М., 2010. – С. 228-229.
11. Рыбакова Л. А. Методические вопросы использования проективных тестов в исследовании личности младшего школьника // Актуальные проблемы психологии и конфликтологии : сб. науч. ст. / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2010. – С. 17-20.
12. Рима Ф. Основные формы страха. Исследование в области глубинной психологии : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / пер. с нем. Э. Л. Глушанского. – М. : Академия, 2005. – 192 с.
13. Солдатова Г. У. Социокультурный подход в практической психологии вынужденной миграции // Психология беженцев и вынужденных переселенцев: опыт исследований и практической работы. – М. : Смысл, 2001. – С. 4-25.
14. Фрейд А. Психология «Я» и защитные механизмы. – СПб. : Питер, 2018. – 160 с.
15. Plutchik R., Kellerman H., Conte H. R. A Structural theory of ego defenses and emotions // Emotions in personality and psychopathology / C. E. Izard (ed.). – New York : Plenum, 1979. – P. 227-257.

R E F E R E N C E S

1. Verbitskiy A. A., Kalashnikov V. G. Kategoriya «kontekst» v psikhologii i pedagogike : monogr. – М. : Logos, 2010. – 300 s.
2. Zhukova N. V. Konteksty stanovleniya lichnoy kul'tury sub"ekta poznaniya : monogr. – Ekaterinburg : Ural. in-t ekonomiki, upravleniya i prava, 2012. – 148 s.
3. Zhukova N. V., Rybakova L. A. Teoreticheskaya model' soderzhaniya krosskul'turnogo konteksta obuchayushchegosya // Vestn. Voronezh. gos. tekhn. un-ta. – 2013. – Т. 9. – № 3.2. – S. 43-46.
4. Kolakoglou K. Skazochnyy proektivnyy test: dlya issledovaniya lichnosti detey : ruk. : per s angl. – М. : Kogito-Tsentr, 2003. – 215 s.
5. Kamenskaya V. G. Detskaya psikhologiya s elementami psikhofiziologii : ucheb. posobie dlya vuzov. – М. : FORUM : INFRA-M, 2009. – 288 s.
6. Kamenskaya E. N. Psikhologiya razvitiya: obshchie i spetsial'nye voprosy : ucheb. posobie. – М. : Detstvo-press, 2008. – 367 s.
7. Lipov V. N. Fenomen psikhologicheskoy zashchity: teoriya i perspektivy issledovaniya // Psikhologiya v vuze. – 2005. – № 4. – S. 68-71.

8. Lur'e S. V. *Metamorfozy traditsionnogo soznaniya. Opyt razrabotki teoreticheskikh osnov etnopsikhologii i ikh primeneniye k analizu istoricheskogo i etnograficheskogo materiala.* – SPb. : Tip. im. Kotlyakova, 1994. – 228 s.
9. Rybakova L. A. *Formy lichnoy kul'tury pervoklassnikov na urovne etnicheskoy identichnosti // Innovatsii v sovremennom mire: tseli, priority, resheniya : materialy 2-go Mezhdunar. nauch.-prakt. foruma (Ekaterinburg, apr. 2013 g.).* – Ekaterinburg : Izd-vo Ural. in-ta ekonomiki, upravleniya i prava, 2013. – Ch. 1. – S. 362-363.
10. Rybakova L. A. *Sotsiokul'turnyy podkhod k adaptatsii pervoklassnikov k shkole v usloviyakh polietnicheskoy sredy // Sovremennyye problemy gumanitarnykh i estestvennykh nauk : materialy 5-y Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (29-30 dek. 2010 g.).* – M., 2010. – S. 228-229.
11. Rybakova L. A. *Metodicheskie voprosy ispol'zovaniya proektivnykh testov v issledovanii lichnosti mladshego shkol'nika // Aktual'nye problemy psikhologii i konfliktologii : sb. nauch. st. / Ural. gos. ped. un-t.* – Ekaterinburg, 2010. – S. 17-20.
12. Riman F. *Osnovnye formy strakha. Issledovanie v oblasti glubinnoy psikhologii : ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedeniy / per. s nem. E. L. Glushanskogo.* – M. : Akademiya, 2005. – 192 s.
13. Soldatova G. U. *Sotsiokul'turnyy podkhod v prakticheskoy psikhologii vynuzhdennoy migratsii // Psikhologiya bezhentsev i vynuzhdennykh pereselentsev: opyt issledovaniy i prakticheskoy raboty.* – M. : Smysl, 2001. – S. 4-25.
14. Freyd A. *Psikhologiya «Ya» i zashchitnye mekhanizmy.* – SPb. : Piter, 2018. – 160 s.
15. Plutchik R., Kellerman H., Conte H. R. *A Structural theory of ego defenses and emotions // Emotions in personality and psychopathology / C. E. Izard (ed.).* – New York : Plenum, 1979. – P. 227-257.

Курочкина Ирина Александровна,

старший преподаватель кафедры психологии образования и профессионального развития, Российский государственный профессионально-педагогический университет; 620012, г. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11; e-mail: superquen@yandex.ru

Пузырев Виктор Владимирович,

старший преподаватель кафедры германской филологии, Российский государственный профессионально-педагогический университет; 620012, г. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11; e-mail: superquen@yandex.ru

ГЕНДЕРНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ СЕМЕЙНОЙ СИСТЕМЫ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: гендерная идентичность; гендер; индивидуально-психологические характеристики; юноши; типы гендерной идентичности; семейное воспитание.

АННОТАЦИЯ. В современном обществе наблюдается смешение социальных ролей мужчины и женщины в различных сферах жизни. Анализ научной литературы позволяет сделать вывод о том, что данные тенденции обусловлены отсутствием гендерного подхода к воспитанию на всех ступенях образования, в том числе и в семейной системе. Гендерная стратегия РФ предполагает инновационные изменения на всех уровнях системы образования.

Современная трансформация социальных, профессиональных отношений, пересмотр традиционных устоев общества, семейных ценностей оказывают влияние на формирование устойчивой гендерной социализации либо диффузной гендерной позиции. В работе рассматриваются педагогические и социальные факторы, которые влияют на формирование неадаптированных форм гендерной идентичности, а также факторы, детерминирующие определенные типы гендерной идентичности в юношеском возрасте. Основной целью работы стало выявление психологических особенностей проявления различных типов гендерной идентичности в юношеском возрасте в семьях, имеющих разную гендерную представленность. В теоретическом аспекте проанализированы подходы к изучению структурных компонентов гендерной идентичности: структурный; историко-эволюционный; гендерный; концепция многомерно-функциональной организации свойств личности и индивидуальности; концепции возрастного и социально-личностного развития. Основными методами выступили теоретические, эмпирические (наблюдение, беседа, контент-анализ, психодиагностические), методы математико-статистического анализа. Психодиагностический инструментальный позволил определить структурно-типологические особенности гендерной идентичности в юношеском возрасте. Научная новизна состоит в том, что совокупность представленных результатов содержит решение проблемы: гендерная представленность семейной системы детерминирует типы гендерной идентичности и формирует специфические особенности гендерно-ролевого поведения в юношеском возрасте. Теоретическая значимость заключается в том, что в работе определены компоненты гендерной идентичности (эмоционально-оценочный, когнитивный, поведенческий, личностный) и их психологическое содержание; выявлены факторы, обуславливающие психологические особенности развития гендерной идентичности. Практическая значимость работы заключается в прикладной направленности полученных результатов, которые могут быть широко использованы в практике образовательных организаций. Основными выводами исследования являются следующие: гендерно-ролевое поведение членов семьи, особенности внутрисемейной системы и межличностных отношений формируют специфические типы гендерной идентичности в мужской и женской группах. Сформированный тип гендерной идентичности оказывает влияние на гендерно-ролевое поведение в социуме, что может стать причиной нарушений взаимодействия личности с окружающими. Внедрение в образовательный процесс учебных и образовательных программ гендерной направленности позволит корректировать последствия влияния семейного воспитания на тип гендерной идентичности.

Kurochkina Irina Aleksandrovna,

Senior Lecturer of the Department of Education Psychology and Professional Development, Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Puzyrev Viktor Vladimirovich,

Senior Lecturer of the Department of Germanic Philology, Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

GENDER IDENTITY OF A PERSONALITY IN THE FAMILY SYSTEM CONTEXT

KEYWORDS: gender identity; gender; individual psychological characteristics; young men; types of gender identity; family education.

ABSTRACT. In modern society, there is a confusion of the social roles of men and women in various spheres of life. The analysis of scientific literature allows us to conclude that these trends are due to the lack of a gender approach to education at all levels of education, including the family system. The gender strategy of the Russian Federation involves innovative changes at all levels of the education system.

The modern transformation of social and professional relations as well as the revision of societal traditional foundations and family values have an impact on the formation of sustainable gender socialization, or of a diffusive gender position. The paper considers the pedagogical and social factors that influence the formation of non-adapted forms of gender identity, as well as the factors determining certain types of gender identity in adolescence. The main goal of the work was to identify the psychological peculiarities of the

manifestation of various types of gender identity in adolescence in families with different gender representation. Different theoretical approaches to the study of the structural components of gender identity were analyzed: the structural, historical-evolutionary and gender-specific ones, the concept of multidimensional and functional organization of personality and individuality, the concepts of developmental age and social-personal development. The main methods of research: theoretical research methods, empirical research methods (observation, conversation, content analysis, psychodiagnostic ones), methods of mathematical and statistical analysis. The psychodiagnostic tools made it possible to determine the structural-typological features of gender identity in adolescence. The scientific novelty lies in the fact that the totality of the presented results contains a solution to the problem, the gender representation of the family system determines the types of gender identity and forms the specific features of gender-role behaviour in adolescence. The theoretical significance lies in the fact that the components of gender identity (the emotional-evaluative, cognitive, behavioural, personal ones) and their psychological content are identified in the work; the factors determining the psychological peculiarities of the development of gender identity are ascertained. The practical significance of the work lies in the applied orientation of the results obtained, which can be widely used in the practice of educational institutions. The main conclusions of the study are the following: the gender-role behaviour of the family members, as well as the peculiarities of the intra-family system and interpersonal relationships form specific types of gender identity in the male and female groups. The developed type of gender identity influences the gender-role behaviour in society, which can cause disturbances in the interaction of the individual with others. The introduction of gender-oriented study courses and educational programs in the educational process will make it possible to adjust the consequences of the influence of the family education on the type of the gender identity.

Современное общество, его устои, система ценностей и жизненных ориентиров претерпевают изменения. Меняется темп жизни, приоритетными становятся такие ценности, как карьерный рост, социальный статус. Система семейных ценностей также изменяется. Увеличивается количество гражданских браков, юношество и молодежь получают опыт в многочисленных сексуальных связях [3]. Имеют место однополые отношения. Одной из актуальных проблем социально-экономического развития общества в постиндустриальный период является стертость, недифференцированность гендерных идентификационных образов [13], что негативно проявляется в социально-ролевом функционировании личности в социуме, приводит к нарушению гендерно-ролевых экспектаций, к осложнению взаимоотношений с окружающими. Подростки и юношество занимают особое место среди групп, подвергающихся действию изменений в обществе.

Современное образование призвано формировать гармонично развитую, адаптивную личность, умеющую гибко реагировать на профессиональные и социальные изменения жизни. В отрочестве и юности осуществляется формирование моральных и нравственных убеждений, присвоение социальных ролей, определяющих взаимодействие личности с окружающими людьми [2].

Формирование идентичности ребенка начинается с самого рождения. Биологический пол ребенка побуждает родителей к определенному стилю взаимодействия, в котором отражены позиции родителей, сиблингов по отношению к ребенку мужского или женского пола. Идентификация с ближайшим окружением обеспечивается механизмами социализации, такими как

подражание, имитация, внушение и др. Гендерно-половая идентичность детализируется на последующих этапах развития, формируются избирательные идентификации с каждым из родителей (Е. М. Ижванова, И. С. Клецина, Л. Б. Шнейдер) [2; 4; 15].

Значимым возрастным периодом формирования идентичности является подростковый и юношеский возраст. Становление гендерной идентичности базируется на воспроизводстве доминирующей гендерной культуры как основы социализации личности (С. А. Бутковская, Л. Р. Диасамидзе, Е. М. Ижванова, О. А. Карабанова, Л. В. Корнева, Н. Ю. Рымарев, В. Л. Ситников и др.).

Теоретико-методологической основой исследования явились положения о феномене гендерной идентичности, его компонентах и структуре. Основными теоретическими и методологическими подходами отечественных и зарубежных ученых стали структурный подход к изучению гендерной идентичности как целостной структуре личности и ее компонентов (Л. Бертаганфи, Ф. Коффка, В. С. Мерлин, К. К. Платонов, В. П. Прядеин, Х. Эренфельц и др.); историко-эволюционный подход (А. Г. Асмолов); гендерный подход (С. Бем, Е. М. Ижванова, И. С. Клецина, И. С. Кон, Л. В. Мищенко, Л. Н. Ожигова, Л. Б. Шнейдер, Е. Р. Ярская-Смирнова и др.); концепция многомерно-функциональной организации свойств личности и индивидуальности (А. И. Крупнов); концепции возрастного и социально-личностного развития (Л. С. Выготский, С. А. Козлова, А. А. Майер, А. В. Петровский, В. И. Слободчиков, Г. А. Цукерман, Р. М. Чумичева, Э. Эриксон и др.).

Объект исследования – психологический феномен гендерной идентичности.

Предмет – особенности структуры и со-

держания компонентов гендерной идентичности в юношеском возрасте.

На основании проведенного теоретического анализа нами выдвинуто следующее предположение: условия семейного воспитания и преобладание в семье определенных паттернов гендерно-ролевого поведения детерминируют формирование определенных типов гендерной идентичности.

Методы исследования. В ходе исследования были использованы теоретические и эмпирические методы (анкетирование, тестирование, математико-статистический анализ).

В работе использовался следующий комплекс психодиагностических методик: опросник Л. Н. Ожиговой «Я женщина/мужчина»; методика «Кто Я?» М. Кун, Т. Макпартленда в модификации Т. В. Румянцевой; полотицизированный опросник С. Бем; опросник «Пословицы» И. С. Клециной для изучения гендерных установок, касающихся распределения ролей в семье; многофакторный опросник FPI (в модификации и разработке А. А. Крылова и Т. Н. Ронгинской).

Эмпирической базой исследования являлся Российский государственный профессионально-педагогический университет. В исследовании принимали участие 200 студентов в возрасте от 17 до 21 года: юноши – 100 человек; девушки – 100 человек.

Этапы исследования. Опытно-поисковая работа осуществлялась в 2 этапа:

– на первом этапе (информационно-аналитический) проведен теоретико-методологический анализ психологической литературы, определены проблема, объект, предмет, цели исследования, осуществлялось выдвижение гипотез и разработка плана эмпирического исследования;

– на втором этапе (диагностический) определялись сформированность типа гендерной идентичности и содержание ее структурных компонентов у респондентов юношеского возраста.

Основные теоретико-методологические положения. Гендерная идентичность – интегративное полифункциональное динамичное структурное образование личности, детерминированное усвоенными социокультурными нормами, правилами поведения и отношений в процессе социализации личности [6]. Структура гендерной идентичности включает в себя эмоционально-оценочный, когнитивный, поведенческий и личностный компоненты.

Теоретический анализ показал, что категории «маскулинность», «фемининность» и «андрогинность» в современном обществе претерпевают изменения и зависят от социокультурных условий. Авторы (Н. Ю. Рыма-

рев, Л. Г. Степанова и др.) [12; 14] отмечают, что сегодня индивид чаще является носителем андрогинных черт личности. Интеграция маскулинных и фемининных черт повышает адаптивные возможности андрогинного типа.

Для выявления типов гендерной идентичности мы использовали полотицизированный опросник С. Бем [1]. Автор выделяет четыре типа гендерной идентичности, а именно маскулинный, андрогинный, фемининный, недифференцированный. Л. Г. Степанова определяет такие типы гендерной идентичности, как традиционный, изомерный и недифференцированный [14]. В своем исследовании мы выделяем пять типов гендерной идентичности: маскулинный, андрогинный, фемининный, которые соответствуют типологии С. Бем, недифференцированный, а также такие типы, как андрогинный с тенденцией к маскулинности (высокие показатели андрогинности, смещенные к полюсу маскулинности) и андрогинный с тенденцией к фемининности (высокие показатели андрогинности, смещенные к полюсу фемининности) [8].

Недифференцированный тип гендерной идентичности сопровождается повышенной невротичностью, агрессивностью, возбудимостью, внутренней конфликтностью, негативным отношением к себе и формирует выраженную эмоциональную нестабильность личности. Это негативно проявляется в сфере межличностных отношений, нарушений взаимоотношений с окружающими, обуславливает актуальность психологической помощи [9; 10; 14].

Результаты исследования. В результате исследования содержательных характеристик эмоционально-оценочного, когнитивного и поведенческого компонентов гендерной идентичности по методике «Кто Я» обнаружен положительный образ «Я» в мужской (52% респондентов) и женской группе (64%). Косвенное обозначение пола выявлено у 63% юношей и 67% девушек. В обеих подгруппах обнаружены характеристики, обозначающие социальные, профессиональные и семейные роли (студент, девушка / юноша; сын / дочь, брат / сестра).

Результаты анализа структурных компонентов гендерной идентичности позволили предположить, что на ее формирование и проявление в межличностном взаимодействии определенное воздействие оказывает тип семейной системы [8]. С помощью анкетирования были выявлены типы семей респондентов, представленные в табл. 1.

Следует отметить, что в представленной выборке респондентов из неполных семей не обнаружено.

Таблица 1

Характеристика выборки по типу семьи

Тип семьи	Количество испытуемых	
	Юноши	Девушки
Полная семья	32	23
Полная семья с преобладанием женщин	37	53
Полная семья с преобладанием мужчин	31	24

Результаты дескриптивного анализа определения типа гендерной идентичности респондентов в контексте гендерной представленности семейной системы в мужской и женской подгруппах. В ходе анализа в мужской подгруппе выявлен андрогинный тип гендерной идентичности в полной семье (71,87% респондентов), в семье с преобладанием женщин (35,14%), в семье с преобладанием мужчин (54,94%). Маскулинный тип гендерной идентичности практически одинаково выражен в подгруппах респондентов из семей с преобладанием женщин (10,81%) и с преобладанием мужчин (9,68%). Такие результаты подтверждают выводы о том, что на формирование соответствующей полу гендерной идентичности не оказывают влияние характеристики гендерно-социальной семейной группы, скорее всего, это детерминировано особенностями межличностных и полоролевых отношений в семье.

В мужской подгруппе с андрогинным типом гендерной идентичности с тенденцией к маскулинности практически одинаково представлены показатели респондентов из семей с преобладанием женщин (13,51%) и с преобладанием мужчин (12,9%).

Настораживает тот факт, что высокие показатели обнаружены в подгруппах респондентов с андрогинным типом с тенденцией к фемининности (24,32%) и с недифференцированным типом гендерной идентичности (13,51%) в семьях с преобладанием женщин. Гендерно-ролевое поведение членов семьи, особенности внутрисемейной системы и межличностных отношений формируют специфический тип гендерной идентичности.

Обнаружены 3,22% респондентов, имеющих фемининный тип гендерной идентичности (мужская подгруппа) в семьях с преобладанием мужчин – такие результаты могут быть объяснены особенностями семейных отношений, в частности доминированием матери.

Результаты дескриптивного анализа типа гендерной идентичности в женской подгруппе: наиболее выражен андрогинный тип гендерной идентичности в полной семье (30,43%), в семье с преобладанием женщин (45,28%) и в семье с преобладанием мужчин (52,13%). В подгруппе девушек

из полных семей обнаружено большее количество респондентов с андрогинным типом с тенденцией к фемининности – 43,49% и с фемининным типом – 13,04%. В подгруппе девушек из семей с преобладанием женщин у 30,19% выявлен андрогинный тип с тенденцией к фемининности; фемининный тип гендерной идентичности обнаружен у 20,75% респондентов. В подгруппе девушек из полных семей с преобладанием мужчин андрогинный тип с тенденцией к фемининности обнаружен у 13,04%; фемининный тип – также у 13,04% испытуемых.

Таким образом, полученные результаты могут свидетельствовать о том, что тип гендерной идентичности формируется на основе паттернов гендерно-ролевого поведения, соответствующего полу респондента.

Недифференцированный тип гендерной идентичности наиболее выражен у респондентов из полной семьи (8,7%) и семьи с преобладанием мужчин (8,7%). Возможно, гендерно-ролевое поведение членов семьи, особенности внутрисемейной системы и межличностных отношений формируют специфический тип гендерной идентичности.

