

ISSN 2500-297X
УДК 37:159.9

16+
**ПЕДАГОГИКА
И ПСИХОЛОГИЯ
ОБРАЗОВАНИЯ**

1.2020

Издается с 2001 г.

**Издатель
и учредитель:**
Московский
педагогический
государственный
университет

Выходит 4 раза в год

Свидетельство
о регистрации СМИ:
ПИ № ФС 77–67764
от 17.11.2016 г.

Адрес редакции:
109240, Москва,
ул. В. Радищевская,
д. 16–18, каб. 223

Журнал входит в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий ВАК РФ:

Педагогические науки

- 13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования
- 13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания
- 13.00.08 – Теория и методика профессионального образования

Психологические науки

- 19.00.01 – Общая психология, психология личности, история психологии
- 19.00.07 – Педагогическая психология

Сайт журнала: pp-obr.ru
E-mail: izdat_mgopu@mail.ru

**Подписной индекс журнала по Объединенному каталогу
«Пресса России» – 85003**

ISSN 2500-297X

PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY OF EDUCATION

1.2020

**The Founder
and Publisher:**
Moscow Pedagogical
State University

Mass media
registration
certificate
ПИ № ФС 77-67769
as of 17.11.2016

Editorial office:
Moscow, Russia,
Verhnyaya
Radishchevskaya str.,
16–18, room 223,
109240

The journal is included in the list of the leading peer-reviewed scholarly journals the Higher Attestation Commission of The Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation recommended to PhD candidates and those working for their habilitation who wish to publish the results of their research

The journal has been published since 2001

The journal is published 4 times a year

E-mail: izdat_mgopu@mail.ru
Information on journal
can be accessed via: pp-obr.ru

Редакционная коллегия

А.А. Вербицкий – академик РАО, д-р пед. наук, канд. психол. наук, профессор; профессор кафедры психологии труда и психологического консультирования факультета педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета (*главный редактор*).

Ю.Л. Кофейникова – канд. психол. наук; доцент кафедры психологии труда и психологического консультирования факультета педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета (*заместитель главного редактора*).

Э.В. Лихачева – канд. психол. наук; заведующая кафедрой общей психологии и психологии труда факультета психологии и педагогики Российского нового университета (*ответственный секретарь*).

А.Ф. Ануфриев – д-р психол. наук, профессор; профессор кафедры психологии труда и психологического консультирования факультета педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета.

В.А. Барабанщиков – д-р психол. наук, профессор; директор Института экспериментальной психологии Московского государственного психолого-педагогического университета.

Ю.В. Варданян – д-р пед. наук, профессор; заведующая кафедрой психологии Мордовского государственного педагогического института имени М.Е. Евсевьева, г. Саранск, Республика Мордовия.

Е.Е. Дурнева – канд. пед. наук; руководитель Научно-исследовательского центра моделирования квалификаций Корпоративного университета ПАО «Татнефть», г. Альметьевск, Татарстан.

О.Л. Жук – д-р пед. наук, профессор (ВАК Беларуси); заведующая кафедрой педагогики и проблем развития образования Белорусского государственного университета, г. Минск, Республика Беларусь.

Г.Л. Ильин – д-р пед. наук, канд. психол. наук, профессор; профессор кафедры дошкольной педагогики факультета дошкольной педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета.

Ш.М. Каланова – д-р пед. наук, канд. хим. наук, профессор (ВАК Казахстана); Президент Независимого казахстанского агентства по обеспечению качества в образовании, г. Астана, Республика Казахстан.

Н.Б. Карабущенко – д-р психол. наук; заведующая кафедрой психологии и педагогики Российского университета дружбы народов, г. Москва.

В.В. Кондратьев – д-р пед. наук, профессор; директор Центра подготовки и повышения квалификации преподавателей вузов Поволжья и Урала, заведующий кафедрой методологии инженерной деятельности Казанского национального исследовательского технологического университета.

О.Н. Олейникова – д-р пед. наук, профессор; генеральный директор АНО «Центр изучения проблем профессионального образования», г. Москва.

О.С. Орлова – д-р пед. наук, профессор; главный научный сотрудник Научно-клинического центра оториноларингологии ФМБА России, г. Москва.

М.И. Розенова – д-р психол. наук, профессор; профессор кафедры научных основ экстремальной психологии факультета «Экстремальная психология» Московского государственного психолого-педагогического университета.

К.М. Романов – д-р психол. наук; профессор кафедры психологии Историко-социологического института Мордовского государственного университета им. Н.П. Огарева, г. Саранск.

А.И. Савенков – д-р психол. наук, д-р пед. наук, профессор; директор Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета.

В.И. Слободчиков – член-корр. РАО, д-р психол. наук, профессор; руководитель научного направления антропологического образования Института изучения детства, семьи и воспитания РАО, г. Москва.

Э. Харрис – профессор факультета образования и профессионального развития Университета Хаддерсфилд, г. Хаддерсфилд, Великобритания.

Editorial Board

Andrey A. Verbitsky – member of the Russian Academy of Education, Dr. Hab. in Education, PhD in Psychology; Professor of the Department of Labor Psychology and Counseling Faculty of Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University (*editor-in-chief*).

Yulia L. Kofeynikova – PhD in Psychology; Associate Professor of the Department of Labor Psychology and Counseling Faculty of Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University (*deputy editor*).

Elvira V. Likhacheva – PhD in Psychology; Head of the Department of Psychological and Pedagogical Education of the Faculty of Psychology and Pedagogy, Russian New University (*Executive Secretary*).

Alexander F. Anoufrieв – Dr. Hab. in Psychology; Professor of the Department of Labor Psychology and Counseling of the Faculty of Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University.

Vladimir A. Barabanschikov – Dr. Hab. in Psychology; Head of the Laboratory of Cognitive Processes and Mathematical Psychology, Institute of Psychology of the Russian Academy of Education.

Sholpan M. Calanova – Dr. Hab. in Education, PhD in Chemistry; President, Independent Kazakhstan Agency for Quality Assurance in Education; Member of the Executive Committee, international organization "IREG – International Observatory on Academic Ranking and Excellence", Astana, Republic of Kazakhstan.

Anne Harris – PhD in Education; Head of Division and Director of the International School of Education and Professional Development, University of Huddersfield.

Elena E. Durneva – PhD in Education; Head of the Research Center for Modeling Qualifications, Corporate University of PJSC Tatneft.

Georgy L. Ilin – Dr. Hab. in Education, PhD in Psychology; Professor of the Department Preschool Pedagogy of the Faculty Preschool Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University

Natalia B. Karabushchenko – Dr. Hab. in Psychology; Head of the Department of Psychology and Pedagogy, RUDN-University.

Vladimir V. Kondratyev – Dr. Hab. in Education; Director of the Center for Training and Retraining of Teachers, High Schools of Volga and the Urals; Head of the Department of Methodology, Kazan National Research Technological University.

Olga N. Oleynikova – Dr. Hab. in Education; Director, Center for the Study of Vocational Education.

Olga S. Orlova – Dr. Hab. in Education; Chief Researcher, Research and Clinical Center of Otorhinolaryngology of Federal Medical-Biological Agency of Russia, Moscow.

Marina I. Rozenova – Dr. Hab. in Psychology; Professor at the Department of Scientific Foundations of Extreme Psychology of the Faculty of Extreme Psychology, Moscow State University of Psychology & Education.

Konstantin M. Romanov – Dr. Hab. in Psychology; Professor of the Department of Psychology, Mordovia State University after N.P. Ogarev, Saransk.

Aleksandr I. Savenkov – Dr. Hab. in Psychology, Dr. Hab. in Education; Professor of the Department of Psychology, Moscow City University.

Viktor I. Slobodchikov – Corresponding Member of Russian Academy of Education, Dr. Hab. in Psychology; Chief Researcher of the Laboratory of Psychological Anthropology, Institute of Psycho-Pedagogical Problems of Childhood of the Russian Academy of Education.

Yulia V. Vardanyan – Dr. Hab. in Education; Head of the Department of Psychology, Mordovia State Pedagogical Institute named after M.E. Evseev, Saransk.

Olga L. Zhuk – Dr. Hab. in Education; Head of the Department of Pedagogy and Problems of Education Development, Belarusian State University, Minsk, Republic of Belarus.

Содержание

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

О.Ф. Природова, А.В. Данилова, А.Н. Моргун

Структура цифровой образовательной среды:
нормативно-правовые и методические аспекты. 9

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Т.М. Воителева

Сказка как средство формирования
духовно-нравственных ценностей личности 31

Е.Е. Семина, А.Р. Семина, Е.А. Кузьмина

Творческое развитие современного ребенка
дошкольного возраста. 38

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

С.Л. Буковский

Методические приемы и комплекс упражнений
креативного обучения при подготовке к реферированию
иноязычных текстов в неязыковом вузе 45

Р.З. Богоудинова, У.А. Казакова

Методологические основы эффективности
результатов обучения персонала промышленных предприятий
в системе дополнительного образования 59

И.В. Галыгина, Л.В. Галыгина

Особенности построения индивидуальных
образовательных траекторий обучения дисциплинам
естественно-научного цикла (на примере информатики) 68

А.В. Лейфа, Е.В. Павлова

Обоснование модели исследования готовности
преподавателей вуза к профессиональной деятельности
в условиях цифровизации образования 78

Ю.Б. Мартыненко

Обучение китайских учащихся русским антропонимам
(национально ориентированный подход) 94

Л.Р. Нуртдинова

Методическая организация учебного материала
для программ по обучению профессиональному иностранному языку
с применением виртуальной реальности. 106

<i>А.А. Осипова</i>	
Многоэтапные кейсы как инструмент интенсификации образовательных результатов экономической подготовки в высшей школе	116
<i>Т.П. Попова, И.А. Малинина</i>	
Использование онлайн-курса как компонента технологии смешанного обучения иностранным языкам в неязыковом вузе	125
<i>Г.В. Сороковых, А.В. Зыкова</i>	
Реестр лингводидактических проблем аудирования иноязычного текста	146
<i>С.А. Филичев, О.Д. Лукашевич</i>	
Формирование компетенций учащейся молодежи на основе ментальных метапрограмм	158
<i>О.А. Чекун</i>	
Цифровая образовательная среда в контексте подготовки студентов-лингвистов к межкультурной коммуникации.	173
ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ	
<i>А.А. Титов</i>	
Мышление как процесс и как деятельность: анализ философско-психологических исследований мышления	180
<i>М.В. Шамардина, О.А. Доровских, А.А. Кожевникова</i>	
Психологический портрет созависимого подростка	198
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ	
<i>В.И. Мищенко</i>	
Изучение тревожности старшеклассников в период подготовки к итоговым экзаменам	208
<i>М.Л. Курьян, Е.А. Воронина</i>	
Общение студентов и преподавателей вне аудитории: теоретический обзор зарубежных исследований	219
<i>Е.А. Сорокоумова, М.Г. Курносова</i>	
Специфика психологической готовности современных детей к школьному обучению	238

Contents

GENERAL PEDAGOGY,

HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

O. Prirodova, A. Danilova, A. Morgun

Digital educational environment structure: Regulatory legal and methodological aspects	9
---	---

THEORY AND METHODS OF TRAINING AND UPBRINGIN

T. Voiteleva

Fairy tale as a means of formation of spiritual and moral values of a person	31
---	----

E. Semina, A. Semina, E. Kuzmina

Creative development of a modern preschooler	38
--	----

THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL EDUCATION

S. Bukowski

Methodical techniques and exercise system for creative learning in preparation for abstracting foreign texts in a non-linguistic university	45
---	----

R. Bogoudinova, U. Kazakova

Methodological bases of effectiveness of results of training of personnel of industrial enterprises in the system of continuing education	59
---	----

I. Galygina, L. Galygina

Features of construction of individual learning paths while learning disciplines of the natural scientific cycle at higher education institution (on the example of Computer Science).	68
---	----

A. Leifa, E. Pavlova

Substantiation of the model of research of the readiness of teachers of higher education institution to professional activity in the context of digitalization of education	78
--	----

J. Martynenko

Teaching Chinese students Russian anthroponyms (nationally oriented approach)	94
--	----

L. Nurtdinova

Methodical organization of learning material for professional foreign language teaching programs with virtual reality.	106
--	-----

<i>A. Osipova</i>	
Multi-stage cases as a tool of intensification of educational results of economic preparation in high school	116
<i>T. Popova, I. Malinina</i>	
The use of online course as part of blended leaning technology in teaching foreign languages at non-linguistic university	125
<i>G. Sorokovykh, A. Zykova</i>	
The register of linguodidative difficulties of listening of the foreign text	146
<i>S. Filichev, O. Lukashevich</i>	
Formation of students' competencies based on mental metaprograms	158
<i>O. Checkun</i>	
Digital educational environment in the context of preparing students-linguists for intercultural communication	173
GENERAL PSYCHOLOGY, PERSONALITY PSYCHOLOGY, HISTORY OF PSYCHOLOGY	
<i>A. Titov</i>	
Thinking as a process and as an activity: Analysis of philosophical and psychological research of thinking	180
<i>M. Shamardina, O. Dorovskikh, A. Kozhevnikova</i>	
Psychological portrait of the co-dependent teenager	198
PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY	
<i>V. Mishchenko</i>	
Studying of anxiety of senior school learners during preparation for final exams	208
<i>M. Kuryan, E. Voronina</i>	
Student-faculty interaction outside the classroom: Theoretical review of foreign studies	219
<i>E. Sorokoumova, M. Kurnosova</i>	
The specifics of the psychological readiness of modern children to school	238

DOI: 10.31862/2500-297X-2020-1-9-30

О.Ф. Природова¹, А.В. Данилова², А.Н. Моргун¹

¹ Российский национальный исследовательский
медицинский университет имени Н.И. Пирогова,
117997 г. Москва, Российская Федерация

² Курский государственный медицинский университет,
305041 г. Курск, Российская Федерация

Структура цифровой образовательной среды: нормативно-правовые и методические аспекты

Активное внедрение информационных технологий и цифровизация различных сфер деятельности общества неотвратимо влечет за собой необходимость модернизации системы образования. Процессы информатизации внедряются в образовательную среду, постепенно меняя ее структуру. При этом все более актуальным становится вопрос ее содержательной составляющей. В статье представлен анализ научных публикаций и нормативно-правовых документов, касающихся понятия, компонентов и методических основ формирования цифровой образовательной среды, ее интеграции в цифровое пространство и связи с нецифровой образовательной средой. В результате проведенного исследования определены основные противоречия в ее определении и структуре, а также направления для приложения усилий по их разрешению.

Ключевые слова: цифровая образовательная среда, информационно-образовательная среда, информатизация образования, информационное образовательное пространство, цифровизация

© Природова О.Ф., Данилова А.В., Моргун А.Н., 2020



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Природова О.Ф., Данилова А.В., Моргун А.Н. Структура цифровой образовательной среды: нормативно-правовые и методические аспекты // Педагогика и психология образования. 2020. № 1. С. 9–30. DOI: 10.31862/2500-297X-2020-1-9-30

DOI: 10.31862/2500-297X-2020-1-9-30

O. Prirodova¹, A. Danilova², A. Morgun¹

¹N.I. Pirogov Russian National Research Medical University,
Moscow, 117997, Russian Federation

²Kursk State Medical University,
Kursk, 305041, Russian Federation

Digital educational environment structure: Regulatory legal and methodological aspects

Active introduction of information technologies and the digitalization of various areas of society inevitably entail the need to modernize the education system. Informatization processes are being introduced into the educational environment and are gradually changing its structure. At the same time, the issue of its substantive component is becoming increasingly relevant. The article presents analysis of scientific publications and legal documents relating to the concept, components and methodological foundations of the formation of a digital educational environment, its integration into the digital space and its relationship with the non-digital educational environment. Based on the study, the main contradictions in its definition and structure, as well as the direction for the application of efforts to resolve them, are identified.

Key words: digital educational environment, educational information environment, informatization of education, educational information space, digitalization

CITATION: Prirodova O.F., Danilova A.B., Morgun A.H.: Digital educational environment structure: Regulatory legal and methodological aspects. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2020. No. 1. Pp. 9–30. (In Russ.). DOI: 10.31862/2500-297X-2020-1-9-30

В условиях интенсивного развития цифровой экономики, как в европейских странах, так и в России, возникает необходимость изменения системы подготовки профессиональных кадров [20]. В современном мире для каждого отдельного человека образование является необходимым условием улучшения социального положения, формирования гражданской позиции, личностной и профессиональной реализации, повышения возможностей занятости. А запросы общества в целом ставят акцент не на преподавании знаний, а на развитии индивидуальных способностей и обучении учиться.

Действующая на сегодняшний день европейская стратегия экономического развития «Европа 2020: стратегия разумного, устойчивого и всеобъемлющего роста» рассматривает образование как один из ключевых факторов создания конкурентной и динамичной европейской экономики, основанной в первую очередь на знаниях и инновациях [24]. А в Российской Федерации с конца 2018 г. совершенствование системы подготовки кадров для различных сфер деятельности общества является одной из ключевых задач большинства реализуемых национальных проектов (<http://government.ru/rugovclassifier/section/2641/>). Формируемые при этом компетенции обучающихся должны отвечать потребностям современного общества, обеспечивая возможность реализации профессиональной деятельности в условиях цифровой экономики. Процесс подготовки таких кадров предполагает функционирование цифровой образовательной среды.

Современная цифровая образовательная среда представляет собой часть мирового информационного пространства, секторизованного по различным отраслям и направлениям: экономика, управление, политика, производственный сектор, здравоохранение, образование и др. При этом первичным к ней понятием является «образовательная среда» как сочетание сложившихся или намеренно созданных педагогических условий развития личности [23]. В настоящий момент отчетливо фиксируется факт существования образовательной системы в цифровом и нецифровом сегменте. В условиях развития цифровых технологий и цифровизации общества в целом очевидной является тенденция роста значимости цифровой образовательной среды в общей системе образования. Данная тенденция не является угрожающей, но с целью контроля рисков этого процесса и сохранения нецифровой образовательной среды необходимо понимание, что можно считать Рубиконом экспансии цифровой образовательной среды по отношению к нецифровой? До какого момента может развиваться цифровая образовательная среда, не разрушая целостность системы образования? И какова эффективность ее функционирования в достижении целей, поставленных

современным обществом? При этом наиболее актуальными данные вопросы являются именно в отношении профессионального образования.

Целью данного исследования является формулирование основных противоречий в определении и структуре цифровой образовательной среды и направлений для их разрешения на основе анализа структуры и условий ее формирования с точки зрения компетентностного содержания.

Задачами исследования являются:

- 1) анализ понятия и структуры цифровой образовательной среды в отечественном и зарубежном научном пространстве;
- 2) анализ нормативно-правового обеспечения условий формирования цифровой образовательной среды в Российской Федерации;
- 3) библиометрический анализ направлений исследований цифровой образовательной среды в России и за рубежом.

Материалы и методы

Теоретический анализ структуры цифровой образовательной среды в условиях развития цифровой экономики в системе российского образования осуществлялся с использованием методов теоретического исследования (библиометрический, понятийно-категориальный, проблемологический).

Анализ публикационной активности по изучаемой проблеме проводился по ключевым словам в базе Российской научной электронной библиотеки eLIBRARY. Анализ нормативно-правовых документов осуществлялся на сайте Правительства России и интернет-портале правовой системы ГАРАНТ. Поиск проводился по ключевым словам: цифровая образовательная среда, информационно-образовательная среда, информационно-образовательное пространство, интегрированная информационная среда, цифровые технологии, информатизация образования, электронное обучение, интерактивная интеллектуальная среда и др.

Результаты и обсуждение

Для определения понятия «цифровая образовательная среда» первоначально был проведен анализ существующих определений самой образовательной среды и описаний ее структуры. По результатам проведенного теоретического анализа на современном этапе развития российского образования можно выделить следующие основные модели образовательной среды: эколого-личностная, коммуникативно-ориентированная, антрополого-психологическая, а также модель образовательной среды в рамках эконихологического подхода. Разработка моделей осуществлялась с учетом влияния на обучение и воспитание особенностей самого обучающегося, факторов внешней среды

и характера их воздействия на участников образовательного процесса. При этом каждая из моделей отличается наличием индивидуальным набором структурных компонентов (табл. 1).

Таблица 1

**Современные модели образовательной среды
в Российской Федерации**

Понятие	Структурные компоненты
Эколого-личностная модель (В.А. Ясвин, 2013)	
Образовательная среда понимается как система влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении, обеспечивающая комплекс возможностей для саморазвития всех субъектов образовательного процесса	<ul style="list-style-type: none"> – Пространственно-предметный – Социальный – Психодидактический
Коммуникативно-ориентированная модель (В.В. Рубцов, 2008)	
Образовательная среда – форма сотрудничества (коммуникативного взаимодействия), создающая особые виды общности между обучающимися и обучаемыми, а также между самими обучающимися; «сложившаяся полиструктурная система прямых и косвенных воспитательно-обучающих воздействий, реализующих явно или неявно представленные педагогические установки учителей, характеризующие цели, задачи, методы, средства и формы образовательного процесса в данной школе»	<ul style="list-style-type: none"> – Внутренняя направленность школы – Психологический климат – Социально-психологическая структура коллектива – Психологическая организация передачи знаний – Психологические характеристики учащихся
Антрополого-психологическая модель (В.И. Слободчиков, 1995)	
Образовательная среда представляет собой динамическое системное образование, являющееся результатом взаимодействия образовательного пространства, управления образованием, места образования и самого учащегося	<ul style="list-style-type: none"> – Насыщенность (ресурсный потенциал) – Структурированность (способ ее организации)
Экопсихологическая модель (В.И. Панов, 2007)	
Образовательная среда определяется как система педагогических и психологических условий и влияний, создающих возможность, с одной стороны, для раскрытия еще не проявившихся (потенциальных) интересов и способностей, с другой стороны, для развития уже проявившихся способностей и личности учащихся, в соответствии с присущими каждому индивиду природными задатками и требованиями возрастной социализации	<ul style="list-style-type: none"> – Деятельностный (технологический) – Коммуникативный – Пространственно-предметный

Осуществляя структурно-содержательный анализ образовательной среды в современном научном пространстве, можно констатировать отсутствие единого подхода как к определению, так и к ее структурной организации. Существующие в настоящее время модели образовательной среды, во-первых, выстраиваются относительно системы общего образования (школьного обучения) и практически не учитывают особенности профессионального образования; во-вторых, в качестве структурных компонентов включают непосредственно условия образовательной среды (преимущественно материально-технические) и психологические характеристики субъектов образовательной деятельности. При этом содержанию образовательного процесса и форме его организации уделяется минимальное внимание.

Установление понятийно-категориального соответствия цифровой и нецифровой образовательной среды позволяет определить, что цифровая образовательная среда является одной из частей общей образовательной среды. Наиболее укоренившееся в информационном поле определение цифровой образовательной среды обозначает ее как открытую совокупность информационных систем, предназначенных для обеспечения различных задач образовательного процесса. Именно это определение использует и группа экспертов – психологов, социологов и учителей – авторов «Манифеста о цифровой образовательной среде». Они декларируют основные принципы создания цифровых образовательных сред, где обучающийся становится субъектом образовательного процесса, максимально самостоятельно влияя на свое развитие [15].

Рассмотрение цифровой образовательной среды как совокупности определенным образом организованных ресурсов (включая методическое, технологическое, техническое обеспечение), реализуемых в цифровом формате и используемых для обучения и управления образовательным процессом, представлено в работах А.О. Бианкиной (2017) и М.Е. Вайндорф-Сысоевой, М.Л. Субочевой (2018) [3; 8]. Образовательная среда все более приобретает признаки цифровизации и тем самым интегрирует ценностные, мотивационные, эмоциональные и рефлексивные механизмы формирования субъекта обучения. Поэтому многие авторы рассматривают цифровую образовательную среду как результат трансформации образования в процессе информатизации [6; 10].

Помимо термина «цифровая образовательная среда», в научном пространстве, а также в ряде нормативно-правовых документов используются понятия «электронная образовательная среда», «информационно-образовательная среда», которые являются содержательно соотносимыми (<http://www.gostedu.ru/50209.html>); см. также [24]. Так, согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации»

от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ, информационно-образовательная среда включает в себя «электронные информационные ресурсы, электронные образовательные ресурсы, совокупность информационных технологий, телекоммуникационных технологий, соответствующих технологических средств, обеспечивающих освоение обучающимися образовательных программ в полном объеме независимо от места нахождения обучающихся» (п. 3 статьи 16). При этом в данном контексте речь идет о создании условий для ее функционирования в образовательных организациях.

Реализация национального проекта «Образование» связана с необходимостью модернизации содержания образования, оптимизацией технологий и способов организации образовательного процесса, трансформацией целей и результата в соответствии с мировыми тенденциями развития образовательной системы (<http://government.ru/rugovclassifier/section/2641/>). В этой ситуации формирование цифровой образовательной среды становится одной из стратегических государственных задач, закрепленных на законодательном уровне. В настоящее время активно разрабатывается нормативно-правовая и методическая база, определяющая условия для формирования, развития и функционирования цифровой образовательной среды в Российской Федерации.

Так, одним из результатов федерального проекта «Новые возможности для каждого» должна стать интеграционная платформа непрерывного образования в части профессионального обучения и дополнительное образование, которая позволит всем гражданам выбирать программы непрерывного образования для формирования собственных образовательных маршрутов.

В конце 2019 г. в целях достижения показателей и результатов отдельных мероприятий федеральных проектов, входящих в состав национального проекта «Образование», была утверждена Целевая модель цифровой образовательной среды в сфере общего, среднего профессионального и соответствующего дополнительного образования. При ее внедрении должны использоваться различные, в том числе и государственные, информационные системы и ресурсы хранения, поиска, обработки и представления информации. Непосредственной целью цифровой образовательной среды в данной концепции является обеспечение предоставления одинакового доступа к вышеуказанным информационным системам всем участникам цифрового образовательного процесса (Приказ Министерства просвещения РФ от 2 декабря 2019 г. № 649 «Об утверждении Целевой модели цифровой образовательной среды»).

А в рамках федерального проекта «Молодые профессионалы (Повышение конкурентоспособности профессионального образования)» до конца 2020 г. должна быть введена в эксплуатацию государственная

информационная система «Современная цифровая образовательная среда» [21]. Ее прообразом является ресурс, разработка которого была начата в рамках приоритетного проекта «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» в 2017 г. Данная система должна обеспечить всем желающим, обучающимся по программам высшего и дополнительного профессионального образования, доступ по принципу «одного окна» к различным онлайн-курсам (<http://government.ru/rugovclassifier/section/2641/>).