Настораживает тот факт, что в подгруппах девушек из полных семей (4,35%) и семей с преобладанием мужчин (4,35%) обнаружен маскулинный тип гендерной идентичности; также выявлен андрогинный тип с тенденцией к маскулинности в полных семьях с преобладанием мужчин (8,7%). Скорее всего, такие типы у женщин могут формироваться на основе семейных паттернов поведения, привычных для членов семьи способов реагирования в трудных жизненных ситуациях и выбора гендерно-ролевого поведения, соответствующего противоположному полу. Можно предположить, что в юношеском возрасте девушки осознанно выбирают мужские стереотипы поведения.

Результаты исследования поведения респондента по типу гендерной идентичности в аспекте семейной системы (опросник «Пословицы» И. С. Клециной) в мужской подгруппе. Обнаружена высокая степень предрасположенности личности к традиционным представлениям о распределении ролей в семье у респондентов с маскулинным типом гендерной идентичности (25%) из полной семьи. Такие же результаты по-

лучены в подгруппе респондентов с андрогинным типом с тенденцией к маскулинности (25%) из полной семьи, 10,81% – доля таких респондентов из семьи с преобладанием женщин и 12,9% – из семьи с преобладанием мужчин. Данные типы гендерной идентичности у мужчин формируются на основе гендерно-ролевого поведения членов семьи, распределения ролей и особенностей межличностных взаимодействий в семье. Среди юношей с андрогинным типом высокая степень выраженности традиционных представлений о распределении ролей в семье характерна для 40,63% респондентов из полной семьи и 32,26% из семьи с преобладанием мужчин.

Традиционные представления о распределении ролей в семье наиболее выражены у лиц с андрогинным типом с тенденцией к фемининности в подгруппе респондентов из полной семьи (31,25%), в семьях с преобладанием женщин (13,51%). Респондентам с недифференцированным типом (25%) из полной семьи и 13,51% из полной семьи с преобладанием женщин свойственна склонность к традиционным представлениям о гендерно-ролевом поведении в семье.

В результате проведенного анализа можно сделать следующий вывод: высокая степень склонности личности к традиционным представлениям о распределении ролей в семье выражена у юношей из полной семьи, при этом лица с андрогинным типом гендерной идентичности усваивают полоролевое поведение обоих родителей.

Результаты исследования в женской подгруппе респондентов. Высокая степень склонности личности к традиционным представлениям о распределении ролей в семье выражена у девушек с андрогинным типом гендерной идентичности из полных семей (17,39%), семей с преобладанием женщин (32,08%) и преобладанием мужчин (21,74%). Высокая степень склонности к традиционным представлениям о распределении ролей в семье характерна для 21,74% девушек с андрогинным типом с тенденцией к фемининности из полной семьи и 9,43% – из семьи с преобладанием женщин. Девушки с фемининным типом (13,04%) из полных семей, из семей с преобладанием женщин (16,98%) более подвержены гендерно-ролевым стереотипам поведения в семье, чем из семей с преобладанием мужчин (4,35%).

Обнаружен процент девушек из полной семьи с маскулинным типом гендерной идентичности (4,35%) – девушки данного

типа обладают низкой степенью склонности к традиционным представлениям о распределении ролей в семье.

Для личности с недифференцированным типом (4,35% девушек из полных семей и 8,7% из семей с преобладанием мужчин) не характерны традиционные представления о гендерно-ролевом поведении в семье.

Можно сделать вывод о том, что выраженность у девушек традиционного полоролевого поведения связана с ранней идентификацией с матерью.

Выдвинутая гипотеза: *условия семейного воспитания и преобладание в семье определенных паттернов гендерно-ролевого поведения способствуют формированию соответствующего типа гендерной идентичности* – подтвердилась.

Обсуждение результатов. Результаты исследования сформированности гендерной идентичности в подгруппах студентов вуза в контексте семейной системы позволили сделать следующие выводы.

1. Гендерно-ролевое поведение членов семьи, особенности внутрисемейной системы и межличностных отношений формируют специфические типы гендерной идентичности в мужской подгруппе (андрогинный с тенденцией к фемининности и недифференцированный).

2. У женщин недифференцированный тип гендерной идентичности формируется на основе паттернов гендерно-ролевого поведения, соответствующего противоположному полу; фемининный тип детерминирован усвоением моделей ролевого поведения женщины в семье в процессе социализации и ранней идентификации с матерью; лица с андрогинным типом гендерной идентичности усваивают полоролевое поведение обоих родителей.

3. Особенности формирования недифференцированного и изомерного типов (Л. Г. Степанова) гендерной идентичности в семье могут быть основой нарушений взаимодействия личности с окружающими.

Коррекция гендерно-ролевого поведения возможна при внедрении в образовательный процесс на любом этапе образования гендерно ориентированных программ, психотехнологий, что будет способствовать формированию успешной гендерной социализации личности.

Материалы эмпирического исследования могут быть полезны педагогам, психологам образования, специалистам психологической службы, профконсультантам, родителям обучающихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бем С. Линзы гендера: трансформация взглядов на проблему неравенства полов : пер. с англ. – М. : Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2004. – 336 с.

2. Ижванова Е. М. Исследование связи гендерных стереотипов и образов маскулинности / феминности в различных возрастных группах // Психотерапия. – 2007. – № 11. – С. 17-25.
3. Карабанова О. А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования : учеб. пособие. – Москва : Гардарики, 2008. – 320 с.
4. Клецина И. С. Психология гендерных отношений : дис. ... д-ра психол. наук. – СПб., 2004. – 460 с.
5. Кон И. С. Психология половых различий // Психология индивидуальных различий : тексты. – М. : Изд-во Моск. гос. ун-та, 1982. – С. 78-83.
6. Курочкина И. А., Зеер Э. Ф. Оценка взаимосвязей компонентов структуры гендерной идентичности подростков, воспитывающихся в семье и в учреждениях государственного воспитания [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/121-17692> (дата обращения: 06.03.2015).
7. Курочкина И. А., Шахматова О. Н. Проблема гендерной идентичности : учеб. пособие. – Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2014. – 243 с.
8. Курочкина И. А. Становление гендерной идентичности во взаимосвязи с типом семьи // Психология в системе образования : материалы 4-й Всерос. науч.-практ. конф. для практических психологов, молодых ученых и студентов. – Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2010. – С. 119-123.
9. Мищенко Л. В. Развитие пологендерных структур интегральной индивидуальности студентов в зависимости от отношения к учебной деятельности [Электронный ресурс] // Прикладная психология и психоанализ. – 2015. – № 4. – Режим доступа: <http://ppip.idnk.ru> (дата обращения: 08.01.2016).
10. Мищенко Л. В. Формирование пологендерной индивидуальности субъектов образования : дис. ... д-ра психол. наук. – Пятигорск, 2015. – 449 с.
11. Ожигова Л. Н. Гендерная идентичность личности и смысловые механизмы ее реализации : дис. ... д-ра психол. наук. – Краснодар, 2006. – 431 с.
12. Рымарев Н. Ю. Личностные особенности подростков с различной гендерной идентичностью : автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Краснодар, 2006. – 22 с.
13. Ситников В. Л. Образ ребенка (в сознании детей и взрослых). – СПб. : Химиздат, 2001. – 288 с.
14. Степанова Л. Г. Формирование гендерной идентичности у современных юношей и девушек в контексте социально-психологического развития личности // Психологическая наука и образование. – 2009. – № 5. – С. 67-71.
15. Шнейдер Л. Б. Семейное воспитание и воспитательный потенциал родительства // Изв. Рос. акад. образования. – 2015. – № 2. – С. 65-72.

REFERENCES

1. Bem S. Linzy genera: transformatsiya vzglyadov na problemu neravenstva polov : per. s angl. – М. : Rossiyskaya politicheskaya entsiklopediya (ROSSPEN), 2004. – 336 s.
2. Izhvanova E. M. Issledovanie svyazi gendernykh stereotipov i obrazov maskulinnosti / femininnosti v razlichnykh vozrastnykh gruppakh // Psikhoterapiya. – 2007. – № 11. – S. 17-25.
3. Karabanova O. A. Psikhologiya semeynykh otnosheniy i osnovy semeynogo konsul'tirovaniya : ucheb. posobie. – Moskva : Gardariki, 2008. – 320 s.
4. Kletsina I. S. Psikhologiya gendernykh otnosheniy : dis. ... d-ra psikholog. nauk. – SPb., 2004. – 460 s.
5. Kon I. S. Psikhologiya polovykh razlichiy // Psikhologiya individual'nykh razlichiy : teksty. – М. : Izd-vo Mosk. gos. un-ta, 1982. – S. 78-83.
6. Kurochkina I. A., Zeer E. F. Otsenka vzaimosvyazey komponentov struktury gendernoy identichnosti podrostkov, vospityvayushchikhsya v sem'e i v uchrezhdeniyakh gosudarstvennogo vospitaniya [Elektronnyy resurs] // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. – 2015. – № 1. – Rezhim dostupa: <http://www.science-education.ru/121-17692> (data obrashcheniya: 06.03.2015).
7. Kurochkina I. A., Shakhmatova O. N. Problema gendernoy identichnosti : ucheb. posobie. – Ekaterinburg : Izd-vo Ros. gos. prof.-ped. un-ta, 2014. – 243 s.
8. Kurochkina I. A. Stanovlenie gendernoy identichnosti vo vzaimosvyazi s tipom sem'i // Psikhologiya v sisteme obrazovaniya : materialy 4-y Vseros. nauch.-prakt. konf. dlya prakticheskikh psikhologov, molodykh uchennykh i studentov. – Ekaterinburg : Izd-vo Ros. gos. prof.-ped. un-ta, 2010. – S. 119-123.
9. Mishchenko L. V. Razvitie pologendernykh struktur integral'noy individual'nosti studentov v zavisimosti ot otnosheniya k uchebnoy deyatel'nosti [Elektronnyy resurs] // Prikladnaya psikhologiya i psikhoanaliz. – 2015. – № 4. – Rezhim dostupa: <http://ppip.idnk.ru> (data obrashcheniya: 08.01.2016).
10. Mishchenko L. V. Formirovanie pologendernoy individual'nosti sub"ektov obrazovaniya : dis. ... d-ra psikholog. nauk. – Pyatigorsk, 2015. – 449 s.
11. Ozhigova L. N. Gendernaya identichnost' lichnosti i smyslovye mekhanizmy ee realizatsii : dis. ... d-ra psikholog. nauk. – Krasnodar, 2006. – 431 s.
12. Rymarev N. Yu. Lichnostnye osobennosti podrostkov s razlichnoy gendernoy identichnost'yu : avtoref. dis. ... kand. psikholog. nauk. – Krasnodar, 2006. – 22 s.
13. Sitnikov V. L. Obraz rebenka (v soznanii detey i vzroslykh). – SPb. : Khimizdat, 2001. – 288 s.
14. Stepanova L. G. Formirovanie gendernoy identichnosti u sovremennykh yunoshey i devushek v kontekste sotsial'no-psikhologicheskogo razvitiya lichnosti // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. – 2009. – № 5. – S. 67-71.
15. Shneyder L. B. Semeynoe vospitanie i vospitatel'nyy potentsial roditel'stva // Izv. Ros. akad. obrazovaniya. – 2015. – № 2. – S. 65-72.

УДК 159.99
ББК Ю957.64

DOI 10.26170/ps19-09-22
ГРНТИ 15.41.49

Код ВАК 19.00.05

Печеркина Анна Александровна,

кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики и психологии образования, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина; 620000, г. Екатеринбург, пр-т Ленина, 51; e-mail: a.a.pecherkina@urfu.ru

Ершова Ирина Анатольевна,

кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии образования, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина; 620000, г. Екатеринбург, пр-т Ленина, 51; e-mail: i.a.ershova@urfu.ru

Новикова Ольга Васильевна,

старший преподаватель кафедры общей психологии и конфликтологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: more20063@mail.ru

ИССЛЕДОВАНИЕ УСТАНОВОК СУПРУГОВ С РАЗНОЙ СТЕПЕНЬЮ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ БРАКОМ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: иррациональные установки; удовлетворенность браком; семейное благополучие; супружеские пары; неблагополучные семьи; семейная психология; психология брака.

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена изучению установок в супружеских парах с разной степенью удовлетворенности браком. В исследовании приняли участие 24 семейные пары, брак которых зарегистрирован в установленном порядке. Использовались следующие методики: опросник удовлетворенности браком (авторы В. В. Столин, Т. Л. Романова, Г. П. Бутенко); опросник «Измерение установок в супружеской паре» (авторы Ю. Е. Алешина, И. Я. Гозман, Е. М. Дубовская), методика диагностики иррациональных установок (автор А. Эллис). Исследование показало, что для благополучных супружеских пар характерными являются запрет на обсуждение сексуальных отношений, ориентация на традиционно представляемую романтическую любовь, они не являются сторонниками разводов. Для неблагополучных супружеских пар характерно оптимистичное представление о людях, большое значение в жизни человека они придают детям и также не приветствуют разводы. В благополучных парах по всем шкалам, кроме фрустрационной толерантности, выявлены иррациональные установки средней степени выраженности. По шкале «фрустрационная толерантность» иррациональные установки отсутствуют, что свидетельствует о высокой стрессоустойчивости супругов из благополучных семей. В неблагополучных парах иррациональные установки средней степени выраженности присутствуют по всем шкалам, следовательно, у них ниже степень переносимости различных фрустраций и выше вероятность возникновения и развития стресса. Проверка на достоверность различий между благополучными и неблагополучными супружескими парами показала их наличие по шкалам «отношение к людям» (в неблагополучных парах представление о людях более оптимистичное) и «фрустрационная толерантность» (в благополучных парах данная установка отсутствует).

Pecherkina Anna Aleksandrovna,

Candidate of Psychology, Associate Professor, Head of the Department of Pedagogy and Psychology of Education, Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia

Ershova Irina Anatolievna,

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

Novikova Olga Vasilievna,

Senior Lecturer of the Department of General Psychology and Conflictology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

STUDY OF ATTITUDES OF MARRIED COUPLES WITH DIFFERING LEVELS OF MARRIAGE SATISFACTION

KEYWORDS: irrational attitudes; marriage satisfaction; family well-being; married couples; dysfunctional families; family psychology; psychology of marriage.

ABSTRACT. The article is devoted to the study of attitudes of married couples with differing degrees of marriage satisfaction. 24 officially registered married couples have participated in this study. The following methods were used: questionnaire of marriage satisfaction (authors V. V. Stolin, T. L. Romanova, G. P. Butenko); questionnaire “evaluation of attitudes of a married couple” (authors Yu. E. Aleshina, I. Ya. Gozman, E. M. Dubovskaya), method of diagnostics of irrational attitudes (author A. Ellis). The study shows, that prohibition of discussion of sexual relationships and focus on traditionally imagined romantic love are characteristic for happily married couples. These couples do not support divorces. Unhappily married couples are characterized by their optimistic image of people, they attach great importance to children and do not support divorces as well. In happily married couples on all scales except frustration tolerance the irrational attitudes were measured to be of moderate intensity. On the scale of frustration tolerance the irrational attitudes are absent, which indicates high levels of stress tolerance in happily married couples. In unhappily married couples the irrational attitudes of moderate intensity are present on all scales, therefore their levels of frustration tolerance are lower, and there is a higher probability of them getting and being

stressed. Examination of validity of the differences between happily and unhappily married couples showed the existence of differences on the scales "attitude towards people" (in unhappily married couples the attitude towards people is more optimistic) and "frustration tolerance" (in happily married couples the irrational attitudes on this scale are absent).

Введение. Следствием глобальных изменений в современном обществе стало расширение спектра социальных ролей мужчин и женщин, способствующее индивидуализации, выражающейся в стремлении к преодолению гендерных стереотипов, возрастающем значении ценности личной свободы, самовыражения и т. п. Это приводит к трансформации семейных отношений, установок и ценностей, качество которых тесно связано с удовлетворенностью супругов браком.

Одними из первых в отечественной психологии к изучению вопроса удовлетворенности браком обратились С. И. Голод и В. А. Сысенко. С точки зрения С. И. Голода, «удовлетворенность браком <...> складывается как результат адекватной реализации представления (образа) о семье, сложившегося в сознании человека под влиянием встреч с различными событиями, составляющими его опыт (действительный или символический) в данной сфере деятельности» [8, с. 90]. Согласно В. А. Сысенко, удовлетворенность браком связана с взаимным удовлетворением самых разнообразных потребностей супругов, а «частичное или полное неудовлетворение тех или иных потребностей одного или обоих супругов ведет к ссорам, а затем и к хроническим конфликтам, разрушая устойчивость брака» [18, с. 12]. Современные исследователи определяют удовлетворенность браком как «отношение супругов к собственному супружеству, внутреннюю субъективную оценку степени и качества реализации различных потребностей партнеров по браку» [11, с. 28-29], акцентируют внимание на удовлетворении потребности в личностном росте [20, с. 118], что несомненно свидетельствует об изменениях в системе ожиданий и требований, предъявляемых нашими современниками к семье и браку.

На сегодняшний день в научной литературе представлено значительное количество работ, посвященных изучению взаимосвязи удовлетворенности браком с различными факторами как внешнего по отношению к семье, так и внутрисемейного характера [1; 5; 9; 10; 16]. Проведен целый ряд исследований с целью изучения взаимосвязей между удовлетворенностью браком и индивидуально-личностными особенностями супругов [2; 13; 17]. При этом следует отметить противоречивость результатов, полученных на разных выборках. Это касается, например, данных о влиянии факторов пола, семейного стажа, этапа развития семьи,

наличия детей и формы брака на удовлетворенность им [15].

Однако исследователи сходятся во мнении, что «удовлетворенность браком является эмоционально-оценочным отношением супругов к семье и связана с реализацией в семейно-брачных отношениях потребностей в любви, общении, открытости, домашней поддержке, заботе; возможности самораскрытия, взаимопонимания и др.» [3, с. 127].

По словам Л. Б. Шнейдер, «удовлетворенность браком как феномен межличностного восприятия, выражающий степень удовлетворенности потребностей супругов в высоком качестве семейных отношений и в личностном росте, испытывает влияние личностных установок» [20, с. 118].

Исследование установок супругов способствует изучению проблемы влияния сходства/различия на их взаимоотношения и качество брака. Многие психологи считают, что чем больше у супругов сходных взглядов по самым разным вопросам, тем выше вероятность формирования успешных отношений. В связи с этим изучение установок обладает особой прогностической ценностью [14, с. 293].

В психологических исследованиях семьи изучению установок супругов отводится особая роль, поскольку «они чутко отражают изменения, происходящие в современном институте брака. Так, именно благодаря широкому измерению аттитудов стали очевидными такие факты, как более позитивное отношение людей к эгалитарным отношениям в семье, к работе женщины, изменения отношения к ценности детей и др.» [14, с. 293]. В то же время установки, обладающие повышенной степенью устойчивости, ригидностью, могут препятствовать адекватному отражению субъектом изменений, происходящих во внешнем мире, не позволяют ему действовать с учетом новых реалий и предъявляемых ими требований. Такие установки, получившие название иррациональных, осложняют людям жизнь, увеличивают риск возникновения неврозов, депрессий. В своих работах А. Эллис, основоположник рационально-эмоционального направления в психотерапии, указывал на то, что иррациональные установки опираются на жесткие эмоционально-когнитивные связи, носящие характер предписаний, требований, поэтому зачастую они не соответствуют реальности, а в большинстве случаев даже противоречат объективно сложившимся условиям, приводят к дезадаптации личности и, как след-

ствие, сложностям во взаимоотношениях с окружающими [21].

Понимание актуальности изучения установок супругов лежит в основе исследовательского интереса к данной проблеме специалистов в области психологии семьи. В литературе представлен целый ряд работ, посвященных исследованию установок супругов, однако лишь в немногих из них присутствует анализ иррациональных установок в контексте проблематики удовлетворенности браком [6; 7; 12; 19].

Методы исследования. Цель исследования – изучить установки супругов с разной степенью удовлетворенности браком.

В исследовании приняли участие 24 супружеские пары, брак которых зарегистрирован в установленном порядке, – 24 мужчины и 24 женщины в возрасте от 27 до 52 лет. Период нахождения супругов в браке варьируется от 5 до 19 лет. Все супружеские пары имеют детей.

Далее для дифференциации выборки использовался опросник удовлетворенности браком, разработанный В. В. Столиным, Т. Л. Романовой, Г. П. Бутенко. На основании полученных результатов сформированы две группы, различающиеся по степени удовлетворенности браком:

1) неблагополучные (к ним относятся неблагополучные и скорее неблагополучные) супружеские пары;

2) благополучные (к ним относятся скорее благополучные, благополучные и абсолютно благополучные) супружеские пары.

В неблагополучных парах при сравнении показателей мужчин и женщин различий в средних значениях не выявлено (средний балл составляет 26 и 25 соответственно). Оба средних значения соответствуют категории «скорее неблагополучная семья», что свидетельствует об одинаковой оценке мужьями и женами взаимоотношений в семье.

В благополучных парах есть некоторые различия в оценке мужчинами и женщинами степени своей удовлетворенности браком. Средний балл у мужчин составляет 34,6, что соответствует категории благополучной семьи, а у женщин он выше – 38,15, тем не менее также соответствует категории «благополучная семья». Таким образом, в благополучных парах женщины несколько выше оценивают удовлетворенность браком по сравнению с мужчинами. Однако в целом удовлетворенность браком жены совпадает с удовлетворенностью браком мужа, т. е. «в большинстве случаев муж и жена счастливы или несчастливы в своем браке вместе» [4, с. 124].

Для исследования взглядов респондентов по вопросам взаимодействия в

наиболее значимых для семьи сферах жизни использовались опросник «Измерение установок в супружеской паре», разработанный Ю. Е. Алешиной, И. Я. Гозманом, Е. М. Дубовской, и методика диагностики иррациональных установок А. Эллиса.

Результаты исследования. Результаты, полученные по опроснику «Измерение установок в супружеской паре» Ю. Е. Алешиной, И. Я. Гозмана, Е. М. Дубовской, позволили выявить установки респондентов в отношении 10 значимых для супругов сфер.

В благополучных парах самый высокий показатель получен по шкале отношения к «запретности сфер секса» (среднее значение – 2,85 из возможных 4), т. е. тема сексуальных отношений супругами обсуждается редко, они не поддерживают публичных обсуждений сексуальных проблем, возможно, не готовы обращаться к специалисту по поводу затруднений в своей сексуальной жизни.

Далее по степени выраженности в благополучных парах следуют установки относительно двух сфер – отношения к разводу и отношения к любви романтического типа (средние значения по обеим шкалам – 2,68), следовательно, они не являются сторонниками развода и считают важным моментом в супружеской жизни традиционно представляемую романтическую любовь.

В неблагополучных парах наиболее высокий показатель получен по шкале «Отношение к людям» (среднее значение – 2,87), что свидетельствует об оптимистичном представлении респондентов о людях. Возможно, это связано с тем, что в неблагополучных парах супруги более настроены на общение с другими людьми и не готовы к конструктивному диалогу друг с другом. В благополучных супружеских парах показатель по данной шкале заметно ниже – 2,35; видимо, супруги больше доверяют друг другу, чем другим людям, т. е. у них более выражена установка на совместное обсуждение различных вопросов. Для неблагополучных пар также характерен высокий показатель по шкале «Отношение к детям» (среднее значение – 2,84), указывающий на большую роль детей в жизни супругов. Возможно, именно дети в таких семьях удерживают супругов от принятия решения о разводе. В целом отношение к разводу у супругов данной группы нельзя назвать лояльным (среднее значение по данной шкале – 2,71), скорее им присуща установка на сохранение брака.

Самые низкие значения как в благополучных, так и в неблагополучных парах получены по шкале «Альтернатива с чувством долга и удовольствием» (средние значения – 1,94 и 2,06 соответственно), что ука-

зывает на явно выраженную ориентацию на получение удовольствия, а не следование долгу. Независимо от того, является брак благополучным или нет, каждый человек стремится к комфорту и получению удовольствия в жизни.

Далее рассмотрим результаты, полученные по методике диагностики иррациональных установок А. Эллиса.

В неблагополучных парах по всем шкалам иррациональные установки присутствуют, соответственно существует вероятность возникновения и развития стресса у респондентов.

В благополучных парах по большинству шкал иррациональные установки также имеются, выражены средне, и только по

шкале «Фрустрационная толерантность» они отсутствуют. Данная шкала отражает степень переносимости различных фрустраций, т.е. показывает уровень стрессоустойчивости личности, следовательно, благополучные супружеские пары лучше справляются с воздействием неблагоприятных факторов, вероятно, за счет поддержки внутри семьи, конструктивных личных взаимоотношений и удовлетворенности семейными отношениями.

Сравнительный анализ данных, полученных по шкалам применявшихся методик у благополучных и неблагополучных супружеских пар, проводился с использованием U-критерия Манна-Уитни (см. табл. 1).

Таблица 1

Результаты сравнительного анализа данных благополучных и неблагополучных супружеских пар

Показатели сравнения	Критерий U
отношение к людям	0,035*
альтернатива с чувством долга и удовольствием	0,674
отношение к детям	0,505
ориентация на преимущественно совместную или же преимущественно раздельную деятельность	0,157
отношение к разводу	0,924
отношение к любви романтического типа	0,818
оценка значения сексуальной сферы в семейной жизни	0,391
отношение к «запретности секса»	0,714
отношение к патриархальному или эгалитарному устройству семьи	0,376
отношение к деньгам	0,505
катастрофизация	0,776
долженствование в отношении себя	0,454
долженствование в отношении других	0,541
самооценка и рациональность мышления	0,577
фрустрационная толерантность	0,015*

* – достоверные различия для $p \leq 0,05$.

Сравнительный анализ выявил достоверные различия по показателю «Отношение к людям», при этом в неблагополучных семьях данный показатель выше, чем в благополучных. Вероятно, это связано с тем, что в неблагополучных семьях супруги предпочитают общаться с другими людьми, в отличие от супругов в благополучных семьях, ориентированных прежде всего на общение друг с другом.

Также установлены достоверные различия по показателю «Фрустрационная толерантность». Выявленные различия указывают на то, что для благополучных супружеских пар характерным является высокий уровень стрессоустойчивости, они способны переносить различные жизненные трудности без эмоциональных срывов.

Выводы

1. Для благополучных пар характерным является запрет на обсуждение темы сексуальных отношений, они ориентированы на

традиционно представляемую романтическую любовь, не приветствуют разводы.

Для неблагополучных пар характерным является оптимистичное представление о людях, они придают большое значение детям в жизни человека и также не являются сторонниками разводов.

2. В благополучных парах по всем шкалам, кроме фрустрационной толерантности, выявлены иррациональные установки средней степени выраженности. По шкале «Фрустрационная толерантность» иррациональные установки отсутствуют, что свидетельствует о высокой стрессоустойчивости супругов из благополучных семей.

В неблагополучных парах иррациональные установки средней степени выраженности присутствуют по всем шкалам, следовательно, у них ниже степень переносимости различных фрустраций и выше вероятность возникновения и развития стресса.

3. Сравнительный анализ показал наличие достоверных различий по установке «Отношение к людям» (в неблагополучных парах представление о людях более оптимистичное) и иррациональной установке «Фрустрационная толерантность» (в благополучных парах данная установка отсутствует).

Таким образом, полученные данные свидетельствуют о существовании различий в установках супругов, в разной степени удовлетворенных браком. Перспективным направлением в разработке данной проблематики представляется проведение ис-

следований на разнообразных по социально-демографическим характеристикам выборках, например, с привлечением супругов, относящихся к разным возрастным группам, отличающихся по уровню образования, проживающих в крупных городах и небольших населенных пунктах и т. д. Такие исследования позволят расширить знания о механизмах формирования и действия установок, в том числе иррациональных, их влияния на экспектации супругов и оценку ими своего брака.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алешина Ю. Е. Удовлетворенность браком и межличностное восприятие в супружеских парах с различным стажем совместной жизни : дис. ... канд. психол. наук. – 1985. – 175 с.
2. Андреева Т. В. Психология современной семьи : моногр. – СПб. : Речь, 2005. – 436 с.
3. Баландина Л. Л. Удовлетворенность браком в системе родительско-детских и супружеских отношений // Вестн. Перм. гос. гуманит.-пед. ун-та. Сер. 1, Психологические и педагогические науки. – 2014. – № 1. – С. 125-136.
4. Бачинина К. С., Ершова И. А. Исследование удовлетворенности браком и ценностных ориентаций у супругов со стажем брака до 5 лет // Изв. Урал. федер. ун-та. Сер. 1, Проблемы образования, науки и культуры. – 2013. – Т. 116. – № 3. – С. 120-128.
5. Белоус Е. В. Взаимосвязь удовлетворенности браком с факторами совместности супругов // Вестн. Самар. гуманит. акад. Сер.: Психология. – 2011. – № 1. – С. 94-103.
6. Гаранян Н. Г., Холмогорова А. Б. Интеграция семейной системной и когнитивно-бихевиоральной психотерапии в лечении больных с хронифицированными формами тревожных расстройств // Современная терапия психических расстройств. – 2013. – № 1. – С. 34-39.
7. Гафизова Н. Б., Королева Т. В. Гендерные стереотипы в современной провинциальной семье // Женщина в российском обществе. – 2001. – № 24. – С. 23-29.
8. Голод С. И. Стабильность семьи: социологический и демографический аспекты. – Л., 1984. – 136 с.
9. Гурко Т. А. Удовлетворенность браком как показатель супружеских отношений // Семья и социальная структура. – М. : Ин-т социологии Рос. акад. наук, 1987. – С. 40-52.
10. Егорова О. В. Феномен удовлетворенности браком: основные направления исследования [Электронный ресурс] // Сайт Института психологии Рос. акад. наук. – Режим доступа: http://www.ipras.ru/cntnt/rus/rus_index.html (дата обращения: 20.09.2019).
11. Ершова И. А., Пермякова М. Е., Вильгельм А. М. Основные направления консультативной работы с семьей. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2018. – 150 с.
12. Клименко Е. А., Молчанов С. В. Связь семейных мифов и иррациональных установок личности // Психологические проблемы современной семьи : сб. тез. 6-й Междунар. науч. конф. / под ред. О. А. Карабановой, Е. И. Захаровой, С. М. Чурбановой, Н. Н. Васягина. – М., 2015. – С. 317-321.
13. Кочуров М. Г. Влияние личностных особенностей супругов на межличностную совместимость в супружеских парах : автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Киров, 2002.
14. Лидерс А. Г. Психологическое обследование семьи. – М. : Академия, 2006. – 432 с.
15. Савенышева С. С., Энгельгардт Е. Е. К вопросу о факторах удовлетворенности браком супругов в современной российской семье // Петербургский психологический журнал. – 2016. – № 14. – С. 82-100.
16. Смирнова Н. В. Модели взаимодействия супругов и их удовлетворенность браком : дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 2005. – 204 с.
17. Сопун С. М., Лидерс А. Г. Психологическая совместимость супружеской пары и удовлетворенность браком // Сибирский психол. журн. – 2007. – № 25. – С. 156-162.
18. Сысенко В. А. Устойчивость брака: проблемы, факторы и условия. – М., 1981. – 210 с.
19. Шамликашвили Ц. А., Харитонов С. В. Роль установок восприятия в достижении соглашений внутри семейных пар // Теория и практика общественного развития. – 2013. – № 9. – С. 112-117.
20. Шнейдер Л. Б. Семейная проблематика в эмпирических исследованиях. – М. : Московский психолого-социальный ин-т, 2008. – 416 с.
21. Эллис А. Гуманистическая психотерапия. Рационально-эмоциональный подход. – СПб. : Сова, 2001. – 272 с.

REFERENCES

1. Aleshina Yu. E. Udovletvorennost' brakom i mezlichnostnoe vospriyatie v supruzheskikh parakh s razlichnym stazhem sovmestnoy zhizni : dis. ... kand. psikhol. nauk. – 1985. – 175 s.
2. Andreeva T. V. Psikhologiya sovremennoy sem'i : monogr. – SPb. : Rech', 2005. – 436 s.
3. Balandina L. L. Udovletvorennost' brakom v sisteme roditel'sko-detskikh i supruzheskikh otnosheniy // Vestn. Perm. gos. гуманит.-пед. ун-та. Сер. 1, Psikhologicheskie i pedagogicheskie nauki. – 2014. – № 1. – С. 125-136.
4. Bachinina K. S., Ershova I. A. Issledovanie udovletvorennosti brakom i tsennostnykh orientatsiy u suprugov so stazhem braka do 5 let // Izv. Ural. feder. un-ta. Ser. 1, Problemy obrazovaniya, nauki i kul'tury. – 2013. – Т. 116. – № 3. – С. 120-128.

5. Belous E. V. Vzaimosvyaz' udovletvorennosti brakom s faktorami sovместимости suprugov // Vestn. Samar. gumanit. akad. Ser.: Psikhologiya. – 2011. – № 1. – S. 94-103.
6. Garanyan N. G., Kholmogorova A. B. Integratsiya semeynoy sistemnoy i kognitivno-bikhevioral'noy psikhoterapii v lechenii bol'nykh s khronifitsirovannyimi formami trevoznykh rasstroystv // Sovremennaya terapiya psikhicheskikh rasstroystv. – 2013. – № 1. – S. 34-39.
7. Gafizova N. B., Koroleva T. V. Gendernye stereotipy v sovremennoy provintsial'noy sem'e // Zhenshchina v rossiyskom obshchestve. – 2001. – № 24. – S. 23-29.
8. Golod S. I. Stabil'nost' sem'i: sotsiologicheskii i demograficheskii aspekty. – L., 1984. – 136 s.
9. Gurko T. A. Udovletvorennost' brakom kak pokazatel' supruzheskikh otnosheniy // Sem'ya i sotsial'naya struktura. – M. : In-t sotsiologii Ros. akad. nauk, 1987. – S. 40-52.
10. Egorova O. V. Fenomen udovletvorennosti brakom: osnovnye napravleniya issledovaniya [Elektronnyy resurs] // Sayt Instituta psikhologii Ros. akad. nauk. – Rezhim dostupa: http://www.ipras.ru/cntnt/rus/rus_index.html (data obrashcheniya: 20.09.2019).
11. Ershova I. A., Permyakova M. E., Vil'gel'm A. M. Osnovnye napravleniya konsul'tativnoy raboty s sem'ey. – Ekaterinburg : Izd-vo Ural. un-ta, 2018. – 150 s.
12. Klimenko E. A., Molchanov S. V. Svyaz' semeynykh mifov i irratsional'nykh ustanovok lichnosti // Psikhologicheskie problemy sovremennoy sem'i : sb. tez. 6-y Mezhdunar. nauch. konf. / pod red. O. A. Karabanovoy, E. I. Zakharovoy, S. M. Churbanovoy, N. N. Vasyagina. – M., 2015. – S. 317-321.
13. Kochurov M. G. Vliyanie lichnostnykh osobennostey suprugov na mezhlichnostnuyu sovместимost' v supruzheskikh parakh : avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk. – Kirov, 2002.
14. Liders A. G. Psikhologicheskoe obsledovanie sem'i. – M. : Akademiya, 2006. – 432 s.
15. Savenysheva S. S., Engel'gardt E. E. K voprosu o faktorakh udovletvorennosti brakom suprugov v sovremennoy rossiyskoy sem'e // Peterburgskiy psikhologicheskii zhurnal. – 2016. – № 14. – S. 82-100.
16. Smirnova N. V. Modeli vzaimodeystviya suprugov i ikh udovletvorennost' brakom : dis. ... kand. psikhol. nauk. – SPb., 2005. – 204 s.
17. Sopun S. M., Liderc A. G. Psikhologicheskaya sovместимost' supruzheskoy pary i udovletvorennost' brakom // Sibirskiy psikhol. zhurn. – 2007. – № 25. – S. 156-162.
18. Sysenko V. A. Ustoychivost' braka: problemy, faktory i usloviya. – M., 1981. – 210 s.
19. Shamlikhailvili Ts. A., Kharitonov S. V. Rol' ustanovok vospriyatiya v dostizhenii soglasheniy vnutri semeynykh par // Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya. – 2013. – № 9. – S. 112-117.
20. Shneyder L. B. Semeynaya problematika v empiricheskikh issledovaniyakh. – M. : Moskovskiy psikhologo-sotsial'nyy in-t, 2008. – 416 s.
21. Ellis A. Gumanisticheskaya psikhoterapiya. Ratsional'no-emotsional'nyy podkhod. – SPb. : Sova, 2001. – 272 s.

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 376.33
ББК 4452.024.0

DOI 10.26170/po19-09-23
ГРНТИ 14.29.27

Код ВАК 13.00.03; 13.00.01

Руднова Ирина Владимировна,

учитель технологии высшей категории, центр психолого-медико-социального сопровождения «Эхо»; 620089, г. Екатеринбург, ул. Белинского, 163; e-mail: irinarudnova1960@gmail.com

Филютина Татьяна Николаевна,

кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии, Шадринский государственный педагогический университет; 641870, г. Шадринск, ул. К. Либкнехта, 3; e-mail: filyutina1960@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ КАК СРЕДСТВА ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОРРЕКЦИОННОЙ ШКОЛЕ ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: технологическое образование; сурдопедагогика; нарушения слуха; дети с нарушениями слуха; коррекционные школы; метод проектов; проектная деятельность; виды компетенций; особые образовательные потребности; универсальные учебные действия.

АННОТАЦИЯ. В статье характеризуется «Концепция технологического образования в системе общего образования в Российской Федерации» и актуализируются задачи, содержание и компетенции (учебно-познавательная, информационная, коммуникативная, социально-политическая, социально-трудовая) данного документа с точки зрения их реализации на уроках технологии в коррекционной школе. Представлен опыт работы по использованию метода проектов на уроках технологии с глухими детьми в школе-интернате. У обучающихся формируется технологическое мышление по схеме: потребность – цель – способ – результат. Данный опыт соответствует Концепции технологического образования в системе общего образования Российской Федерации и требованиям Федеральных государственных образовательных стандартов обучающихся с ОВЗ.

Авторы статьи считают, что использование метода проектов на уроках технологии способствует усвоению учебно-познавательных, информационных, коммуникативных, социально-политических и социально-трудовых компетентностей обучающихся. Кроме того, обучающиеся с нарушением слуха показывают высокое качество и оригинальность выполненных проектов, высокое качество сдачи государственных экзаменов и успешность в региональных олимпиадах. Метод проектов способствует не только профессиональному росту обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, но и личностному.

Rudnova Irina Vladimirovna,

Teacher of Technology of the Highest Category, Center of Psychological, Medical and Social Support "Echo", Ekaterinburg, Russia

Filyutina Tatyana Nikolaevna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Head of the Department of Correctional Pedagogy and Special Psychology, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia

USING THE PROJECT METHOD AS INNOVATIVE TECHNOLOGY IN THE PROCESS OF LEARNING THE WORK OF DEEPLY STUDENTS

KEYWORDS: technological education; sign language pedagogy; hearing impairment; hearing impaired children; special schools; project method; project activities; types of competencies; special educational needs; universal learning activities.

ABSTRACT. The article comprehends "The Concept of technological education in the system of General education in the Russian Federation" and actualizes the tasks, content and competencies (educational, cognitive, information, communicative, socio-political, social and labor) of this document in terms of their implementation in the lessons of technology in the correctional school. The experience of using the project method in technology lessons with deaf children in boarding school is presented. Students form technological thinking according to the scheme: need-purpose-method-result. This experience corresponds to the Concept of technological education in the General education system of the Russian Federation and the requirements of the Federal state educational standards of students with HIA.

The authors of the article believe that the use of the project method in the lessons of technology contributes to the assimilation of educational and cognitive, information, communicative, socio-political and socio-labor competencies of students. In addition, students with hearing impairment show high quality and originality of projects, high quality of State exams and success in regional Olympiads. The method of projects promotes not only professional growth of students with disabilities, but also personal.

Введение. Последние десятилетия демонстрируют во всем мире быстро растущие темпы смены технологий во всех сферах жизни общества. Уровень тех-

нологического развития любой страны становится важнейшим показателем ее экономического состояния, места на мировых рынках и качества образования. Этот уро-

вень зависит от качества подготовки специалистов, способных проектировать сложные технологические процессы, управлять ими и поддерживать их. Для разработки новых технологических принципов и технологий, их эксплуатации необходимы определенные модели мышления и поведения.

В этом контексте технологическое образование является необходимым компонентом общего и специального образования всех школьников, предоставляющим им возможность применять на практике знания основ наук. Курс «Технология» отражает в своем содержании общие принципы преобразующей деятельности человека и все аспекты материальной культуры. Он направлен на овладение учащимися навыками конкретной предметно-преобразующей деятельности, создания новых ценностей, что соответствует потребностям развития личности и общества. В рамках предметной области «Технология» происходит знакомство с миром профессий и профессиональная ориентация школьников на работу в различных сферах общественного производства. Тем самым обеспечивается преемственность перехода учащихся от общего к профессиональному образованию, а в дальнейшем к трудовой деятельности, причем, согласно ст. 79 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», «под специальными условиями для получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья <...> понимаются условия обучения, воспитания и развития таких обучающихся, включающие в себя использование специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания, специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов, специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования, предоставление услуг ассистента (помощника), оказывающего обучающимся необходимую техническую помощь, проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий, обеспечение доступа в здания организаций, осуществляющих образовательную деятельность, и другие условия, без которых невозможно или затруднено освоение образовательных программ обучающимися с ограниченными возможностями здоровья» [10].