И особенно важно, что меняющаяся нормативная база в нашей стране нацелена на более рациональное управление образовательными технологиями. Об это свидетельствует майский Указ Президента РФ № 203 «О Стратегии развития информационного общества в российской Федерации на 2017–2030 годы», в соответствии с которым одной из важнейших задач развития и внедрения информационных технологий в социальной сфере является создание различных технологических платформ для дистанционного обучения в целях повышения доступности качественных образовательных услуг. При этом важно, чтобы новые проекты, направленные на объединение ранее функционирующих платформ, не приводили к усложнению образовательного процесса и отторжению включения в них. Открытость цифровой образовательной среды характеризует возможность любого использовать разные информационные системы, в нее включенные, заменять или трансформировать имеющиеся, добавлять новые. В этом ее принципиальное отличие от «системы», создаваемой под конкретные цели, жизнеспособность которой напрямую определяется воздействием внешних условий.

В понимании авторов настоящей статьи цифровая образовательная среда должна не только обеспечивать доступ к онлайн-контенту, но и позволять формировать образовательные траектории с учетом возможностей очного обучения и самообразования, предоставляя формат удобного поиска, механизмы рейтингования и учета результатов освоения различных образовательных элементов. При этом в зависимости от отрасли, для которой готовятся кадры, цифровая образовательная среда может предлагать различные механизмы индивидуализации обучения. Примером такой среды для отраслевого медицинского образования в части совершенствования компетенций уже работающих специалистов является Портал непрерывного медицинского и фармацевтического образования Минздрава России, разработанный в рамках федерального проекта «Обеспечение медицинских организаций системы здравоохранения квалифицированными кадрами». Данный ресурс позволяет планировать и учитывать образовательную активность специалистов здравоохранения в части формального повышения квалификации,

а также неформального и самообразования. При этом в части дополнительного профессионального образования портал работает как распределенная система управления обучением, а в качестве самообразования – предоставляет своим пользователям доступ к электронным образовательным ресурсам, размещенным на различных платформах онлайн-обучения [19].

При оценке научной разработанности темы цифровой образовательной среды методом библиометрического анализа в системе научной электронной библиотеки eLIBRARY за последние годы был отмечен значительный рост публикационной активности по изучаемой проблеме. Так, поисковый запрос «цифровая образовательная среда», сформулированный совокупно с терминологическими аналогами «информационно-образовательная среда», «информационная образовательная среда», «электронная образовательная среда», «виртуальная образовательная среда», встречаемый в названиях публикаций и ключевых словах (что указывает на прямое соответствие рассматриваемой тематике), показывает наличие 6343 публикаций, индексируемых в РИНЦ. Причем распределение по отдельным запросам показывает существенный перевес в использовании термина «информационно-образовательная среда» – 3853 публикации, затем «информационная образовательная среда» – 1144 публикации, «электронная образовательная среда» – 621 публикация, «цифровая образовательная среда» – 508 публикаций, «виртуальная образовательная среда». Использование ключевых слов в публикациях также указывает на предпочтение в использовании термина «информационно-образовательная среда» – 2172 (1 позиция) публикации с ключевым словом «информационно-образовательная среда». Указание термина «информационная образовательная среда» в ключевых словах занимает второе место – 689 публикаций. Третья позиция за термином «электронная информационно-образовательная среда» – 550 публикаций. Термины «электронная образовательная среда», «цифровая образовательная среда» и «виртуальная образовательная среда» занимают, соответственно, четвертое (476 публикаций), девятое (411 публикация) и десятое (332 публикации) места по частоте использования в качестве ключевых слов.

Анализ ежегодного прироста публикаций, индексируемых в РИНЦ по рассматриваемой тематике, показывает существенное увеличение количества публикаций с 2001 по 2019 г. График (рис. 1) нарастания количества публикаций в год показывает наиболее высокую связь с экспоненциальной линией тренда ($R^2 = 0,98$), что говорит об увеличении количества публикаций из года в год за последние 20 лет в геометрической прогрессии.

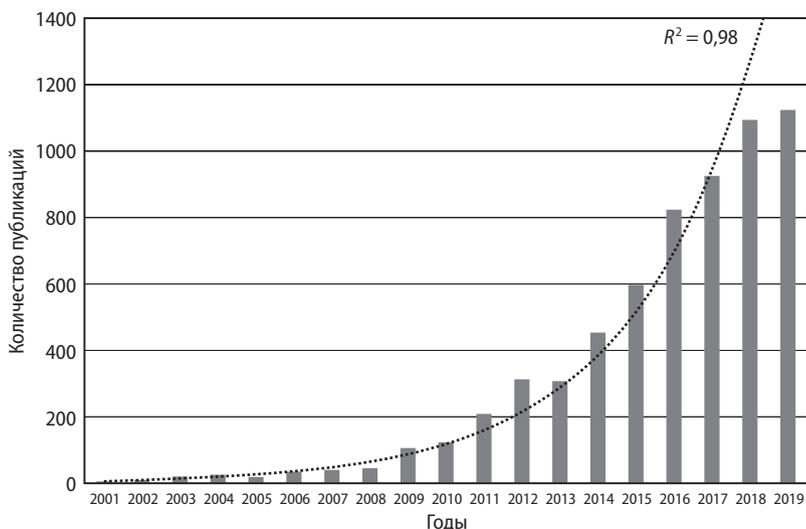


Рис. 1. Гистограмма распределения количества публикаций в год по теме «цифровая образовательная среда / информационно-образовательная среда / информационная образовательная среда / электронная образовательная среда / виртуальная образовательная среда» с 2001 по 2019 гг.

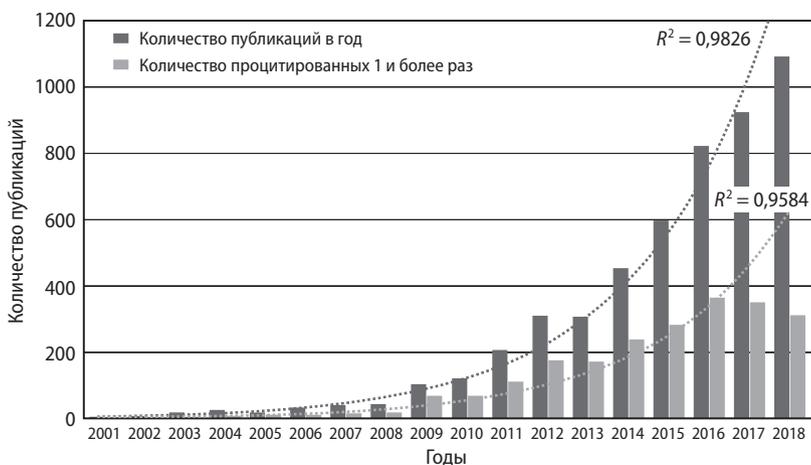


Рис. 2. Гистограмма распределения количества публикаций в год по теме «цифровая образовательная среда / информационно-образовательная среда / информационная образовательная среда / электронная образовательная среда / виртуальная образовательная среда» и количества процитированных один и более раз публикаций с 2001 по 2018 г.

Пропорционально нарастающая цитируемость (рис. 2) опровергает гипотезу об информационном перенасыщении тематики и указывает на ее высокую востребованность. Гистограмма, отражающая нарастание количества публикаций, процитированных хотя бы один раз также показывает наиболее высокую связь с экспоненциальной линией тренда ($R^2 = 0,96$).

Анализ распределения публикаций по областям знания, представленных в Государственном рубрикаторе научно-технической информации (ГРНТИ), выявляет (табл. 2) подавляющую долю публикаций по рассматриваемой тематике в педагогических журналах (рубрика 14 ГРНТИ «Народное образование. Педагогика») – 77%. Второе место занимают публикации в журналах по информатике (рубрика 20 ГРНТИ «Информатика») – 4%. Третье – публикации в экономических журналах (рубрика 06 ГРНТИ «Экономика и экономические науки») – 3%. Данное соотношение показывает существенное преобладание гуманитарных (в частности педагогических) вопросов в широком спектре проблем, объединенных тематикой цифрового образования, над техническими.

Таблица 2

Распределение публикаций по теме «цифровая образовательная среда / информационно-образовательная среда / информационная образовательная среда / электронная образовательная среда / виртуальная образовательная среда» по тематическим рубрикам Государственного рубрикатора научно-технической информации (ГРНТИ)

Тематические рубрики ГРНТИ	Доля, %
Народное образование. Педагогика	77,0
Информатика	4,0
Экономика. Экономические науки	3,0
Автоматика. Вычислительная техника	1,7
Языкознание	1,2
Психология	1,1
Культура. Культурология	0,9
Государство и право. Юридические науки	0,7
Социология	0,5
Физическая культура и спорт	0,5
Остальное	8,9

Картина распределения цитирования (табл. 3) публикаций исследуемой тематики по тематическим направлениям демонстрирует еще больший перевес публикаций, воспроизводящих результаты исследований, представленных в массиве публикаций по рассматриваемой тематике, в журналах гуманитарного профиля.

Таблица 3

Распределение публикаций, цитирующих публикации по теме «цифровая образовательная среда / информационно-образовательная среда / информационная образовательная среда / электронная образовательная среда / виртуальная образовательная среда» по тематическим рубрикам Государственного рубрикатора научно-технической информации (ГРНТИ)

Тематические рубрики ГРНТИ	Доля, %
Народное образование. Педагогика	71,7
Экономика. Экономические науки	3,8
Информатика	2,0
Психология	1,7
Языкознание	1,4
Автоматика. Вычислительная техника	1,0
Физическая культура и спорт	0,7
Культура. Культурология	0,6
Социология	0,6
Философия	0,5
Остальное	5,8

При проведении проблемологического анализа научных публикаций было выявлено противоречие, состоящее в том, что частно-методические аспекты изучения цифровой образовательной среды (особенности подготовки преподавателей, осуществляющих обучение в условиях цифровой образовательной среды, оценка эффективности применения цифровых образовательных технологий в преподавании отдельных дисциплин, изучение технологий и средств обеспечения образовательного процесса в условиях цифровой образовательной среды и т.д.) существенно преобладают над общеметодологическими (концепция организации и функционирования цифровой образовательной среды как части образовательной среды в целом, критерии и технологии оценки

эффективности функционирования цифровой образовательной среды на разных уровнях образования и др.). При этом базой для разработки проблемы у большинства авторов являлись различные уровни общего образования или дополнительное образование детей. Изучение аспектов цифровизации профессионального образования освещается в меньшей степени и в основном на уровне вузовского периода подготовки [1; 2; 4; 9] (табл. 4).

Таблица 4

**Тематическое распределение научных публикаций
по изучению цифровой образовательной среды
в системе научной электронной библиотеки eLIBRARY
(2016–2019 гг.)**

Разделы изучения	Примеры публикаций
Специфика подготовки преподавателей, осуществляющих обучение в условиях цифровой образовательной среды	М.Ф. Галиханов, Г.Ф. Хасанова (2019); Л.Л. Босова, Н.К. Нателаури, Н.Н. Самылкина (2018)
Трансформация модели дополнительного образования в условиях цифровой образовательной среды	Л.А. Данченко, А.С. Зайцева, Н.В. Комлева (2019); Н.Д. Плечева (2017); Е.М. Николаева (2017); Д.В. Латышев, М.А. Латышева (2018)
Возможности и эффективность применения цифровых образовательных технологий в преподавании отдельных дисциплин или по отдельным направлениям подготовки	Н.В. Стеценко, Е.А. Широбакина (2019); С.А. Дерябина, Т.А. Дьякова (2019); Т.С. Зимнякова, С.В. Ларин, Е.И. Ларина (2019); Е.В. Чайкина (2017); М.И. Ивлева, К.Г. Левченко (2018); А.В. Бунина, Д.В. Латышев (2018)
Отдельные технологии и средства обеспечения образовательного процесса в условиях цифровой образовательной среды	Е.В. Киргизова, К.Н. Нарчуганов, Н.И. Пак, Л.Б. Хегай (2019); О.Г. Смолянинова, Н.А. Иванов (2019); А.В. Аракелов, М.Ф. Алиева, Ю.А. Аракелова (2016)
Концептуализации современной системы образования в условиях цифровой образовательной среды	В.И. Богословский, А.Л. Бусыгина, В.Н. Аниский (2019); Е.А. Алешугина, О.И. Ваганова, М.М. Кутепов (2019); М.Н. Пономарев (2019); С.Д. Каракозов, А.Ю. Уваров (2016)

Надо отметить, что в проанализированных публикациях термин «цифровая образовательная среда» используется в отношении различных уровней системы образования. По аналогии с Т.Н. Суворовой, которая выделяет несколько уровней масштаба и принадлежности

информационно-образовательной среды [22], мы считаем целесообразным говорить о глобальной цифровой образовательной среде, а также о ее федеральном и региональном сегментах. Кроме того, каждая образовательная организация может формировать собственную цифровую образовательную среду, структура и функционал которой в рамках реализации основных образовательных программ должен удовлетворять требованиям федеральных государственных образовательных стандартов [13]. При этом в данном случае под средой подразумевается в основном система предоставления информационных и коммуникационных услуг всем участникам образовательного процесса. Особенности функционирования таких сред, в том числе на определенных уровнях образования или для реализации отдельных дисциплин, достаточно широко представлены в российских публикациях научно-методической направленности [5–7; 11; 12; 17; 18]. Можно говорить и о персональной цифровой образовательной среде непосредственно обучающегося, самостоятельно им формируемой. Важно, что функционирование цифровой образовательной среды на каждом из перечисленных уровней направлено на достижение различных целей, а, следовательно, требует ее функциональных и структурных особенностей.

Описание структуры цифровой образовательной среды глобально-го уровня в российском информационном пространстве разработано минимально. Наиболее полно, на наш взгляд, оно представлено в работе О.П. Жигаловой (2019), придерживающейся определения самой среды, как набора условий, ориентированных на развитие способности обучающихся функционировать в условиях разноуровневого взаимодействия [10]. Автор выделяет следующие элементы: цифровые технологии, цифровые ресурсы и цифровые следы (табл. 5).

Структура федерального сегмента цифровой образовательной среды в части общего, среднего профессионального и соответствующего дополнительного образования описана в Целевой модели цифровой образовательной среды. Ее компонентами являются «данные участников образовательного процесса, платформа цифровой образовательной среды, включая информационные системы и ресурсы образования, цифровой образовательный контент, а также государственные и иные информационные системы и ресурсы, используемые в сфере образования и (или) необходимые для обеспечения работоспособности информационных систем и ресурсов платформы цифровой образовательной среды, информационных систем и ресурсов в сфере образования в единой информационной среде» (Приказ Министерства просвещения РФ от 2 декабря 2019 г. № 649 «Об утверждении Целевой модели цифровой образовательной среды»).

Элементы цифровой образовательной среды (по О.П. Жигаловой [10])

Элемент	Функциональное назначение	Содержание
Цифровые технологии	Определение функциональных возможностей, содержания и структуры цифровой образовательной среды	<ul style="list-style-type: none"> – Технологии больших данных – Нейротехнологии, технологии искусственного интеллекта – Системы распределенного реестра – Облачные технологии – Технологии интернет-вещей
Цифровые ресурсы	Обеспечение возможности доступа к знаниям декларативного и процедурного типа, систематизированным данным, предоставление условий для образовательного конструирования и проектирования	Кроссплатформенный тип ресурсов
Цифровые следы	Определение уровня компетенций, формирование траектории обучения, оценка стратегии дальнейшего развития и профессионального становления в определенной сфере	Результаты учебной и профессиональной деятельности в цифровом формате

В структуру цифровой или информационно-образовательной среды образовательного учреждения большинство авторов включают следующие компоненты: информационные, в том числе цифровые, образовательные ресурсы, комплекс технологических средств, обеспечивающих реализацию информационных и коммуникационных технологий, а также набор педагогических технологий, позволяющих проводить обучение с использованием среды [14; 16].

Тематическое распределение научных публикаций по проблеме изучения цифровой образовательной среды в системе Scopus в период 2016–2019 гг. позволило выделить следующие направления исследований: исследование особенностей восприятия образовательной среды и методы его измерения (W. Hongkan, R. Agora, R. Muenpa, P. Chamnan, 2018; A. Farajpour, S.M.A. Raisolsadat, S.S. Moghadam, Z. Mostafavian, 2017; S.R. Whittle, 2016) [26; 27; 29]; исследования взаимосвязи образовательной среды с карьерной мотивацией (W. Fang, Y. Zhang, J. Mei, X. Chai, X. Fan, 2018) [25]; анализ эффективности различных моделей обучения в электронной образовательной среде (V.I. Toktarova, A.A. Panturova, 2015) [28].

Обсуждение и выводы

Несмотря на высокий интерес экспертов различных отраслей к изучению проблем цифровизации образования в настоящее время отсутствует единое понимание цифровой образовательной среды. Это явление можно считать закономерным при определении цифровой образовательной среды как результата информатизации образовательного процесса, отсутствию единого подхода к определению самой образовательной среды и недостаточной разработке проблемы ее содержания.

Активно формируемое в последние годы нормативно-правовое обеспечение развития цифровой образовательной среды в Российской Федерации ориентировано на решение стратегических целей и задач системы образования в целом. При этом даже федеральный сегмент цифровой образовательной среды пока ориентирован на отдельные уровни образования. Решению проблемы объединения различных реализуемых проектов по информатизации образования может способствовать понимание информационной образовательной среды как открытой совокупности информационных систем, предназначенных для обеспечения задач образовательного процесса. Необходимо создать условия для использования организациями собственных информационных систем, предоставляя обучающимся широкий выбор, отвечающий условиям

самых разнообразных запросов, и его гибкую коррекцию при формировании индивидуальных образовательных траекторий.

Проведенный анализ освещения данной проблемы в научном пространстве указывает на значительный разброс в определениях и структуре цифровой образовательной среды в зависимости от изучаемого ее уровня/сегмента, отсутствие единой методологической основы ее формирования, а также преобладании интереса к цифровизации общего и дополнительного по сравнению с профессиональным образованием. При этом за пределами онлайн-обучения, реализуемого образовательными организациями, в том числе в рамках государственных программ с использованием административного ресурса, практически отсутствует понимание объема, содержания и качества элементов неформального и самообразования. Тем не менее, обобщая имеющиеся данные относительно структуры цифровой образовательной среды, можно предположить, что независимо от масштаба она должна включать в себя три компонента: условия (платформа и форма представления обучающей информации); содержание (собственно информация); результат (уровень сформированности соответствующих компетенций).

На фоне констатации вопроса о взаимопроникновении цифровой и нецифровой образовательных сред, увеличении доли цифрового сегмента в образовательном пространстве, остаются угрозы невиллирования нецифрового сегмента. Это требует актуального распределения функциональных особенностей цифрового и нецифрового образовательного сегмента. При этом следует отметить отсутствие в научном пространстве исследований, учитывающих психологические особенности восприятия и переработки оцифрованной информации, отражающей содержание цифровой образовательной среды. Исследования в данном направлении позволят оптимизировать качество образовательного процесса в условиях непрерывного поступательного развития системы.

Библиографический список / References

1. Адаптация высшего медицинского образования в условиях цифровизации здравоохранения / Лазаренко В.А., Калущий П.В., Дрёмова Н.Б., Овод А.И. // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 1. С. 105–115. [Lazarenko V.A., Kalutsky P.V., Dremova N.B., Ovod A.I. Adaptation of higher medical education in the context of digitalization of healthcare. *Higher Education in Russia*. 2020. Vol. 29. No. 1. Pp. 105–115. (In Russ.)]
2. Аракелов А.В., Алиева М.Ф., Аракелова Ю.А. Облачные технологии как метод организации образовательного процесса в вузе // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 53-1. С. 20–27.

- [Arakelov A.V., Alieva M.F., Arakelova Yu.A. Cloud technologies as a method of organizing the educational process at a university. *Problems of Modern Pedagogical Education*. 2016. No. 53-1. Pp. 20–27. (In Russ.)]
3. Бианкина А.О. Цифровые технологии и их роль в современной экономике // Экономика и социум: современные модели развития. 2017. № 16. С. 15–25. [Biankina A.O. Digital technologies and their role in the modern economy. *Economics & Society: Contemporary Models of Development*. 2017. No. 16. Pp. 15–25. (In Russ.)]
 4. Богословский В.И., Бусыгина А.Л., Аниськин В.Н. Концептуальные основы высшего образования в условиях цифровой экономики // Самарский научный вестник. 2019. Т. 8. № 1. С. 223–230. [Bogoslovskiy V.I., Busygina A.L., Aniskin V.N. Conceptual foundations of higher education in a digital economy. *Samara Journal of Science*. 2019. Vol. 8. No. 1. Pp. 223–230. (In Russ.)]
 5. Босова Л.Л., Нателаури Н.К., Самылкина Н.Н. Профессиональные компетенции учителя в цифровой образовательной среде // Ученые записки ИУО РАО. 2018. № 4 (68). С. 33–37. [Bosova L.L., Natelauri N.K., Samylkina N.N. Professional competencies of teachers in the digital educational environment. *Scientific Notes of IME RAE*. 2018. No. 4 (68). Pp. 33–37. (In Russ.)]
 6. Бударина А.О., Локша О.М. Использование электронного портфолио в системе педагогического образования как элемента организации цифровой образовательной среды // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. 2018. № 4. С. 87–95. [Budarina A.O., Loksha O.M. The use of electronic portfolio in the system of teacher education as an element of the organization of the digital educational environment. *Bulletin of the Baltic Federal University of I. Kant. Series: Philology, Pedagogy, Psychology*. 2018. No. 4. Pp. 87–95. (In Russ.)]
 7. Бунина А.В., Латышев Д.В. Методические особенности применения кейс-технологий при обучении экономике в условиях цифровой образовательной среды // Вестник современных исследований. 2018. № 12.7 (27). С. 57–59. [Bunina A.V., Latyshev D.V. Methodological features of the use of case technologies in teaching economics in a digital educational environment. *Bulletin of Modern Research*. 2018. No. 12.7 (27). Pp. 57–59. (In Russ.)]
 8. Вайндорф-Сысоева М.Е., Субочева М.Л. «Цифровое образование» как системообразующая категория: подходы к определению // Вестник МГОУ. Серия: Педагогика. 2018. № 3. С. 25–36. [Vayndorf-Sysoeva M.E., Subocheva M.L. “Digital education” as a backbone category: Approaches to definition. *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Pedagogy*. 2018. No. 3. Pp. 25–36. (In Russ.)]
 9. Галиханов М.Ф., Хасанова Г.Ф. Подготовка преподавателей к онлайн-обучению: роли, компетенции, содержание // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 2. С. 51–62. [Galikhanov M.F., Khasanova G.F. Preparing teachers for online learning: roles, competencies, content. *Higher Education in Russia*. 2019. Vol. 28, No. 2. Pp. 51–62. (In Russ.)]
 10. Жигалова О. П. Формирование образовательной среды в условиях цифровой трансформации общества // Ученые записки Забайкальского государственного университета. 2019. Т. 14. № 2. С. 69–74. DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-2-69-74. [Zhigalova O.P. The formation of the educational

- environment in the conditions of digital transformation of society. *Scientific Notes of the Transbaikal State University*. 2019. Vol. 14. No. 2. Pp. 69–74. (In Russ.) DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-2-69-74]
11. Ивлева М.И., Левченко К.Г. Методологические аспекты цифровой образовательной среды в преподавании математических дисциплин // Современная математика и концепции инновационного математического образования. 2018. Т. 5. № 1. С. 320–330. [Ivleva M.I., Levchenko K.G. Methodological aspects of the digital educational environment in the teaching of mathematical disciplines. *Modern Mathematics and Concepts of Innovative Mathematical Education*. 2018. Vol. 5. No. 1. Pp. 320–330. (In Russ.)]
 12. Каракозов С.Д., Уваров А.Ю. Успешная информатизация – трансформация учебного процесса в цифровой образовательной среде // Проблемы современного образования. 2016. № 2. С. 7–19. [Karakozov S.D., Uvarov A. Yu. Successful informatization – the transformation of the educational process in the digital educational environment. *Problems of Modern Education*. 2016. No. 2. Pp. 7–19. (In Russ.)]
 13. Латышев Д.В., Латышева М.А. Цифровая образовательная среда в условиях реализации образовательных стандартов ФГОС ВО 3++ // Грани познания. 2018. № 3 (56). С. 52–55. [Latyshev D.V., Latysheva M.A. Digital educational environment in the context of the implementation of educational standards of the Federal State Educational Standard 3++. *The Brinks of Knowledge*. 2018. No. 3 (56). Pp. 52–55. (In Russ.)]
 14. Магомедов А.М. Проблемы и тенденции развития цифрового образования // Педагогика и просвещение. 2019. № 2. С. 134–142. DOI: 10.7256/2454-0676.2019.2.27084. [Magomedov A.M. Problems and trends in the development of digital education. *Pedagogy and Enlightenment*. 2019. No. 2. Pp. 134–142. (In Russ.) DOI: 10.7256/2454-0676.2019.2.27084]
 15. Манифест о цифровой образовательной среде / Проект Edutainme; Мдивани М., Чеботарь Н. Хисамбиев Ш. и др. URL: <http://manifesto.edutainme.ru> (дата обращения 13.03.2020). [Mdivani M., Chebotar N. Khisambeyev Sh. et al. Digital Educational Environment Manifesto. Project Edutainme. URL: <http://manifesto.edutainme.ru> (In Russ.)]
 16. Мироненко Е.С. Цифровая образовательная среда: понятие и структура // Социальное пространство. 2019. № 4 (21). URL: <http://socialarea-journal.ru/article/28318> (дата обращения: 13.03.2020). [Mironenko E.S. Digital educational environment: concept and structure. *Social Space*. 2019. No. 4 (21). URL: <http://socialarea-journal.ru/article/28318>. (In Russ.)]
 17. Плечева Н.Д. Инновационный потенциал дополнительных профессиональных программ АСОУ, реализуемых в цифровой образовательной среде // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. 2017. № 2. С. 436–442. [Plecheva N.D. The innovative potential of additional professional ASOU programs implemented in the digital educational environment. *Conference ASOU: Collection of Scientific Papers and Materials of Scientific and Practical Conferences*. 2017. No. 2. Pp. 436–442. (In Russ.)]
 18. Пономарева М.Н. Цифровая образовательная среда профессиональной образовательной организации: направления развития // Инновационное

- развитие профессионального образования. 2019. № 1. С. 59–65. [Ponomareva M.N. Digital educational environment of a professional educational organization: directions of development. *Innovative Development of Vocational Education*. 2019. No. 1. Pp. 59–65. (In Russ.)]
19. Природова О.Ф., Колесниченко Т.В. Информационная поддержка непрерывного медицинского образования в рамках федерального проекта «Обеспечение медицинских организаций системы здравоохранения квалифицированными кадрами» // Методология и технология непрерывного профессионального образования. 2020. № 1. С. 6–12. <http://nscpe.com/ru/site/journal/21/article/177> (дата обращения 13.03.2020). [Prirodova O.F., Kolesnichenko T.V. Information support of continuing medical education in the framework of the federal project “Providing medical organizations of the healthcare system with qualified personnel”. *Methodology and Technology of Continuing Professional Education*. 2020. No. 1. Pp. 6–12. <http://nscpe.com/ru/site/journal/21/article/177> (In Russ.)]
 20. Программа «Цифровая экономика в Российской Федерации»: утверждена распоряжением правительства РФ от 28.07.17 г. № 1632-р. URL: https://www.aviatr.ru/files/platformcommunication/Pres_31012018/20_R_A_Kpetskikh.pdf (дата обращения: 20.08.2019). [The program “Digital Economy in the Russian Federation”: Approved by the order of the Government of the Russian Federation of July 28, 2017, No. 1632-r. URL: https://www.aviatr.ru/files/platformcommunication/Pres_31012018/20_R_A_Kpetskikh.pdf. (In Russ.)]
 21. Современная цифровая образовательная среда (СЦОС) в РФ // Дирекция по онлайн-обучению: сайт. URL: https://elearning.hse.ru/project_scos (дата обращения: 20.08.2019). [Modern digital educational environment (MDEE) in the Russian Federation. *Online Training Directorate: website*. URL: https://elearning.hse.ru/project_scos (In Russ.)]
 22. Суворова Т.Н. Современная информационно-образовательная среда: терминологический аспект, структура, возможности, функции и перспективы развития // Вестник РУДН. Серия: Информатизация образования. 2015. № 1. С. 85–99. [Suvorova T.N. Modern information and educational environment: Terminological aspect, structure, capabilities, functions and development prospects. *Vestnik Rossijskogo universiteta družby narodov. Seria Informatizaciâ obrazovaniâ*. 2015. No. 1. Pp. 85–99. (In Russ.)]
 23. Тарасов С.В. Образовательная среда: понятие, структура, типология // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2011. № 1/6. С. 133–138. [Tarasov S.V. Educational environment: Concept, structure, typology. *Vestnik of Pushkin Leningrad State University*. 2011. No. 1/6. Pp. 133–138. (In Russ.)]
 24. Europa 2020: A European strategy for smart, sustainable and inclusive growth. URL: <https://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLET%20EN%20BARROSO%20%20%20007%20-%20Europe%202020%20-%20EN%20version.pdf> (date of access: 06.07.2019).
 25. Fang W., Zhang Y., Mei J. et al. Relationships between optimism, educational environment, career adaptability and career motivation in nursing undergraduates: A cross-sectional study. *Nurse Education Today*. 2018. Vol. 68. Pp. 33–39. DOI: 10.1016/j.nedt.2018.05.025.
 26. Farajpour A., Raisolsadat S.M.A., Moghadam S.S., Mostafavian Z. Perception of educational environment among undergraduate students of health disciplines

- in an Iranian university. *International Journal of Medical Education*. 2017. No. 8. Pp. 300–306. DOI: 10.5116/ijme.5977.7129
27. Hongkan W., Arora R., Muenpa R., Chamnan P. Perception of educational environment among medical students in Thailand. *International Journal of Medical Education*. 2018. No. 9. Pp. 18–23. DOI: 10.5116/ijme.5a4a.1eda
28. Toktarova V.I., Panturova A.A. Learning and teaching style models in pedagogical design of electronic educational environment of the university. *Mediterranean Journal of Social Sciences*. 2015. Vol. 6, No. 3 S7. Pp. 281–289.
29. Whittle S.R. The second-year slump – now you see it, now you don't: Using DREEM-S to monitor changes in student perception of their educational environment. *Journal of Further and Higher Education*. 2016. DOI: 10.1080/0309877X.2016.1206854.

Статья поступила в редакцию 30.08.2019, принята к публикации 20.10.2019

The article was received on 30.08.2019, accepted for publication 20.10.2019

Сведения об авторах / About the authors

Природова Ольга Федоровна – кандидат медицинских наук; заведующая кафедрой организации непрерывного образования факультета дополнительного профессионального образования, Российский национальный исследовательский медицинский университет имени Н.И. Пирогова, г. Москва

Olga F. Prirodova – PhD in Medical Sciences; head at the Department of Organization of Continuing Education of the Faculty of Additional Professional Education, N.I. Pirogov Russian National Research Medical University, Moscow

E-mail: olgaprirodova@yandex.ru

Данилова Алина Вячеславовна – аспирант кафедры психологии здоровья и коррекционной психологии, Курский государственный медицинский университет

Alina V. Danilova – postgraduate student of the Department of Health Psychology and Correctional Psychology, Kursk State Medical University, Kursk

E-mail: davali1271@mail.ru

Моргун Алексей Николаевич – кандидат психологических наук; доцент кафедры организации непрерывного образования факультета дополнительного профессионального образования, Российский национальный исследовательский медицинский университет имени Н.И. Пирогова, г. Москва

Aleksey N. Morgun – PhD in Psychology; associate professor at the Department of Organization of Continuing Education of the Faculty of Additional Professional Education, N.I. Pirogov Russian National Research Medical University, Moscow

E-mail: morgun@mail.ru

Заявленный вклад авторов

Природова О.Ф. – общее руководство, организация и проведение исследования, определение проблемы и методов, выявление основных противоречий, выводы и обобщение.

Данилова А.В. – сбор данных, структурно-содержательный анализ научных публикаций, нормативно-правовых документов и интерпретация, участие в подготовке текста статьи.

Моргун А.Н. – планирование исследования (логика и иерархия этапов), анализ результатов, участие в подготовке текста статьи.

Contribution of the authors

Prirodova O.F. – general direction of research, organization and conduct of research, definition of the problem and methods, identification of the main contradictions, conclusions and generalization.

Danilova A.V. – data collection, structural and content analysis of scientific publications, legal documents and interpretation, participation in the preparation of the article text.

Morgun A.N. – research planning (logic and hierarchy of stages), analysis of the results, participation in the preparation of the article text.

DOI: 10.31862/2500-297X-2020-1-31-37

Т.М. Воителева

Московский государственный областной университет,
141014 г. Мытищи, Московская обл., Российская Федерация

Сказка как средство формирования духовно-нравственных ценностей личности

Первостепенную роль в решении задачи формирования духовно-нравственных качеств личности играет знакомство обучающихся с национальной картиной мира, основой которой являются особенности культуры народа. Проводником национальной культуры является фольклор. В статье основное внимание уделено одному из жанров русского фольклора – сказке, т.к. именно в сказках отражаются лучшие черты народа, способствующие формированию нравственных ценностей обучающихся. Автором определена не только воспитательная, но и художественная ценность сказок. Обозначены основные аспекты работы по анализу сказки: анализ текста в диалоге культур, использование символов, крылатых выражений, обращение к изобразительно-выразительным средствам языка, способствующим лучшему пониманию текста.

Ключевые слова: духовно-нравственные ценности, русский фольклор, сказка, герои сказок, языковые символы, язык сказок

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Воителева Т.М. Сказка как средство формирования духовно-нравственных ценностей личности // Педагогика и психология образования. 2020. № 1. С. 31–37. DOI: 10.31862/2500-297X-2020-1-31-37

© Воителева Т.М., 2020



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

DOI: 10.31862/2500-297X-2020-1-31-37

T. Voiteleva

Moscow Region State University,
Mytishi, Moscow Region, 141014, Russian Federation

Fairy tale as a means of formation of spiritual and moral values of a person

The paramount role in solving the problem of the formation of spiritual and moral qualities of the individual is played by the acquaintance of students with the national picture of the world, the basis of which are the characteristics of the culture of the people. Folklore is the conductor of national culture. Main attention is paid to one of the genres of the Russian folklore – a fairy tale, because it is in fairy tales that the best features of the people are reflected, contributing to the formation of moral values of students. The author determined not only the educational, but also the artistic value of fairy tales. The main aspects of the work on the analysis of the fairy tale are outlined: text analysis in the dialogue of cultures, the use of symbols, idioms, and appeal to the visual and expressive means of the language that contribute to a better understanding of the text.

Key words: spiritual and moral values, Russian folklore, fairy tale, heroes of fairy tales, language symbols, language of fairy tales

CITATION: Voiteleva T.M. Fairy tale as a means of formation of spiritual and moral values of a person. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2020. No. 1. Pp. 31–37. (In Russ.) DOI: 10.31862/2500-297X-2020-1-31-37

Единство образовательного пространства России рассматривается как базовое условие, обеспечивающее общегражданское равенство предоставляемых государством образовательных возможностей для всех обучающихся вне зависимости от их языка, культуры и национальности. Как государственный язык Российской Федерации русский язык «является стержнем, вокруг которого формируется российская идентичность, гражданское, культурное, образовательное пространство страны» (<https://rg.ru/2016/04/19/koncepciya-site-dok.html>).

Одной из актуальных педагогических проблем в настоящее время является утверждение духовно-нравственных ориентиров как основы развития современного человека. В связи с этим в национальном образовании провозглашен приоритет общечеловеческих ценностей, формирования и развития духовно-нравственной личности (http://school.ru/fgos/konkercija_dukhovno-nravstv-vospitanija.pdf).

Обучение словесности как средству воспитания духовно-нравственных ценностей восходит к трудам Ф.И. Буслаева, И.И. Срезневского, К.Д. Ушинского и других ученых, которые подчеркивали необходимость развития духовных способностей обучающихся, приобщения их к истории своего народа [1].

Как термин слово *духовность* используется в философии, этике, богословии для обозначения различных понятий, так или иначе связанных с внутренним миром человека. В «Словаре русского языка» С.И. Ожегова духовность определяется как «свойство души, состоящее в преобладании духовных, нравственных и интеллектуальных интересов над материальными» [4, с. 183]. Мерилом духовности является поведение человека, его отношение к самому себе, к окружающим людям, к труду, к любви, к обществу и Отечеству. В основе нравственности лежат «внутренние духовные качества, которыми руководствуется человек, этические нормы; правила поведения, определяемые этими качествами» [Там же, с. 423].

Без передачи последующим поколениям образцов культуры, способов взаимодействия человека с окружающим миром вряд ли можно представить человеческую жизнь. Первостепенную роль в решении этой задачи играет знакомство обучающихся с отраженной в языке национальной картиной мира, основой которой являются особенности культуры народа, его психологическое своеобразие, отразившееся в родном слове. «Слово не просто значит “речь”, “язык”, оно выступает как воплощение народного духа, национального самосознания русского народа» [2]. Слово вызывает у ребенка яркий эмоциональный отклик, чувство сопричастности к тому, о чем идет повествование. В художественном слове находит отражение национально-культурное своеобразие мироощущения народа, его исторический опыт.

Средством передачи знаний из поколения в поколение является русский фольклор, зародившийся на Руси до ее крещения. Фольклор, как и литература, – искусство слова, которое создал народ, автор фольклорных произведений.

В русском фольклоре представлен поэтический образ русского человека. Героем русского былинного эпоса, мужественным, храбрым и справедливым защитником русской земли от врагов является богатырь. Самые знаменитые русские богатыри-воины – это Илья Муромец,

Добрыня Никитич и Алёша Попович, которые всегда вставали на защиту своей родины, спасали родную землю от полчищ врагов и выходили победителями.

Наиболее привычным и востребованным жанром русского фольклора является сказка. Сказки входят в жизнь любого человека еще в раннем детстве и остаются с ним навсегда. Издавна сказки были близки и понятны простому народу. Они выражали добро и зло, прекрасное и безобразное. Но добро и справедливость в сказке всегда побеждают.

Обучающимся интересно узнать, что первые сказки – народные – появились, когда еще не было письменности, и они передавались из уст в уста. Рассказывали сказки сказочники, которые переносили слушателя в фантастический, вымышленный мир, живущий по своим законам. Сказка – это эпическое произведение, вид повествовательного, в основном прозаического фольклора (сказочная проза), в котором рассказывается о вымышленных событиях и героях. Сказка или казка, байка, побасенка (древнейшее ее название *басень* – от слова «баять», «говорить») – это устный рассказ о вымышленных событиях, придумка о том, чего не бывает.

На уроках литературного чтения уже в начальных классах школьники знакомятся как с русскими народными, так и с литературными сказками, т.е. сказками, которые имеют авторов.

Анализируя сказку как художественное произведение, учащиеся отмечают, что в ней отражаются мысли и мечты народа о справедливой и счастливой жизни и что во всех странах эти мечты были похожими, хотя каждый народ выражал их по-своему. Сотни лет назад, когда ни одному человеку не удалось еще оторваться от земли, герой русской сказки Иван – крестьянский сын уже преодолевал огромные расстояния на ковче-самолете. Конечно, настоящий самолет, на котором человек поднялся в небо, не похож на сказочный, но в нем осуществилась давняя мечта человечества о небе.

В сказках чувства и переживания человека передаются иносказательно через образы природы, которые приобретают переносно-поэтическое значение, становятся поэтическими символами, помогающими выразить взаимоотношения между людьми, их всевозможные мысли, чувства и настроения. Так, например, символом девушки в сказках представлена *белая лебедушка, серая утица, синяя голубка*. Символом доброго молодца чаще всего становится *соловей, сокол, селезень*. *Свет солнца* – символ счастья.

Язык сказок особенный. Начинаются они чаще всего так: *В некотором царстве, в некотором государстве...* или так: *Жили-были старик*

и старуха. И заканчиваются сказки тоже одинаково: *Я там был, мед-пиво пил, по усам текло, а в рот не попало; И стали они жить-поживать и добра наживать*. Сказки – источник крылатых выражений и моделей бытовых ситуаций, происхождение которых часто бывает неизвестно современным детям, поэтому в ходе анализа текста большое внимание следует уделять именно этому вопросу. Крылатые слова украшают нашу речь, но пользоваться ими надо уметь.

Лексика с национально-культурным компонентом, используемая в сказках, дает возможность увидеть индивидуальность и неповторимость языка, которым написана сказка: *Сказка ложь, да в ней намек! Волос долог, да ум короток. Стали они жить-поживать и добра наживать. Явился Иван, не ждан, не зван, повернул избушку – разбудил старушку! Избушка, избушка, встань к лесу задом, а ко мне передом*.

Дети легко воспринимают сказку, т.к. мысль развивается в ней последовательно, много диалогов и описаний окружающей природы, которые помогают лучше охарактеризовать героя, понять смысл текста, живой язык. Острый юмор отдельных эпизодов также составляют большую художественную ценность.

Знакомство учащихся с жанрами русского фольклора дает им возможность получить представление о своеобразии родной культуры, познакомиться с наиболее известными сказочными образами, такими как Жар-птица, Василиса Прекрасная, Баба-яга Костяная нога, Кошей Бесмертный, Емеля, Царевна-лебедь и др. Важно, что в процессе чтения русских сказок обучающиеся вспоминают известные сюжеты из сказок других народов, сравнивают, сопоставляют, находят сходство и различие. Таким образом, возникает диалог культур, который «способствует социализации личности как носителя языка с ее этническими особенностями» [3, с. 141].

В процессе анализа произведения школьники мысленно задают вопросы автору, героям, самим себе (Что будет дальше? Чем закончится произведение? Почему герой поступил так, а не иначе? А как бы поступил я?), в результате чего возникает диалог читателя с текстом и его автором, который позволяет ученику лучше понять смысл произведения, выразить свою нравственную позицию по отношению к поступкам того или иного героя.

С помощью сказок у детей развивается фантазия, творческое мышление. Художественное слово вызывает у ребенка яркий эмоциональный отклик, чувство сопричастности к тому, о чем идет повествование. В процессе восприятия текста развивается эмоциональная сфера мозга ученика, формируется умение чувствовать, переживать соответствующие эмоции, воспринимать эмоциональные коннотации.

В то же время следует отметить не только художественную, но и воспитательную ценность сказок. Сказка вселяет веру в победу добра над злом. «Сказка и сегодня нужна нам. Она не только забавляет и развлекает, она утверждает чувство справедливости и любовь к добру, она воспитывает смелость мысли и дерзость воображения. Эти качества необходимы человеку во все эпохи, а в нашу – как никогда прежде, потому что наше время – время небывалых свершений и открытий» [5, с. 57].

Таким образом, изучая фольклорные произведения, школьники не только овладевают особенностями их языка, но и приобщаются к культуре своего народа, знакомятся с базовыми национальными ценностями, что приводит их к личностному духовному росту.

Библиографический список / References

1. Воителева Т.М. К вопросу о формировании духовно-нравственных ценностей школьников в процессе обучения русскому языку. Белгород, 2017. [Voiteleva T.M. K voprosu o formirovaniy dukhovno-nravstvennykh tsennoyey shkolknikov v protsesse obucheniya russkomu yazyku [To the question of formation of spiritual and moral values of schoolchildren in the process of teaching Russian language]. Belgorod, 2017.]
2. Горшкова А.И. Русская словесность. От слова к словесности: Учебное пособие. М., 1996. [Gorshkova A.I. Russkaya slovesnost. Ot slova k slovesnosti [Russian speech. From word to word]. Study guide for students. Moscow, 1996.]
3. Культуроведческая функция русского языка в системе его преподавания // Обучение русскому языку в школе: Учебное пособие для студентов педагогических вузов / Е.А. Быстрова, С.И. Львова, В.И. Капинос и др.; под ред. Е.А. Быстровой. М., 2004. [Bystrova E.A., Lvova S.I., Kapinos V.I. et al. Cultural function of the Russian language in its teaching system. *Obuchenie russkomu yazyku v shkole: uchebnoe posobie dlya studentov pedagogicheskikh vuzov*. E.A. Bystrova (ed.). Moscow, 2004.]
4. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М., 2010. [Ozhegov S.I., Shvedova N.Y. Tolkovyy slovar russkogo yazyka [The interpreted dictionary of the Russian language]. Moscow, 2010.]
5. Что такое. Кто такой: Детская энциклопедия: В 3-х т. Т. 3 / Гл. ред. Е.Б. Куркин. Изд. 5-е, перераб. и доп. М., 2009. [Chto takoe. Kto takoy [What is. Who is]. Children's Encyclopedia. Vol. 3. E.B. Kurkin (ed.). Moscow, 2009.]

Статья поступила в редакцию 20.09.2019, принята к публикации 17.11.2019

The article was received on 20.09.2019, accepted for publication 17.11.2019

Сведения об авторе / About the author

Вонтелева Татьяна Михайловна – доктор педагогических наук; профессор кафедры методики преподавания русского языка и литературы факультета русской филологии Историко-филологического института, Московский государственный областной университет

Tatiana M. Voiteleva – Dr. Had. in Education; professor at the Department of Teaching Methods of Russian Language and Literature of the Faculty of Russian Philology of the Institute of History and Philology, Moscow Region State University

E-mail: voitelev@yandex.ru

Е.Е. Семина¹, А.Р. Семина², Е.А. Кузьмина¹

¹ Школа № 1359 имени авиаконструктора М.Л. Миля,
109145 г. Москва, Российская Федерация

² Центр художественного и эстетического воспитания
«Перспектива»,
109507 г. Москва, Российская Федерация

Творческое развитие современного ребенка дошкольного возраста

Воспитание ребенка как творческой личности при помощи занятий изобразительной деятельностью очень популярно среди современных родителей. В статье представлен опыт работы педагогов по развитию творческого потенциала личности ребенка дошкольного возраста. Авторами разработана методика, позволяющая во время занятий изобразительной деятельностью достаточно точно диагностировать психологические проблемы детей и помочь справиться с ними. В результате такой работы наблюдается устойчивая положительная тенденция в развитии психоэмоциональной устойчивости детей, регулярно занимающихся изобразительной деятельностью.

Ключевые слова: личность дошкольника, творческое развитие дошкольника, развитие воображения, психические процессы, занятия изобразительной деятельностью

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Семина Е.Е., Семина А.Р., Кузьмин Е.А. Творческое развитие современного ребенка дошкольного возраста // Педагогика и психология образования. 2020. № 1. С. 38–44. DOI: 10.31862/2500-297X-2020-1-38-44

E. Semina¹, A. Semina², E. Kuzmina¹

¹ School № 1359 of a name of the aircraft designer M.L. Mil, Moscow, 109145, Russian Federation

² Center for Artistic and Aesthetic Education “Perspective”, Moscow, 109507, Russian Federation

Creative development of a modern preschooler

Raising a child as a creative person is very popular among parents nowadays. The article presents the experience of teachers in developing the creative potential of the personality of a child of preschool age. The authors have developed a methodology that allows, during art classes, to accurately diagnose the psychological problems of children and help cope with them. As a result of such work, there is a steady positive trend in the development of psycho-emotional stability of children regularly engaged in art activities.

Key words: preschooler’s personality, creative development of a preschooler, development of imagination, mental processes, engaging in art activities

CITATION: Semina E.E, Semina A.R., Kuzmina E.A. Creative development of a modern preschooler. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2020. No. 1. Pp. 38–44. (In Russ.). DOI: 10.31862/2500-297X-2020-1-38-44

Воспитание и развитие современного ребенка дошкольного возраста предполагает использование широкого спектра методов и подходов, принятие его непосредственности и индивидуальности. Дошкольное образование сегодняшнего дня не требует от ребенка конкретных образовательных результатов, а обуславливает необходимость определения результатов освоения образовательной программы в виде целевых установок.

Ведущие цели дошкольного образования – создание благоприятных условий для полноценного проживания ребенком дошкольного детства, формирование основ базовой культуры личности, всестороннее развитие психических и физических качеств в соответствии с возрастными

и индивидуальными особенностями, подготовка к жизни в современном обществе, формирование предпосылок к учебной деятельности, обеспечение безопасности жизнедеятельности дошкольника.

Целевые установки современного дошкольного образования во многом пересекаются с системой дополнительного образования.

Так, образовательная область «Художественно-эстетическое развитие» предполагает развитие предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства, мира природы, становление эстетического отношения к окружающему миру, формирование элементарных представлений о видах искусства (<https://fgos.ru/>).

Творческие способности ребенка зависят не только от его природных возможностей, во многом это умелая работа значимого взрослого, педагога или родителя. В дошкольном возрасте важно направлять деятельность ребенка, сопровождать его в преодолении трудностей, стимулировать самостоятельность, стрессоустойчивость, формировать и развивать навыки презентации своих способностей.

Сложившийся детский коллектив, занимающийся творческой деятельностью, при наличии благоприятной психологической атмосферы, может стимулировать творческие способности отдельного ребенка и реализовывать психотерапевтические задачи.

Изодеятельность является не только важным средством развития ребенка, но и основой его психологического и эмоционального состояния. В своей работе мы отмечаем, насколько современные дети нуждаются в выражении собственных эмоциональных переживаний. Особенно необходимы положительные переживания, которые создают «подушку безопасности», базовое доверие к миру. Ребенок, занятый творчеством, как правило, испытывает чувство радости, эстетического удовольствия, что порождает познавательный интерес и мотивационную готовность к получению новых знаний.

Использование множества техник, направленных на выражение скрытых внутренних переживаний ребенка, дает возможность избавления от внутренних комплексов и отрицательных эмоций, а также выравнивание общего эмоционально-волевого состояния. Как показывает практика, деятельность, связанная с созиданием, обладает психотерапевтическим эффектом.

Благодаря художественной деятельности, можно достаточно точно и «безболезненно» диагностировать психологические проблемы ребенка и помочь справиться с ними. В своей работе мы наблюдаем устойчивую положительную тенденцию в развитии психоэмоциональной устойчивости детей, регулярно занимающихся изобразительной деятельностью. Группы, с которыми мы работаем, разновозрастные,

от 4 до 6–7 лет. Безусловно, исходя из такой ситуации, к каждому ребенку нужен индивидуальный подход. Ориентируясь на разные возрастные категории и возможности детей, общая поставленная задача редактируется индивидуально, для каждого учащегося определяется цель, которую он в силах достичь сегодня, так называемая зона ближайшего развития. Важно отметить, что индивидуальный подход ни в коей мере не противоречит обучению коллектива в целом, реализации общих поставленных задач. Специфика работы с разновозрастным детским коллективом предполагает использование разнообразных методов и средств, личностного педагогического мастерства.

Так, дети среднего дошкольного возраста 4-х–5-ти лет обладают наглядно-образным мышлением, которое характеризуется умением создавать и хранить образы, не имеющие прямого аналога в ощущениях. Активно развивается воображение, маленькие «открытия» и «изобретения» ребенка порождают жизнерадостность и позитивный настрой. Эти образы наглядны, а представления создаются благодаря зрительному, слуховому и тактильному контактам с окружающим миром. Поэтому при работе с самыми маленькими важно помнить о соблюдении правильной психологической атмосферы. Детям должно быть комфортно, они не должны бояться допустить ошибку, попросить помощь, задать вопрос. Для этого с самого начала занятия мы ведем диалог, давая ребенку возможность психологически настроиться на работу, а себе – время для понимания конкретной ситуации в отношении эмоционального состояния ребенка. Во время простого приветственного диалога задаются вопросы, благодаря которым можно понять, что происходило в жизни ребенка во временном промежутке между занятиями, в каком настроении он находится в данную минуту и чем хочет поделиться. Такая беседа является фоном для процесса подготовки рабочего места, исходя из чего можно предположить, что увлеченный делом ребенок искренне отвечает, и это помогает воспроизвести истинную картину настроения.

Перед объявлением темы занятия читаем сказку, рассказ или стихотворение, беседуем о прочитанном, и дети формулируют тему занятия самостоятельно. Очень удобный способ работы в случае, если в группе присутствуют дети разных возрастных категорий. Например, после рождественской истории малыши смогут рисовать елочку с игрушками, а взрослые – зимний пейзаж. Работа над зимним или осенним пейзажем способствует обогащению активного словаря, развитию связной речи, диалогической и монологической речи, развитию речевого творчества. Таким образом, один «сеанс» творческой деятельности интегрирует задачи художественно-эстетического направления, психопрофилактическое и речевое развитие.

Приведем описательные рассказы детей по темам: «Сезонные изменения в природе», «Праздник», «Карнавальные маски».

«Наступила осень. Осенью солнце мало светит. Листья на деревьях становятся желтыми, красными, оранжевыми, коричневыми. Они падают на землю и ложатся разноцветным ковром. Мне нравится гулять по осеннему лесу и собирать букеты из осенних листьев. Осень – красивое время года» (Алексей И. 6 лет).