Специалисты всех образовательных учреждений, в том числе и учителя технологии центра «Эхо» г. Екатеринбурга, изучают методы внедрения «Концепции технологического образования в системе общего образования в Российской Федерации» [4]. Отсутствие методического обеспечения учебного процесса специальной (коррекционной) школы по предмету «Технология»,

психолого-педагогических рекомендаций для преподавателей, системы сопровождения непрерывного технологического образования, неэффективность итоговой аттестации – все это создает препятствия для освоения школьниками дисциплины «Технология», а также личностно-профессионального становления учащихся с нарушением слуха.

Задачей специального исследования, проведенного под руководством Т. С. Зыковой, была конкретизация цели обучения детей с нарушениями слуха в государственной системе обучения. В процессе исследования была сформулирована обобщенная цель образования детей с нарушениями слуха: введение обучающихся в культуру общества, развитие их личности на основе освоения универсальных способов деятельности, формирование жизненной компетенции.

Таким образом, в качестве основного противоречия можно выделить тот факт, что современное трудовое обучение лиц с нарушением слуха не отвечает растущим требованиям жизни, требованиям к развивающейся личности и инновационным стратегиям системы образования.

Результаты исследования. Разрешению этих противоречий будет способствовать исследование по теме «Использование метода проектов как средства технологического образования в коррекционной школе для детей с нарушением слуха».

Исходя из вышесказанного определена цель исследования, которая заключается в теоретическом обосновании, разработке и внедрении в практику работы эффективной системы технологического образования в коррекционной школе для детей с нарушением слуха на основе использования метода проектов.

Объектом исследования является технологическое образование в коррекционной школе для детей с нарушением слуха.

Предметом исследования является процесс совершенствования технологического образования в коррекционной школе для детей с нарушением слуха на основе использования *метода проектов*.

Гипотеза исследования состоит в том, что нарушение слуха и связанные с ним психологические особенности детей осложняют процесс традиционного обучения по предмету «Технология» в специальной (коррекционной) школе; использование метода проектов как средства технологического образования в соответствии с разработанными в процессе исследования новыми подходами к его организации, содержанию и учебно-методическому обеспечению позволит качественно изменить, повысить уровень технологического образования лиц с нарушением слуха.

Задачи исследования:

1. Теоретический анализ специальной психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, уточнение основных понятий работы.

2. Разработка и апробирование системы работы по технологическому образованию в коррекционной школе для детей с нарушением слуха на основе использования метода проектов.

3. Экспериментальная проверка эффективности использования метода проектов как средства технологического образования в коррекционной школе для детей с нарушением слуха.

Теоретико-методологические основы исследования. В основу исследования положены:

– принцип единства сознания и деятельности (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Б. М. Теплов, Б. Г. Ананьев и др.),

– принцип коррекционной направленности учебно-воспитательного процесса (Т. А. Власова, В. Г. Петрова, С. А. Зыков и др.),

– принцип единства диагностики и коррекции развития (Л. С. Выготский),

– положение о ведущей роли обучения в развитии (Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина, Л. И. Божович и др.),

– положение теории о единстве законов развития нормальных и аномальных детей (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Ж. И. Шиф и др.).

Основные методы исследования:

– анализ нормативно-правовых документов, методической литературы;

– изучение практического опыта; педагогическое наблюдение;

– психолого-педагогическая диагностика (тестирование участников образовательного процесса);

– проектирование, моделирование педагогического процесса.

Метод проектов берет свое начало в прагматистской педагогике (от лат. *pragmatismus* – дело, действие). Педагогическое прагматистское течение возникло в США в конце XIX – начале XX в. Также это течение известно под названиями *прогрессивизм*, или *прогрессивное воспитание*, *инструментализм*, *экспериментализм*. Окончательное оформление прагматистской педагогики связано с именем Джона Дьюи (1859-1952) – американского философа, социолога, психолога, педагога. Дьюи закончил Вермонтский университет в 1879 г., в 1884 г. защитил диссертацию «Психология Канта», долгие десятилетия являлся профессором ряда университетов – Мичиганского, Чикагского, Колумбийского. Дьюи имел собственный опыт работы в средней

школе, а в период заведования кафедрой философии и педагогики в Чикагском университете основал экспериментальную школу-лабораторию для практической проверки своих идей. Его научная теория отличалась рядом характеристик: педоцентризмом, опорой в обучении на интересы и инстинкты детей, широким применением труда в обучении, проблемным характером обучения. Свои взгляды на проблемы воспитания и образования Д. Дьюи изложил в работах «Школа и общество» (1899), «Школа и ребенок» (1902), «Школа будущего» (1915), «Демократия и образование» (1916), «Введение в философию воспитания», «Психология и педагогика мышления» и др. Те же идеи развивались в работах его учеников: Б. Боуда, Уильяма Херда Килпатрика, Э. Коллингса, Х. Рагга, Д. Чайлдса. Педагогический энциклопедический словарь [7, с. 211-212] и Российская педагогическая энциклопедия [9, с. 180-181] приводят исходные положения педагогики прагматизма, важные для коррекционной (специальной) педагогики:

– представление о целесообразной деятельности сущности личности, сообразной личным интересам и личным целям, изменяющей окружающую среду на основе усвоенного практического опыта для активного приспособления к этой среде;

– принцип «обучения посредством делания» Д. Дьюи – деятельность рассматривается как любой вид созидательной работы, ученик выступает активным участником деятельности;

– сущность воспитания заключается в постоянном преобразовании расширяющегося личного опыта ребенка;

– главная цель воспитания – способствовать «самореализации» личности при удовлетворении ее прагматических интересов;

– природа человека, присущие ребенку закономерности развития, движущие им интересы и потребности являются предпосылками воспитания;

– соответствие содержания образования интересам и потребностям ребенка;

– идея комплексности в содержании образования противопоставляется предметному принципу;

– школа, отражая «общество в миниатюре», воспроизводит политические, экономические, технологические процессы, чем облегчает социализацию детей.

Данные принципы осмысливаются в современных публикациях В. Я. Барминой [1], Б. Г. Корнетова [5], Н. Трениной [13], А. В. Хуторского [15]. Все исследователи отмечают важность науки и образования в оказании помощи людям при решении их жизненных проблем, при их активности и

включенности в преобразовательную деятельность и самореализацию.

В прагматической педагогике США развиваются и дополняют друг друга два течения: собственно педоцентристское (узкометодическое) и реформистское (социал-реконструктивистское), представители которого считают, что процессы совершенствования школы повлекут за собой преобразование общества [5].

В 1910-е гг. профессор Колингс, организатор продолжительного эксперимента в сельской школе штата Миссури, предложил первую классификацию учебных проектов:

1) «проекты игр» – целью занятий является участие в разного рода групповых играх, народных танцах, драматических постановках, развлечениях;

2) «экскурсионные проекты» – предполагают целесообразное изучение проблем, связанных с окружающей природой и общественной жизнью;

3) «повествовательные проекты» – целью этих проектов является подготовка рассказа в самой разнообразной форме: устной, письменной, вокальной (песня), художественной (картина), музыкальной (игра на инструменте) и получение удовольствия от рассказа;

4) «конструктивные проекты» – целью этих проектов является создание конкретного, полезного продукта: изготовление кроличьей ловушки, приготовление какао для школьного завтрака, строительство сцены для школьного театра.

Историческое развитие метода проектов с помощью сравнительного анализа в зарубежной и отечественной педагогике представлено в исследованиях Е. А. Пеньковских [5], Н. В. Ивановой, Д. И. Деминой. Е. А. Пеньковских выделяет 5 периодов в становлении метода проектов в зарубежной и отечественной педагогике:

1) зарождение метода (начало XX в.);

2) научное обоснование метода (1914-1921);

3) интенсивное внедрение метода проектов в педагогическую практику на научной основе (1920-1930-е гг.);

4) угасание интереса к методу проектов в теории и практике (1930-1950-е гг.);

5) новые направления использования метода проектов в обучении (1960-1990-е гг.).

В настоящее время выходит много журнальных публикаций по эффективному внедрению метода проектов в коррекционно-образовательный процесс с детьми с ОВЗ, в частности, можно назвать публикации Ю. Я. Монголиной [6], О. В. Рябовой [12].

Методологическая база исследования метода проектов осмысливается в зарубежной и отечественной науке, в работах про-

шлого столетия и трудах наших современников, например Е. Г. Речицкой, К. И. Туджановой [14]. В основу метода проектов положены следующие концепции:

– прогрессивистская концепция обучения, «инструментальная педагогика» (Д. Дьюи);

– ассоциативно-рефлекторная теория (И. М. Сеченов, И. П. Павлов, С. Л. Рубинштейн, Н. А. Менчинская, Д. Б. Богоявленский);

– деятельностьная теория (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин, Л. В. Занков, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов);

– концепция Л. В. Занкова;

– концепция содержательного обобщения (В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин);

– личностно-деятельностный подход в сурдопедагогике (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Б. Г. Ананьев);

– личностно ориентированный подход (Ш. А. Амонашвили);

– личностно-ролевой подход (Е. Г. Речицкая);

– принцип предметно-практической деятельности в практике обучения глухих (С. А. Зыков);

– концепция интегрированного обучения детей с отклонениями в развитии, учитывающая «российский» фактор (Н. Н. Малофеев, Н. Д. Шматко, Э. В. Миронова, Л. И. Тигранова).

Работа по методу проектов, по мнению И. С. Сергеева, – «это относительно высокий уровень сложности педагогической деятельности, предполагающий серьезную квалификацию учителя». Автор выдвигает ряд основных требований к учебному проекту:

1. Проект создается для решения социально значимой задачи (проблемы) – исследовательской, информационной, практической. Заказчиками проекта могут быть руководители внешних образовательных учреждений, учитель, обучающиеся. Поиск социально значимых проблем, трудная организационная задача.

2. Планирование действий по реализации проекта: пооперационная разработка проекта, определение сроков, продуктов, порядка презентации.

3. Поиск информации для реализации проекта, которая будет обработана, осмыслена, представлена участниками проекта.

4. Продукт проекта – это результат работы над проектом.

На занятия предметной области «Технология» приходится значительная часть деятельности образовательного учреждения по формированию универсальных учебных действий, в равной мере применимых в учебных и жизненных ситуациях. Реализация предмета «Технология» опирается на ресурсы организаций дополнительного об-

разования детей, профессионального образования и реальной экономики региона проживания учащихся. Возможность достижения необходимого уровня технологического образования поддерживается использованием специальных сред для проектирования, моделирования и конструирования, электронного обучения и дистанционных технологий. Реализуя ФГОС в курсе «Технология» в коррекционной школе для детей с нарушением слуха, мы должны были ответить на ряд принципиально важных вопросов:

- Как научить детей, несмотря на то, что у них нарушен слух и ограничен речевой запас, технологическому мышлению, повысить их компетентность?

- Какие технологии наиболее эффективны для детей с нарушением слуха?

- Как включить в практику преподавания данного курса принципы доступности и дифференцированного подхода к обучению?

Коррекционная педагогика находится в постоянном творческом поиске ответа на эти вопросы.

При преподавании курса «Технология» в государственном бюджетном общеобразовательном учреждении Свердловской области, реализующем адаптированные основные общеобразовательные программы, центре психолого-медико-социального сопровождения «Эхо» вот уже несколько лет применяется метод проектов, который хорошо зарекомендовал себя как одно из средств в технологическом образовании. Данный метод позволил учитывать ряд особенностей обучающихся: нарушение слуха, ограниченный словарный запас, недостаточно развитую диалогическую и монологическую речь, рассеянное внимание, слабую память, ограниченное воображение, неадекватную самооценку, слабую мотивацию к учебной деятельности. Швейные проекты выполняются с 6-го по 11-й класс в соответствии со схемой технологического мышления (*потребность – цель – способ – результат*).

В ходе работы над проектами идет совершенствование учебно-познавательных, информационных, коммуникативных, социально-политических и социально-трудовых компетенций учащихся.

Учебно-познавательная компетенция представляет собой самостоятельную познавательную деятельность обучающихся, которая совершенствуется при создании реальных объектов, что и требуется проектами. В рамках этой компетенции дети с нарушением слуха учатся целеполаганию, планированию, анализу, самооценке, что ведет к совершенствованию их логического мышления. Они овладевают навыками

продуктивной деятельности, в ходе которой идет развитие не только мелкой моторики рук, но и образного мышления.

Ученики приобретают способность видеть и решать проблемы, развивается их творческое воображение. Это может происходить и в процессе создания одежды – ночной сорочки (8 класс) или при изготовлении платья для демонстрации моделей (9-11 классы). Учащимся нравится выполнять такого рода «проекты», они делают это охотно, с удовольствием. Именно этим ключевая компетентность отличается от просто способности: здесь акцент делается на стабильность положительной мотивации, на наличие определенной ценностной установки.

Информационная компетенция характеризуется умением самостоятельно искать, анализировать и отбирать необходимую для проекта информацию, умением преобразовывать, сохранять и передавать ее. Примером этого можно назвать поиск обучающимися в Интернете моделей современной одежды, направлений моды, а также материалов по истории костюма; работу учащихся по созданию презентаций, печать пояснительных записок для проектов. Все это ведет к расширению словарного запаса, а выступление с презентацией способствует также развитию речи глухих учащихся.

Коммуникативная компетенция учащихся развивается в ходе работы над проектом путем приобретения навыков взаимодействия с окружающими, овладения различными социальными ролями. Общение с учителями, родителями, одноклассниками активизирует познавательную деятельность, обогащает словарный запас, улучшает диалогическую речь. В ходе выполнения проекта учащимся приходится выступать в разных ролях: покупателя, модельера, закройщика, швеи, модели на показе. Это ведет к раскрепощению поведения обучающихся, свободе общения, повышению самооценки.

Социально-политическая компетенция – это готовность к решению проблем социального характера. Речь идет и о реальной эффективности принимаемых решений, и о психологической готовности брать на себя ответственность за эти решения. Примером может служить решение старшеклассниц сшить самостоятельно выпускное платье, при этом налицо экономия бюджета семьи. Этот факт указывает на рост самосознания обучающихся, их уверенности в себе и личной инициативы.

Социально-трудовая компетенция совершенствуется в ходе работы над проектом, так как учащиеся приобретают навыки в социально-трудовой сфере, в вопросах экономики и профессионального самопре-

деления. Это способствует формированию у незлышащих обучающихся адекватной самооценки, развитию умений находить творческие решения.

Наглядной демонстрацией уровня компетенции каждого учащегося являются выпускные экзамены. В положении о государственной (итоговой) аттестации выпускников говорится о разнообразии форм проведения устных экзаменов по выбору. Защита реферата или проекта, портфолио, собеседование, тестирование – это те формы, которые помогают учащимся наиболее полно продемонстрировать свои знания, умения, способности.

Учителями трудового обучения разработан пакет экзаменационных документов ко всем формам проведения экзаменов [2; 11]. На педсовете школы утверждаются темы индивидуальных проектов для каждого ученика. Для проведения экзамена в виде защиты проекта обучающиеся изготавливают проекты (изделие), пишут пояснительные записки, создают мультимедийные презентации с докладом, представляют портфолио.

Предложение различных форм проведения экзамена позволило учащимся сознательно выбрать вариант итоговой аттестации. Предпочтения были отданы защите проекта.

В условиях коррекционной школы подготовка учащихся к экзаменам в форме защиты проекта имеет свои отличительные особенности, вытекающие из первичных и вторичных дефектов наших воспитанников:

- отсутствие слуха требует закрепления знаний учащихся на зрительной основе с опорой на наглядно-иллюстративные средства и методы;
- ограниченный словарный запас подразумевает адаптацию учебного материала для повышения процента его усвоения;
- недостаточно развитая диалогическая и монологическая речь влечет за собой использование таких методов, как рассказ, пересказ, ответы на вопросы для озвучивания доклада в процессе подготовки к экзаменам;
- отсутствие долговременной памяти требует многократного повторения учебного материала.

При защите проекта в качестве дополнительных технических средств для улучшения усвоения материала широко применяются презентации, рисунки, плакаты.

Заключение. Подводя итоги работы по методу проектов в коррекционной школе,

мы отметили положительные результаты:

- высокое качество сдачи государственных экзаменов за курс основной школы (в 2017 г. успешная сдача экзаменов составила 100%);
- хорошая внятность произношения, отмеченная экзаменационной комиссией;
- широкое использование учащимися компьютера и Интернета при создании пояснительных записок, презентаций;
- высокое качество и оригинальность выполненных проектов, отмеченные дипломами конкурсов российского и международного уровней;
- демонстрация хороших знаний на интернет-олимпиадах «Родник знаний»;
- 1 и 2 места в первой региональной олимпиаде по технологии «От маленьких умений к вершинам мастерства» в г. Екатеринбурге 25 октября 2018 г.;
- участие в областной олимпиаде по компетенции «Портной», г. Екатеринбург, 25 апреля 2019 г.;
- 1 и 3 места в региональном чемпионате по профессиональному мастерству среди инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья «Абилимпикс» по компетенции «Портной», который состоялся в Екатеринбурге 11-12 сентября 2019 г.;
- участие в 5-м федеральном чемпионате по профессиональному мастерству среди инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья «Абилимпикс» по компетенции «Портной», который состоялся в Москве 20 ноября 2019 г.

После успешной сдачи экзаменов учащиеся продолжают обучение по специальностям «Швея» и «Дизайн одежды» в системе НПО и СПО.

Таким образом, работа по методу проектов особое влияние оказала на повышение мотивации обучения, творческой активности, самосознания учащихся, формирование эстетического вкуса, целеустремленности в решении проблем – всего того, что относится к понятию «компетентности». Работа над проектом формирует у глухих учащихся адекватную самооценку, стремление ставить перед собой достаточно высокие цели, но с учетом своих реальных возможностей. Обучающиеся включаются в процесс активной деятельности. Они приобретают опыт практической работы с тем, чтобы полученные знания на основе личного опыта превратились в систему мировоззренческих принципов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бармина В. Я. Педагогическое проектирование деятельности учителя по формированию универсальных учебных действий // Школа и производство. – 2016. – № 3. – С. 3-8.
2. Зацепин А. В. Повышение эффективности восприятия и качества усвоения учебного материала незлышащими школьниками на уроках трудового обучения в школе 1 вида // Система взаимодействия

специалистов в образовательном пространстве как фактор психолого-педагогического обеспечения становления личности : материалы. Междунар. науч.-практ. конф. (Шадринск, 28 нояб. 2008 г.). – Шадринск, 2008. – С. 547-550.

3. Зыкова Т. С. Учебник как компонент системы обучения детей с нарушениями слуха : сообщение 1 // Дефектология. – 2011. – № 4. – С. 13-28.
4. Концепция технологического образования в системе общего образования в Российской Федерации [Электронный ресурс] : проект. – Режим доступа: http://www.predmetconcept.ru/public/f48/download/Koncepcija_Tehnologija_02_09_16.pdf (дата обращения: 12.10.2019).
5. Корнетов Б. Г. Прогрессивистская педагогика Джона Дьюи // Школьные технологии. – 2007. – № 6. – С. 54-63.
6. Монголина Ю. А. К вопросу об эффективности проектной деятельности обучающихся коррекционной школы // Школа и производство. – 2015. – № 7. – С. 48-49.
7. Педагогический энциклопедический словарь / Э. Б. Абдуллин [и др.]. – М. : Большая науч. энцикл., 2003. – 528 с.
8. Пенъковских Е. А. Метод проектов в отечественной и зарубежной педагогической теории и практике (на основе сравнительного анализа) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2007. – 24 с.
9. Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. / ред. В. В. Давыдов. – М. : Большая рос. энцикл., 1999. – Т. 2 : М – Я. – 670 с.
10. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации : федер. закон : от 29 дек. 2012 г. № 273-ФЗ. – М. : Проспект, 2015. – 160 с.
11. Руднова И. В. Метод проектов в коррекционной школе // Система взаимодействия специалистов в образовательном пространстве как фактор психолого-педагогического обеспечения становления личности : материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Шадринск, 28 нояб. 2008 г.). – Шадринск, 2008. – С. 547-550.
12. Рябова О. В. Кукла как объект проектной деятельности детей с ограниченными возможностями здоровья // Школа и производство. – 2018. – № 2. – С. 23-25.
13. Тренина Н. Первая школа проектов // Начальная школа : метод. журн. для учителей нач. шк. – 2011. – № 15. – С. 62-63.
14. Туджанова К. И. Методологические основы проектно-исследовательской деятельности в обучении лиц с нарушениями слуха // Преподаватель XXI век. – 2013. – № 2. – Ч. 1. – С. 82-90.
15. Хуторской А. В. Дидактика прогрессивистов // Школьные технологии. – 2013. – № 1. – С. 82-85.