«Скоро будет праздник “Новый год”. В музыкальном зале стоит высокая, нарядная елка. На ней много игрушек: шарики, шишки, хлопушки. Елочка сияет разноцветными огоньками. На верхушке елки горит красная звезда. Мне очень нравится этот праздник» (Ангелина В. 5 лет).

«Маска Медведя.

Это медведь. Он большой, мощный, сердитый. Он коричневого цвета, мохнатый, как плюшевый. У него круглая голова, небольшие уши, черный нос» (Даша С. 6 лет).

«Маска Зайца.

Это заяц. Он маленький. Зимой он беленький. Он трусливый. У него длинные уши, маленькие глазки, вытянутая мордочка. Мне его жалко» (Эмма Н. 5 лет).

Используем классическое построение занятия:

1. Организационный момент.
2. Вводная тематическая беседа.
3. Составление детьми описательного рассказа по заявленной теме.
4. Работа над композицией на листе бумаги.
5. Рассказ по своему рисунку.
6. Заключительная часть. Итог занятия.

Если продолжать тему, то для категории от 4-х до 5-ти лет еще одним способом начала занятия может быть прослушивание музыки, такой прием послужит отличной опорой для создания комфортной атмосферы для творчества и поможет детям в представлении образов. Важно выбирать такие темы, в которых ребенок смог бы смело и нешаблонно творить, изучая материалы и техники.

Что касается материалов, тут стоит вспомнить о всем известных пальчиковых красках, помогающих в развитии тактильного восприятия. Очень интересно наблюдать за тем, как ребенок преодолевает страх, когда опускает палец в краску, несколько раз спросив взглядом, а можно ли так вообще делать? Здесь важно вовремя подбодрить, напомнить, что ошибки быть не может.

В возрасте 6–7 лет ребенок начинает устойчиво себя ощущать активным членом коллектива. Расширяются представления ребенка о себе и об окружающем мире, активно развивается словесно-логическое

мышление. В работе с детьми этого возраста используем такие направления, как сюжетное рисование, декоративное рисование и прикладное творчество. Особенно детям нравятся «сеансы» коллективного творчества, например мозаика.

Педагог дополнительного образования – неотъемлемая часть творческого процесса, помощник, особенно для младшей возрастной категории детей. Чтобы привить интерес ребенка к творчеству, к познанию, нужно самому заинтересовываться снова и снова.

Воспитание ребенка как творческой личности очень популярно среди современных родителей. Но, как понимается творческое развитие сегодня? Важен ли сам продукт творчества или важна развивающая составляющая творческого процесса? На наш взгляд, важна ориентация на развитие целостности личности ребенка, что складывается из развития воссоздающего творческого воображения, осмысленности восприятия и наблюдательности, способности различать свое эмоциональное состояние и других, использование коммуникативной и экспрессивной функций речи.

Библиографический список / References

1. Веретенникова Л.К. Формирование психолого-педагогической компетентности будущих педагогов дошкольных образовательных учреждений, общеобразовательных и коррекционных школ // Наука и школа. 2014. № 3. С. 123–125. [Veretennikov L.K. Formation of psychological and pedagogical competence of future teachers of pre-school educational institutions, general education and correction schools. Science and School. 2014. No. 3. Pp. 123–125. (In Russ.)]
2. Виленчик С.И. Изобразительное искусство в развитии творческой активности детей // Дошкольное воспитание. 2005. № 4. С. 41–43. [Vilenchik S.I. Fine Arts in the development of creative activity of children. *Preschool Education*. 2005. No. 4. Pp. 41–43. (In Russ.)]
3. От рождения до школы. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования / Веракса Н.Е., Комарова Т.С., Васильева М.А. и др. М., 2014. [Veraksa N.E., Komarova T.S., Vasilieva M.A. et al. *От rozhdeniya do shkoly. Primernaya obshcheobrazovatel'naya programma doshkolnogo obrazovaniya*. [From birth to school]. Model general education program for preschool education. Moscow, 2014.]
4. Савенков А.И. Одаренные дети в детском саду и школе. М., 2010. [Savenkov A.I. *Odarennyye deti v detskom sadu i shkole* [Gifted children in kindergarten and school]. Moscow, 2014.]
5. Симановский А.Э. Развитие творческого мышления детей: Популярное пособие для родителей и педагогов. Ярославль, 2013. [Simanovsky A.E. *Razvitie tvorcheskogo myshleniya detey* [Development of creative thinking of children]. Manual for parents and teachers. Yaroslavl, 2013.]
6. Шайдунова Н.В. Методика обучения рисованию детей дошкольного возраста: Учебное пособие. М., 2010. [Shaydurov N.V. *Metodika obucheniya risovaniyu detey doshkolnogo vozrasta* [Method of teaching drawing of children of pre-school age]. Textbook. Moscow, 2010.]

Статья поступила в редакцию 03.09.2019, принята к публикации 21.10.2019

The article was received on 03.09.2019, accepted for publication 21.10.2019

Сведения об авторе / About the author

Семина Елена Евгеньевна – педагог-психолог, Школа № 1359 имени авиастроителя М.Л. Миля, г. Москва

Elena E. Semina – educational psychologist, School № 1359 of a name of the aircraft designer M.L. Mil, Moscow

E-mail: Elena-sem07@mail.ru

Семина Алина Романовна – студентка факультета «Анимация», Институт бизнеса и дизайна; педагог дополнительного образования, Центр художественного и эстетического воспитания «Перспектива», г. Москва

Alina R. Semina – student of the faculty “Animation”, Institute of Business and Design; additional education teacher, Center for Artistic and Aesthetic Education “Perspective”, Moscow

E-mail: Al_in@mail.ru

Кузьмина Елена Александровна – учитель-логопед, Школа № 1359 имени авиастроителя М.Л. Миля, г. Москва

Elena A. Kuzmina – speech therapist teacher, School № 1359 of a name of the aircraft designer M.L. Mil, Moscow

E-mail: ieliena_petrova_80@mail.ru

Вклад авторов

Семина Е.Е. – диагностика психологических проблем детей, разработка индивидуальных планов коррекции их эмоционального состояния, участие в подготовке текста статьи.

Семина А.Р. – исследование влияния изобразительной деятельности на психоэмоциональное состояние детей, участие в подготовке текста статьи.

Кузьмина Е.А. – подготовка теоретической части исследования, участие в подготовке текста статьи.

Contribution of the authors

Semina E.E. – diagnosis of psychological problems of children, the development of individual plans for the correction of their emotional state, participation in the preparation of the text of the article.

Semina A.R. – study of the impact of art activity on the psycho-emotional state of children, participation in the preparation of the text of the article.

Kuzmina E.A. – preparation of the theoretical part of the study, participation in the preparation of the text of the article.

DOI: 10.31862/2500-297X-2020-1-45-58

С.Л. Буковский

Российский университет транспорта,
127994 г. Москва, Российская Федерация

Методические приемы и комплекс упражнений креативного обучения при подготовке к реферированию иноязычных текстов в неязыковом вузе

Статья посвящена разработке методических приемов и комплекса упражнений в соответствии со спецификой креативного обучения иноязычному реферированию иностранных текстов на занятиях по иностранным языкам в неязыковом вузе. Дается детальный анализ теоретических и практических основ предлагаемого автором креативного обучения, представленного комплексом упражнений. Автором предложен алгоритм последовательных действий со стороны преподавателя и учащихся, представлены методические приемы, которыми должен руководствоваться преподаватель при использовании данных упражнений. Целью статьи является оптимизация процесса обучения иностранным языкам в вузе в виде разработки методических приемов и упражнений креативного формата обучения с целью материализации новаторского методического подхода с позиции креативно-экзистенциального формата обучения иностранным языкам в вузе.

Ключевые слова: неязыковой вуз, обучение иностранным языкам, говорение, методические приемы обучения, комплекс упражнений, реферирование текста, креативное мышление, речевые упражнения, алгоритм обучения, этапы обучения

© Буковский С.Л., 2020



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Буковский С.Л. Методические приемы и комплекс упражнений творческого обучения при подготовке к реферированию иноязычных текстов в неязыковом вузе // Педагогика и психология образования. 2020. № 1. С. 45–58. DOI: 10.31862/2500-297X-2020-1-45-58

DOI: 10.31862/2500-297X-2020-1-45-58

S. Bukowski

Russian University of Transport,
Moscow, 127994, Russian Federation

Methodical techniques and exercise system for creative learning in preparation for abstracting foreign texts in a non-linguistic university

The article is devoted to the development of methodological techniques and exercise system in accordance with the specifics of creative training in foreign language abstracting of foreign texts in foreign language classes at a non-linguistic university. The author gives detailed analysis of the theoretical and practical foundations of the creative training proposed by the author, represented by a set of exercises. The author proposed an algorithm for sequential actions on the part of the teacher and students, presented methodological techniques that the teacher should apply when using these exercises. The aim of the article is to optimize the process of teaching foreign languages at university in the form of developing methodological techniques and exercises for a creative teaching format in order to materialize an innovative methodological approach from the perspective of a creative existential format for teaching foreign languages at university.

Key words: non-linguistic university, foreign language teaching, methodical techniques, exercise system, text summary, speaking, creative thinking, communicative exercises, teaching algorithm, teaching stages

CITATION: Bukowski S.L. Methodical techniques and exercise system of creative thinking teaching for foreign language texts summarizing preparation in non-linguistic university. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2020. No. 1. Pp. 45–58. (In Russ.) DOI: 10.31862/2500-297X-2020-1-45-58

Актуальность данной статьи обусловлена необходимостью новаторства современной методики обучения иностранным языкам в вузе с интегрированным использованием теоретических аспектов экзистенциальной психологии. Научная новизна статьи заключается в создании методических приемов и комплекса упражнений на основе синтеза интеграции психолого-диагностирующих средств в методику обучения иностранным языкам, формирующих новый подход в обучении иностранным языкам в рамках вузовского профиля. Научно-прикладное значение статьи обусловлено возможностью практического применения разработанного автором статьи экзистенциально-креативного подхода в обучении иностранным языкам в соответствии с концепцией его содержания.

Особенности обучения иностранным языкам в неязыковом вузе

Обучение иностранным языкам в неязыковом вузе имеет свою специфику. Среди факторов, осложняющих процесс обучения, можно назвать следующие:

а) *дисциплина «Иностранный язык» не является профилирующим предметом*, что часто становится причиной снижения уровня мотивации студентов к изучению иностранного языка;

б) *ограниченное количество часов, отводимых на изучение языка*, создает сложности для преподавателя в распределении учебных материалов, в использовании необходимых методов и приемов, в определении целей и постановке конкретных образовательных задач;

в) *профессиональная ориентация лексического материала* осложнена незакрепленной общеобразовательной лексикой обучающихся, недостаточное знание которой сказывается на выполнении определенных речевых заданий.

И.М. Берман, в свою очередь, выделяет такие особенности обучения иностранному языку в неязыковом вузе, как:

а) *практическая направленность обучения*. Обучение языку в неязыковом вузе отличается четкой практической направленностью и предметностью. Студенты овладевают языком, прежде всего, как средством для получения дополнительной информации по своей специальности;

б) *преемственный характер обучения*. Будучи продолжением школьного обучения, втузовский курс опирается на знания, умения и навыки, приобретенные обучающимися в школе;

в) *высокая степень обобщенности*. Качественное своеобразие обучения в неязыковом вузе состоит в том, что полученные знания по языку на основе обобщений формируются в направленную функциональную систему;

г) *повышение удельного веса самостоятельной работы* [2, с. 48–51].

Данные аспекты специфики обучения осложняют процесс обучения говорению, включая задания, связанные с реферированием иноязычных текстов, что, в свою очередь, считается одним из самых сложных условно-речевых заданий в неязыковом вузе.

Трудности обучения иноязычному говорению неоднородны и, как правило, связаны с проблемами:

а) *организационного характера*: недостаток учебного времени, необходимого для формирования умений в диалогической и монологической речи;

б) *учебного характера*: недостаточные активность, самостоятельность, интерес, внимание, целеустремленность обучающихся;

в) *психолингвистического характера* [6, с. 227].

В связи с этим преподаватель, приступая к планированию педагогического процесса, должен в первую очередь:

1) четко определить, какой метод обучения целесообразно использовать в данных условиях, учитывая его основные принципы и положения;

2) обеспечить соответствие отбираемого учебного материала целям и задачам обучения;

3) определить характер, последовательность и взаимообусловленность приемов, которые будут использоваться в обучении [2, с. 16].

Особенности подготовки студентов к выполнению речевых и условно-речевых заданий

Перечисленные выше сложности нередко возникают при выполнении речевых и условно-речевых заданий. В частности, студенты неязыковых вузов «традиционно» испытывают затруднения именно с реферированием текстов, а также при выполнении заданий дискуссионного характера, требующих от обучающихся активного продуцирования иноязычной речи. Иными словами, студенты должны уметь демонстрировать не только подготовленную, но и неподготовленную устную иноязычную речь.

Как утверждает Б.А. Лapidус, с точки зрения подготовленности или неподготовленности целесообразно различать не два, а три вида высказываний:

а) экспромтные, или неподготовленные, высказывания;

б) заученные высказывания, когда текст-оригинал воспроизводится обучающимся практически наизусть;

в) незаученные подготовленные высказывания, когда студент заранее продумывает структуру и содержание своего выступления, но конкретные предложения формирует в момент говорения (подобные высказывания можно наблюдать у докладчиков и лекторов, которые не читают

полный написанный текст, а импровизируют в соответствии с ситуацией) [5, с. 20–21].

В этой связи на практике возникает ряд методических просчетов со стороны преподавателей, предлагающих студентам заучивать наизусть иноязычные реплики, фразы, фрагменты из текстов и диалогов. Предлагая студентам заучивать наизусть те или иные отрывки текста, сторонники данного вида упражнений, видимо, надеются, что отдельные фрагменты (слова или фразы) будут использованы обучающимися в дальнейшем. Однако такая позиция ошибочна. Ведь в естественной ситуации каждый акт речи – это продуцирование какого-то нового содержания. Он соответствует данной ситуации общения в данных условиях среды и никогда в точности не повторяется. В этом смысле речевой фрагмент, который был использован в «своей» ситуации общения, вряд ли сможет найти применение в других обстоятельствах [1, с. 62].

Тезис о непродуктивности заучивания наизусть универсален и не зависит от характера текста: заучивание наизусть диалога столь же малопродуктивно, как и заучивание монологического отрывка [Там же, с. 63].

Методические приемы при формировании креативных навыков

Автором настоящей статьи разработан алгоритм методических приемов, используемых при формировании креативных навыков, отвечающих за появление и активизацию дивергентного мышления при решении учебной задачи. Алгоритм включает в себя креативную установку, процессуальный этап, этап креативизации сознания и выход к пересказу текста (табл. 1).

Креативная установка, которую дает преподаватель путем объяснения *конвергентно-дивергентной дифференциации*, заключается в разделении конвергентного (логического) и дивергентного (креативного) мышления. *Процессуальный этап* предполагает использование креативно ориентированных тренировочных заданий. *Этап креативизации сознания* предусматривает самостоятельное формулирование обучающимися креативной задачи и ее экстраординарное решение. Таким образом, студент, прежде чем приступить к реферированию текста, должен получить креативную установку (объяснение преподавателем необходимости конвергентно-дивергентной дифференциации), пройти процессуальный этап (выполнение креативных заданий с целью формирования креативных навыков мыслительной деятельности и дивергентного восприятия) и этап креативизации сознания (самостоятельного формулирования креативной задачи и ее выполнения), и только после этого он переходит к подготовке пересказа текста.

Таблица 1

Алгоритм методических приемов при формировании креативных навыков

Этап	Действия преподавателя	Действия студентов
Креативная установка	Объяснение различий между конвергентным мышлением (логикой) и дивергентным мышлением (креативностью). Объяснение критериев креативности и результативности выполнения креативных заданий в виде контроля беглости, гибкости и оригинальности	Студенты слушают преподавателя, фиксируя информацию
Процессуальный этап	Раздача студентам креативных заданий, требующих экстраординарного выполнения. Задания языкового формата (вопросно-ответные, подстановочные и трансформационные) и речевого формата (вопросно-ответные, дискуссионные, описательные, ситуативные и ипрывые). Критерии выполнения заданий: беглость, гибкость, оригинальность	Получив задания, обучающиеся готовятся к их выполнению, исходя из критериев контроля: беглости, гибкости, оригинальности
Этап креативизации сознания	1. Студентам дается задание: самостоятельно сформулировать (придумать) креативную задачу и решить ее. 2. Преподаватель опрашивает обучающихся об их отношении к заданию, впечатлениях, понимании и восприятии креативности в целом	1. Студенты формулируют креативную задачу и решают ее 2. Обучающиеся выражают свое понимание, позицию и восприятие креативной задачи, высказывая свое отношение как с позитивной, и с негативной стороны
Выход на реферирование текста (статья)	Преподаватель дает задание: пересказать текст (статью), используя уже сформированные студентами креативные навыки	Студенты готовятся к пересказу текста, изменяя сформированные креативные навыки

Представленный алгоритм активно используется студентами на практике, хотя до сих пор не имеет методического обоснования и широкого применения на занятиях по иностранным языкам в неязыковом вузе, где подготовка к данному заданию либо носит хаотичный характер по принципу «кто как может, так и готовится», либо студенты заучивают наизусть выделенные преподавателем фрагменты текста. В первом случае студент, предоставленный самому себе, не имеет четко выраженной методической установки со стороны преподавателя, во втором – установка, данная преподавателем, носит дисфункциональный и ложный характер, поскольку воспроизведение заученных наизусть фрагментов текста нельзя назвать подлинным пересказом, это всего лишь дословное цитирование.

Реферирование же представляет собой более сложное речевое воспроизведение, требующее использования в устной передаче содержания текста собственных речевых высказываний и самостоятельно построенных грамматических конструкций, а также вводного лексического материала. В связи с этим заучивание наизусть с целью последующего цитирования важно не путать с подлинным пересказом, т.е. с комплексным речевым воспроизведением.

Подобное деление носит концептуальный характер, поскольку детерминация сущности пересказа как задания влияет на детерминацию подготовки к нему, что, в свою очередь, приводит к негативному результату его выполнения. Ключевую роль здесь играет методическая установка преподавателя, которая является базовым индикатором качества выполнения задания.

Подготовка к устному реферированию текста

Автор настоящей статьи предлагает следующий алгоритм подготовки студентов к выполнению устного реферирования текста, который, исходя из вышеупомянутого методического алгоритма, можно представить в виде нескольких шагов.

Шаг 1. Креативный анализ текста. Данный анализ представляет собой дивергентное восприятие обучающимся текста. Получив незнакомый текст, студент воспринимает его содержание, используя креативное мышление, т.е. воспринимает слова и предложения с позиции ассоциативной связи при активизации воображения.

Шаг 2. Оглавление частей текста. Мысленно разделив текст на части (в среднем на три), студент мысленно озаглавливает их (буквально одним-двумя словами, чтобы не забыть содержание текста и последовательность информации). Например: первая часть – определение экономики, вторая – виды экономики, третья – функции экономики и т.д.

Шаг 3. *Процессуализация*. Мысленно озаглавив части текста, студент приступает к подготовке их устного изложения с использованием вводных слов, словосочетаний, фраз (*thus, therefore, in my opinion, this text contains, we arrived at the following observation, in conclusion* и т.д.).

Шаг 4. *Подведение итогов*. В завершение устного изложения содержания текста студент может выразить свое отношение к проблематике в тексте (согласие или несогласие с отдельными аспектами информации в тексте, свое впечатление), привести дополнительную информацию по теме и т.д.

Комплекс упражнений креативно-ориентированного обучения устному профессиональному общению в неязыковом вузе (на примере экономического профиля)

Данные упражнения приведены в работах автора [3; 4].

Вопросно-ответные упражнения № 1, 2

При выполнении упражнений № 1 и 2 студент дает оригинальный ответ на английском языке. Поскольку задание не предполагает конкретного однозначного ответа, то любой ответ обучающегося считается правильным. Упражнения № 1 представлены в виде вопросов, упражнения № 2 сформулированы в виде незавершенных ответов на вопросы задания.

Цель заданий: развитие креативного мышления студентов и его компонентов (беглость, гибкость, оригинальность), способствующих дальнейшему формированию лексических и грамматических навыков, а также развитию речевых умений в области аудирования и говорения.

Примеры вопросно-ответных упражнений № 1

Ex. 1. Answer the questions orally:

1. What does “deficit” mean?
2. Why do civil servants have a right to buy your land for building of roads, even if you don’t want to?
3. What does “to predict” mean?
4. What does “intensification” mean?
5. What is the difference between “plutocracy” and “theocracy”?
6. What does “logical reasoning” mean?
7. What does “happy end” mean?
8. What does “fifty-fifty” mean?
9. What does “know-how” mean?
10. What does “intensive” mean?

Примеры вопросно-ответных упражнений № 2

Ex. 2. Answer the following questions:

1. I would like to be more like _____
2. I wish my father (brother, sister, mother) would _____
3. I wish I could learn _____
4. We have too many _____
5. If only we (I) could _____

Подстановочные упражнения № 3, 4, 5

Упражнения № 3 состоят из выписанных в столбик слов из лексики данного урока. Задача студента – привести слова, соответствующие (по его мнению) данным словам, преобразовывая их в словосочетания. Здесь также любой вариант ответа студента будет считаться правильным.

Упражнения № 4 представлены в виде таблиц, где приведено несколько близких по значению слов (существительные, глаголы, прилагательные, причастия и т.д.). Задача студента – подобрать одно слово, интерпретирующее и объединяющее по смыслу все перечисленные слова в каждой ячейке таблицы.

В упражнениях № 5 задания состоят из нескольких прописных букв, напоминающих аббревиатуру. Задача студента – придумать предложение, включающее слова, которые начинались бы с этих букв и соответствовали лексике данного урока.

Цель подстановочных упражнений – развитие креативного мышления студентов и его компонентов (беглость, гибкость, оригинальность), способствующих дальнейшему формированию лексических и грамматических навыков, а также развитию речевых умений в области аудирования и говорения.

Примеры подстановочных упражнений № 3

Ex. 3. Find, as much as you can, definition for the following words. Explain your decision:

For example: book – beautiful book.

1. Production
2. Cooperation
3. Industrialized
4. Government
5. Achievement

*Примеры подстановочных упражнений № 4***Ex. 4. Give the answers interpreting following words.**

Words	Responses
Rising, falling, equilibrium	
Forestry, animal farming, crop farming	
White, blue, red	
The European Union, The United Nation	
Wholesale, retail	
Political, economical, social	

Example: rising, falling, equilibrium – price.

*Примеры подстановочных упражнений № 5***Ex. 5. Make your own sentences based from four words, in which every word begins with the following letters:**

Example: D...A...S... – Demand And Supply.

1. T...O...D...
2. T...O...S...
3. D...A...P...
4. G...R...O...D...
5. C...T...P...F...

Описательные упражнения № 6

Представлены в виде рисунков из тестов-«батарея» по психодиагностике П. Торранса и в виде «чернильных пятен» теста Г. Роршаха.

Цель упражнений – сформировать креативное мышление студентов, активизировать их деятельность и самостоятельность при выполнении коммуникативных упражнений, в частности репродуктивных, дискуссионных, композиционных.

Перед студентом рисунок. Задача студента – объяснить, интерпретировать данное изображение. Любой ответ студента считается правильным. Студент, интерпретируя устно изображение, использует изученный лексический материал и пройденные грамматические конструкции, активизируя тем самым приобретенные навыки и умения в устном общении.

Ситуативные упражнения № 7

Данные упражнения представлены в виде вопросов в сослагательном наклонении. Любой ответ студента является правильным. Контроль преподавателя ведется по категориям (беглость, гибкость, спонтанность, оригинальность).

Цель ситуативных упражнений – развитие креативного мышления студентов, активизация и самостоятельность деятельности студентов при выполнении коммуникативных упражнений, в частности репродуктивных, дискуссионных, композиционных.

Примеры упражнений № 7

Ex. 7. Answer the following questions:

YOU, THE MAGICIAN

Sometimes, when things aren't going the way we'd like them to go, it seems to us that it would be mighty handy if we could change the world a little. In this exercise you'll be given an opportunity to imagine that you can change things the way you'd like to have them be. If you had magic powers, what things would you change?

1. What would taste better if it were sweeter? _____
2. What would be more satisfying if it were nearer? _____
3. What would be more valuable if it could float? _____
4. What would be nicer if it were smaller? _____
5. What would last longer if it were elastic? _____
6. What would be more fun if it were faster? _____
7. What would be more refreshing if it were green? _____
8. What would be more useful if it were lighter? _____

Ex. 7. Imagine that you'll have a free day tomorrow, or a holiday next week, what would you do? Discuss (the situation) this pleasant fact.

Ex. 7. In which situations can you use the following sentences:

I have never heard that before. You leave me no choice. Should I?

Дискуссионные упражнения № 8

Представлены в виде вопросов, подготовленных студентом по тематике пересказанного им текста, с целью обсуждения содержания текста с другими студентами.

Цель упражнений – формирование умений и навыков монологической и диалогической речи, снижение языкового барьера, развитие коммуникативной активности.

Примеры дискуссионных упражнений № 8

Ex. 8. Forecasting

Every decision is based on some kind of forecast about the future. The more accurate the forecast (or the smaller error), the better would be the decision. Decide whether you are a good forecaster.

1. Do you usually consider any possible future occurrences that might upset existing conditions? Do you do it mechanically?
2. Do you turn all the information into predictions?
3. Do you manage uncertainty by using effective forecasting?
4. Do you recognize the possible problems and try to overcome them?

Композиционные упражнения № 9

Представлены в виде заданий, состоящих из подготовки доклада студентом по тематике пересказанного им текста.

Цель упражнений – формирование умений и навыков устной монологической речи.

Примеры композиционных упражнений № 9

Ex. 9. Requesting suggestions and ideas

During the meeting the European Commercial Manager needs to get the opinions and suggestions of the two Marketing Managers about the structure of the new marketing department. He does this in several ways.

- a) An open request

I'd like to hear some of your suggestions.

- b) A question directed at one person

What's your reaction to that?

- c) A request for confirmation of his own opinion

Don't you think that your three division structure might be more expensive to operate?

Other phrases that can be used here are:

I'd like to hear your ideas on this.

How do you think we should do this?

What do you recommend?

What's your opinion?
How do you see this?

Ex. 9. Write an essay using the terms from the vocabulary *Macroeconomics*.

Репродуктивные упражнения № 10

Представлены в виде текстов, объем которых увеличивается с каждым последующим уроком. Это собственно коммуникативные задания, которые служат тренингом для закрепления предыдущих креативных упражнений. Задача студента – пересказать текст.

Цель упражнений № 10 – тренировка выполнения коммуникативных, репродуктивных заданий, текстов экономического содержания.

Примеры репродуктивных упражнений 10

Ex. 10. Read and summarize the following text

What is Tax?

Before considering the basic principles of International Taxation, we need to make sure we know what a tax is. James (1998), in his Dictionary of Taxation, provides a commonly used definition:

A compulsory levy made by public authorities for which nothing is received directly in return'.

This definition suggests that the nature of a tax is that it is a payment made, (a cost incurred) without the usual associated receipt, normal to other transactions, of any consideration in return. The word 'directly' used in the definition is of course important. A government will charge its citizens, and businesses trading within its borders, tax in order to raise revenue to fund the provision of the public sector. Most taxes paid however, are not directly associated with a public sector provision the taxpayer will receive in return but are more loosely linked to the idea of benefits they gain from their link with that country. For example, their taxes will help support economic stability, the availability of a skilled workforce, the physical infrastructure, and so on.

Библиографический список / References

1. Алхазышвили А.А. Основы овладения устной иностранной речью. М., 1988. [Alkhazishvili A.A. Osnovy ovladenija ustnoj inostrannoju rech'ju [Conception of foreign spoken language acquiring]. Moscow, 1988.]
2. Берман И.М. Методика обучения английскому языку в неязыковых вузах. М., 1970. [Berman I.M. Metodika obuchenija anglijskomu jazyku

- v neязыkovykh vuzakh [English language teaching method in non-linguistic Universities]. Moscow, 1970.]
3. Буковский С.Л. Учебное пособие по английскому языку с упражнениями по развитию креативного мышления. Ч. 1. Для студентов неязыковых вузов. М., 2012. [Bukovsky S.L. Uchebnoe posobie po anglijskomu jazyku s uprazhnenijami po razvitiyu kreativnogo myshlenija [Textbook on English with creative-thinking development exercises]. Part 1. Study guide for students. Moscow, 2012.]
 4. Буковский С.Л. Учебное пособие по английскому языку с упражнениями по развитию креативного мышления. Ч. 2. Для студентов экономических специальностей. М., 2012. [Bukovsky S.L. Uchebnoe posobie po anglijskomu jazyku s uprazhnenijami po razvitiyu kreativnogo myshlenija [Textbook on English with creative-thinking development exercises]. Part 2. Study guide for students. Moscow, 2012.]
 5. Лapidус Б.А. Интенсификация процесса обучения иноязычной устной речи (пути и приемы). М., 1970. [Lapidus B.A. Intensifikacija processa obuchenija inoazychnoj ustnoj rechi [Intensification of foreign spoken language education process (ways and methods)]. Moscow, 1970.]
 6. Методика обучения иностранному языку: учебник и практикум для академического бакалавриата / Под ред. О.И. Трубициной. М., 2019. [Metodika obuchenija inostrannomu jazyku [Foreign language teaching method]. Textbook and practical work for academic bachelor. O.I. Trubizina (ed.). Moscow, 2019.]

Статья поступила в редакцию 19.09.2019, принята к публикации 02.11.2019

The article was received on 19.09.2019, accepted for publication 02.11.2019

Сведения об авторе / About the author

Буковский Станислав Леонидович – кандидат педагогических наук; доцент кафедры «Иностранные языки-4» Института транспортной техники и систем управления, Российский университет транспорта, Москва

Stanislav L. Bukowski – PhD in Pedagogy; associate professor at the Department “Foreign languages-4” of the Institute of Transport Technology and Management Systems, Russian University of Transport, Moscow

E-mail: linguist2019@mail.ru

Р.З. Богоудинова, У.А. Казакова

Казанский национальный исследовательский
технологический университет,
420015 г. Казань, Республика Татарстан, Российская Федерация

Методологические основы эффективности результатов обучения персонала промышленных предприятий в системе дополнительного образования

В статье представлено исследование методологии оценки эффективности результатов обучения персонала промышленных предприятий в системе дополнительного образования. Установлено, что актуальность указанной проблематики обусловлена приоритетной социально-экономической концепцией в системе промышленного производства – «цифровая экономика». Определены концептуальные положения решения данной проблемы; методологические подходы; дифференцированные аспекты управленческой компетентности специалистов промышленной отрасли. Особое внимание отводится значимости самообразования специалиста в его профессионально-личностном становлении. С целью разработки методики эффективности результатов обучения персонала промышленного сектора определен комплекс мер по ее достижению.

Ключевые слова: специалисты промышленной отрасли, оценка эффективности профессиональной подготовки, программы дополнительного профессионального образования, формирование компетенций профессионального самообразования

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Богоудинова Р.З., Казакова У.А. Методологические основы эффективности результатов обучения персонала промышленных предприятий в системе дополнительного образования // Педагогика и психология образования. 2020. № 1. С. 59–67. DOI: 10.31862/2500-297X-2020-1-59-67

DOI: 10.31862/2500-297X-2020-1-59-67

R. Bogoudinova, U. KazakovaKazan National Research Technological University,
Kazan, Republic of Tatarstan, 420015, Russian Federation

Methodological bases of effectiveness of results of training of personnel of industrial enterprises in the system of continuing education

The authors present a study of the methodology for assessing the effectiveness of training results of personnel of industrial enterprises in the system of continuing education. It has been shown that the relevance of this issue is due to the priority socio-economic concept in the industrial production system – the “digital economy”. The authors point out conceptual provisions for solving this problem; methodological approaches; differentiated aspects of managerial competence of industrial industry specialists. Particular attention is paid to the importance of the self-education of specialists in their professional and personal formation. In order to develop methodology for the effectiveness of training results for industrial sector personnel, a set of measures has been designed.

Key words: industry experts, assessing the effectiveness of vocational training, continuing education programs, building competencies for professional self-education

CITATION: Bogoudinova R.Z., Kazakova U.A. Methodological bases of effectiveness of results of training of personnel of industrial enterprises in the system of continuing education. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2020. No. 1. Pp. 59–67. (In Russ.) DOI: 10.31862/2500-297X-2020-1-59-67

Актуальность исследования вопроса методологии оценки эффективности результатов профессиональной подготовки персонала предприятий промышленного сектора детерминирована одной из современных тенденций социально-экономической политики нашей страны. Концепция «цифровой экономики» выступает одним из оснований при определении текущих и перспективных задач, стоящих перед производственными коллективами отраслей экономики. Понимание сущности и содержания

профессиональных компетенций кадрового персонала (специалистов) отрасли, эффективности использования знаний в производственно-экономической деятельности определяют перспективы фундаментальной трансформации процесса развития производственных отношений, роста производительности труда в среднесрочной и отдаленной перспективе.

Методологическая целостность процесса профессионального роста персонала отрасли осуществляется в системе непрерывного образования, в реализации образовательных программ, повышения квалификации, соотнесенных по содержанию и технологиям обучения со стратегическими направлениями развития отрасли и наполненными индикаторами профессиональных компетенций, ориентированных на надпрофессиональные знания, умения, навыки как основы формирования компетенций в профессиях будущих направлений отечественной экономики.

Исходным положением в целостной методологии обучения, профессиональной подготовки, переподготовки, повышения квалификации является оценка эффективности результатов образовательной деятельности, технологии самообразования, индивидуальных стратегий и траекторий обучения и влияния их на повышение производительности труда, использования полученных знаний, умений, навыков в процессе производства продукции, развития технологичности производства, внедрения цифровизации, интеллектуализации на каждом рабочем месте.

Методика оценки качества компетенций, сформированных в процессе образовательной и профессиональной деятельности, использования современных информационных технологий, открытых образовательных ресурсов для формирования индивидуального стиля самообразовательной деятельности; использования возможностей Интернет-ресурсов; массовых открытых онлайн-курсов (МООС) на основе контекстного подхода позволяют снизить затраты на обучение кадрового персонала отрасли и развивать систему наставничества в трудовых коллективах [5].

В качестве концептуальных положений решения проблемы методологии оценки результатов обучения персонала промышленных предприятий предлагаем следующее:

- определить основные методологические подходы к аналитике перспективных направлений федеральных программ, нормативно-правовых актов, перспективных направлений, технологий инновационного потенциала отрасли, кадрового потенциала отрасли в условиях цифровой экономики;

- идентифицировать содержание образовательных программ повышения квалификации специалистов, а также технологий их реализаций;
 - наполнить профессиональные компетенции индикаторами, соответствующими выполнению профессиональных функций должностей будущих профессий;
 - проанализировать содержание профессиональных квалификационных требований отрасли к специалисту и образовательных стандартов профессиональной подготовки: сравнение функционального и образовательного подходов;
 - оценить эффективность отраслевого развития и содержания анализа: виды синергетических эффектов производств, учреждений отрасли через качественный, динамический и верификационный подходы;
 - перевести материалы анализа и исследований деятельности отрасли в содержание учебных курсов;
 - спрогнозировать результаты влияния обновленного содержания курсов на результаты профессиональной деятельности;
 - выявить и развить инновационный потенциал кадров, способности к проектированию, конструированию новых знаний в рамках профессиональной деятельности, когнитивный компонент профессиональной компетентности специалистов отрасли;
 - выявить потребности в систематизации трансляции знаний, специфики отраслевых знаний;
 - разработать новые методы и перспективы обновления содержания отраслевых знаний;
 - обосновать принципы самоконструирования личности специалистов отрасли через разработку и реализацию специализированных проектов, интерактивных видов и форм познавательной деятельности;
 - обеспечить участие специалистов отрасли в разработках, прикладных исследованиях по заказу отрасли, внедрении результатов исследования в производство, создании ресурсных центров сетевого взаимодействия предприятий отрасли в системе научно-образовательных кластеров;
 - приобщить специалистов отрасли к актуальным мировым тенденциям посредством их интеграции в международное культурно-образовательное пространство;
 - способствовать приобретению навыков межкультурной коммуникации.
- В этой связи актуальным представляется разработка психолого-педагогических и кросскультурных профессионально-коммуникативных аспектов управленческой компетентности специалистов отрасли, предполагающая обеспечение эффективной деятельности системы управления качеством на уровне отдела, предприятия, подготовку

к комплексной проверке деятельности, а также разработку диагностических средств оценки уровней сформированности профессиональных компетенций. При этом экспертное оценивание инновационных проектов основывается на степени владения специалистами практическими навыками, получаемыми ими по окончании обучения по программам дополнительного профессионального образования. Предполагается, что высококвалифицированные специалисты промышленных предприятий должны уметь определять общую концепцию и цели развития предприятия; разрабатывать инновационную стратегию развития и основные направления плана развития; владеть навыками по разработке программы реструктуризации предприятия и анализировать возможности финансового обеспечения программ.

В рамках программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации управленческого профиля слушатели получают знания по организации взаимодействия всех структур предприятия по реализации проектов его развития; об основах анализа соответствия принимаемых решений и действий основной концепции развития конкретной промышленной организации.

Выпускники программ дополнительного профессионального образования, ориентированных на подготовку инженеров как перспективных руководителей промышленных предприятий, должны владеть методикой по оперативному реагированию на кризисные и нестандартные ситуации, которые могут привести к неблагоприятным для предприятия последствиям; навыками внедрения системы управления качеством, как на уровне отдела, так и всего предприятия.

Особое место в указанных программах дополнительного профессионального образования занимают дисциплины, направленные на изучение принципов и подходов по профессиональному отбору кадров на соответствующие должности, а также освоение слушателями приемов по оценке уровня сформированности компетенций специалистов предприятия. Одной из приоритетных тенденций современного образования является его поликультурная направленность, предполагающая формирование высококонкурентного специалиста, как на отечественном, так и на международном рынке труда. Социо-лингвистические и этно-культурологические знания, лингво-психологические и культурологические знания об иноязычном социуме обеспечивают современного специалиста промышленной отрасли расширенным контекстом кросскультурного общения с коллегами и партнерами из других стран, формируют морально-психологическую готовность к эффективному межкультурному взаимодействию, а навыки совмещать культурно-исторические и языковые знания с профессиональными, системно

их развивать и совершенствовать приводят к новому формату международного профессионального сотрудничества. С целью формирования у специалиста способности и готовности самостоятельно и рационально применять профессионально-коммуникативные знания в различных ситуациях бытовой и профессиональной сферы необходимо создание соответствующих условий образовательной среды в рамках дополнительных образовательных программ, ориентированных на мотивацию слушателей к активному самообразованию. Так, мотивация специалистов промышленных предприятий на изучения иностранного языка, наиболее востребованного в практикуемой отрасли, представляется одним из приоритетных компонентов их дополнительного профессионального образования и предполагает применение в образовательном процессе новых технологий, методов и средств обучения.

Современный специалист промышленной отрасли должен владеть: умениями работать с правовыми и профессионально направленными источниками на иностранном языке, вести переговоры, переписку и текущую документацию на актуальном иностранном языке, анализировать и оценивать профессионально-техническую, экономическую и юридическую документацию текстов с точки зрения их соответствия определенной тематике или проблеме; владеть навыками нахождения необходимой предметной информации на иностранном языке в литературе профессиональной направленности, поиска информации по профессиональной направленности на иностранном языке в Интернете, используя поисковые системы, программы и базы данных; быть готовым выступать с докладами и презентациями по профессиональной направленности на иностранном языке; обладать способностью представлять свои работы в письменной и устной форме по профессиональной направленности на иностранном языке, а также способностью к сравнительному анализу и синтезу на иностранном языке, самостоятельной работе с информационными обучающими программами на иностранном языке и т.д. [6].

Особую значимость в процессе профессиональной подготовки специалиста промышленной отрасли приобретает формирование компетенции профессионального самообразования, в которую входит: владение технологией самообразовательной и исследовательской деятельности; комплексное представление о возможностях интернет-ресурсов в самообразовательной и исследовательской деятельности; способности к разработке задач самообразования на основе рефлексии полученных результатов и в соответствии с возможностями современных интернет-технологий; готовности к использованию современных технологий самообразования для выработки индивидуальных стратегий умственного труда [1].

В силу информационной и психофизиологической интенсивности трудовой деятельности современного специалиста, ненормированности его рабочего дня, высокой подверженности стрессовым ситуациям, обусловленным как объективными, так и субъективными факторами жизнедеятельности, невозможности вести рациональный здоровый образ жизни, особую значимость приобретают навыки инженера в системе управления предприятием по диагностике и координации собственных психофизиологических особенностей и других коллег и сотрудников по проектированию индивидуальных программ самообразования. Важно, чтобы выпускники программ дополнительного профессионального образования владели умениями по оптимальному применению современных технологий проведения исследований в инновационной профессиональной деятельности, самостоятельному применению усвоенных психолого-педагогических знаний для развития восприятия, внимания, мышления, памяти и речи с целью совершенствования способов самоуправления и самоорганизации, а также по использованию современных информационных технологий.

Рассматривая верификационные ресурсы для решения проблемы методики оценки эффективности результатов обучения персонала отрасли, необходимо данный процесс реализовывать последовательно и поэтапно. Во-первых, следует измерить имеющуюся у работника отрасли квалификацию (совокупность сформированных компетенций); во-вторых, сравнить результаты измерений с эталонными (желательными, необходимыми) значениями; в-третьих, разработать и реализовать план мероприятий для устранения расхождений.

Но, прежде всего, значимым представляется разработка комплекса инструментария и организационных процедур достоверной и объективной оценки профессиональных компетенций, рационального набора и эталонный уровень компетенций специалиста промышленной отрасли. Учитывая поликомпонентный характер системы учета всего многообразия деятельности и проявления профессиональности компетентности персонала отрасли, необходимо спроектировать группу методов и способов оценки профессиональной деятельности работника в соответствии с требованиями к выполнению профессиональных стандартов, что требует специальной профессиональной подготовки специалистов-экспертов, уровень квалификации которых позволил бы осуществить объективную оценку.

Таким образом, методология оценки эффективности результатов обучения персонала промышленных предприятий требует дальнейшего осмысления, модернизации и адаптации, как к меняющимся объективным условиям промышленного сектора, так и к профессионально-личностным интересам и требованиям специалистов конкретной отрасли производства.

Библиографический список / References

1. Богоудинова Р.З. Творческий потенциал преподавателя исследовательского университета в системе инженерного образования // Инженерное образование. 2018. № 23. С. 159–164. [Bogoudinova R.Z. Creative potential of a university research teacher in the system of engineering education. *Engineering Education*. 2018. No. 23. Pp. 159–164. (In Russ.)]
2. Богоудинова Р.З. Теоретико-методологические обоснования проблемы подготовки конкурентоспособных специалистов // Известия Российской академии образования. 2017. № 3 (43). С. 95–100. [Bogoudinova R.Z. Theoretical and methodological substantiation of the problem of training competitive specialists. *Izvestiya Rossiyskoy akademii obrazovaniya*. 2017. No. 3 (43). Pp. 95–100. (In Russ.)]
3. Богоудинова Р.З. Критерии оценки конкурентоспособности специалистов // European Social Science Journal. 2017. № 7. С. 190–194. [Bogoudinova R.Z. Criteria for assessing the competitiveness of specialists. *European Social Science Journal*. 2017. No. 7. Pp. 190–194. (In Russ.)]
4. Богоудинова Р.З. Оценочные средства контроля качества формирования компетенций // Образование. Наука. Научные кадры. 2015. № 3. С. 183–184. [Bogoudinova R.Z. Evaluation tools of quality control of the formation of competencies. *Obrazovaniye. Nauka. Nauchnyye kadry*. 2015. No. 3. Pp. 183–184. (In Russ.)]
5. Глобальные вызовы в инженерном образовании. Инженерное образование для новой индустриализации (итоги международного симпозиума и международной научной школы) / Кондратьев В.В., Кудрявцев Ю.М., Казакова У.А., Кузнецова М.Н. // Мир образования – образование в мире. 2013. № 4 (52). С. 46–52. [Kondratyev V.V., Kudryavtsev Yu.M., Kazakova U.A., Kuznetsova M.N. Global challenges in engineering education. Engineering education for new industrialization (results of the international symposium and international scientific school). *The World of Education – The Education in the World*. 2013. No. 4 (52). Pp. 46–52 (In Russ.)].
6. Казакова У.А., Кузнецова М.Н. Проблема педагогического обеспечения практической направленности иноязычной подготовки слушателей программ дополнительного профессионального образования // Автомобиль. Дорога. Инфраструктура. 2017. № 1 (11). С. 23. [Kazakova U.A., Kuznetsova M.N. The problem of pedagogical support for the practical orientation of foreign language training for students of programs of additional professional education. *Avtomobil'. Doroga. Infrastruktura*. 2017. No. 1. P. 23. (In Russ.)]
7. Кондратьев В.В., Кузнецова М.Н. Педагогика массовых открытых онлайн-курсов в высшем образовании // Казанская наука. 2014. № 11. С. 12–19. [Kondratyev V.V., Kuznetsova M.N. Pedagogy of people open online courses in higher education. *Kazan Science*. 2014. No. 11. Pp. 12–19. (In Russ.)]

Статья поступила в редакцию 22.09.2019, принята к публикации 22.11.2019

The article was received on 22.09.2019, accepted for publication 22.11.2019

Сведения об авторах / About the authors

Богоудинова Роза Закировна – доктор педагогических наук, профессор; профессор кафедры инженерной психологии и педагогики, Казанский национальный исследовательский технологический университет, г. Казань

Roza Z. Bogoudinova – Dr. Pedagogy Hab.; professor at the Department of Engineering Psychology and Pedagogy, Kazan National Research Technological University, Kazan

E-mail: rozabog@bk.ru

Казакова Ульяна Александровна – кандидат психологических наук, доцент; доцент кафедры методологии инженерной деятельности, Казанский национальный исследовательский технологический университет, г. Казань

Ulyana A. Kazakova – PhD in Psychology; associate professor at the Department of Methodology of Engineering, Kazan National Research Technological University, Kazan

E-mail: kazakova-ulyana@mail.ru

Заявленный вклад авторов

Богоудинова Р.З. – общее руководство исследованием, разработка идеи представленной работы, организация оформления публикации.

Казакова У.А. – детализация и анализ полученных результатов исследования, оформление материалов в формат статьи для дальнейшего издания в журнале.

Contribution of the authors

Bogoudinova R.Z. – general coordination of the research, development of the idea of the presented work, organization of publication project.

Kazakova U.A. – detailing and analysis of the results of the research, preparation of the text of the article according to the journal requirements.

И.В. Галыгина, Л.В. ГалыгинаТамбовский государственный технический университет,
392000 г. Тамбов, Российская Федерация

Особенности построения индивидуальных образовательных траекторий обучения дисциплинам естественно-научного цикла (на примере информатики)

В статье рассматриваются особенности построения индивидуальных образовательных траекторий для дисциплин естественно-научного цикла (на примере информатики) в условиях балльно-рейтинговой системы оценивания знаний обучающихся в высшей школе в условиях внедрения федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования 3++ по различным направлениям подготовки. Предлагаются различные варианты построения образовательных траекторий, обеспечивающих индивидуальный подход в обучении, достижение необходимого уровня сформированности общепрофессиональных компетенций по дисциплине «Информатика» и повышение мотивации в обучении, а также формирование адекватной самооценки обучающегося. В частности, рассматриваются варианты построения индивидуальной траектории для дифференцированных контрольных точек (экзамен или зачет с отметками «удовлетворительно», «хорошо» и «отлично») и недифференцированных точек контроля, подразумевающих оценивание уровня сформированности общепрофессиональных компетенций в виде «зачтено» и «не зачтено».

Ключевые слова: индивидуальная образовательная траектория, разноуровневое обучение, балльно-рейтинговая система, эффективные технологии обучения, федеральный государственный образовательный стандарт 3++, учебно-методическое обеспечение образовательного процесса в вузе

Благодарности. Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках проекта по договору № 19-413-680001/19.

© Галыгина И.В., Галыгина Л.В., 2020

Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Галыгина И.В., Галыгина Л.В. Особенности построения индивидуальных образовательных траекторий обучения дисциплинам естественнонаучного цикла (на примере информатики) // Педагогика и психология образования. 2020. № 1. С. 68–77. DOI: 10.31862/2500-297X-2020-1-68-77

DOI: 10.31862/2500-297X-2020-1-68-77

I. Galygina, L. Galygina

Tambov State Technical University,
Tambov, 392000, Russian Federation

Features of construction of individual learning paths while learning disciplines of the natural scientific cycle at higher education institution (on the example of Computer Science)

The paper discusses the features of constructing individual learning paths for the disciplines of the natural science cycle (on the example of Computer Science) in the context of a ranking system for assessing the knowledge of students in Higher Education in the context of the introduction of Federal State Educational Standards for higher education 3++ in various areas of training. Various options are proposed for constructing learning paths that provide an individual approach to learning, achieving the required level of formation of general professional competencies in the discipline of “Computer Science” and increasing motivation in learning, as well as the formation of an adequate student self-esteem. In particular, options are considered for constructing an individual learning path for differentiated control points (exam or test with “satisfactory”, “good” and “excellent” grades) and undifferentiated control points, implying an assessment of the level of formation of general professional competencies in the form of “pass” and “fail”.

Key words: individual learning path, multilevel training, ranking system, effective teaching technologies, Federal State Educational Standard 3++, educational and methodological support of the educational process at the university

Acknowledgments. The study was supported by the RFBR in the framework of the project under contract No. 19-413-680001/19.

CITATION: Galygina I.V., Galygina L.V. Features of construction of individual learning paths while learning disciplines of the natural scientific cycle at higher education institution (on the example of Computer Science). *Pedagogy and Psychology of Education*. 2020. No. 1. Pp. 68–77. (In Russ.) DOI: 10.31862/2500-297X-2020-1-68-77

В современных условиях в связи с внедрением Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования 3++ по различным направлениям подготовки приобретает актуальность проблема разработки учебно-методического обеспечения, позволяющего эффективно организовать процесс обучения в высшем учебном заведении. Учебные пособия нового поколения должны сочетать не только использование современных педагогических и компьютерных технологий, владение которыми необходимо в будущей профессиональной деятельности обучающегося, но и учитывать индивидуальную образовательную траекторию, позволяющую выбрать соответствующий уровень углубленности изучения материала.

Вопросам преподавания информатики в высших учебных заведениях с точки зрения теории и практики посвящены работы М.П. Лапчика, С.Г. Григорьева, Н.И. Пака, С.В. Симоновича, А.П. Ершова, А.В. Могилева и др. Исследовательские работы Т.Б. Захаровой, А.А. Кузнецова и др., направлены на теорию профильного обучения информатике, с выделением в содержании и методах обучения вариативной и инвариантной частей. Вопросами обучения студентов по дисциплине «Информатика» в системе высшего профессионального образования занимались И.Г. Семакин, И.А. Киселева, С.В. Русаков, Е.К. Хеннер, С.В. Чирков, О.Н. Ефремова и др.

Анализ научных исследований показывает, что недостаточно изучена структура учебно-методического обеспечения нового поколения для дисциплин естественнонаучного цикла, в частности информатики, которые учитывали бы Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования 3++ по различным направлениям подготовки и особенности построения индивидуальных образовательных траекторий [1; 7].

Как показывает практика, освоение студентами дисциплин естественнонаучного цикла является малоэффективным, если не учитываются

особенности будущей профессиональной деятельности, современные образовательные технологии, глубина изучения теоретического и практического материала, отражающаяся в выбранной индивидуальной образовательной траектории [2; 4]. На современном этапе практически нет научных работ по педагогике, направленных на внедрение такой системы обучения информатике, которая ориентировалась бы на применение индивидуальной образовательной траектории, учитывающей разную уровневость обучения и дифференцированный подход к оцениванию уровня сформированности общепрофессиональной компетенции обучающихся. Кроме того, малоизученными являются особенности построения указанных индивидуальных образовательных траекторий с применением методов обучения информатике, которые в процессе подготовки студентов были бы основаны на решении неформализованных профессионально-ориентированных разноуровневых задач с привлечением методов моделирования [3].

Основной целью учебно-методического обеспечения, отвечающего требованиям Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования 3++ по различным направлениям подготовки для дисциплин естественно-научного цикла, должно стать выявление роли учебной дисциплины в жизни общества и будущей профессиональной деятельности, оперирование ключевыми понятиями дисциплины и знание ее основных объектов и их свойств. Эта цель может быть достигнута при осуществлении компетентного и деятельностного подхода в обучении, которые могут быть реализованы при освоении содержания учебного материала в трех основных видах деятельности: теоретической, практической и экспериментальной по индивидуальным образовательным траекториям дифференцированной направленности. При этом выполнение перечисленных видов деятельности будет способствовать формированию общепрофессиональной компетенции студентов.