REFERENCES

1. Barmina V. Ya. Pedagogicheskoe proektirovanie deyatel'nosti uchitelya po formirovaniyu universal'nykh uchebnykh deystviy // Shkola i proizvodstvo. – 2016. – № 3. – С. 3-8.
2. Zatsepin A. V. Povyshenie effektivnosti vospriyatiya i kachestva usvoeniya uchebnogo materiala neslyshashchimi shkol'nikami na urokakh trudovogo obucheniya v shkole 1 vida // Sistema vzaimodeystviya spetsialistov v obrazovatel'nom prostranstve kak faktor psikhologo-pedagogicheskogo obespecheniya stanovleniya lichnosti : materialy. Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Shadrinsk, 28 noyab. 2008 g.). – Shadrinsk, 2008. – С. 547-550.
3. Zyкова T. S. Uchebnik kak komponent sistemy obucheniya detey s narusheniyami slukha : soobshchenie 1 // Defektologiya. – 2011. – № 4. – С. 13-28.
4. Kontseptsiya tekhnologicheskogo obrazovaniya v sisteme obshchego obrazovaniya v Rossiyskoy Federatsii [Elektronnyy resurs] : proekt. – Rezhim dostupa: http://www.predmetconcept.ru/public/f48/download/Koncepcija_Tehnologija_02_09_16.pdf (data obrashcheniya: 12.10.2019).
5. Kornetov B. G. Progressivistskaya pedagogika Dzhona D'yui // Shkol'nye tekhnologii. – 2007. – № 6. – С. 54-63.
6. Mongolina Yu. A. K voprosu ob effektivnosti proektnoy deyatel'nosti obuchayushchikhsya korrektsionnoy shkoly // Shkola i proizvodstvo. – 2015. – № 7. – С. 48-49.
7. Pedagogicheskiy entsiklopedicheskiy slovar' / E. B. Abdullin [i dr.]. – М. : Bol'shaya nauch. entsikl., 2003. – 528 s.
8. Pen'kovskikh E. A. Metod proektov v otechestvennoy i zarubezhnoy pedagogicheskoy teorii i praktike (na osnove sravnitel'nogo analiza) : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – Ekaterinburg, 2007. – 24 s.
9. Rossiyskaya pedagogicheskaya entsiklopediya : v 2 t. / red. V. V. Davydov. – М. : Bol'shaya ros. entsikl., 1999. – Т. 2 : М – Я. – 670 s.
10. Rossiyskaya Federatsiya. Zakony. Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii : feder. zakon : ot 29 dek. 2012 g. № 273-FZ. – М. : Prospekt, 2015. – 160 s.
11. Rudnova I. V. Metod proektov v korrektsionnoy shkole // Sistema vzaimodeystviya spetsialistov v obrazovatel'nom prostranstve kak faktor psikhologo-pedagogicheskogo obespecheniya stanovleniya lichnosti : materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Shadrinsk, 28 noyab. 2008 g.). – Shadrinsk, 2008. – С. 547-550.
12. Ryabova O. V. Kukla kak ob"ekt proektnoy deyatel'nosti detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya // Shkola i proizvodstvo. – 2018. – № 2. – С. 23-25.
13. Trenina N. Pervaya shkola proektov // Nachal'naya shkola : metod. zhurn. dlya uchiteley nach. shk. – 2011. – № 15. – С. 62-63.
14. Tudzhanova K. I. Metodologicheskie osnovy proektno-issledovatel'skoy deyatel'nosti v obuchenii lits s narusheniyami slukha // Prepodavatel' XXI vek. – 2013. – № 2. – Ch. 1. – С. 82-90.
15. Khutorskoy A. V. Didaktika progressivistov // Shkol'nye tekhnologii. – 2013. – № 1. – С. 82-85.

УДК 37.015:376.545
ББК Ю962.14

DOI 10.26170/po19-09-24
ГРНТИ 14.33.07

Код ВАК 13.00.02

Бызова Мария Анатольевна,

аспирант, Институт музыкального и художественного образования, Уральский государственный педагогический университет; методист, Уральский региональный центр для музыкально одаренных детей и молодежи; 620077, г. Екатеринбург, ул. Антона Валека, 25; e-mail: maria.kusakina@yandex.ru

НЕУСПЕШНОСТЬ МУЗЫКАЛЬНО ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ И ПУТИ ЕЕ ПРЕОДОЛЕНИЯ (ПО МАТЕРИАЛАМ ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ)

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: неуспешность; одаренные дети; музыкально одаренные дети; одаренность; педагогическая психология.

АННОТАЦИЯ. В статье раскрываются проблемы неуспешности одаренных и музыкально одаренных обучающихся, рассмотренные в зарубежной психолого-педагогической литературе. Цель статьи – выявить причины и характерные черты неуспешности, на которые обращается внимание в зарубежной психолого-педагогической литературе, раскрыть предлагаемые авторами пути для устранения неуспешности музыкально одаренных детей. Методами исследования являются анализ и обобщение работ зарубежных исследователей, раскрывающих основные проблемы в развитии детской одаренности, неуспешности в ее проявлении в условиях семьи и образовательной организации. Результаты данной работы представлены в определении основных свойств личности, препятствующих успешному развитию способностей одаренных детей, таких как низкая самооценка, отсутствие мотивации; негативное отношение к школе, депрессия, приписывание успехов или неудач внешним факторам. Дана характеристика основных компонентов учебной и жизненной успешности музыкально одаренных обучающихся, включающих креативность, воображение, интуицию, открытость, восприимчивость, перфекционизм и самодисциплину. Особое внимание уделено основным типам развития одаренного ребенка в условиях взаимодействия общего и специального образования. В статье рассмотрены особенности когнитивного развития одаренных детей в подростковом возрасте, а также влияние социально-экономического статуса на образовательные возможности музыкально одаренных обучающихся. Практическая значимость статьи заключается в том, что определены основные причины неуспешности одаренных детей, в том числе и музыкально одаренных. Выделены условия, необходимые для успешного обучения одаренного ребенка в различных типах образовательных учреждений.

Byzova Maria Anatolyevna,

Post-graduate Student, Institute of Music and Art Education, Ural State Pedagogical University; Methodologist, Ural Regional Center for Musically Gifted Children and Youth, Ekaterinburg, Russia

INSUFFICIENCY OF MUSICALLY GIFTED CHILDREN AND WAYS OF ITS OVERCOMING (BY THE MATERIALS OF FOREIGN LITERATURE)

KEYWORDS: failure; gifted children; musically gifted children; giftedness; pedagogical psychology.

ABSTRACT. The article discusses issues related to the failure of gifted and musically gifted students, which are considered by foreign authors in the psychological and pedagogical literature. The purpose of the article is to identify the causes and characteristic features of failure, which are paid attention to in the foreign psychological and pedagogical literature, to reveal their proposed ways to eliminate the failure of musically gifted children. Research methods are analysis and generalization of the work of foreign researchers, revealing the main problems in the development of children's giftedness, failure to manifest them in a family and educational organization. The results of this work are presented in determining the basic personality traits that impede the successful development of the abilities of gifted children, such as: low self-esteem, lack of motivation; negative attitude to school, depression, attribution of success or failure to external factors. The characteristics of the main components of the educational and life success of musically gifted students are given, including creativity, imagination, intuition, openness, receptivity, perfectionism and self-discipline. Particular attention is paid to the main types of development of a gifted child in the context of the interaction of general and special education. The article discusses the features of the cognitive development of gifted children in adolescence, as well as the impact of socio-economic status on the educational opportunities of musically gifted students. The practical significance of the article lies in the fact that the main reasons for the failure of gifted children, including musically gifted ones, are identified. The conditions necessary for the successful education of a gifted child in various types of educational institutions are highlighted.

Введение. В настоящее время одним из приоритетных направлений государственной политики является выявление и развитие одаренных детей и молодежи, в связи с чем принят комплекс мер по

созданию психолого-педагогической системы сопровождения детской одаренности. Проблема обучения одаренных детей напрямую связана со стремительным повышением конкуренции, ориентацией на

технологические и социокультурные инновации, усилением внимания к вопросам развития человеческого капитала российского общества.

Современное художественное образование – один из важнейших социальных институтов, который создан и существует в целях обучения, воспитания, социального, эмоционального и культурного развития человека, художественного становления его личности. Одной из приоритетных задач развития художественного образования является создание условий для выявления талантливых детей и молодежи, предоставление им возможностей для личностного и творческого роста.

Поскольку специфика современного художественного образования определяет необходимость ранней профессиональной ориентации и профессионального развития обучающихся, особое место в обучении художественно одаренных детей стал занимать мотив успешности как важнейший ее показатель. В свою очередь, «мотив достижений» включен в основную структуру одаренности и оценивается отечественными психологами [1; 2; 3] как самый высокий показатель профессионального и личностного успеха. Исследования показывают, что «мотив успешности» является мощным стимулом творчества наряду с познавательной активностью. При этом успешность рассматривается как осознание собственного профессионального роста, признание социума, которое вдохновляет, воодушевляет и усиливает мотивацию к дальнейшему профессиональному развитию. В связи с этим обратной стороной успеха является неуспешность, к которой ведет нереализованность потенциала художественно одаренных школьников и которая оказывает негативное влияние не только на образование, развитие профессиональных исполнительских качеств, но и на поведение и межличностные отношения.

Результаты исследования. Сегодня работ отечественных авторов, рассматривающих вопросы неуспешности одаренных детей, слишком мало. Это свидетельствует о том, что проблема неуспешности художественно одаренных детей до сих пор остается практически не изученной в России. В то же время за рубежом изучение данных проблем и поиск путей их преодоления составляют одно из главных направлений как в общей психологии одаренности, так и в психологии художественно одаренных детей [4].

Согласно исследованиям U. Bařlantı, у успешных одаренных детей преобладают такие свойства личности, как самосознание, перфекционизм, лидерство, трудолюбие, любознательность [6]. Напротив, S. M. Reis и D. B. McCoach выделяют общие черты,

наличие которых у одаренных обучающихся препятствует достижению успеха: это низкая самооценка, отсутствие мотивации, негативное отношение к школе, депрессия, приписывание успехов или неудач внешним факторам [19].

K. Seeley, давая характеристику музыкально одаренным детям, указывает на наличие у них таких качеств, как креативность, воображение, интуиция, открытость, восприимчивость и самодисциплина. Он также отмечает, что отсутствие хотя бы одного из перечисленных свойств личности становится препятствием на пути развития музыкально одаренного ребенка, что и не дает ему в полной мере реализовать свои способности [21].

Как показывают в своих исследованиях D. McCoach и D. Siegle, изначально в процессе профессиональной самореализации у музыкально одаренных детей проявляются не только свойства, связанные с типом нервной деятельности и темперамента, но и свойства характера, которые складываются под влиянием общественных условий, всего опыта отношений человека к коллективу, обществу и к себе. Некоторых музыкально одаренных детей с высокими профессиональными данными отличает контактность в общении, но отсутствие инициативы и мотивов к достижению успеха [16]. Такие обучающиеся склонны в точности выполнять требования педагога, не проявляя собственной заинтересованности. Авторы считают, что различия между одаренными обучающимися, добившимися высоких результатов, и неуспешными одаренными школьниками заключаются в слаборазвитом самовыражении, негативном отношении к школе и к учителям, отсутствии мотивации, навыков рефлексии и адекватной оценки личных достижений [15].

B. Devlin, S. Winebrenner в своих исследованиях отмечают, что особое внимание стоит уделять когнитивному и эмоциональному благополучию одаренных детей в подростковом возрасте, так как в этот период подростки подвержены переменам, включая всплески в физическом росте, новые интересы и интеллектуальное осознание. Социальное развитие одаренного ребенка усиливается в условиях соответствующей группы сверстников, в которой находится одаренный подросток. Также стоит учитывать, что в данный период академические потребности и интересы могут не совпадать с образовательным процессом, поскольку учебная программа ограничена по содержанию и темпам, что, в свою очередь, может привести к демотивации [9].

В своих работах M. Kaveh, D. Shojaeizadeh, E. Shahmohammadi, H. Ardebili, A. Rhimi,

J. Boualhari обращают особое внимание на психическое здоровье одаренных обучающихся, которое является также фактором как успешности, так и неуспешности [14]. По данным их исследований, одаренные дети чаще сталкиваются с эмоциональными проблемами в подростковом возрасте из-за повышенной чувствительности к межличностным конфликтам, поэтому они испытывают большее психическое давление, чем их сверстники. Соответственно, как полагают N. Siefe и M. Naderi, психическое давление может приводить к проблемам со здоровьем [23; 6]. В своей работе K. Seeley подтверждает утверждение, что на успех одаренных детей, и в особенности на достижения музыкально одаренных обучающихся, влияет эмоциональная устойчивость к определенным факторам риска, ведущим к проблемам с обучением и препятствующим оптимальному развитию способностей. Музыкально одаренные дети чаще переживают психологический и эмоциональный кризис. Часто это связано с отсутствием концертно-исполнительской практики в период обучения и приводит к заниженной самооценке, низкому уровню успеваемости, и, как следствие, делает такого ребенка неуспешным [21]. Родители при воспитании такого одаренного ребенка сталкиваются с трудностями, а учителя из-за отсутствия опыта не могут способствовать развитию его потенциала в полной мере. Это подтверждает и мнение J. Piirto [18], который считает, что на успех музыкально одаренных детей влияет наличие благоприятной атмосферы в семье, так как именно семья оказывает ключевое воздействие на развитие таланта [8].

Отдельные исследования в области образовательных достижений музыкально одаренных обучающихся были посвящены влиянию окружающей среды на развитие детей с высоким уровнем способностей. Результаты данных исследований показали, что в успешности музыкально одаренных детей значительную роль играет социально-экономический статус. Проанализировав данный фактор, L. Feinstein [12] отмечает, что дети из семей с низким социально-экономическим статусом в среднем не достигают успеха из-за отсутствия вовлеченности родителей в образовательный процесс ребенка, и, как правило, такие дети демонстрируют хорошие результаты только на раннем этапе своего развития [13]. Тем не менее данные генетических исследований показывают, что влияние окружающей среды на развитие детей с высокими способностями является ключевым в достижении успеха художественно одаренных обучающихся [26].

K. V. Rogers считает, что одаренные дети чаще всего становятся успешными, если они

находятся в группе обучающихся со схожими способностями и образовательными потребностями [20]. Исследователь утверждает, что эта технология дает учащимся с высоким потенциалом реальную возможность совершенствовать свои знания и навыки и достигать более глубокого понимания предмета среди таких же, как они [8].

Исследования Франца Монкса и Ирен Ипенбург (F. Mnks, I. Ypenburg) указывают на то, что ключевым компонентом успешности является реализация потенциала. Однако не все художественно одаренные дети становятся успешными по достижении старшего возраста. Как полагают Ф. Монкс и И. Ипенбург, большая часть одаренных детей не имеет возможностей для развития своих способностей, так как сказывается нехватка должного внимания и поддержки со стороны учителей и близких либо полное игнорирование обществом. Это обусловлено и тем, что ранние проявления определенного уровня развития, например, музыкальных способностей, не определяют будущие возможности человека, так как невозможно предвидеть ход дальнейшего развития одаренности [17].

Еще одним фактором, влияющим на успех и самореализацию музыкально одаренного ребенка, авторы считают наличие способностей в разных видах деятельности. Дети могут быть талантливыми не только в сфере музыкального образования, но и проявлять неординарные способности, например, в изучении химии, физики, показывать высокие результаты в спорте и т. д. Внимание родителей и учителей к процессу обучения таких детей позволяет на раннем этапе выявить склонность музыкально одаренного ребенка к тому или иному виду деятельности и тем самым выбрать правильную траекторию развития его потенциала. В связи с этим L. Silverman относит их к так называемым «разносторонне» одаренным обучающимся, которые требуют определенных стилей обучения, связанных с повышенными образовательными потребностями [24]. Для успеха таких детей с ними должны работать специально обученные педагоги, которые будут полностью вовлечены в их образовательный процесс [25].

Неуспешность одаренного ребенка рассматривается и с позиции профессиональных особенностей педагога. Так, K. Rogers в своих исследованиях отмечает, что обучающийся может оказаться той одаренной личностью, которая достигнет успеха и без посторонней помощи или вопреки окружению. В связи с этим в процессе сопровождения такого одаренного обучающегося педагог должен иметь внутреннюю мотивацию к профессиональной деятельности, проявляющуюся

юся в заинтересованности своей работой и наличии собственного мнения. Также между учителем и одаренным учащимся должны быть особые, доверительные, «помогающие» отношения. По мнению ученого, условиями, способствующими эффективному обучению, являются наличие доверия, предоставление самостоятельности и автономности, демократизм в общении между педагогом и учеником; ощущение безопасности и взаимопонимания и положительный эмоциональный фон обучения, ощущение учеником состояния успеха в обучении [20].

J. Drummond, рассматривая вопросы успеха в работе с музыкально одаренным ребенком, особое внимание уделяет поощрению его творчества. Это связано с тем, что творческая самореализация приобретает особую значимость в период отрочества и заключается в потребности музыкально одаренных детей в самоопределении, в творческом самовыражении, в реализации собственной индивидуальности [10].

Особые трудности для педагогов нередко представляет общение с очень одаренными учащимися. Они обладают хорошим восприятием и остротой реакции, однако способности могут сочетаться с агрессивностью, проявляющейся в нетерпимости к другому мнению и сопротивлении требованиям со стороны педагога. Восхищение со стороны окружающих врожденными способностями укрепляет веру таких детей в свой успех. Однако вместо поощрения детей к упорной работе, новым попыткам и постоянным усилиям в преодолении трудностей взрослые просто подтверждают и вознаграждают их особый природный дар. Исследования С. Двек'a подтверждают, что если похвала за успех, который был достигнут только благодаря природным данным, больше, чем за достигнутый благодаря приложению усилий, это закладывает потенциальную уязвимость учащихся с высокими способностями, проявляющуюся, когда они начинают сталкиваться с неудачами. Поэтому когда эти учащиеся встречаются с более сложными ситуациями в образовательном процессе или концертно-исполнительской деятельности, что особенно часто случается при переходе из младших в средние классы, они с большой вероятностью встречаются с неприятностями. Они оказываются не в состоянии приложить достаточно усилий для поддержания своего успеха и ответить на новые вызовы. На этих этапах незначительные нарушения, которые раньше прощались за высокий уровень способностей, начинают оцениваться более строго. Это приводит к разрушению самооценки музыкально одаренных детей, привыкших избегать трудностей, и к выводу об

отсутствии у них музыкальных способностей, формированию выученной беспомощности и полной неуспешности [11].

Как демонстрирует в своих исследованиях Н. Акканат, сегодня на неуспешность одаренных детей главным образом влияет неразработанность образовательных программ, в которых учитывались бы их потребности [5]. В результате одаренные дети терпят неудачу из-за отсутствия интереса к образовательному процессу. Обучающиеся, обладающие более высоким интеллектом или творческими способностями по сравнению с ровесниками, но по тем или иным причинам не достигшие успеха, по мнению автора, представляют большую потерю для страны и всего человечества. Также на каждом этапе взросления одаренным обучающимся для достижения успеха требуются специально разработанные образовательные условия, которые должны удовлетворять их интересы. Таким образом, одаренных или талантливых детей следует вовлекать в область специального образования, к которому относится и художественное образование, требующее разработки как специальных образовательных программ, так и программ индивидуального сопровождения художественно одаренных детей [15].

Seidullayeva Gulzhan, Kyakbayeva Ulbol-syn, Baiymbetova Gulzada, Talgat Nurgul, Alashbayev Erlan в своих исследованиях, посвященных вопросам успеха одаренных детей, указывают на важность взаимодействия школы и семьи. Однако авторы пришли к выводу, что этому препятствуют современные социальные условия. В результате выделены следующие компоненты, которые необходимы для успешного развития одаренных обучающихся:

- поддержание психологического и физиологического здоровья одаренных детей;
- формирование личности ребенка, способствующее полному развитию его способностей;
- поиск новых технологий, которые помогут родителям и учителям в развитии личностных особенностей ребенка;
- обучение родителей, включающее анкетирование, образовательную подготовку, проведение конференций с целью получения основ педагогических и психологических знаний.