Теоретическая деятельность должна учитывать глубину и порядок изучения материала. Кроме того, она должна содержать советы по решению профессионально-ориентированных задач и примеры их решения. В частности, для дисциплины «Информатика» это можно реализовать в виде справочного теоретического материала, предшествующего выполнению заданий, предназначенных для решения на лабораторных занятиях в компьютерном классе и во внеучебное время. Целесообразно предоставлять такой материал небольшими порциями, раскрывающими основные идеи и подходы к решению заданий конкретного типа.

С одной стороны, введение справочного материала такого рода в учебно-методические пособия позволяет уменьшить объем предъявляемого материала по дисциплине на лекционных занятиях, что в свою очередь, обеспечивает возможность осуществления контроля и проведение других проверочных мероприятий во время лекционных занятий. Например, контроль может выражаться в проверке остаточных знаний по пройденному материалу в виде тестов или небольших контрольных заданий, на выполнение которых отводится не более 10–15 минут. С другой стороны, использование описанного выше справочного материала в учебно-методических пособиях позволяет изучить дисциплину на необходимом уровне сформированности компетенций в пределах тех часов, которые отводятся на лекционные занятия с учетом тенденции сокращения времени, отводимого на изучение той или иной дисциплины естественно-научного цикла в технических вузах.

Практическая деятельность должна быть направлена на формирование общепрофессиональных компетенций, выражающихся в умении решать стандартные задачи профессиональной направленности по приведенным алгоритмам (задания базового уровня). Запись алгоритмов может быть выражена в различной форме: табличной с пошаговыми инструкциями по выполнению каждой операции, необходимой для решения задачи конкретного типа; словесно-пошаговой, снабженной ссылками на справочный материал и алгоритмы, использованные ранее.

В экспериментальную деятельность целесообразно включать дифференцированные задания, требующие самостоятельного выполнения, в т.ч. задания повышенной сложности, которые будут способствовать успешному освоению дисциплины на более глубоком уровне изучения (подобные задания можно отмечать какими-либо символами, например звездочками).

Учебные пособия, ориентированные на Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования 3++ по различным направлениям подготовки, должны давать возможность реализовывать целенаправленную собственную учебную деятельность обучающегося по дифференцированным индивидуальным образовательным траекториям.

Целенаправленная учебная деятельность обучающихся может обеспечиваться постановкой цели и ее соотношением с уровнем сформированных компетенций, проверяемым при выполнении заданий для самостоятельного выполнения на лабораторных занятиях и в домашних условиях. При этом обучающийся может выбрать одну из предложенных преподавателем индивидуальных образовательных траекторий

в зависимости от его уровня подготовки, желания углубить свои знания по изучаемой дисциплине:

- порядок выполнения различных видов деятельности: теоретической, практической и экспериментальной;
- уровень индивидуальных заданий, предлагаемых для самостоятельного выполнения;
- возможность определить индивидуальный минимум в баллах, необходимый для получения допуска студента к сдаче зачета или экзамена по дисциплине, в балльно-рейтинговой системе оценивания;
- возможность выполнения заданий уровня выше базового с накоплением дополнительных баллов в балльно-рейтинговой системе оценивания.

Для обеспечения выбора образовательной траектории, учитывающей уровень изучения дисциплины, в учебных пособиях целесообразно приводить различные варианты траекторий обучения, на основе которых строится индивидуальная образовательная траектория студента.

Если дисциплина предполагает в качестве контрольной точки сдачу недифференцированного зачета («зачтено» и «не зачтено»), то преподаватель может предложить два варианта образовательных траекторий.

Первый вариант подразумевает выполнение различных видов деятельности (теоретической, практической и экспериментальной) на базовом уровне, обеспечивающем накопление минимального балла в балльно-рейтинговой системе оценивания, необходимого для получения допуска к сдаче зачета (менее 21). Например, если предположить, что в течение семестра на лабораторных занятиях и в результате самостоятельного выполнения студент может набрать максимально 60 баллов, то, набирая 21 балл по выбранной индивидуальной траектории, обучающийся обеспечивает себе получение допуска к сдаче зачета по дисциплине. В этом случае формирование индивидуальной образовательной траектории осуществляется при самостоятельном выборе студентом порядка и уровня сложности предлагаемых в траектории заданий.

Второй вариант рассчитан на студентов, желающих иметь более глубокие знания по дисциплине. Индивидуальная образовательная траектория в этом случае формируется с ориентацией на получение максимального балла по дисциплине, предполагая при этом возможность снижения уровня углубленности изучения материала в зависимости от индивидуальных потребностей и особенностей студента. Например, по предложенной образовательной траектории, позволяющей накопить 60 баллов, можно получить множество индивидуальных образовательных траекторий, обеспечивающих возможность студенту заработать в течение семестра более 21, но менее 60 баллов.

При оценивании результатов обучения по дисциплине «Информатика» можно использовать компьютерное тестирование, успешное прохождение которого позволяет набрать максимально 40 баллов, при этом процент правильных ответов студента пересчитывается по следующей формуле:

$$B = 0,4P,$$

где B – балл, набранный обучающимся при тестировании; P – процент правильных ответов обучающегося от 0 до 100%.

Итоговая оценка по дисциплине выставляется с учетом результатов текущего контроля с использованием шкалы: от 41 до 100 баллов – оценка «зачтено», от 0 до 40 баллов – оценка «не зачтено».

Если дисциплина имеет в качестве контрольной точки дифференцированный зачет или экзамен («удовлетворительно», «хорошо» и «отлично»), то целесообразно предложить три варианта образовательных траекторий.

Первый вариант предполагает накопление обучающимся минимально возможного балла для получения допуска к контрольной точке. При этом студент строит индивидуальную образовательную траекторию, соответствующую базовому уровню знаний с формированием общепрофессиональных компетенций на отметку «удовлетворительно».

Второй вариант рассчитан на студентов, желающих выйти на уровень сформированности общепрофессиональных компетенций, соответствующую отметке «хорошо». В этом случае индивидуальная образовательная траектория включает задания из траектории базового уровня плюс дополнительные задания разного уровня сложности для самостоятельного выполнения.

Третий вариант строится в расчете на студентов, ориентированных на уровень сформированности общепрофессиональных компетенций, отвечающих отметке «отлично». При этом студент имеет возможность получить максимальный балл или близкий к нему по дисциплине за семестр. Так, накапливая от 45 до 60 баллов, обучающийся может претендовать на получение отметки «отлично» при сдаче дифференцированного зачета или экзамена.

Форма представления индивидуальной образовательной траектории может быть графической, табличной или словесно-пошаговой. В траектории целесообразно отразить последовательность изучения материала с указанием минимально и максимально возможных баллов, накапливаемых при ее осуществлении в балльно-рейтинговой системе оценивания.

Индивидуальная образовательная траектория обучающегося строится в зависимости от образовательных потребностей студента и его индивидуальных возможностей.

Обобщая вышеизложенное, можно сделать вывод, что учебные пособия, ориентированные на Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования 3++ по различным направлениям подготовки, должны быть разноуровневыми, содержащими задания, проранжированные в баллах, содержать две образовательные траектории, обеспечивающие соответствие обязательному минимуму содержания и углубленному изучению дисциплины для недифференцированной точки контроля, или три образовательные траектории в случае дифференцированной контрольной точки.

Как показывает опыт преподавания, такой подход к изучению дисциплин естественно-научного цикла обеспечивает индивидуальный подход в обучении, достижение необходимого уровня сформированности общепрофессиональных компетенций по дисциплине и повышение мотивации в обучении, позволяя каждому студенту выбирать уровень изучения материала в соответствии со своими способностями, учетом личностных возможностей и потребностей, способствуя при этом формированию адекватной самооценки обучающегося.

Библиографический список / References

1. Вельц О.В. Информатика: лабораторный практикум. Ставрополь, 2018. [Weltz O.V. Informatika [Informatics]. Workshop. Stavropol, 2018.]
2. Галыгина И.В., Галыгина Л.В. Конструирование индивидуальной образовательной траектории с учетом требований ФГОС третьего поколения // Вопросы современной науки и практики. Университет им. В.И. Вернадского. 2011. № 2 (33). С. 146–153. [Galygina I.V., Galygina L.V. Designing an individual educational trajectory taking into account the requirements of the third generation federal state educational standards. *Problems of Contemporary Science and Practice. Vernadsky University*. 2011. No. 2 (33). Pp. 146–153. (In Russ.)]
3. Галыгина И.В., Галыгина Л.В. Особенности преподавания информатики для гуманитариев в высшей школе // Дополнительное профессиональное образование в обеспечении устойчивого социально-экономического развития региона: Материалы I международной научно-практической конференции. Тамбов, 2014. С. 207–211. [Galygina I.V., Galygina L.V. Features of teaching computer science for humanities in higher education. *Dopolnitelnoye professionalnoye obrazovaniye v obespechenii ustoychivogo sotsialno-ekonomicheskogo razvitiya regiona*. Tambov, 2014. Pp. 207–211. (In Russ.)]

4. Галыгина И.В., Галыгина Л.В., Воскобойникова Н.П. Особенности конструирования образовательного процесса в высших учебных заведениях на современном этапе // Дополнительное профессиональное образование в обеспечении устойчивого социально-экономического развития региона: Материалы I международной научно-практической конференции. Тамбов, 2014. С. 153–159. [Galygina I.V., Galygina L.V., Voskoboinikova N.P. Peculiarities of constructing the educational process in higher educational institutions at the present stage. *Dopolnitelnoye professionalnoye obrazovaniye v obespechenii ustoychivogo sotsialno-ekonomicheskogo razvitiya regiona*. Tambov, 2014. Pp. 153–159. (In Russ.)]
5. Кузнецов А.А., Захарова Т.Б. Школьная информатика: вчера, сегодня, завтра // Информатика и образование. 2014. № 10. С. 3–6. [Kuznetsov A.A., Zakharova T.B. School informatics: yesterday, today, tomorrow. *Informatics and Education*. 2014. No. 10. Pp. 3–6. (In Russ.)]
6. Могилев А.В., Пак Н.И., Хеннер Е.К. Информатика: Учебник. М., 2016. [Mogilev A.V., Park N.I., Henner E.K. *Informatika [Informatics]*. Textbook. Moscow, 2016.]
7. Мурат Е.П. Информатика III: Учебное пособие. Ростов-н/Д.; Таганрог, 2018. [Murat E.P. *Informatika III [Informatics III]*. Textbook. Rostov-on-Don; Taganrog, 2018.]
8. Хеннер Е.К., Соловьева Т.Н. Изучение информатики в вузе в условиях цифровой образовательной среды // Преподаватель XXI век. 2016. № 4. С. 46–53. [Henner E.K., Solovyova T.N. The study of computer science at a university in a digital educational environment. *Teacher of the XXI Century*. 2016. No. 4. Pp. 46–53. (In Russ.)]

Статья поступила в редакцию 06.10.2019, принята к публикации 18.12.2019

The article was received on 06.10.2019, accepted for publication 18.12.2019

Сведения об авторах / About the authors

Галыгина Ирина Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент; доцент кафедры «Системы автоматизированной поддержки принятия решений», Тамбовский государственный технический университет

Irina V. Galygina – PhD in Pedagogy; associate professor at the Department “Automated Decision Support Systems”, Tambov State Technical University

E-mail: lab-rab9@mail.ru

Галыгина Лилия Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент; доцент кафедры «Системы автоматизированной поддержки принятия решений», Тамбовский государственный технический университет

Liliya V. Galygina – PhD in Pedagogy; associate professor at the Department “Automated Decision Support Systems”, Tambov State Technical University

E-mail: jiril@mail.ru

Заявленный вклад авторов

Галыгина И.В. – общее руководство направлением исследований, планирование исследования, анализ первичных данных, участие в подготовке текста статьи.

Галыгина Л.В. – планирование исследования, анализ первичных данных, участие в подготовке текста статьи.

Contribution of the authors

Galygina I.V. – general direction of the research, planning of the research, analysis of primary data, participation in the preparation of the text of the article.

Galygina L.V. – planning of the research, analysis of primary data, participation in the preparation of the text of the article.

А.В. Лейфа, Е.В. Павлова

Амурский государственный университет,
675027 г. Благовещенск, Амурская обл., Российская Федерация

Обоснование модели исследования готовности преподавателей вуза к профессиональной деятельности в условиях цифровизации образования

Одной из ключевых проблем современного высшего образования является разработка программ и методов обучения, релевантных условиям цифровой образовательной среды, характеризующейся открытостью, вариативностью, поликультурностью, полимодальностью и динамичностью. При этом на первый план выходит вопрос о психологической готовности преподавателей к деятельности в новых условиях. В статье дается краткий обзор работ по проблеме готовности. Описываются предикторы готовности преподавателя вуза к деятельности в электронной информационно-образовательной среде. Показана роль вариативного и инвариантного аспектов готовности педагогов к изменениям, происходящим в системе высшего образования. Предложена модель готовности преподавателей вуза к профессиональной деятельности в условиях цифровизации образования, включающая саморегуляционный, мотивационный, ценностно-смысловой и операциональный компоненты; описаны возможные методы диагностики указанных компонентов.

Ключевые слова: цифровизация образования, электронная информационно-образовательная среда, психологическая готовность, компоненты психологической готовности, предикторы готовности, инвариантный и вариативный аспекты готовности

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Лейфа А.В., Павлова Е.В. Обоснование модели исследования готовности преподавателей вуза к профессиональной деятельности в условиях цифровизации образования // Педагогика и психология образования. 2020. № 1. С. 78–93. DOI: 10.31862/2500-297X-2020-1-78-93

© Лейфа А.В., Павлова Е.В., 2020

Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License



A. Leifa, E. Pavlova

Amur State University,
Blagoveshchensk, Amur Region, 675027, Russian Federation

Substantiation of the model of research of the readiness of teachers of higher education institution to professional activity in the context of digitalization of education

One of the key problems of modern higher education is the development of programs and teaching methods relevant to the conditions of the digital educational environment, characterized by openness, variability, multiculturalism, polymodality and dynamism. At the same time, the question of the psychological readiness of teachers for activities in the new conditions comes to the fore. The article gives a brief overview of the works on the issue of readiness. The predictors of the university teachers' readiness for activities in the electronic informational and educational environment are described. The role of the variative and invariant aspects of teachers' readiness for changes in the system of higher education is shown. A model of the university teachers' readiness for professional activities in the context of digitalization of education is proposed, which includes self-regulatory, motivational, value-semantic, and operational components; possible methods for diagnosing these components are described.

Key words: digitalization of education, electronic information and educational environment, psychological readiness, components of psychological readiness, predictors of readiness, invariant and variable aspects of readiness.

CITATION: Leifa A.V., Pavlova E.V. Substantiation of the model of research of the readiness of teachers of higher education institution to professional activity in the context of digitalization of education. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2020. No. 1. Pp. 78–93. (In Russ.) DOI: 10.31862/2500-297X-2020-1-78-93

Реформы в системе высшего образования России происходят регулярно, и каждый раз встает вопрос о готовности преподавателей к двум основным аспектам происходящих изменений. Во-первых, речь идет о готовности к принятию изменений на уровне смыслов и ценностей, понимания происходящего. Во-вторых, педагог должен быть предрасположен к включению новшеств в собственную педагогическую деятельность, к перестройке привычного хода деятельности. Фактически, речь идет о классической триаде усвоения новой информации: формирование знаний о явлении – интериоризация знаний и формирование умений – субъективация усвоенной информации, готовность оперировать ею как «своей собственной», глубоко личностной. При этом, чем глубже изменения, происходящие в системе образования, тем большая требуется перестройка профессионального образа мира педагога для принятия их. На сегодняшний день феномен готовности изучен достаточно глубоко. Также описаны требования и направления формирования готовности преподавателей к отдельным изменениям, происходящим в системе образования (дистанционное образование, использование информационных технологий и т.д.). В то же время открытым остается вопрос о готовности преподавателей к профессиональной деятельности в цифровой среде, которая является принципиально новой для реализации образовательного процесса.

Целью статьи является обоснование структурных компонентов модели готовности преподавателей вуза к профессиональной деятельности в условиях цифровизации образования и методов их исследования.

Феномен готовности человека к различным новациям, к определенным аспектам деятельности и т.д. достаточно глубоко изучен в психологии и педагогике. При этом в историческом аспекте можно выделить широкий диапазон трактовки термина «готовность»: от понимания ее как психического (шире – функционального) состояния индивида в контексте конкретной деятельности (например, состояние предстартовой готовности у спортсменов) [8] до интерпретации как совокупности качеств личности, обеспечивающих высокую результативность деятельности [1]. Следует подчеркнуть, что правомерность того или иного подхода определяется характером, масштабом, содержанием деятельности, о готовности к которой идет речь.

Так, С.С. Бетанова, ссылаясь на работы ряда российских ученых, пишет, что «состояние профессиональной готовности у субъектов труда неоднородно», «определяется сочетанием факторов, характеризующих разные уровни и стороны готовности, и усиливается в том случае, если личность является активным субъектом трудовой деятельности» [2, с. 5]. Ю.В. Борисенко подчеркивает важную роль установок

и мотивов личности в структуре готовности [3]. Н.Д. Джига говорит о важности созидания «продуктивного субъекта образования» [5]. Использование категории субъектности, а также обращение к установкам и ценностям личности, позволяют вывести «готовность» за рамки инструментального, функционалистского понимания, включить ее в контекст исследования сознания субъекта труда и, в конечном итоге, изучать с позиции системной антропологической психологии [9].

Структура и требования к готовности к определенной деятельности задаются спецификой самой этой деятельности. В научной литературе традиционно выделяется трехчастная модель готовности личности к определенному виду деятельности, включающая, по данным различных источников, мотивационно-ценностный, эмоционально-волевой и практико-ориентированный [2]; аксиологический (ценностный), рефлексивно-регулятивный и праксиологический компоненты [3] и др. В структуре готовности личности к взаимодействию с образовательной средой образовательной организации высшего образования О.Н. Локаткова выделяет четыре компонента: эмоциональный, когнитивный, личностный и социально-психологический [13]. Д.С. Дмитриев, анализируя готовность преподавателя вуза к применению средств электронного обучения в профессиональной деятельности, также выделяет четыре ее компонента: ценностно-мотивационный, когнитивный (методическая готовность), методико-операционный (технологическая готовность) и оценочно-рефлексивный (экспертная готовность) [6]. В работах других авторов число компонентов готовности варьирует от трех до семи. Однако, на наш взгляд, увеличение числа компонентов в структуре готовности не всегда является теоретически и методологически оправданным.

Анализ работ по педагогике и педагогической психологии позволяет заключить, что компоненты готовности личности авторы выделяют схожим образом, но, в зависимости от специфики предмета исследования, смещаются акценты и значимость отдельных подкомпонентов. Соответственно, рассматривая готовность преподавателей вуза к профессиональной деятельности в условиях цифровизации образования, необходимо понимать, какие именно требования предъявляет цифровая образовательная среда к субъектам образования.

По мере развития информационных технологий исследовались и исследуются различные аспекты их применения в образовательном процессе, такие как: готовность студентов к дистанционному обучению [14], к использованию информационно-коммуникационных технологий в профессиональной деятельности и образовании [17], информационно-компьютерная готовность [4] и т.д. Однако указанные направления

исследований призваны решить частные вопросы, касающиеся цифровизации образовательного пространства.

Одной из важнейших составляющих процесса цифровизации образования является создание и внедрение электронной информационно-образовательной среды (ЭИОС). При формировании готовности преподавателей к вхождению и профессиональной деятельности в ЭИОС необходимо учитывать, что электронная информационно-образовательная среда – это не просто новый педагогический инструментарий. Это принципиально новая среда реализации образовательного процесса, характеризующаяся: открытостью, вариативностью, поликультурностью, полимодальностью, динамичностью. При этом каждый субъект ЭИОС может выступать одновременно в нескольких функциях (преподаватель, студент, модератор, тьютор и т.д., как, например, при реализации работы различных образовательных платформ).

Готовность к вхождению в ЭИОС включает, на наш взгляд, два основных параметра:

1) готовность работать в имеющейся среде, принятие ее как пространства реализации образовательного процесса (включая использование образовательных платформ, информационных ресурсов и т.д.);

2) готовность создавать ЭИОС (предполагает наличие мотивационной и операциональной готовности).

Эти параметры также могут быть рассмотрены как уровни готовности преподавателя к профессиональной деятельности в электронной информационно-образовательной среде.

Если понимать электронную информационно-образовательную среду как принципиально новую среду реализации образовательного процесса, то в структуре готовности преподавателя к вхождению в ЭИОС можно выделить два ключевых аспекта:

1) инвариантный – определяющий принципиальную готовность преподавателя к принятию перемен;

2) вариативный – обусловленный спецификой происходящих изменений (определяется, в первую очередь, смысловой составляющей – тем, насколько происходящие изменения соотносятся с системой представлений педагога об образовательном процессе, и во вторую – операционально-деятельностной составляющей готовности).

Также можно выделить условия формирования готовности преподавателей вуза к профессиональной деятельности в ЭИОС. Они могут быть разделены на две группы. Первая – объективные условия, определяемые системными характеристиками системы образования и условиями функционирования конкретного вуза (технологическая база, информационно-правовая база и т.д.). Вторая группа – субъективные

условия – отражение в общественном сознании процесса «цифровизации» высшего образования. Если нормативно-правовая база, определяющая процесс цифровизации, формируется во многом на федеральном уровне, то материально-техническая база и представления субъектов образовательного процесса задаются преимущественно спецификой региона.

Немаловажным, на наш взгляд, является и анализ предикторов (прогностических параметров) готовности преподавателей вуза к вхождению в ЭИОС. Одним из основополагающих предикторов, на наш взгляд, является образ мира субъекта образовательного процесса. Понятие «образ мира» было введено в научный обиход А.Н. Леонтьевым для обозначения отражения мира в сознании человека, непосредственно включенного во взаимодействие человека и мира. А.С. Обухов трактует образ мира как систему представлений человека [16]. Именно в таком контексте категория «образ мира» фигурирует в современных исследованиях, посвященных, в том числе, и восприятию студентами образовательной ситуации ([21] и др.).

Если в «образе мира» преподавателя вуза есть представления об электронной образовательной среде (она представляется «принципиально возможной», в терминологии М.М. Решетникова), то он будет готов (хотя бы на минимальном уровне) к происходящим изменениям. В данном контексте значимым является совпадение (или хотя бы соотносимость) тех условий, в которых протекает профессиональная деятельность преподавателя вуза, и тех целей и задач, которые ставятся перед ним в связи с цифровизацией образования.

Следующие предикторы готовности включают в себя характеристики опыта профессиональной деятельности и их отражения в сознании преподавателя. К ним относятся: профессиональное самосознание (включая представления о себе как преподавателе и отношение к себе), опыт трансформации педагогической деятельности (в условиях реформирования системы образования) и опыт самопрезентации в виртуальной среде. Важным является тот факт, что опыт деятельности может как способствовать дальнейшему профессиональному росту, так и препятствовать ему. В связи с этим исследование опыта профессиональной деятельности преподавателя позволяет прогнозировать успешность его вхождения в электронную информационно-образовательную среду.

В электронной информационно-образовательной среде можно условно выделить те же компоненты, что и в традиционной:

1) социальное окружение – субъекты информационного поля, представители разных социальных слоев, культур, возрастов, профессий и т.д.;

2) пространственно-предметное окружение – собственно информационный контент, характеризующийся полимодальностью, разнонаправленностью, множеством смысловых наполнений.

Вследствие разнообразия социального окружения, электронная среда, с одной стороны, создает дополнительные возможности для развития личности, а с другой – лишает личность инвариантных социальных и культурных ориентиров, присутствующих в традиционной среде взросления. Наличие множества ориентиров (их поливариантность) повышает требования к ряду качеств личности: толерантность к неопределенности, критичность мышления, способность оперировать большими объемами информации и т.д.

Все это позволяет обосновать следующие компоненты психологической готовности преподавателя вуза к профессиональной деятельности в ЭИОС и наполнение данных компонентов. Мы предлагаем рассматривать четыре компонента готовности: саморегуляционный, мотивационный, ценностно-смысловой и операциональный. Рассмотрим содержание указанных компонентов более подробно.

Саморегуляция как общая способность человека сохранять внутреннюю стабильность при разнообразных внешних воздействиях может проявляться на различных уровнях: от психофизиологического до духовного [12]. В контексте формирования готовности преподавателя вуза к деятельности в электронной информационно-образовательной среде важны такие аспекты саморегуляции, как способность определять цели деятельности, планировать время, ориентироваться на свое мнение в процессе реализации деятельности. Соответственно, в рамках данного компонента предполагается диагностировать стиль саморегуляции поведения, уровень субъективного контроля личности, личностные дезорганизаторы времени преподавателей и уровень ригидности.

Стиль саморегуляции поведения включает в себя несколько составляющих: индивидуальные особенности выдвижения и удержания целей, сформированность у человека осознанного планирования деятельности; развитость представлений о внешних и внутренних значимых условиях, степень их осознанности; развитость осознанного программирования человеком своих действий; развитость и адекватность оценки себя и результатов своей деятельности и поведения; уровень сформированности регуляторной гибкости, т.е. способности перестраивать, вносить коррективы в систему саморегуляции при изменении внешних и внутренних условий; развитость регуляторной автономности [15]. Поскольку разработка нормативно-правовой и методической базы для создания и внедрения электронных образовательных ресурсов еще не завершена, данный вид деятельности предъявляет высокие

требования к способности преподавателя к проявлению инициативы и автономии в деятельности.

Уровень субъективного контроля определяет степень готовности человека нести ответственность как за свою жизнь в целом, так и за ее отдельные стороны. Люди с высоким уровнем интернальности считают большинство жизненных событий результатом своих действий. Они достаточно ясно осознают цели и смыслы собственной жизни. К инновациям в профессиональной деятельности люди с высоким уровнем субъективного контроля относятся как к задаче, которую необходимо решить, приступают к действиям (или отказываются от них), ориентируясь на собственную внутреннюю позицию профессионала.