Таким образом, в образовательном пространстве должны быть разработаны новые механизмы взаимодействия между родителями и школой, которые будут способствовать наибольшему раскрытию потенциала одаренного ребенка [22].

Заключение. Как показал анализ работ зарубежных авторов по вопросам неуспешности одаренных детей и обучающихся в специ-

альных музыкальных заведениях, указываются следующие причины данного явления:

- низкая самооценка, отсутствие мотивации, навыков рефлексии, адекватной оценки личных достижений, негативное отношение к школе, депрессия, приписывание успехов или неудач внешним факторам;
- эмоциональные проблемы в подростковом возрасте;
- эмоциональная неустойчивость к определенным факторам риска;
- низкий уровень социально-экономического статуса;
- отсутствие образовательных программ, отвечающих потребностям одаренных обучающихся.

Зарубежными авторами выявляются и определенные способы устранения причин неуспешности одаренных детей, в том числе следующие:

- поддержка психологического и физиологического здоровья одаренных детей;

- уделение внимания когнитивному и эмоциональному благополучию одаренных детей в подростковом возрасте;

- формирование личности ребенка, способствующее полному развитию его способностей;
- доверительные, «помогающие» отношения между педагогом и обучающимся;
- поощрение творчества, ощущение учеником успешности в обучении;
- разработка специальных образовательных программ и программ индивидуального сопровождения художественно одаренных детей;
- взаимодействие школы и семьи;
- поиск новых технологий, способствующих развитию личностных особенностей ребенка.

Таким образом, основной задачей педагога в работе с одаренными, в том числе и музыкально одаренными детьми, как указывается в зарубежных источниках, является активное использование данных способов на практике, что позволяет снять проблему неуспешности таких детей в их музыкальном и общем развитии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Никитин А. А. Художественная одаренность. – М. : Классика-XXI, 2010. – 176 с.
2. Петрушин В. И. Музыкальная психотерапия: теория и практика. – М. : ВЛАДОС, 2000. – 176 с.
3. Тагильцева Н. Г., Матвеева Л. В., Бызова М. А. Личностно ориентированные модели развития музыкально одаренных детей // Образование и наука. – 2019. – Т. 21. – № 3. – 204 с.
4. Щепланова Е. И. Неуспешные одаренные школьники. – М. ; Обнинск : ИГ-СОЦИН, 2008. – 212 с.
5. Akkanat H. "Üstün veya Özel Yetenekliler" // Üstün Yetenekli Çocuklar: Seçilmiş Makaleler Kitabı, Çocuk Vakfı Yayınları: 63, I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Yayın Dizisi: 1 / ed.: R. Şirin, A. Kulaksızoğlu & A. E. Bilgili. – İstanbul, 2004. – P. 169-192.
6. A public health approach to mental health // The world health report / World Health Organization. – 2001 : Mental health: New understanding, new hope. – ISSN. 1020-3311. – P. 3-17.
7. Başlantı U. Investigating the Underachievement of University Students in Turkey: Exploring Subscales // International Journal of Progressive Education. – 2008. – No 4. – P. 2-3.
8. Deniz O., Kenan K. Special Education Teachers and Their Opinions about the Education of Gifted Students Procedia // Social and Behavioral Sciences. – 2015. – No 190. – P. 358-363.
9. Devlin B., Winebrenner S. Cluster Grouping Fact Sheet: How to Provide Full-time Services for Gifted Students on Existing Budgets [Electronic resource] // The National Research Center on the Gifted and Talented – 1992. – Retrieved, 2002. – Mode of access: <http://www.sp.uconn.edu/nrcgt/news/spring92.htm>.
10. Drummond J. Re-thinking western art music: A perspective shift for music educators // International Journal of Music Education: Research Practice. – 2010. – No 28 (2). – P. 117-126.
11. Dweck C. S. Self theories: their role in motivation, personality and development. – Philadelphia, PA : Taylor and Francis, 1999.
12. Feinstein L. How early can we predict future educational achievement? // CentrePiece / Centre for Economic Performance, London School of Economics. – 2003. – No 8 (2). – P. 24-30.
13. Feinstein L. Inequality in the early cognitive development of British children in the 1970 cohort. // Economica. – 2003. – No 70 (277). – P. 73-98.
14. Kaveh M., Shojaeizadeh D., Shahmohammadi E., Ardebili H., Rhimi A., Boualhari J. Teachers role in elementary school mental health: Reasult of an Interventional study // Journal Of Payesh. – 2003. – No 2 (2). – P. 95-103. – (Persian).
15. Lütfü Çakır. The relationship between underachievement of gifted students and their attitudes toward school environment // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2014. – No 152. – P. 1034-1038.
16. McCoach D. B., Siegle D. Factors that differentiate gifted achievers from gifted undersachievers // Gifted Child Quarterly. – 2003a. – No 47. – P. 144-154.
17. Mnks F. J., Ypenburg I. H. Hoogbegaafdheid bij kinderen. – Amsterdam : Uitgeverij Boom, 2011.
18. Piirto J. Talented children and adults; their development and education. – 2nd. ed. – Ohio : Merrill Prentice Hall, 1999.
19. Reis S. M., McCoach D. B. The underachievement of gifted students: what do we know and where do we go? // Gifted Child Quarterly. – 2000. – No 44. – P. 152-169.
20. Rogers K. B. Full-Time Ability Grouping of Gifted Students: Impacts on Social Self-Concept and School-Related attitudes // Gifted Child Quarterly. – 2014. – No 58. – Jan. 1. – P. 51-68.
21. Seeley K. High risk gifted learners // Handbook of Gifted Education Boston / N. Colangelo, G. Davis (eds). – Allyn and Bacon, 2003. – P. 444-452.

22. Seidullayeva Gulzhan, Kyakbayeva Ulbolsyn, Baiymbetova Gulzada, Talgat Nurgul, Alashbayev Erlan. An Importance Of Mutual Assistance Of School And Family In Development Of A Gifted Child // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2014. – No 136. – P. 405-409.

23. Siefe N. M., Naderi M. Psychology and educational for the children with special needs. Ch. 1. – First ed. / Tehran Arasbaran. – (Persian).

24. Silverman L. K. Asynchronous development // The social and emotional development of gifted children. What do we know? / ed. by M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson, S. M. Moon. – Washington : Prufrock Pr., Inc., 2002. – P. 31-37.

25. Şükran Tantay, Oktay Kurt. Research on Istanbul Beyazıt Ford Otosan primary school for gifted or talented children // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2014. – No 152. – P. 1022-1028.

26. Thomas M. S. C., Forrester N. A., Ronald A. Multi-scale modeling of gene-behavior associations in an artificial neural network model of cognitive development // *Cognitive Science*. – 2016. – No 40 (1). – P. 51-99. – DOI: <https://doi.org/10.1111/cogs.12230>.

REFERENCES

1. Nikitin A. A. *Khudozhestvennaya odarennost'*. – M. : Klassika-XXI, 2010. – 176 s.
2. Petrushin V. I. *Muzykal'naya psikhoterapiya: teoriya i praktika*. – M. : VLADOS, 2000. – 176 s.
3. Tagil'tseva N. G., Matveeva L. V., Byzova M. A. Lichnostno orientirovannyye modeli razvitiya muzykal'no odarennykh detey // *Obrazovanie i nauka*. – 2019. – T. 21. – № 3. – 204 s.
4. Shcheblanova E. I. *Neuspeshnye odarennye shkol'niki*. – M. ; Obninsk : IG-SOTsIN, 2008. – 212 s.
5. Akkanat H. "Üstün veya Özel Yetenekliler" // *Üstün Yetenekli Çocuklar: Seçilmiş Makaleler Kitabı, Çocuk Vakfı Yayınları: 63, I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Yayın Dizisi: 1* / ed.: R. Şirin, A. Kulaksızoğlu & A. E. Bilgili. – İstanbul, 2004. – P. 169-192.
6. A public health approach to mental health // The word health report / World Health Organization. – 2001 : Mental health: New understanding, new hope. – ISSN. 1020-3311. – P. 3-17.
7. Başlantı U. Investigating the Underachievement of University Students in Turkey: Exploring Subscales // *International Journal of Progressive Education*. – 2008. – No 4. – P. 2-3.
8. Deniz O., Kenan K. Special Education Teachers and Their Opinions about the Education of Gifted Students *Procedia // Social and Behavioral Sciences*. – 2015. – No 190. – P. 358-363.
9. Devlin B., Winebrenner S. Cluster Grouping Fact Sheet: How to Provide Full-time Services for Gifted Students on Existing Budgets [Electronic resource] // The National Research Center on the Gifted and Talented – 1992. – Retrieved, 2002. – Mode of access: <http://www.sp.uconn.edu/nrcgt/news/spring92.htm>.
10. Drummond J. Re-thinking western art music: A perspective shift for music educators // *International Journal of Music Education: Research Practice*. – 2010. – No 28 (2). – P. 117-126.
11. Dweck C. S. *Self theories: their role in motivation, personality and development*. – Philadelphia, PA : Taylor and Francis, 1999.
12. Feinstein L. How early can we predict future educational achievement? // *CentrePiece / Centre for Economic Performance, London School of Economics*. – 2003. – No 8 (2). – P. 24-30.
13. Feinstein L. Inequality in the early cognitive development of British children in the 1970 cohort. // *Economica*. – 2003. – No 70 (277). – P. 73-98.
14. Kaveh M., Shojaezadeh D., Shahmohammadi E., Ardebili H., Rhimi A., Boualhari J. Teachers role in elementary school mental health: Reasult of an Interventional study // *Journal Of Payesh*. – 2003. – No 2 (2). – P. 95-103. – (Persian).
15. Lütfü Çakır. The relationship between underachievement of gifted students and their attitudes toward school environment // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2014. – No 152. – P. 1034-1038.
16. McCoach D. B., Siegle D. Factors that differentiate gifted achievers from gifted undersachievers // *Gifted Child Quarterly*. – 2003a. – No 47. – P. 144-154.
17. Mnks F. J., Ypenburg I. H. *Hoogbegaafdheid bij kinderen*. – Amsterdam : Uitgeverij Boom, 2011.
18. Piirto J. *Talented children and adults; their development and education*. – 2nd. ed. – Ohio : Merrill Prentice Hall, 1999.
19. Reis S. M., McCoach D. B. The underachievement of gifted students: what do we know and where do we go? // *Gifted Child Quarterly*. – 2000. – No 44. – P. 152-169.
20. Rogers K. B. Full-Time Ability Grouping of Gifted Students: Impacts on Social Self-Concept and School-Related attitudes // *Gifted Child Quarterly*. – 2014. – No 58. – Jan. 1. – P. 51-68.
21. Seeley K. High risk gifted learners // *Handbook of Gifted Education Boston* / N. Colangelo, G. Davis (eds). – Allyn and Bacon, 2003. – P. 444-452.
22. Seidullayeva Gulzhan, Kyakbayeva Ulbolsyn, Baiymbetova Gulzada, Talgat Nurgul, Alashbayev Erlan. An Importance Of Mutual Assistance Of School And Family In Development Of A Gifted Child // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2014. – No 136. – P. 405-409.
23. Siefe N. M., Naderi M. Psychology and educational for the children with special needs. Ch. 1. – First ed. / Tehran Arasbaran. – (Persian).
24. Silverman L. K. Asynchronous development // The social and emotional development of gifted children. What do we know? / ed. by M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson, S. M. Moon. – Washington : Prufrock Pr., Inc., 2002. – P. 31-37.
25. Şükran Tantay, Oktay Kurt. Research on Istanbul Beyazıt Ford Otosan primary school for gifted or talented children // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2014. – No 152. – P. 1022-1028.
- Thomas M. S. C., Forrester N. A., Ronald A. Multi-scale modeling of gene-behavior associations in an artificial neural network model of cognitive development // *Cognitive Science*. – 2016. – No 40 (1). – P. 51-99. – DOI: <https://doi.org/10.1111/cogs.12230>.

Мелехов Александр Васильевич,

доцент кафедры художественного образования, Институт музыкального и художественного образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: alexandr.melekhov@mail.ru

Хасбатов Ренат Саримович,

доцент кафедры художественного образования, Институт музыкального и художественного образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: r.kontakt@bk.ru

**«КОНТЕМП. ДЕТИ»: ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ДЕТСКОГО СОВРЕМЕННОГО ТАНЦА
В УРАЛЬСКОМ РЕГИОНЕ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: хореографическое искусство; хореография; детские танцы; постановки танцев; контемпорари-данс; народные танцы; современные танцы; канон; унисон.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается ставшая заметной проблема: в Уральском регионе на фоне развития современного танца становится все менее популярным народный сценический танец. Современный танец, а именно «контемпорари», с полным правом можно назвать видом хореографического искусства: это одно из новых танцевальных направлений, сочетающее в себе элементы западного танца и восточной культуры. Это вид творчества, способствующий раскрепощению, делающий танцора свободным в осмысленном движении, это высокоразвитый танцевальный язык, оптимально раскрывающий современные проблемы. Искусство современной хореографии совершенствуется и находится в постоянном развитии, в постановках используются новые технологии. К сожалению, этого нельзя сказать об искусстве народного сценического танца, который теряет свои позиции. Если на Западе новые виды хореографического искусства постоянно развивались, находясь в условиях жесткой конкуренции, то в России консерватизм и неоригинальное мышление отдельных педагогов-хореографов способствовали определенному застою в развитии искусства народного танца. Задача сегодняшних педагогов-хореографов – не только заботливо беречь, но и совершенствовать народный танец, используя при этом современные технологии, а главная цель обучения студентов-хореографов – подготовка профессионалов, способных решать существующие противоречия между требованиями современной хореографии и необходимостью сохранения в танце народных традиций и обычаев. Народный танец является одним из основных средств патриотического воспитания подрастающего поколения. Народный танец, как правило, является мажорным, вызывает у детей позитивные чувства и эмоции, формирует важные компетенции, обогащает многообразием ритмов. От педагога-хореографа требуется не просто научить детей танцевать, но и привить любовь и уважение к народному танцу, к духовным ценностям нашей страны.

Melekhov Alexander Vasilievich,

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

Khasbatov Renat Sarimovich,

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

**“CONTEMP. CHILDREN”: THE PROBLEM OF DEVELOPMENT OF CHILDREN'S MODERN DANCE
IN THE URAL REGION**

KEYWORDS: choreographic art; choreography; children's dances; dance performances; contemporary dance; folk dances; modern dances; canon; unison.

ABSTRACT. The article considers a problem that has become noticeable: in the Ural region, against the backdrop of the development of modern dance, folk stage dance is becoming less and less popular. Contemporary dance, namely “contemporary dance”, can rightfully be called a form of choreographic art: this is one of the new dance styles that combines elements of western dance and eastern culture. This is a kind of creativity that promotes emancipation, making the dancer free in a meaningful movement, it is a highly developed dance language that optimally reveals contemporary problems. The art of modern choreography is being improved and is in constant development, new technologies are used in productions. Unfortunately, this cannot be said about the art of folk stage dance, which is losing ground. If in the West new types of choreographic art constantly developed, being in the conditions of fierce competition, in Russia conservatism and unoriginal thinking of individual teachers-choreographers contributed to a certain stagnation in the development of folk dance art. The task of today's teachers-choreographers is not only to carefully preserve, but also to improve folk dance, using modern technology, and the main goal of teaching students-choreographers is to train professionals who are able to solve the existing contradictions between the requirements of modern choreography and the need to preserve folk traditions and customs. Folk dance is one of the main means of patriotic education of the younger generation. Folk dance, as a rule, is major, evokes positive feelings and emotions in children, forms important competencies, enriches with a variety of rhythms. The choreographer's teacher is required not only to teach children to dance, but also to instill love and respect for the folk dance, for the spiritual values of our country.

Танец – это яркое, красочное творение народа, являющееся эмоциональным художественным отображением всего многообразия его многовековой жизни. Искусство хореографии – явление общечеловеческое, в основе его происхождения лежит стремление человека к ритмичному движению, потребность выразить свои эмоции средствами пластики и гармонии движения и музыки.

Становление хореографического искусства – это результат эволюции человеческой культуры, отражающий социальные особенности каждого исторического периода. Специфика хореографического искусства определяется его многогранным воздействием на человека, что обусловлено самой природой танца как синтетического вида искусства. Влияя на развитие эмоциональной сферы личности, физически совершенствуя тело человека, духовно воспитывая через музыку, хореография помогает обрести уверенность в собственных силах, дает толчок к самосовершенствованию, к постоянному развитию. На различных этапах своей истории человечество постоянно обращалось к танцу как к универсальному средству воспитания тела и души человека – средству гармонизации воспитания личности.

Участие подрастающего поколения в творческом процессе создания хореографического произведения является мощным инструментом развития этнического самосознания и национальной культуры, что, в свою очередь, становится немаловажным фактором в свете современной социальной политики нашего государства, направленной на возрождение духовных ценностей.

В наше время одним из самых популярных танцевальных языков (хореографическим текстом) в детских и юношеских танцевальных коллективах, где в основном представлена современная хореография, является контемпорари-данс – универсальный танцевальный язык, наиболее полно раскрывающий современные темы, проблемы, близкие и понятные как взрослому, так и ребенку.

Для того чтобы охарактеризовать это направление, требуется указать на специфику танца и сделать экскурс в историю хореографии. Хореография лишена самого мощного выразительного средства искусства – голоса (он используется, например, в театральном искусстве, вокальном и др.), при этом в каждой стране хореография вырабатывает свой национальный язык, хотя танцевальный язык понятен всем странам и народам.

В первой половине XX в. актуальным, выражающим мысли и чувства современного человека, был танец «модерн», который фактически отрицал многовековую эстетику

классического танца и предлагал бытовой язык сценических движений, создававший не самый привлекательный образ. Танцевальные образы, появившиеся в рамках стиля модерн, иногда лишены сценической культуры, профессиональной хореографической формы, не были популярны и не всегда оказывались востребованы зрительской аудиторией. Для детского и юношеского возраста взрослая тематика стиля модерн с его преимущественно мрачными и гнетущими оттенками не давала положительных эмоций, хотя были яркие работы и в этом направлении, например, детские постановки Николая Огрызкова (г. Москва).

Наиболее популярными танцевальными стилями в начале XXI в. были клубный и уличный танец, в том числе крамп, локинг, поппинг (паппинг), хип-хоп, тектоник (электрик-данс), флексинг, хаус, нью-стайл. К сожалению, жесткие рамки манеры исполнения движений этих стилей не всегда вписывались в тематику и сюжеты хореографических постановок, особенно детских. Поэтому такой вид хореографического искусства, как «Contemporary dance», одно из новых направлений современного танца, прочно занял лидирующие позиции в репертуаре ведущих уральских детских и юношеских хореографических коллективов [6, с. 78].

«Контемпорари» – одно из ведущих направлений современного танца, которое сочетает в себе как элементы западного танца (классический танец, джаз-модерн), так и движения восточного искусства (цигун, йога, тайцзицюань). Но в первую очередь это творчество, которое раскрепощает, делает танцора свободным в осмысленном движении. «Contemporary dance» как самостоятельное танцевальное направление сформировалось на Западе в 50-х гг. прошлого века. Сам термин в переводе означает «современный танец». «Контемпорари» – танец, который позволяет сбалансировать состояние тела, психики и души. Благодаря такой гармонии улучшается не только настроение, но и самочувствие. Данный стиль показывает при помощи танца то, что невозможно выразить словами. «Контемпорари» позволяет исполнителю не только самому понять то, что спрятано глубоко внутри него, свои проблемы и достижения, но и рассказать об этом зрителю [6, с. 11]. Чтобы разрешить противоречие между ростом популярности современного и угасанием народно-сценического танца, мы предлагаем наиболее актуальный эмпирический метод, позволяющий повысить авторитет народного сценического танца и приблизить друг к другу современный и народно-сценический танцы.

Применимость такого подхода доказывает Международный культурно-образовательный проект «Контемп. Дети», ставший уже традиционным и ежегодно осуществляемый на базе детского театра балета «Щелкунчик». В этом мероприятии принимают участие юные артисты ведущих хореографических коллективов Екатеринбурга и всего Уральского региона. На этот праздник танца приглашаются только победители международных, всероссийских и региональных конкурсов современной хореографии.

Данный проект осуществляется при поддержке Генерального консульства Германии в Екатеринбурге и Немецкого культурного центра им. Гете (г. Москва), а также при непосредственном участии Уральского центра современного танца. Программа культурного сотрудничества с Германией существует уже несколько лет благодаря значительной работе, проделанной преподавателями кафедры художественного образования УрГПУ.