Личностные дезорганизаторы времени рассматриваются в научной литературе как характеристики личности, приводящие к неэффективному использованию времени и непродуктивной организации деятельности [11]. В работах О.В. Кузьминой выделяется пять групп таких дезорганизаторов: ценностно-смысловые, организационные, мотивационные, наличие эмоциональной апатии и эмоциональной напряженности. Последние два зачастую являются следствием сверхнагрузок, которые человек в ряде случаев создает для себя сам, отсутствия чередования периодов рабочего напряжения и отдыха. В контексте формирования готовности преподавателя вуза к профессиональной деятельности в условиях ЭИОС необходимо, чтобы уровень ежедневной нагрузки педагога не приводил к формированию у него эмоциональной апатии и напряженности. Оба эти состояния проявляются, в том числе, в неприятии человеком любых изменений, интерпретации их как дополнительного усложнения деятельности. Также преподаватель должен понимать, зачем необходимы данные изменения, и разделять их на уровне личностных смыслов и ценностей. Отсутствие организационных дезорганизаторов времени проявляется в способности человека распределять собственные усилия, определять конечные и промежуточные цели, этапы и критерии их достижения.

Ригидность является устойчивой чертой личности, проявляющейся в неспособности в той или иной мере воспринимать новый опыт и включать его в систему личности. Г.В. Залевский также связывает ригидность человека (и социальных систем в целом) со склонностью повторять одни и те же формы поведения, даже если они становятся дезадаптивными, с «закрытостью» от среды и происходящих в ней изменений [7]. В контексте готовности к вхождению в ЭИОС представляется целесообразным исследование сенситивной ригидности личности (эмоциональная реакция на ситуации, требующие каких-либо изменений), установочной ригидности (отношение, установка на принятие либо неприятие

нового) и актуальной ригидности (ригидности как текущего состояния) [7]. Предполагается, что преподаватель с высоким уровнем ригидности будет воспринимать необходимость работы в ЭИОС как нечто неприятное, угрожающее ему лично (сенситивная ригидность), как нечто нецелесообразное, способное снизить эффективность образовательного процесса (установочная ригидность), как то, что требует дополнительных усилий на фоне достаточно высокого хронического профессионального стресса (актуальная ригидность). В то же время каждый из указанных показателей ригидности может быть снижен в процессе реализации программы формирования готовности преподавателя вуза к профессиональной деятельности в ЭИОС.

Мотивационный компонент готовности включает факторы, способствующие началу и поддержанию деятельности. В контексте изменения условий реализации образовательного процесса первоочередное значение, на наш взгляд, имеет готовность педагога к инновационной деятельности как таковой. В.Е. Клочко, О.М. Краснорядцева полагают, что «психологическая готовность к инновационной деятельности отражает динамические характеристики многомерного жизненного мира человека», включающие «инициативность как готовность человека действовать в условиях непредсказуемости результатов деятельности, полагаться на свои силы (доверие к себе) и отвечать за результаты; открытость к изменениям; готовность к переменам; легкость перестройки» [10].

Готовность к инновационной деятельности взаимосвязана с такой характеристикой, как «толерантность к неопределенности». В работах Т.В. Корниловой толерантность к неопределенности рассматривается как один из предикторов принятия решений, проявляющийся как «позитивное отношение к неопределенности (как вызову со стороны условий, задающему новые возможности проявления себя), умение действовать и принимать решения при неполноте ориентировки в ситуации, принимать неясное и иное» [9, с. 22]. С точки зрения Т.В. Корниловой, толерантность к неопределенности выступает скорее как «условие внутренней регуляции познавательных стратегий» [9], т.е. влияет на принятие человеком решений в условиях неопределенности. В то же время, интолерантность к неопределенности как сравнительно независимая характеристика ближе к личностным свойствам, что позволяет рассматривать ее в контексте личностных диспозиций (например, мотивации достижения успеха и избегания неудач). В целом же отнесение «толерантности и интолерантности к неопределенности» к саморегуляционному либо мотивационному компоненту психологической готовности преподавателя к деятельности в условиях ЭИОС требует дополнительного анализа.

В качестве мотивационных факторов, определяющих ход деятельности, также могут выступать переживания, возникающие в процессе ее выполнения, и являющиеся, по словам Д.А. Леонтьева, субъективной репрезентацией деятельности в сознании субъекта. Е.Н. Осин, Д.А. Леонтьев полагают, что в процессе текущей деятельности человек более или менее осознанно соотносит ее с критериями удовольствия, смысла, усилия, пустоты [18]. Деятельность воспринимается человеком как насыщенная и приносящая удовольствие в тех случаях, когда она достаточно продуктивна. Ощущение пустоты деятельности может быть вызвано переживанием собственной невовлеченности в нее. В контексте готовности преподавателей вуза к профессиональной деятельности в условиях цифровизации образования необходимо, чтобы переживания смысла и удовольствия были выражены у них ярче, чем усилия и пустоты. Если же преподаватель испытывает преимущественно негативные эмоции в отношении изменений в собственной деятельности, либо это требует непомерных нагрузок, у него, вероятнее всего, возникнет стойкое отрицание данных нововведений.

В рамках мотивационного компонента готовности целесообразным является изучение личностных мотивационных диспозиций и социально-психологических установок в мотивационной сфере. Мотивация достижения успеха определяет склонность человека пробовать себя в различных видах деятельности, при этом цели ставятся преимущественно реалистичные, с учетом внешних и внутренних ресурсов. Соответственно, процесс цифровизации образования преподаватель, ориентированный на успех, может рассматривать как новую возможность саморазвития, как новую нишу профессиональной деятельности, в которой он может быть эффективен и успешен. В то же время потребность в избегании неудач, тесно связанная с потребностью в безопасности, может привести скорее к пассивности, к занятию оборонительной позиции по отношению к изменениям в организации образовательного процесса и образовательного пространства в целом.

К основным социально-психологическим установкам в мотивационно-потребностной сфере О.Ф. Потемкина относит восемь дихотомически организованных ориентаций: процесс–результат, альтруизм–эгоизм, свобода–власть, труд–деньги (<http://test-metod.ru/index.php/metodiki-itesty/3/60-metodika-diagnostiki-sotsialno-psikhologicheskikh-ustanovok-lichnosti-v-motivatsionno-potrebnostnoj-sfere-o-f-potemkinov>). На наш взгляд, в рамках формирования готовности педагога к деятельности в условиях электронной информационно-образовательной среды особое значение имеют первая и последняя пары диспозиций. Электронная среда по своим характеристикам процессуальна, учебный процесс здесь

имеет более подвижные временные и организационные рамки. Соответственно, в ней затруднено переживание завершенности отдельных этапов и подэтапов трудовой деятельности (например, четких временных границ рабочего дня и т.п.). Более того, информационная составляющая читаемых курсов требует постоянного обновления и доработки, что повышает «процессуальность» деятельности. Что касается установок «труд–деньги», то при создании преподавателем цифрового продукта процесс получения оплаты за него отсрочен: продукт должен быть создан, размещен в сети; требуется время, чтобы он стал востребованным. При этом значительный объем работы (например, освоение цифровых технологий и т.д.) остается как бы без непосредственного материального вознаграждения. Таким образом, на наш взгляд, оптимальными для преподавателей в условиях цифровизации являются установки на процесс и на труд.

Наибольшую трудность как в методологическом, так и в методическом плане представляет исследование ценностно-смыслового компонента готовности преподавателей вуза к профессиональной деятельности в условиях цифровизации образования. Данный компонент отражает преимущественно вариативный аспект готовности. Следовательно, для его изучения наиболее релевантны методы изучения сознания индивидуальных и групповых субъектов образовательного пространства.

Традиционно для изучения содержания сознания используются методы психосемантики, в частности различные модификации семантического дифференциала и контент-анализа [19]. В первую очередь, необходимо выявить, как именно педагоги представляют «цифровое образовательное пространство» и «цифровизацию образования». Для ответа на данный вопрос респондентам могут быть предложены вербальный и невербальный семантические дифференциалы, с помощью которых предлагается описать «образовательное пространство своего вуза», «цифровое образовательное пространство» и т.п. Использование невербальных оценочных шкал позволяет прояснить имплицитные составляющие представлений о рассматриваемых явлениях.

Следующим шагом в исследовании является выявление смысловых дефицитов применительно к различным аспектам функционирования ЭИОС. Имеется в виду отношение преподавателей к различным составляющим профессиональной деятельности в электронной информационно-образовательной среде, понимание их необходимости. Поскольку деятельность в ЭИОС многими преподавателями воспринимается как вынужденная, требующая дополнительных усилий, результаты анализа смысловых дефицитов позволят сформировать более полную программу развития готовности преподавателей к данному виду изменений

в образовании. Параллельно с анализом дефицитов исследуются ожидания преподавателей в отношении цифровизации образования. Вопросы представляются респондентам в форме анкеты, для их обработки могут быть использованы частотный анализ и контент-анализ естественных категорий по Б.А. Еремееву.

Операционально-деятельностный компонент готовности отражает конкретные компетенции, опыт работы, которыми обладает преподаватель. В данном случае, мы, вслед за О.Н. Локатковой [13], предлагаем различать потенциальную готовность – до вхождения в среду (например, после прохождения курсов повышения квалификации) и реальную (непосредственно деятельность в ЭИОС вуза). В качестве объективных показателей реальной операционально-деятельностной готовности выступают: количество созданных цифровых продуктов, работа в информационно-образовательных средах, степень использования возможностей «личного кабинета» на сайте образовательной организации и т.д. Важной является оценка уровня использования ИКТ каждым преподавателем (в соответствии с моделью SAMR), понимания ими операциональной составляющей профессиональной деятельности в электронной информационно-образовательной среде, а также способности вычленять профициты и дефициты в собственных компетенциях, касающихся профессиональной деятельности в условиях цифровизации образования.

Таким образом, психологическая готовность преподавателя вуза к профессиональной деятельности в условиях цифровизации образования – это многоуровневый и многоаспектный феномен, включающий как объективные (операционально-деятельностные), так и субъективные (личностные и смысловые) составляющие. Основными компонентами готовности в данном случае являются: саморегуляционный, мотивационный, ценностно-смысловой и операционально-деятельностный. Наполнение каждого компонента определяется спецификой реализации высшего образования в условиях цифровизации. При этом в качестве предикторов готовности преподавателей вуза к профессиональной деятельности в условиях цифровизации образования выступают образ мира педагога, а также характеристики опыта профессиональной деятельности и их отражение в сознании преподавателя.

Библиографический список / References

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: в 2 т. Т. 1 / Под ред. А.А. Бодалева, Б.Ф. Ломова; Сост. В.П. Лисенкова. М., 1980. [Ananyev B.G. Izbrannyye psikhologicheskiye trudy: v 2 t. [Selected psychological works:

- in 2 vol.]. A.A. Bodalev, B.F. Lomov (eds.). V.P. Lisenkova (compiler). Moscow, 1980. Vol. 1.]
2. Бетанова С.С. Детерминанты профессиональной готовности психолога к работе с детьми-инвалидами: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2017. [Betanova S.S. Determinants of the psychologist's professional preparedness for working with children with disabilities]. PhD theses. Moscow, 2017.]
 3. Борисенко Ю.В. Возможности формирования у детей дошкольного возраста основ готовности к отцовству // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2018. № 2 (33). С. 65–70. [Borisenko Yu.V. The possibility of formation of the principles of readiness for paternity among the preschool children. *Science Vector of Togliatti State University. Series: Pedagogy, Psychology*. 2018. No. 2 (33). Pp. 65–70. (In Russ.)]
 4. Горохова Ю.А. Формирование основных компонентов базовой информационно-компьютерной готовности выпускников экономических специальностей // Экономический анализ: теория и практика. 2009. № 10 (139). С. 56–61. [Gorokhova Yu.A. The formation of the main components of the basic information and computer readiness of graduates of economic specialties. *Economic Analysis: Theory and Practice*. 2009. No. 10 (139). Pp. 56–61. (In Russ.)]
 5. Джига Н.Д. Психолого-акмеологические основания мониторинга созидательной продуктивности образовательных средств // Акмеология. 2017. № 2. С. 14–19. [Dzhiga N.D. Psycho-acmeological foundations of educational means creative productivity monitoring. *Acmeology*. 2017. No. 2. Pp. 14–19. (In Russ.)]
 6. Дмитриев Д.С. Система формирования готовности преподавателя вуза к применению средств электронного обучения // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2016. № 2. С. 98–101. [Dmitriev D.S. University teachers' readiness formation system to the use of e-learning tools. *Vestnik of Samara University. History, Pedagogics, Philology*. 2016. No. 2. Pp. 98–101. (In Russ.)]
 7. Залевский Г.В. Фиксированные формы поведения индивидуальных и групповых систем (в культуре, образовании, науке, норме и патологии) // Залевский Г.В. Избранные труды: в 6 т. Томск, 2013. Т. 2. С. 3–326. [Zalevsky G.V. Fixed forms of behavior of individual and group systems (in culture, education, science, the norm and pathology). *Zalevsky G.V. Izbrannyye trudy*. Tomsk, 2013. Vol. 2. Pp. 3–326. (In Russ.)]
 8. Ильин Е.П. Состояние наивысшей готовности и работоспособности спортсмена // Спортивная психология в трудах отечественных специалистов / Под ред. И.П. Волкова. СПб., 2002. С. 253–260. [Ilyin E.P. State of the highest readiness and operability of the athlete. *Sportivnaya psikhologiya v trudakh otechestvennykh spetsialistov*. I.P. Volkov (ed.). St. Petersburg, 2002. Pp. 253–260. (In Russ.)]

9. Корнилова Т.В. Толерантность к неопределенности и эмоциональный интеллект при принятии решений в условиях подсказки // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2014. Т. 11. № 4. С. 19–36. [Kornilova T.V. Tolerance for uncertainty and emotional intelligence and the use of hints in decision-making. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*. 2014. Vol. 11. No. 4. Pp. 19–36. (In Russ.)]
10. Краснорядцева О.М. Психологическая готовность к инновационной деятельности учащихся и педагогов как характеристика образовательной среды // Вестник Томского университета. 2012. № 358. С. 152–157. [Krasnoriadtseva O.M. Preparedness for innovative activity of students and teachers as educational environment feature. *Tomsk State University Journal*. 2012. No. 358. Pp. 152–157. (In Russ.)]
11. Кузьмина О.В. Методика диагностики личностных дезорганизаторов времени // Психологические исследования. 2011. № 6 (20). URL: <http://psystudy.ru/num/2011n6-20/569-kuzmina20> (дата обращения: 26.07.2019) [Kuzmina O.V. The technique of diagnostics of personal time disorganizers. *Psikhologicheskie issledovaniya*. 2011. No. 6 (20). URL: <http://psystudy.ru/num/2011n6-20/569-kuzmina20> (In Russ.)]
12. Леонтьев Д.А. Саморегуляция, ресурсы и личностный потенциал // Сибирский психологический журнал. 2016. № 62. С. 18–37. [Leontiev D.A. Autoregulation, resources, and personality potential. *Siberian Journal of Psychology*. 2016. No. 62. Pp. 18–37. (In Russ.)]
13. Локаткова О.Н. Структурно-динамические характеристики психологической готовности личности к взаимодействию с образовательной средой вуза: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Саратов, 2017. [Lokatkova O.N. *Strukturno-dinamicheskiye kharakteristiki psikhologicheskoy gotovnosti lichnosty k vzaimodeystviyu s obrazovatel'noy sredoy vuza* [Structural and dynamic characteristics of the psychological readiness of the individual to interact with the educational environment of the university]. PhD theses. Saratov, 2017.]
14. Милохин Д.Б. Оценка готовности студентов вузов к реализации дистанционного обучения // Вестник Оренбургского государственного университета. 2010. № 9 (115). С. 172–177. [Milokhin D.B. Assessment of the readiness of university students to implement distance learning. *Vestnik of the Orenburg State University*. 2010. No. 9 (115). Pp. 172–177. (In Russ.)]
15. Моросанова В.И. Саморегуляция и индивидуальность человека. М., 2010. [Morosanova V.I. *Samoregulyatsiya i individual'nost' cheloveka* [Self-regulation and individuality of a person]. Moscow, 2010.]
16. Обухов А.С. Исторически обусловленные модификации образа мира // Развитие личности. 2003. № 4. С. 51–68. [Obukhov A.S. Historically conditioned modifications of the image of the world. *Personal Development*. 2003. No. 4. Pp. 51–68. (In Russ.)]
17. Опыт и перспективы использования информационных технологий в образовании: Монография / Рогановская Е.Н., Жилина Е.В., Кручинин М.В. и др.; Под общ. ред. Н.В. Лалетина. Красноярск, 2013.

- [Roganovskaya E.N., Gilina E.V., Kruchinin M.V. et al. Opyt i perspektivy ispol'zovaniya informatsionnykh tekhnologiy v obrazovanii [Experience and prospects of using information technology in education]. N.V. Laletin (ed.). Krasnoyarsk, 2013.]
18. Осин Е.Н., Леонтьев Д.А. Диагностика переживаний в профессиональной деятельности: валидизация методики // Организационная психология. 2017. Т. 7. № 2. С. 30–51. [Osin E.N., Leontiev D.A. Assessment of subjective experiences at work: Validation of an instrument. *Organizational Psychology*. 2017. Vol. 7. No. 2. Pp. 30–51. (In Russ.)]
 19. Петренко В.Ф. Основы психосемантики. СПб., 2005. [Petrenko V.F. Osnovy psikhosemantiki [The basics of psychosemantics]. St. Petersburg, 2005.]
 20. Системная антропологическая психология: понятийный аппарат / Ключко В.Е., Галажинский Э.В., Красноядцева О.М., Лукьянов О.В. // Сибирский психологический журнал. 2015. № 56. С. 9–20. [Klochko V.E., Galajinsky E.V., Krasnoryadtseva O.M., Lukyanov O.V. System anthropological psychology: Framework of categories. *Siberian Journal of Psychology*. 2015. No. 56. Pp. 9–20. (In Russ.)]
 21. Ситникова М.А. Динамика развития образа мира современных студентов // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2015. № 6 (203). Вып. 25. С. 193–203. [Sitnikova M.A. The dynamics of the world image of modern students. *Belgorod State University Scientific Bulletin. Series: Humanities Sciences*. 2015. No. 6 (203). Iss. 25. Pp. 193–203. (In Russ.)]

Статья поступила в редакцию 11.09.2019, принята к публикации 20.11.2019

The article was received on 11.09.2019, accepted for publication 20.11.2019

Сведения об авторах / About the authors

Лейфа Андрей Васильевич – доктор педагогических наук, профессор; заведующий кафедрой психологии и педагогики; временно исполняющий обязанности ректора, Амурский государственный университет, г. Благовещенск Амурской обл.

Andrey V. Leyfa – Dr. Pedagogy Hab., head at the Department of Psychology and Pedagogy, Rector, Amur State University, Blagoveshchensk, Amur Region, Russian Federation

E-mail: aleifa@mail.ru

Павлова Екатерина Викторовна – кандидат психологических наук, доцент; доцент кафедры психологии и педагогики, Амурский государственный университет, г. Благовещенск Амурской обл.

Ekaterina V. Pavlova – PhD in Psychology; associate professor at the Department of Psychology and Pedagogy, Amur State University, Blagoveshchensk, Amur Region, Russian Federation

E-mail: katal75@mail.ru

Заявленный вклад авторов

Лейфа А.В. – общее руководство направлением исследования, консультации при написании статьи, участие в подготовке текста статьи.

Павлова Е.В. – разработка модели исследования готовности преподавателей вуза к профессиональной деятельности в условиях цифровизации образования, подготовка текста статьи.

Contribution of the authors

Leifa A.V. – general direction of research, advice on writing the article, participation in the preparation of the text of the article.

Pavlova E.V. – development of the model of research of the readiness of teachers of higher education institution to professional activity in the context of digitalization of education, preparation of the text of the article.

Ю.Б. Мартыненко

Московский педагогический государственный университет,
119991 г. Москва, Российская Федерация

Обучение китайских учащихся русским антропонимам (национально ориентированный подход)

При обучении русскому языку как иностранному антропонимы выступают и как объект исследования, и как материал для обучения. В статье отмечаются трудности, с которыми чаще всего сталкиваются китайские учащиеся при изучении русской антропонимической системы, и пути их преодоления. Самая большая сложность при усвоении русских антропонимов связана с трехкомпонентной структурой русских антропонимов – разграничением имени, отчества и фамилии и употреблением их в речи, поэтому перед преподавателем русского языка как иностранного встает задача приобщить студентов к русскому речевому поведению, познакомить их с антропонимическими формулами речевого этикета. При обучении китайских учащихся русским антропонимам эффективно использовать страноведческий подход, что позволит повысить и уровень знания языка, и общекультурный уровень студентов.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, антропонимы, китайские учащиеся, формулы русского и китайского речевого этикета, лингвострановедческий подход

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Мартыненко Ю.Б. Обучение китайских учащихся русским антропонимам (национально ориентированный подход) // Педагогика и психология образования. 2020. № 1. С. 94–105. DOI: 10.31862/2500-297X-2020-1-94-105

J. Martynenko

Moscow Pedagogical State University,
Moscow, 119991, Russian Federation

Teaching Chinese students Russian anthroponyms (nationally oriented approach)

When teaching Russian as a foreign language, anthroponyms act both as an object of study and as material for teaching Russian as a foreign language. The article points out the difficulties that Chinese students most often encounter in studying the Russian anthroponymic system, and ways to overcome them. The greatest difficulty in mastering Russian anthroponyms is associated with the three-component structure of Russian anthroponyms – distinguishing the name, patronymic and last name and using them in speech, so the teacher of Russian as a foreign language is faced with the task of introducing students to Russian anthroponymic formulas of speech etiquette. When teaching Chinese students Russian anthroponyms, it is effective to use a cognitive-regional geographic approach, which will improve the level of language skills and the general cultural level of students.

Key words: Russian as a foreign language, anthroponyms, Chinese students, formulas of Russian and Chinese speech etiquette, linguistic-cultural approach

CITATION: Martynenko J.B. Teaching Chinese students Russian anthroponyms (nationally oriented approach). *Pedagogy and Psychology of Education*. 2020. No. 1. Pp. 94–105. (In Russ.) DOI: 10.31862/2500-297X-2020-1-94-105

Личные имена обладают богатым лингвострановедческим потенциалом, поэтому при обучении русскому языку как иностранному (далее – РКИ) следует уделять особое внимание антропонимическому материалу. При этом антропонимы выступают и как объект исследования, и как материал для обучения РКИ.

Естественно, что иностранцы оценивают новую для себя культуру по стандартам своей собственной. Нередко при знакомстве с другими

языковыми традициями они испытывают значительные затруднения, поэтому на занятиях по РКИ преподавателю необходимо учитывать специфику проблемы.

В данной статье в качестве целевой аудитории рассматриваются китайские студенты начального этапа обучения русскому языку как иностранному (уровня А1–А2) гуманитарного профиля, в связи с чем отметим трудности, с которыми они чаще всего сталкиваются при изучении русской антропонимической системы. Самая большая сложность связана с разграничением имени, отчества и фамилии. У китайских учащихся возникает вопрос, как отличить имя, отчество и фамилию, как употреблять имена при обращении. Как показывает практика, одна из самых распространенных ошибок связана, в частности, с неверным употреблением имен русских преподавателей. Например, учащиеся из Китая могут написать: *Здравствуйте, Иванова Мария Петровна!*; *Уважаемый Антон Владимир!*; *Дорогая Николаевна Махрова!*

Для эффективного преподавания русского языка в иноязычной аудитории очень важно учитывать характер ошибок и их частотность. Письменные и устные ошибки как носителей языка, так и иностранцев Л.В. Щерба назвал «отрицательным» языковым материалом [12]. Основная причина появления ошибок – системные различия родного и изучаемого языков, поэтому важную роль при овладении языком играет интерференция. Типичный случай интерференции – употребление китайскими учащимися при обращении русского имени без отчества, по аналогии с родным языком.

При употреблении русских антропонимов китайцы испытывают следующие затруднения:

Когда мы изучаем русский язык, мы часто сталкиваемся с разными трудностями. Среди них очень сложное для иностранных учащихся русское имя. Известно, что имя русских состоит из имени, отчества и фамилии, поэтому трудно помнить все эти части, тем более что они длинные и некоторые трудно произносить. Мы не знаем, как назвать человека в определенной ситуации. Иногда мы называем по имени и отчеству, а порой только по фамилии (Чжан Тяньци);

Когда я начинала изучать русский язык, русские имена были очень сложными для меня. И до сих пор иногда не могу четко различать имена, отчества и фамилии. Русские имена очень длинные. Если кто-то представился мне, я не могу сразу запомнить, как его зовут (Чжу Шуан);

Когда мы первый раз услышали русское имя, мы были в шоке. Например, Владимир Владимирович Путин. Как длинно! Как запомнить? Во-вторых, фамилия, имя и отчество являются необходимыми частями русских имен. Какая разница между ними? Иногда мы слышим,

что люди обращаются по имени-отчеству, иногда – только по имени (Чжан Яояо).

Нельзя не отметить, что в учебных пособиях по РКИ антропони- мическая составляющая представлена недостаточно полно. Как пока- зывает анализ учебников РКИ, даны не все формы имени человека. Например, в учебнике русского языка для студентов подготовительно- го факультета (сокращенные формы обучения) «Радуга» личные имена даются в уроке 1 при изучении ИК-1: *Это Антон. Это Анна* [3, с. 10]. Аналогично представлены антропонимы и в учебнике «Русский язык. Лексико-грамматический курс для начинающих» [11, с. 18]: *Это Анна, это Инна. Это Антон*, т.е. иностранные студенты знакомятся с антро- понимическими единицами уже в первые дни учебных занятий. Выбор этих имен оправдан фонетическими задачами. В дальнейшем учащиеся постоянно встречаются русские имена и постепенно усваивают особенно- сти русской антропонимической системы. Например, в учебнике «Радуга» имя с отчеством дается в уроке 2: *Мой отец врач. Его зовут Антон Николаевич*, а фамилию, имя, отчество – в уроке 7: *Никита Алексеевич Толстой*. Однако эти знания, как правило, фрагментарны и не система- тизированы, следствием чего является неправильное понимание русских форм именования людей и ошибочное их употребление.

По нашим подсчетам, в учебнике «Радуга» встречается 97 антропони- мов, из них 50 личных имен, 15 отчеств, 31 фамилия, 1 прозвище (*Дол- горукий*). У некоторых личных имен даны как полные, так и краткие варианты (*Александр – Саша, Елена – Лена* и др.), а также разговорные и уменьшительные (*Мишка, Андрюша, Стасик*). Чаще всего исполь- зуются сокращенные формы (*Женя, Серёжа, Наташа, Таня* и др.). Имя вместе с отчеством встречается 23 раза (*Антон Николаевич, Анна Петровна* и др.), а имя вместе с фамилией – 17 (*Игорь Петров, Наталья Дурова*). Трехчленная конструкция (фамилия + имя + отчество) дается 19 раз (*Соколов Борис Иванович, Попова Лидия Антоновна* и др.).