В 2015 г. в проекте принимали участие ведущие солисты балета Лейпцигской оперы Рони Авемарг и Оливер Прайс, в 2016 г. – молодой хореограф из Германии Анна Паунок, ученица и ассистент выдающегося хореографа Массимо Жерарди. Хедлайнером проекта в 2017 г. стала известная хореограф и педагог Ула Гайгес, в 2019 г. – педагог и танцовщик из Голландии Риедон ван ден Берг.

Международный проект ежегодно подтверждает, что искусство современной хореографии совершенствуется и находится в постоянном развитии. К сожалению, этого нельзя сказать об искусстве народного сценического танца, который теряет свои позиции. Это обусловлено спецификой исторического пути: если на Западе новые виды хореографического искусства постоянно развивались, находясь в условиях жесткой конкуренции, то в России консерватизм и неоригинальное мышление отдельных педагогов-хореографов способствовали определенному застою в развитии искусства народного танца. Народный танец является одним из основных средств патриотического воспитания подрастающего поколения. Народный танец, как правило, мажорный, вызывает у детей позитивные чувства и эмоции, формирует важные компетенции, обогащает многообразием ритмов [8, с. 84]. Педагогу-хореографу необходимо не просто научить детей танцевать, но и привить лю-

бовь и уважение к народному танцу, к духовным ценностям нашей страны.

В настоящее время в постановках современных танцевальных номеров используются четыре формы канона и четыре формы унисона, а также асимметрия и объем. К сожалению, в постановках танцевальных композиций у ряда профессиональных коллективов, а также и у любительских народных хореографических ансамблей за последние 40 лет практически ничего не изменилось и в основном используется только первая форма унисона и сплошная симметрия. Это смотрится красиво, профессионально, но не современно. Хореографические постановки на основе народно-сценического танца нуждаются в привлечении современных технологий с бережным сохранением стиля и манеры, соответствующих национальным традициям [7, с. 127].

Международный проект в 2019 г. показал, что сегодняшним хореографам для эффективной постановочной работы необходимо знание современных технологий, а также народных традиций, использование элементов народной и современной хореографии. Примером может служить один из лучших номеров, представленных в проекте «Контемп. Дети» в 2019 г. хореографическим коллективом Института музыкального и художественного образования УрГПУ «Сестрицы», – интерпретация русской песни «Разлилась речка быстрая» (постановщик Арина Козлова), где с успехом используется и народная, и современная хореографии. Композиция воспринимается ярко, свежо, эмоционально, захватывает зрителя, заставляет сопереживать героям данного хореографического произведения.

Международный культурно-образовательный проект «Контемп. Дети» показал, что не стоит увлекаться современными западными «штампами» и, даже используя современные технические приемы: 4 формы канона, 4 формы унисона, асимметрию, форму рондо, сонатное аллегро и другие, – хореографические постановки, лишённые национального колорита, теряют яркость, эмоциональность, выразительность. Главная задача для нас, педагогов-хореографов – использовать современные технологии, наряду с этим изучая свои национальные корни, традиции, культуру и фольклор для создания более глубокого и полного хореографического образа – образа, соответствующего нашей действительности, сценического образа современного русского человека.

ЛИТЕРАТУРА

1. Богданов Г. Ф. Работа над композицией и драматургией хореографического произведения : учеб. пособие. – М. : ВЦХТ, 2007. – 192 с.
2. Бутенко Э. Сценическое перевоплощение. Теория и практика. – М. : Прикосновение, 2005. – 127 с.
3. Дьяконова Л. Т. Танец как феномен культуры // TerraHumana. – 2008. – № 4. – С. 155-159.

4. Концепция художественного образования в Российской Федерации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ims.srkc.ru/index.php>.
5. Королёв В. В. Формирование творческой активности у студентов-хореографов в процессе вузовской подготовки : дис. ... канд. пед. наук. – М., 2003. – 180 с.
6. Мелехов А. В. Искусство балетмейстера. Композиция и постановка танца : учеб. пособие / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2016. – 146 с.
7. Мелехов А. В. Проблемы воспитания национальных традиций средствами народного танца в художественном образовании // Искусство и образование. – М., 2019. – № 3 (119). – С. 123-125.
8. Мелехов А. В. Мастерство хореографа. Композиция танца : учеб. пособие / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2019. – 160 с.
9. Мелехов А. В. Традиции и инновации детского танца на Урале // Педагогическое образование в России. – 2017. – № 1. – С. 92-96.
10. Мелехов А. В. Современный урок хореографии: традиции и инновации // Художественно-педагогическое образование XXI века : сб. науч. тр. – Екатеринбург, 2010. – 138 с.
11. Никитин В. Ю. Мастерство хореографа в современном танце : учеб. пособие. – М. : ГИТИЗ, 2011. – 472 с.
12. Никитин В. Ю. Теория и практика формирования художественно-творческого мышления балетмейстера в современной хореографии : моногр. – М. : МГУКИ, 2005. – 310 с.
13. Смирнов И. В. Искусство балетмейстера. – М., 1986. – 192 с.
14. Уральская В. И. Природа танца. – М. : Сов. Россия, 1981. – 110 с.
15. Филатов С. В. От образного слова – к выразительному движению. – М. : NB Магистр, 1993. – 128 с.

REFERENCES

1. Bogdanov G. F. Rabota nad kompozitsiyey i dramaturgiey khoreograficheskogo proizvedeniya : ucheb. posobie. – М. : VTsKhT, 2007. – 192 s.
2. Butenko E. Stsenicheskoe perevoploshchenie. Teoriya i praktika. – М. : Prikosnovenie, 2005. – 127 s.
3. D'yakonova L. T. Tanets kak fenomen kul'tury // TerraHumana. – 2008. – № 4. – С. 155-159.
4. Kontseptsiya khudozhestvennogo obrazovaniya v Rossiyskoy Federatsii [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://ims.srkc.ru/index.php>.
5. Korolev V. V. Formirovanie tvorcheskoy aktivnosti u studentov-khoreografov v protsesse vuzovskoy podgotovki : dis. ... kand. ped. nauk. – М., 2003. – 180 с.
6. Melekhov A. V. Iskustvo baletmeystera. Kompozitsiya i postanovka tantsa : ucheb. posobie / Ural. gos. ped. un-t. – Ekaterinburg, 2016. – 146 s.
7. Melekhov A. V. Problemy vospitaniya natsional'nykh traditsiy sredstvami narodnogo tantsa v khudozhestvennom obrazovanii // Iskustvo i obrazovanie. – М., 2019. – № 3 (119). – С. 123-125.
8. Melekhov A. V. Masterstvo khoreografa. Kompozitsiya tantsa : ucheb. posobie / Ural. gos. ped. un-t. – Ekaterinburg, 2019. – 160 s.
9. Melekhov A. V. Traditsii i innovatsii detskogo tantsa na Urale // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2017. – № 1. – С. 92-96.
10. Melekhov A. V. Sovremennyy urok khoreografii: traditsii i innovatsii // Khudozhestvenno-pedagogicheskoe obrazovanie XXI veka : sb. nauch. tr. – Ekaterinburg, 2010. – 138 s.
11. Nikitin V. Yu. Masterstvo khoreografa v sovremennom tantse : ucheb. posobie. – М. : GITIZ, 2011. – 472 s.
12. Nikitin V. Yu. Teoriya i praktika formirovaniya khudozhestvenno-tvorcheskogo myshleniya baletmeystera v sovremennoy khoreografii : monogr. – М. : MGUKI, 2005. – 310 s.
13. Smirnov I. V. Iskustvo baletmeystera. – М., 1986. – 192 s.
14. Ural'skaya V. I. Priroda tantsa. – М. : Sov. Rossiya, 1981. – 110 s.
15. Filatov S. V. Ot obraznogo slova – k vyrazitel'nomu dvizheniyu. – М. : NB Magistr, 1993. – 128 s.

Потапова Оксана Васильевна,

старший преподаватель, кафедра лингвистики и профессиональной коммуникации на иностранных языках, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина; 620002, г. Екатеринбург, ул. Мира, 19; e-mail: oxanap2@yandex.ru

Клечин Юрий Иванович,

кандидат физико-математических наук, доцент, кафедра моделирования управляемых систем, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина; 620002, г. Екатеринбург, ул. Мира, 19; e-mail: imees@mail.ru

ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ТРАЕКТОРИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ВЗРОСЛЫХ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ПО ПРОГРАММАМ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: обучение взрослых; андрагогика; иностранные языки; дополнительное образование; индивидуальные образовательные траектории; непрерывное обучение; самостоятельная работа.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается актуальная проблема совершенствования знаний иностранного языка у взрослых, которые имеют относительно высокий образовательный и профессиональный уровень. Авторами проведен анализ программ дополнительного образования по изучению иностранных языков, разработанных и реализуемых в Институте по переподготовке и повышению квалификации в Уральском федеральном университете. Целью исследования являлось подтверждение или опровержение гипотезы, что обучение взрослых иностранному языку становится более эффективным при формировании индивидуальной образовательной траектории обучающегося. Потребность в изучении иностранного языка возникает у разных категорий взрослых людей. Взрослые иногда приходят после длительного перерыва в изучении тех или иных предметов, усваивают новые знания с разной скоростью и имеют свои цели и задачи в процессе обучения. На основе опроса и индивидуального собеседования было проведено исследование целей изучения иностранного языка, видов дополнительного образования после окончания вуза, необходимых навыков для развития, предпочтения способов изучения. Слушателями занятий по первой программе были преподаватели университета с уровнем знаний B1, ставившие перед собой цель написания научных статей и выступления на международных конференциях. В состав слушателей по второй программе входили сотрудники университета с уровнем знаний A1/A2, целью которых был туризм и расширение запаса лексики, необходимой для социально-бытового общения. Третья группа состояла из преподавателей иностранных языков с высоким уровнем владения языками (C1/C2), которые хотели пройти повышение квалификации и ознакомиться с новыми методиками и особенностями преподавания теории и практики перевода. Внутри каждой программы предлагаются индивидуальные образовательные траектории и использовались активные и интерактивные методы обучения. Анализируя результаты обучения, авторы отмечают, что индивидуальная образовательная траектория в сочетании с активной самостоятельной работой способствует более эффективному изучению иностранного языка.

Potapova Oxana Vasilyevna,

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

Klechin Yury Ivanovich,

Candidate of Physics and Mathematics, Associate Professor, Department of Modeling of Controlled Systems, Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia

INDIVIDUAL EDUCATIONAL TRAJECTORY WHEN TEACHING ADULTS A FOREIGN LANGUAGE IN ADDITIONAL EDUCATION PROGRAMS

KEYWORDS: adult education; andragogy; foreign languages; additional education; individual educational trajectories; continuing education; independent work.

ABSTRACT. The article deals with the actual problem of improving the knowledge of a foreign language in adults who have a relatively high educational and professional level. The authors analyzed the programs of additional education for the study of foreign languages developed and implemented at the Institute for Retraining and Advanced Training at the Ural Federal University. The aim of our study is the idea that adult learning a foreign language becomes more effective in the formation of the individual educational trajectory. The need to learn a foreign language arises in different categories of adults. Adults sometimes come after a long break, learn new knowledge at different rates and have their own goals and objectives in the learning process. Based on the survey and individual interviews, a study of the goals of learning a foreign language, the types of additional education after graduation, the necessary skills for development, the preferences for learning methods was conducted. The listeners of the first program were University teachers with the level of knowledge B1 and aimed at writing scientific articles and speaking at international conferences. The listeners of the second program included University employees with the level of knowledge A1-A2, whose goal was to develop and expand the vocabulary necessary for social communication. The third group consisted of teachers of foreign languages with a high level of proficiency in languages C1-C2, who wanted to undergo advanced training and get acquainted with new methods and features of teaching the theory and practice of translation. Within each program, individual educational trajectories were proposed

and active and interactive teaching methods were used. Analyzing the results of training, the authors note that the individual educational trajectory combined with active independent work contributes to improving the efficiency of learning a foreign language.

Стремительное развитие современного общества требует от специалиста постоянно совершенствовать ранее приобретенные знания, умения и навыки. Процессы глобализации, протекающие в современном мире, приводят к расширению международных связей, увеличению частоты общения с иностранными партнерами в области науки, образования, экономики, политики, культуры. Для повышения своего профессионального уровня преподаватели вузов должны принимать участие в международных научных конференциях, публиковать статьи в зарубежных журналах. Несмотря на сложившуюся непростую геополитическую ситуацию, большую роль в экономике продолжает играть туризм. В связи с этим знание иностранных языков становится все более важным для осуществления коммуникации.

В статье рассмотрена актуальная проблема совершенствования знаний иностранного языка у взрослых, которые имеют относительно высокий образовательный и профессиональный уровень. Авторами проведен анализ программ дополнительного образования по изучению иностранных языков, разработанных и реализуемых в Институте по переподготовке и повышению квалификации Уральского федерального университета. Целью нашего исследования является проверка гипотезы, что обучение взрослых иностранному языку становится более эффективным при формировании индивидуальной образовательной траектории обучающегося.

Вопросу обучения взрослых уделяется много внимания. Закономерности особенностей обучения взрослого человека изучает «андрагогика», которая возникла как самостоятельное направление в педагогике в 70-х гг. XX в. в работах американских ученых М. Ноулза, Р. Смита, английского специалиста П. Джарвиса, отечественных исследователей С. М. Змеёва [8, с. 1], Р. М. Ефимовой [6]. Различные аспекты обучения взрослых рассмотрены в работах В. В. Афанасьева [1], О. К. Гладковой [4], Т. Г. Мухиной [1]. Тем не менее остаются актуальными поиски способов, как сделать обучение взрослых более эффективным.

Определенное количество взрослых начинает заниматься иностранным языком после длительного перерыва, поэтому при организации обучения необходимо учитывать особенности взрослых людей. В частности, взрослые имеют свои цели и задачи в процессе обучения, способны усваивать новые знания с разной скоростью, имеют раз-

личный собственный опыт, который влияет на процесс обучения.

Индивидуальная образовательная траектория – это персональный путь реализации личностного потенциала каждого ученика в образовании [13]. Под личностным потенциалом А. В. Хуторской понимает совокупность способностей ученика, развитие которых происходит по индивидуальным траекториям. В работе [12] Н. Н. Суртаева определяет индивидуальные образовательные траектории в виде последовательности этапов учебной деятельности учащегося по реализации собственных образовательных целей в соответствии со способностями, возможностями, интересами. Под индивидуальной образовательной траекторией авторы понимают определение конкретных целей обучения, взаимосвязанные виды аудиторных и самостоятельных занятий, имеющих различный объем и уровень сложности, направленных на развитие планируемых навыков и умений.

Авторами данной статьи был проведен анализ процесса обучения иностранному языку взрослых, реализованного в системе дополнительного образования УрФУ. Были рассмотрены три группы обучающихся по следующим направлениям:

1) формирование иноязычной компетенции преподавателей социальных и гуманитарных дисциплин как способ интеграции в международное сообщество;

2) развитие международной компетенции преподавателей федерального университета средствами иностранного языка в рамках программы международной академической мобильности;

3) технология обучения иностранному языку в двухуровневой системе высшего образования.

Зачисление на обучение проводилось по личному заявлению слушателя.

Авторами исследования была разработана анкета, при ответе на вопросы которой обучающиеся формулировали цели своего обучения, называли области языка, которые они хотели бы усовершенствовать, и высказывали пожелания относительно того, чего они хотели бы достичь (конструктивная постановка целей как проектируемых результатов обучения). Изучение результатов опроса, проведенного в рамках данного исследования, показало, что важнейшей целью является профессиональный рост, в меньшей степени – участие в международных конференциях и написание статей на иностранном языке (см. рис. 1).

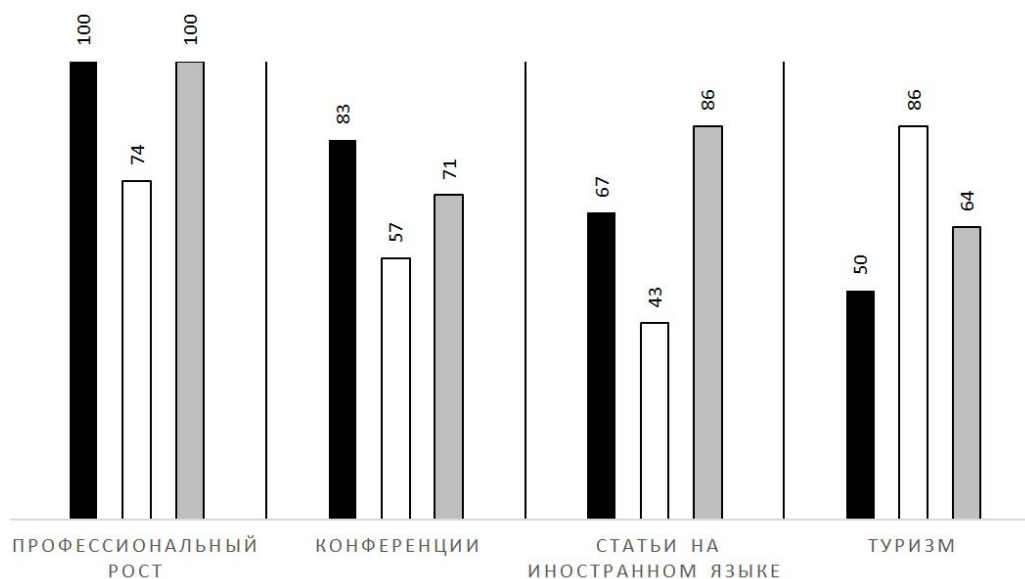


Рис. 1. Цели изучения иностранного языка (в процентах от числа опрошенных)

Каждая группа обучающихся обладала изначальной высокой и конкретной мотивацией. В первой группе преподаватели активно занимались научной деятельностью, писали статьи и желали участвовать в международных конференциях, выступать там с докладами. Следовательно, цель их обучения состояла в совершенствовании уровня владения языком, развитии навыков устной речи и способности воспринимать иноязычную речь на слух. Вторая группа больше была нацелена на использование языка в туристических поездках и ставила своей целью уметь объясняться на социально-

бытовые темы. Третья группа была мотивирована на изучение новых подходов в технологии обучения иностранному языку, ознакомление с разнообразными методами и приемами обучения.

На рис. 2 представлены результаты опроса о получении дополнительного образования в области иностранных языков после окончания вуза. Некоторые обучающиеся проходили занятия по нескольким видам дополнительного образования, поэтому в каждой колонке приводятся проценты от всего числа опрошенных.



Рис. 2. Ответы на вопрос «Где Вы получали дополнительное образование по иностранным языкам?» (в процентах от числа опрошенных)

Прим. А – обучение в лингвистических центрах; В – онлайн-технологии; С – занятия с репетитором; D – программы ДПО; Е – не занимались

Сравнение результатов по группам показало, что обучающиеся в группах 1 и 3 испытывали необходимость в дополнитель-

ном образовании и изучали иностранный язык дополнительно, так как применяли его в своей профессиональной деятельно-

сти. Наибольший процент среди тех, кто не занимался (20%), составили обучающиеся группы 2, которые не участвовали в работе международных конференций и не публиковали статьи в зарубежных журналах. Обращает на себя внимание, что современные технологии активно используются в самостоятельной работе в процессе изучения

иностранного языка (38%).

Анализ результатов опроса, проведенного в рамках данного исследования, показал, что обучающиеся отмечают недостаточное развитие навыков владения иностранным языком. Предпочтения по навыкам, которые необходимо развивать, представлены на рис. 3.

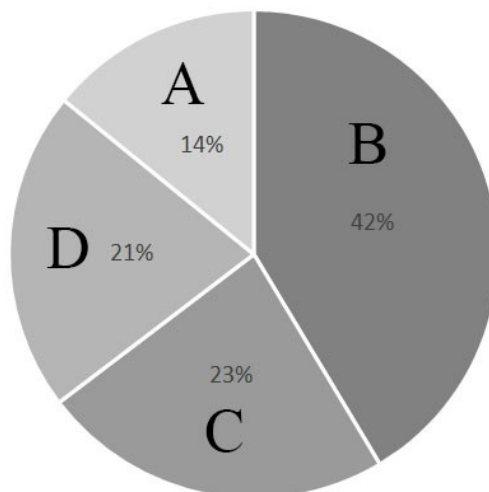


Рис. 3. Ответы на вопрос «Какие навыки Вам требуется развить?» (в процентах от числа опрошенных)

Прим. А – reading, В – speaking, С – listening, D – writing

Наибольшее предпочтение было отдано развитию навыков устной речи – **speaking** (42%), в меньшей степени обучающихся интересовало чтение – **reading** (14%). Развитие навыков письма (**writing**) и аудирования (**listening**) было названо примерно равным количеством обучающихся. По нашему мнению, это связано с тем, что коммуникативная компетенция одинаково необходима всем категориям обучающихся, поскольку

предусматривает формирование способности к межкультурному взаимодействию. Навык чтения иноязычной литературы, по мнению обучающихся, был сформирован на хорошем уровне во время вузовского образования и не требовал дополнительного развития.

Выбор наиболее эффективных способов изучения иностранного языка представлен на рис. 4.

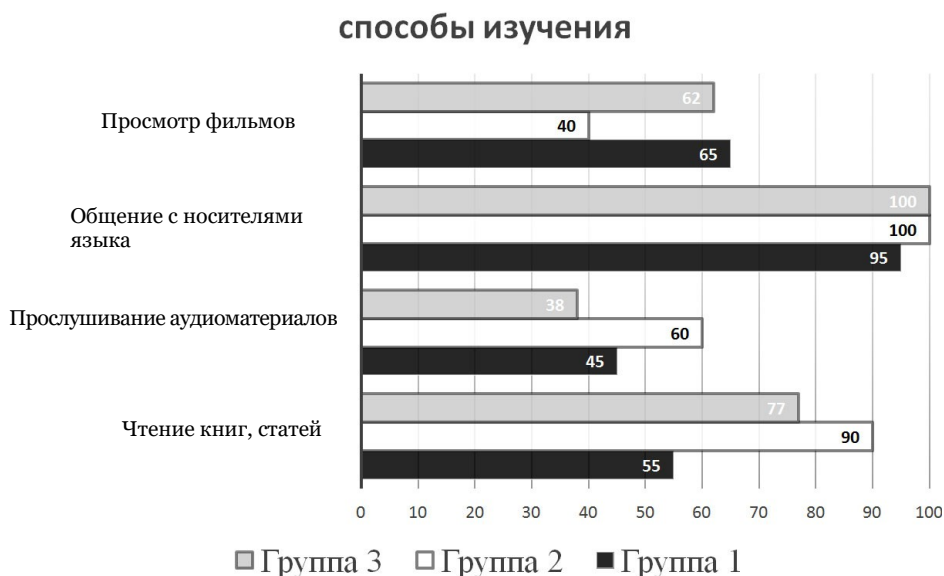


Рис. 4. Ответы на вопрос «Какие способы Вы считаете наиболее эффективными для изучения иностранного языка?» (в процентах от числа опрошенных)

Поскольку обучающиеся обладают достаточно высоким уровнем знания иностранного языка, почти все опрошенные испытывают потребность в общении с носителями языка. В составе группы 2 находились также сотрудники УрФУ – работники библиотеки, что отразилось на выборе способа изучения посредством чтения книг (90%). Несколько удивляет достаточно высокий процент (60%) прослушивания аудиоматериалов по сравнению с просмотром фильмов (40%) в группе 2. Возможно, это связано с более низким уровнем владения языком, когда небольшие диалоги в замедленном темпе воспринимаются легче, чем динамично развивающийся сюжет фильма.

При формировании групп на начальном этапе всегда проводится тест уровня знаний (Placement test), позволяющий выявить уровень обучающихся.

На первых занятиях уже самим преподавателем проводится входной контроль, состоящий из анализа результатов тестирования, устного собеседования. Это позволяет определить те области языка, которые требуют наибольшего внимания у каждого отдельного обучаемого. На базе этого определяются содержание обучения, выбор учебного пособия, методов и приемов обучения, а также индивидуальная образовательная траектория.

В первой исследуемой группе уровень знаний был В1 – «пороговым» (Intermediate) в соответствии с Общеввропейскими компетенциями владения иностранным языком (Common European Framework of Reference – CEFR), и акцент не ставился на овладении всеми видами речевой деятельности. Чтение и письмо были постоянными составляющими профессионального роста занимавшихся в данной группе, а именно чтение иноязычной литературы и написание научных статей. Целью обучения было развитие навыков говорения и понимания на слух, умение составлять презентации. Словарный материал включал области научного исследования, цели и задачи исследования, проблемы и подходы к их достижению. Грамматический материал включал повторение простых времен (группы Indefinite), отработку и закрепление настоящих времен (групп Continuous, Perfect, Perfect Continuous), поскольку они наиболее часто используются в научной речи и в презентациях. Страдательный залог и косвенная речь отрабатывались на материале занятий. Учитывая практическую направленность и лимит времени программы, был определен минимум грамматических явлений. Страх перед выступлением на иностранном языке перед аудиторией также обусловлен неуверенностью в правильном произношении

звуков. Особенность обучения взрослых в группе преподавателей также заключалась в том, что они хотели быть максимально уверены в правильном произношении и выборе грамматических конструкций.

Уровень владения языком второй группы был А1 «Выживание» или А2 «Допороговый» (Pre-intermediate), согласно системе уровней владения иностранным языком, используемой в Европе. Не было знаний о системе языка, были известны лишь отдельные фразы, словарный запас был небольшим. Отмечался большой перерыв в обучении и не очень хороший прошлый опыт изучения иностранного языка. Поэтому целью обучения в данной группе было собрать, вспомнить и закрепить остаточные знания, дать представление о языке как о единой системе, со своими грамматическими и лексическими особенностями, отработать простые навыки устной речи. При отборе словарного материала использовалась лексика, связанная с работой, коллегами, кругом интересов, семьей, досугом, деловыми поездками, знакомством с зарубежными странами, т. е. лексика, необходимая для социально-бытового общения. Для облегчения понимания на слух простых диалогов много внимания уделялось работе со звуками, умению читать знаки транскрипции и отработке правильного произношения. В основу обучения был также положен принцип коммуникативности, предполагающий создание на занятиях ситуации реальной коммуникативной деятельности, в ходе которой непреднамеренно усваиваются необходимые языковые средства. В работе со взрослыми обучающимися этой группы полностью оправдывает себя когнитивно-коммуникативный метод, т. е. обучение через познание, осмысление и понимание системы языка. Чистая имитация и репродукция дают положительные результаты только на начальном этапе. Основными принципами в организации обучения этой группы были принцип совместной деятельности, опора на опыт (жизненный и в том числе учебный), индивидуализация (различные виды упражнений для различных слушателей) и практическая направленность обучения.

Третья группа состояла из преподавателей иностранных языков с высоким уровнем владения языками: С1-С2, «Продвинутый» – «Профессиональный» (“Advanced” – “Proficiency”). Мотивация была также четко сформулирована – пройти повышение квалификации и ознакомиться с новыми методиками и особенностями преподавания теории и практики перевода. Задачей всего цикла было дать методические рекомендации по переводу научно-технической лите-

ратуры, вспомнить и дать дефиниции основной терминологии теории перевода и структурировать лексические и грамматические трудности перевода на базе примеров из технических и научных текстов. При работе с этой группой использовался коммуникативный подход, обучение действием. На сложных примерах из научных и технических текстов делался предпереводческий анализ, выявлялись тематические, пространственно-временные, причинно-следственные связи, разбирались и обсуждались различные методы подхода и объяснения сложных явлений и рекомендации для аспирантов и соискателей. Используя большой профессиональный опыт, преподаватели в парах и в малых группах обсуждали наилучшие способы передачи различных лексических и грамматических явлений иностранного языка. Успешному закреплению материала способствовало проведение аналогий между языковыми явлениями в немецком и французском языках. Процесс обучения был творческим, и сами слушатели приводили много примеров из своего опыта.

Слушатели всех трех групп активно участвовали в обучении, использовали свой жизненный опыт и знания при соотнесении обучающей ситуации со своими целями и задачами. Однако они усваивали новые знания и навыки с разной скоростью, поэтому особое внимание приходилось уделять индивидуализации обучения.

С целью повышения эффективности занятий были использованы различные методы обучения взрослых. В частности, сделан акцент на активное обучение, описанное в «конусе обучения» Эдгара Дейла. На основе «конуса обучения» в 1980 г. в Национальной тренинговой лаборатории США (National Training Laboratories in Bethel, Maine) была разработана «пирамида обучения», в основании которой лежат наиболее эффективные методы обучения: групповое обсуждение, выполнение практических заданий и немедленное применение знаний на практике [11]. Наряду с этим, в процессе обучения иностранному языку нами использовались такие активные и интерактивные методы обучения [5; 9] взрослых, доказавшие свою эффективность, как презентации, деловые и ролевые игры, обсуждение в парах, дискуссии в малых группах, обучение действием.

Существуют также разнообразные способы организации взаимодействия обучающихся. Например, в программе подготовки преподавателей для сдачи экзамена на профессиональную пригодность – Teaching Knowledge Test (TKT), разработанной Кембриджским университетом и изданной в 2011 г., указываются следующие способы

взаимодействия обучающихся: открытые пары (open pairs), закрытые пары (closed pairs), группы (groups), вся аудитория (whole class), «смешение» (mingling). Работа с группами или со всей аудиторией широко применяется при изучении иностранного языка. Такой вид организации взаимодействия, как «смешение», позволяет всем обучающимся практиковать язык в одно и то же время, что способствует возрастанию уверенности, особенно среди застенчивых или более слабых слушателей [14, с. 204-205]. При работе в закрытых парах, когда выполняется определенный вид деятельности со своим партнером одновременно с другими парами, обучающимся предоставляется большая свобода действий, возможность работать в своем собственном темпе, сосредоточившись на содержании и выражении своих мыслей. Открытая пара демонстрирует свой диалог перед всей аудиторией, используя приобретенные знания и индивидуально накопленный опыт.

При обучении взрослых отличаются подходы к организации взаимодействия с обучающимися, и методы коммуникации, и распределение ответственности за результаты, и сама мотивация к обучению. В связи с этим задачей преподавателя является создание условий, гарантирующих обучаемому изучение иностранного языка «в соответствии с его потребностями и на каждом этапе его развития» [3, с. 12].

Самостоятельная работа является «неотъемлемой частью всего образовательного процесса по иностранному языку, формирует интерес к постоянной работе над языком в течение всей жизни» [10, с. 34]. Процесс образования должен быть направлен на развитие навыков самостоятельной работы и непрерывного образования [14, с. 12]. Особая роль отводится самостоятельной работе для обучающихся с большим перерывом в изучении языка [7]. Поэтому исходя из наличия конкретного языкового и речевого материала внутри каждой группы планировалась самостоятельная работа каждого обучающегося, обсуждались и уточнялись необходимые словарные сочетания, отрабатывались навыки произношения и закреплялись сложные грамматические явления.

При организации учебного процесса роль преподавателя в разных группах менялась. В группе 2 с более низким уровнем знаний преподаватель выступал в большей мере носителем знаний, в группе 1 с более продвинутым уровнем знаний – организатором, помощником, а в группе 3 с высоким уровнем владения языком – консультантом и партнером для изучающих отдельные аспекты методики преподавания.

На завершающем этапе обучающиеся высказали свое мнение о результатах, согласно которому уровень владения иностранным языком вырос. Процесс усвоения иноязычного материала был более живым, интересным, убедительным и эмоциональным по сравнению с тем, как они раньше изучали язык. В группе 1 были представлены презентации докладов, подготовленных для международных конференций. Обучающиеся в группе 2 стали увереннее себя чувствовать при общении на социально-бытовые темы. Обучающиеся группы 3 отметили, что им была полезна информация, связанная с лексическими и грамматическими трудностями при переводе научно-технической литературы. Все обучающиеся пришли к выводу, что процесс обучения языку должен быть регулярным, а предложенная им траектория обучения является ориентиром, который позволит им дальше изучать язык, самостоятельно совершенствуя свои навыки на протяжении всей жизни.

В данной статье представлен новый аспект реализации программ дополнительного образования взрослых в Уральском федеральном университете. На основе проведенного исследования и обучения трех разных групп по программам дополнительного образования авторы данной статьи отмечают возможность повысить эффективность изу-

чения иностранного языка, используя индивидуальные образовательные траектории, различные методы обучения, собственную мотивацию слушателей и углубляя навыки и умения самостоятельной работы.

Выводы

1. Наша идея о том, что индивидуальная образовательная траектория повышает уровень владения языком, подтвердилась. Улучшились навыки говорения, аудирования; обучающиеся почувствовали большую уверенность при выступлениях на иностранном языке.

2. Четко сформулированная цель, учитывающая индивидуальные знания и особенности обучающегося, позволила достичь планируемых результатов.

3. Инновационным подходом к решению проблемы обучения взрослых иностранному языку является сочетание активных и интерактивных методов обучения при взаимодействии с преподавателем. Созданные условия обучения способствовали самосовершенствованию и самореализации обучающихся.

Таким образом, наше исследование позволяет рекомендовать создание индивидуальных траекторий, поскольку они способствуют более эффективному изучению иностранного языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Активные и интерактивные образовательные технологии (формы проведения занятий) в высшей школе : учеб. пособие / сост. Т. Г. Мухина. – Н. Новгород : ННГАСУ, 2013. – 97 с.
2. Афанасьев В. В. Персонализированное дополнительное профессиональное образование : (программа повышения квалификации) // Вестн. МГУ. Педагогические науки. – 2017. – № 1. – С. 45-60.
3. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. – 3-е изд., стер. – М. : Академия, 2006. – 336 с.
4. Гладкова О. К. Проблема обучения взрослых иностранному языку // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 6. – С. 93-95.
5. Дубровская Н. В., Мищенко Е. С. Методы активного обучения и влияние их комплексного использования на процесс подготовки студентов вуза // Инновационные процессы в образовании: стратегия, теория и практика развития : материалы 6-й Всерос. науч.-практ. конф. – Екатеринбург, 2013. – Т. 1. – С. 140-143.
6. Ефимова Р. М. Некоторые особенности обучения взрослых иностранному языку [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.pglu/lib/publications/University/uch_2008.
7. Зайцева В. В., Рожина Т. Д. О проблеме непрерывного обучения иностранному языку в системе высшего образования // Профессионально-ориентированное обучение иностранным языкам. – 2013. – № 7. – С. 34-43.
8. Змеёв С. И. Технология обучения взрослых : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М. : Академия, 2002. – 128 с.
9. Клечин Ю. И., Кобзева Н. С., Степченкова М. А., Янченко С. И. Активные и интерактивные методы обучения как формы активизации познавательной деятельности студентов [Электронный ресурс] // Новые образовательные технологии в вузе : материалы 12-й Междунар. науч.-метод. конф. (НОТВ-2015, 27-29 апр. 2015 г.) : сб. тез. докл. участников конф. – Екатеринбург, 2015. – Режим доступа: <http://www.urfu.ru> (дата обращения: 06.04.2019).
10. Потапова О. В., Степанова О. С. Организация самостоятельной работы по иностранному языку студентов бакалавриата неязыковых вузов // Материалы за 8-а международна научна практична конференция, «Динамиката на съвременната наука» (София, 17-25 юли 2012 г.). – София : «Бял ГРАД-БГ» ООД, 2012. – Т. 6 : Педагогические науки. – С. 34-40.
11. Пуляевская А. М. Методы обучения и пирамида Дейла [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://nitforyou.com/metodped/2016> (дата обращения: 6.04.2019).
12. Сургаева Н. Н. Нетрадиционные педагогические технологии: парацентрическая технология : учеб. науч. пособие. – М. ; Омск, 1974. – 22 с.

13. Хуторской А. В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? : пособие для учителя. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383 с.
14. Oxenden C., Latham-Koenig C., Seligson P. New English File. Pre-intermediate Teacher's Book. – Oxford, 2014. – 232 p.
15. Spratt M., Pulverness A., Williams M. The TKT Teaching Knowledge Test Course. – Cambridge Univ. Pr., 2012. – 256 p.

REFERENCES

1. Aktivnye i interaktivnye obrazovatel'nye tekhnologii (formy provedeniya zanyatiy) v vysshey shkole : ucheb. posobie / sost. T. G. Mukhina. – N. Novgorod : NNGASU, 2013. – 97 s.
2. Afanas'ev V. V. Personifitsirovannoe dopolnitel'noe professional'noe obrazovanie : (programma povysheniya kvalifikatsii) // Vestn. MGU. Pedagogicheskie nauki. – 2017. – № 1. – S. 45-60.
3. Gal'skova N. D., Gez N. I. Teoriya obucheniya inostrannym yazykam. Lingvodidaktika i metodika : ucheb. posobie dlya stud. lingv. un-tov i fak. in. yaz. vyssh. ped. ucheb. zavedeniy. – 3-e izd., ster. – M. : Akademiya, 2006. – 336 s.
4. Gladkova O. K. Problema obucheniya vzroslykh inostrannomu yazyku // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2014. – № 6. – S. 93-95.
5. Dubrovskaya N. V., Mishchenko E. S. Metody aktivnogo obucheniya i vliyaniye ikh kompleksnogo ispol'zovaniya na protsess podgotovki studentov vuza // Innovatsionnye protsessy v obrazovanii: strategiya, teoriya i praktika razvitiya : materialy 6-y Vseros. nauch.-prakt. konf. – Ekaterinburg, 2013. – T. 1. – S. 140-143.
6. Efimova R. M. Nekotorye osobennosti obucheniya vzroslykh inostrannomu yazyku [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: http://www.pglu/lib/publications/University/uch_2008.
7. Zaytseva V. V., Rozhina T. D. O probleme nepreryvnogo obucheniya inostrannomu yazyku v sisteme vysshego obrazovaniya // Professional'no-orientirovannoe obuchenie inostrannym yazykam. – 2013. – № 7. – S. 34-43.
8. Zmeev S. I. Tekhnologiya obucheniya vzroslykh : ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedeniy. – M. : Akademiya, 2002. – 128 s.
9. Klechin Yu. I., Kobzeva N. S., Stepchenkova M. A., Yanchenko S. I. Aktivnye i interaktivnye metody obucheniya kak formy aktivizatsii poznavatel'noy deyatel'nosti studentov [Elektronnyy resurs] // Novye obrazovatel'nye tekhnologii v vuze : materialy 12-y Mezhdunar. nauch.-metod. konf. (NOTV-2015, 27-29 apr. 2015 g.) : sb. tez. dokl. uchastnikov konf. – Ekaterinburg, 2015. – Rezhim dostupa: <http://www.urfu.ru> (data obrashcheniya: 06.04.2019).
10. Potapova O. V., Stepanova O. S. Organizatsiya samostoyatel'noy raboty po inostrannomu yazyku studentov bakalavriata neyazykovykh vuzov // Materialy za 8-a mezhdunarodna nauchna praktichna konferentsiya, «Dinamikata na s'vremennata nauka» (Sofiya, 17-25 yuli 2012 g.). – Sofiya : «Byal GRAD-BG» OOD, 2012. – T. 6 : Pedagogicheskie nauki. – S. 34-40.
11. Pulyaevskaya A. M. Metody obucheniya i piramida Deyla [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://nitforyou.com/metodped/2016> (data obrashcheniya: 6.04.2019).
12. Surtaeva N. N. Netraditsionnye pedagogicheskie tekhnologii: paratsentricheskaya tekhnologiya : ucheb. nauch. posobie. – M. ; Omsk, 1974. – 22 s.
13. Khutorskoy A. V. Metodika lichnostno-orientirovannogo obucheniya. Kak obuchat' vsekh po-raznomu? : posobie dlya uchitelya. – M. : VLADOS-PRESS, 2005. – 383 s.
14. Oxenden C., Latham-Koenig C., Seligson P. New English File. Pre-intermediate Teacher's Book. – Oxford, 2014. – 232 p.
15. Spratt M., Pulverness A., Williams M. The TKT Teaching Knowledge Test Course. – Cambridge Univ. Pr., 2012. – 256 p.

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 (понятийный аппарат).
5. Теория образования.
6. Управление и экономика образования.
7. Педагогическая статистика.
8. Дошкольное образование.
9. Школьное образование.
10. Профессиональное образование.
11. Педагогическое образование.
12. Психолого-педагогическое образование.
13. Инклюзивное образование.
14. Дополнительное образование.
15. Рецензии.

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. № 9

Редакторы: О. А. Адясова, Д. О. Морозов
Компьютерная верстка О. А. Адясовой

Знак информационной продукции 16+
Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77-35570 от 04.03.2009.
Подписано в печать 24.12.2019. Дата выхода в свет 30.12.2019. Формат 60×84/8.
Бумага для множ. ап. Гарнитура «Georgia». Печать на ризографе.
Уч.-изд. л. 20,5. Усл. п. л. 22,8. Тираж 500 экз. Заказ № 5099.

Тираж отпечатан в издательском отделе
Уральского государственного педагогического университета
620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26.
E-mail: uspu@uspu.me