По подсчетам Л.С. Головиной, в 15 учебниках и учебных комплексах РКИ (элементарный и базовый уровни) представлены 254 антропонима [2, с. 8–9].

Согласно Лексическому минимуму базового уровня владения рус- ским языком, иностранный реципиент должен знать порядка 40 муж- ских и женских имен: как полную, так и сокращенную форму [7, с. 111]. В учебниках РКИ включаются рекомендуемые имена, но чаще всего в текстах и упражнениях употребляются сокращенные формы с отры- вом от полной, поэтому студенты не осознают, что *Михаил* и *Миша*, *Татьяна* и *Таня* – одно и то же имя, и не находят разъясняющей инфор- мации в учебнике.

Авторы учебников редко используют в тексте варианты антропонимов. В ходе изучения лексических и грамматических тем иностранные учащиеся попутно осваивают один-два функциональных варианта личных имен: *Маша – Мария, Ваня – Иван* и др., а также фонетические разновидности антропонимов (*Мария – Марья, Наталия – Наталья*). Составители не всегда рассматривают официальную форму обращения по имени-отчеству. Без внимания авторы учебников оставляют культурно значимую сторону антропонимической формулы (отражение патронима) и непосредственно функциональную – обращение к лицам старшего возраста, уважаемым людям и т.д.

Естественно, перед преподавателем РКИ встает задача приобщить студентов к русскому речевому поведению, неотъемлемой частью которого являются формы обращения к другому человеку.

В культурах Китая и России имеются некоторые аналогичные правила речевого этикета, однако существуют и этнокультурные различия, отражающие национальные особенности каждой из стран, что проявляется, в частности, в употреблении личных имен при обращении; в связи с чем в процессе обучения китайских студентов русскому языку необходимо знакомить их с антропонимическими формулами речевого этикета.

В изучении китайскими учащимися русских имен целесообразно установить *два этапа*: вначале происходит знакомство с полным официальным именованием человека в китайском и русском языках, отмечаются общие и специфические черты. Потом учащиеся знакомятся с компонентами русской антропонимической системы, способами их образования и закономерностями употребления в речи.

В составе китайского полного имени первое место занимает фамилия, следом за которой пишется имя. Таким образом, китайская система двуименная (фамилия + имя). При этом фамилия может состоять из одного слога, например: *Ван И*, где фамилия – *Ван*, имя – *И*, из двух слогов, например: *Чжусэ Лян*, где фамилия – *Чжусэ*, имя – *Лян*, реже из трех слогов, например: *Нангунван Ин*, где фамилия – *Нангунван*, имя – *Ин*. «Среди большинства распространённых в Китае фамилий из одного слога состоят 5313, из двух – 4311. Фамилий с тремя и более слогами насчитывается 2315» [8, с. 12].

Антропонимическая формула именованья в Китае, используемая при обращении, представлена следующими официальными формами:

1. Фамилия + господин/госпожа в официальной/деловой ситуации. Принято обращаться друг к другу, используя эту форму, при первой встрече или знакомстве: *Ван господин*, т.е. *господин Ван*, *Ло госпожа* (к замужней или взрослой женщине), *Ли мисс* (к молодой незамужней

девушке). В русской традиции подобные формы использовались до революции, но не в простонародной среде.

2. Фамилия + профессия/должность. Например: *Лю преподаватель, Дин бухгалтер, Чжан директор*.

В Китае не принято обращаться только по фамилии, потому что, во-первых, в Китае много однофамильцев, во-вторых, у китайцев именно имя является идентифицирующим знаком личности, тогда как фамилия – это родовой, семейный знак. В китайской аудитории могут быть 3–5 человек с одинаковой фамилией, и различать их можно только по имени. В русской традиции – наоборот: могут быть тезки, для различения которых используются фамилии. В этом смысле традиция обращения с использованием профессионального компонента решает проблемы с конкретизацией личности адресата.

Преподаватель в Китае может обратиться к студенту, используя его полное имя (т.е. имя и фамилию) – это нейтральная форма обращения в официальной ситуации, а также просто имя (в ситуации менее официальной, при более теплых отношениях). У студента вариантов для обращения нет, существует только одна форма: фамилия + *лао ши* (т.е. преподаватель). Именно поэтому китайским студентам так трудно бывает использовать принятую в России форму обращения к преподавателю по имени-отчеству.

3. *Сяо* + фамилия / просто имя. *Сяо* букв.: *молодой/маленький*, т.е. младший или подчиненный. Старшие (по возрасту и социальному статусу) обращаются к молодым и младшим так: *Сяо* + фамилия/имя. Например: *Сяо Ма, Сяо Цинь*. Начальник обычно зовет своих подчиненных, используя формулу *Сяо* + фамилия. В переводе на русский язык это выглядело бы так: *Подчиненный Петров, зайдите ко мне*.

4. Еще одна ситуация – это обращение друг к другу пожилых людей. Обычно при этом используется конструкция *Лао* + фамилия. Эта форма употребляется только между знакомыми пожилыми людьми (примерно старше 50 лет), т.к. *Лао* – букв.: *старый*.

В Китае внутри семьи, а также в среде друзей принято использовать детские имена, которые знают только самые близкие. Детское имя часто совсем не похоже на официальное имя. Например: молодого человека зовут *Дин И*, родители называют его и обращаются к нему *Эр Цзы* (т.е. сын) или *И Эр* (т.е. сыночек). *И* – это часть имени, *эр* – букв.: *сын*. Друзья и близкие могут звать его *Дин Дин* или *И И*, т.е. дружеская, неофициальная форма образуется путем повторения/дублирования либо имени, либо фамилии, либо одного из компонентов имени, если в нем 2 слова [подробнее см.: 6].

Знакомство китайских студентов с русской культурой должно стать важным этапом при изучении русской антропонимической системы. Уже на первых занятиях следует объяснить, что нейтральным и в то же время уважительным является называние человека по имени-отчеству. Далее преподаватель должен рассказать о том, что современная русская полная антропонимическая формула имеет трехкомпонентную структуру: имя + отчество + фамилия, выступающая в качестве культурно-исторического феномена русского национального языка, как и вежливая вокативная модель имя + отчество. Обращение же «господин» или «госпожа» + ученое звание, должность или фамилия (*господин профессор, госпожа Иванова* и т.д.) в современной России не является общепринятым.

На занятиях с китайскими учащимися следует отметить, что лишь ряд русских личных имен обладает собственным значением, что смысловая нагрузка антропонимов потерялась в силу различного рода обстоятельств. Акцентировать внимание на начальном этапе надо только на именах с ярко выраженной внутренней формой, например: *Вера, Надежда, Мирослав, Святослав*, потом перейти к наиболее частотным, популярным неговорящим, например *Мария, Александр*. Китайские учащиеся, как правило, интересуются скрытой и явной внутренней формой русских имен, фамилий и отчеств, т.к. у них все имена говорящие.

Преподаватель может рассказать, что фамилия стала использоваться на Руси далеко не сразу. Сначала фамилии появились у представителей высшего общества, а основная масса населения до середины XIX в. обходилась именем и отчеством. Для русских фамилий характерны патронимические суффиксы *-ов/-ев/-ин, -ович/-евич/-ич*, а также формант *-ск(ий)* и др. [см. об этом: 4; 5].

Суффикс *-ов* в русской фамилии добавляется к ее основе, если эта основа заканчивается на твердую согласную, например: *Антон – Антонов, Волк – Волков*. Если же основа русской фамилии заканчивается на мягкую согласную, то к ней добавляется суффикс *-ев*, например: *Медведь – Медведев, Василий – Васильев*. В образовании фамилии участвует суффикс *-ин*, если она заканчивается на *-а/-я*, например: *Гриша – Гришин, Сорока – Сорокин*. После основы на согласный *ц* пишется *-ын* (вариант форманта *-ин*): *Птицын, Лисицын* [10].

Основа фамилии обычно отражает историю ее происхождения. Русские фамилии могут быть образованы:

- а) от личных имен: *Иван – Иванов*;
- б) от названий профессий: *гончар – Гончаров*;
- в) от названий животных: *заяц – Зайцев*;
- г) от названий цветообозначений: *черный – Чернов* и др.

Особую сложность для китайских учащихся представляют русские отчества, отсутствующие в их языке. Иностранцы, во-первых, не понимают сам смысл отчества, во-вторых, очень часто путают его с фамилией, поэтому преподавателю на занятии можно дать информацию о происхождении отчеств. Возникновение русских отчеств относят ко времени первых князей. В Древней Руси имя знатного человека дополняли именем его отца, его деда, прадеда и, что неудивительно, прапрадеда. Например, князь *Ярослав сын Олега, внук Святослава, правнук Игоря, праправнук Рюрика*. Так предки показывали древность своего рода, которая была особенным поводом для гордости. Незнатные, простые люди не имели права пользоваться отчествами в такой форме.

В старину на Руси только мужчина был основным кормильцем в семье, поэтому отчества традиционно – это производная имени отца – главы семьи. Необходимо рассказать иностранным учащимся и о роли отчества в русской антропонимической формуле: оно дополняет имя, помогая идентифицировать человека, отражает родство в семье, выражает уважение к человеку.

Существует несколько словообразовательных моделей, по которым образуются русские отчества. Но способ словообразования для них общий – суффиксальный. В связи с этим преподавателю на начальном этапе следует отметить, что существуют некоторые правила образования отчеств от мужских имен в русском языке: если имя оканчивается на твердый согласный (кроме *ж, ш, ч, щ, ц*), добавляется *-ович/-овна*: *Александр + -ович/-овна*; если имя оканчивается на мягкий согласный, т.е. на *согласный + ь*, к нему добавляется *-евич/-евна*, а конечный *ь* отбрасывается: *Игорь – Игоревич/Игоревна*.

Для облегчения запоминания можно использовать опорные схемы, в которых бы отражались модели образования русских фамилий (от имен существительных) и русских отчеств (от личных мужских имен). Такие схемы позволяют кодировать предметно-содержательный план модели.

Запомнить русскую антропонимическую формулу поможет работа по карточкам типа:

Заполните анкету девочки, которую зовут Аня, отца – Юра, бабушку со стороны отца – Иван, маму – Света, бабушку со стороны мамы – Игорь.

Фамилия Антонова.

Фамилия, имя, отчество (далее – ФИО) девочки _____

ФИО ее отца _____

ФИО ее матери _____

Для закрепления полученных знаний преподаватель также дает тексты на тему образования русских отчеств и фамилий; студенты готовят презентации, сопоставляют русские и китайские традиции именования.

При обучении китайских учащихся русским антропонимам предлагаются задания следующего типа.

1. Образуйте отчество от имени Вашего отца по русской словообразовательной модели.

2. Образуйте от данных имен отчество и фамилию.

3. Распределите данные слова в три колонки: имя, отчество, фамилия. Просклоняйте образованные имена.

4. В газетном или журнальном тексте найдите имена, отчества, фамилии. Выпишите их.

На занятиях можно использовать ролевые игры. Например, в различных ситуациях (встреча родственников и знакомых, официальная беседа, разговор с коллегами, общение в семье и т.д.) учащиеся выбирают соответствующую форму обращения.

Китайские учащиеся предлагают следующие способы преодоления своих трудностей:

Отчество заканчивается на -ович, -евич, -овна, -евна. Фамилии обычно образуются с помощью суффиксов -ов, -ев. Мы должны это выучить (Пу Яньвэнь);

Все проблемы возникают из-за незнания, непонимания, поэтому на начальном этапе лучше объяснить учащимся происхождение русских имен, рассказать о том, почему в русском имени три части, и привести разные интересные примеры (Чжан Цзиньлэй);

Я стараюсь узнать историю фамилий, имен и отчеств. Я уверена, что знание истории и культуры народа изучаемого языка – это самый действенный способ (Су Цинси).

Таким образом, вопрос межъязыковой адаптации имен представляет довольно серьезным. Каждый язык обладает собственной системой образования имен, отдельные части которой, а порой даже и вся система целиком, могут быть непонятны носителю другого языка.

При обучении китайских учащихся русским антропонимам эффективно использовать страноведческий подход. Это позволит повысить и уровень знания языка, и общекультурный уровень студентов.

Предлагаем пример фрагмента занятия по теме «Русские имена» для учащихся начального этапа.

В начале занятия преподаватель со студентами читает рассказ «Тайна моего имени», сопровождая чтение компьютерной презентацией. Перед текстом необходимо обратиться к комментарию, чтобы помочь учащимся лучше понять содержание читаемого, обогатить их сведениями

лингвострановедческого характера и снять трудности. В нашем случае нужно провести лексическую работу, прокомментировать слово *именины*.

Тайна моего имени

Я хочу рассказать о моем имени. Когда я родился, бабушка хотела назвать меня Иваном. Так звали ее отца, моего прадеда. Но маме нравилось имя Андрей, и она назвала меня Андреем.

Я горжусь своим именем. Оно пришло к нам из греческого языка и обозначает «мужественный». 13 декабря – день моих именин. А день рождения у меня 25 декабря.

Имя Андрей очень популярное. Всем россиянам известен актер Андрей Миронов. Мне очень нравится, как он играет в фильме «Бриллиантовая рука». Во всем мире знают Андрея Сахарова, борца за права человека.

Дома меня зовут Андрей, Андрюша, но настанет время, когда меня будут называть Андреем Петровичем Ивановым [9].

Далее учащиеся отвечают на вопросы преподавателя:

1. Как зовут главного героя?
2. Как его хотела назвать бабушка? Почему?
3. Какое значение имеет это имя?
4. Когда у героя именины?
5. Кто из известных людей носит это имя?
6. Назовите домашний вариант этого имени. Можно ли от имени образовать разговорную форму?
7. Как будут звать героя, когда он вырастет? Почему?

В процессе анализа текста обращается внимание на то, что само по себе имя указывает на русского человека, отмечается такая характеристика носителя имени, как «мужественный», т.е. в имени содержится «сила» и «мощь». Краткая форма у имени главного героя отсутствует, но есть у имени его отца *Петр – Петя*. Диминутив представлен вариантом *Андрюша*, формообразующий суффикс *-юш-*. Формы *Андрюшка*, *Андрейка*, которые можно образовать от этого имени, указывают на принадлежность к разговорному стилю, употребляются в быту.

Для запоминания материала уместно использовать ситуативные упражнения: предложить учащимся обращаться к герою рассказа в разных ситуациях.

Дома студенты готовят сообщение по другим русским именам, подписывают фотографию, рисунок русскому другу.

Антропонимическая система каждого народа проходит свой собственный путь развития и становления, характеризующийся различной

протяженностью во времени и историко-культурной насыщенностью, поэтому антропонимика является важным источником для изучения истории, культуры, традиций народа.

Итак, изучение русских антропонимов, кроме приобретения языковых навыков, включает, несомненно, и лингвострановедческий аспект: происходит знакомство с речевым этикетом, являющимся одним из важнейших разделов коммуникации и национальной языковой культуры. «Знание особенностей имен, их значений, правильное использование имен и фамилий чрезвычайно важны в общении с представителями другого народа» [1, с. 6].

Таким образом, антропонимы в китайской аудитории должны быть изучены в полном объеме. Исключение даже одного элемента из трехчленного русского имени искажает антропонимическую систему русского языка и может привести к нарушению коммуникации.

Библиографический список / References

1. Анопочкина Р.Х. Антропонимика в пространстве диалога культур (из опыта работы со стажерами КНР) // Преподавание, изучение и усвоение иностранного языка в контексте реализации средовой модели образования: Сборник материалов Международной научно-практической конференции, посвященной научному наследию профессора Л.А. Дерибас. Москва, 1–2 февраля, 2018 г. М., 2018. С. 6–11. [Anopochkina R.Kh. Anthroponymy in the space of dialogue of cultures (from experience with interns of the People's Republic of China). *Prepodavaniye, izucheniye i usvoyeniye inostrannogo yazyka v kontekste realizatsii sredovoy modeli obrazovaniya. Sbornik materialov Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii, posvyashchennoy nauchnomu naslediyu professora L.A. Deribas (Moscow, February 1–2, 2018)*. Moscow, 2018. Pp. 6–11. (In Russ.)]
2. Головина Л.С. Русская ономастика в лингвокультурологической репрезентации для иноязычного адресата: Монография. Псков, 2012. [Golovina L.S. *Russkaya onomastika v lingvokul'turologicheskoy reprezentatsii dlya inoyazychnogo adresata* [Russian onomastics in linguistic and cultural representation for a foreign addressee]. Pskov, 2012.]
3. Забашта Н.А., Попова Л.А. Радуга: Учебник русского языка для студентов подготовительного факультета (сокращенные формы обучения). М., 1999. [Zabashta N.A., Popova L.A. *Raduga* [Rainbow]. *Textbook of the Russian language for students of the preparatory faculty (shortened forms of education)* Moscow, 1999.]
4. Калакуцкая Л.П. Фамилии. Имена. Отчества. Написание и склонение. М., 1994. [Kalakutskaya L.P. *Familii. Imena. Otchestva. Napisaniye i skloneniye* [Surnames. Names Middle name. Writing and declension]. Moscow, 1994.]
5. Королева И.А. Происхождение фамилий и отчеств на Руси. Смоленск, 1999. [Koroleva I.A. *Proiskhozhdeniye familii i otchestv na Rusi* [The origin of surnames and patronymics in Russia]. Smolensk, 1999.]

6. Курилова К.А. Обращения в современном китайском языке (к вопросу о речевом этикете китайцев). Автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1997. [Kurilova K.A. Obrashcheniya v sovremennom kitayskom yazyke (k voprosu o rechevom etikete kitaytsev) [Messages in modern Chinese (on the issue of speech etiquette of the Chinese)]. PhD theses. Moscow, 1997.]
7. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Базовый уровень. Общее владение / Под ред. Н.П. Андриюшиной и др. 3-е изд. М., 2006. [Leksicheskiy minimum po russkomu yazyku kak inostrannomu. Bazovyy uroven'. Obshcheye vladeniye [The lexical minimum for Russian as a foreign language. A basic level of General ownership]. N.P. Andryushina et al. (eds.). 3 ed. Moscow, 2006.]
8. Ли Чэньчэнь. Функционирование имени собственного в аспекте билингвизма: на материале русского и китайского языков. Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Иркутск, 2012. [Li Chenchen. Funktsionirovaniye imeni sobstvennogo v aspekte bilingvizma: na materiale russkogo i kitayskogo yazykov [The functioning of the proper name in the aspect of bilingualism: On the material of Russian and Chinese languages]. PhD theses. Moscow, 1997.]
9. Презентация на тему «Тайна моего имени». URL: <http://www.myshared.ru/slide/339955/> (дата обращения: 29.05.2019). [Presentation on “The Secret of My Name”. URL: <http://www.myshared.ru/slide/339955/> (In Russ.)]
10. Фуникова С.В. Структурные особенности русских фамилий с формантами на *-ov/-ev* и *-in* // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2014. № 13 (184). Вып. 22. С. 45–51. [Funikova S.V. Structural features of Russian surnames with formants on *-ov/ev* and *-in*. *Scientific bulletin of Belgorod State University. Humanities Sciences*. 2014. No. 13 (184). Iss. 22. Pp. 45–51. (In Russ.)]
11. Хавронина С.А., Харламова Л.А. Русский язык. Лексико-грамматический курс для начинающих. М., 2009. [Khavronina S.A., Kharlamova L.A. Russkiy yazyk. Leksiko-grammaticheskiy kurs dlya nachinayushchikh [Russian language. Lexico-grammar course for beginners]. Moscow, 2006.]
12. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. Л., 1974. [Shcherba L.V. Yazykovaya sistema i rechevaya deyatel'nost' [Language system and speech activity]. Leningrad, 1974.]

Статья поступила в редакцию 13.09.2019, принята к публикации 13.11.2019

The article was received on 13.09.2019, accepted for publication 13.11.2019

Сведения об авторе / About the author

Мартыненко Юлия Борисовна – кандидат филологических наук, доцент; доцент кафедры русского языка как иностранного в профессиональном обучении, Московский педагогический государственный университет

Yulia B. Martynenko – PhD in Philology; associate professor at the Department of Russian as a Foreign Language in Vocational Training, Moscow Pedagogical State University

E-mail: yliam@yandex.ru

DOI: 10.31862/2500-297X-2020-1-106-115

Л.Р. НуртдиноваСамарский государственный технический университет,
443100 г. Самара, Российская Федерация

Методическая организация учебного материала для программ по обучению профессиональному иностранному языку с применением виртуальной реальности

В настоящее время обучение иностранному языку в сфере высшего образования предполагает профессиональную направленность. Данный подход объясняется тем, что иноязычное общение выступает и как инструмент межкультурной коммуникации, и как способ приобретения специальных знаний. Влияние информационных технологий на образовательную составляющую привело к появлению новых методов получения знаний. В данной статье описывается методика создания учебного материала для программно-аппаратного комплекса с технологиями виртуальной реальности (ПАК-VR) по обучению профессионально ориентированному иностранному языку на примере разработанной группой преподавателей кафедры «Иностранные языки» Самарского государственного технического университета программы VR CUSTOMS для будущих специалистов-таможенников.

Ключевые слова: обучение иностранному языку, профессионально-ориентированное обучение, технологии виртуальной реальности в обучении, организация учебного материала

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Нуртдинова Л.Р. Методическая организация учебного материала для программ по обучению профессиональному иностранному языку с применением виртуальной реальности // Педагогика и психология образования. 2020. № 1. С. 106–115. DOI: 10.31862/2500-297X-2020-1-106-115

© Нуртдинова Л.Р., 2020

Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

L. Nurtdinova

Samara State Technical University,
Samara, 443100, Russian Federation

Methodical organization of learning material for professional foreign language teaching programs with virtual reality

Currently, teaching a foreign language in the field of higher education requires a professional orientation. This approach is explained by the fact that foreign language communication is both an instrument of intercultural communication and a way of acquiring special knowledge. The influence of information technology on education has led to the development of new methods for obtaining knowledge. This paper describes the methodology for creating learning material for a hardware-software complex with virtual reality technologies (HSC-VR) for teaching a professionally oriented foreign language course using the example of the CUSTOMS VR program developed by a group of teachers of the Foreign Languages Department of Samara State Technical University for future customs officers.

Key words: foreign language teaching, professionally-oriented training, virtual reality technology in education, teaching methods, organization of learning material

CITATION: Nurtdinova L.R. Methodical organization of learning material for professional foreign language teaching programs with virtual reality. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2020. No. 1. Pp. 106–115. (In Russ.) DOI: 10.31862/2500-297X-2020-1-106-115

Обновление методов обучения является необходимым этапом и требованием времени в системе образования. Образовательный процесс высшего учебного заведения ориентирован на создание специалиста, умеющего адекватно применять полученные знания, способного творчески мыслить и воплощать новые идеи в реальность. Предполагается,

что квалификация выпускника вуза соответствует международным стандартам, он владеет иностранным языком как в личных целях, так и для профессиональной деятельности [4, с. 117].

Значение виртуальных технологий в образовательной среде отмечается многими российскими и иностранными учеными [2; 3; 9; 10; 12]. Переход к интерактивной и цифровой формам обучения вызывает повышенный интерес у преподавателей и специалистов в области образования, т.к. напрямую затрагивает их и обучающихся. Погружение в техногенную среду на занятии – показатель современности и следования мировым образовательным стандартам, при этом получение результативных показателей в конце учебного года является ключевыми задачами для образовательных учреждений, внедряющих новые технологии в учебный процесс.

В современных исследованиях о проблемах информационно-образовательной среды учеными освещаются следующие вопросы: характеристики цифровой образовательной среды [9]; опыт применения тех или иных виртуальных технологий в процессе обучения; роль преподавателя в модели обучения «ПК – ученик»; адаптация информационных технологий и виртуальной среды, в частности, в процессе обучения [3]; современная тенденция перехода университетов в «виртуальные отношения» [10; 11]; российский опыт использования технологий виртуальной реальности в обучении иностранным языкам [2].

Тенденция на внедрение IT-технологий в образовательную среду изначально была задана иностранными образовательными учреждениями, где виртуальная или дополненная реальность на данный момент используются в гораздо более крупных масштабах, чем в России. В связи с этим, зарубежные ученые в исследованиях отражают не только теоретическую значимость и необходимость перехода к информационным технологиям, сколько описание уже имеющегося опыта использования разработанных приложений и программ для разного рода дисциплин [12–18].

В 2018 г. группа преподавателей кафедры «Иностранные языки» Самарского государственного технического университета (СамГТУ) разработала ПАК VR CUSTOMS по обучению английскому языку для студентов таможенного факультета. Целями данной программы являются повышение уровня владения английским языком и систематическое погружение в ситуации с последующим решением профессиональных задач [1; 7; 14]. Реализация разработанной программы и опыт ее использования позволят систематизировать методику создания подобного рода программ по обучению иностранному языку в профессиональной сфере для любых специальностей и направлений.

При разработке учебных материалов для ПАК VR необходимо учитывать:

- 1) общие цели обучения профессионально ориентированному иностранному языку в высшем учебном заведении;
- 2) предметную область профессионального направления, для которой разрабатывается VR программа;
- 3) умения и навыки, необходимые будущему специалисту в сфере профессиональной деятельности;
- 4) особенности восприятия виртуальной среды и сохранение основных принципов коммуникативного обучения.

Рассмотрим подробнее каждый из пунктов на примере создания ПАК VR CUSTOMS. Так как разработка ПАК VR ведется для студентов высшего учебного заведения, необходимо принимать во внимание ряд специфических особенностей отдельной учебной дисциплины «Иностранный язык». В отличие от родного языка, иностранный выступает и как средство, и как цель обучения.

Сегодня практическое овладение иностранным языком в вузе (как техническом, так и языковом) рассматривается с позиции профессионально-ориентированной направленности содержания учебного материала [6, с. 124]. Перед преподавателем стоит задача обучить студента использовать иностранный язык не только для решения коммуникативных задач, но и для личностного профессионального роста и развития навыков специалиста. Для этого целесообразно создавать ситуации по принципу кейсового метода с погружением в иноязычную профессиональную среду. Так как это не всегда возможно сделать в режиме реального времени, ПАК VR выступает в качестве вспомогательного инструмента для осуществления поставленных задач. Принцип от простого к сложному сохраняется в обучающей программе VR CUSTOMS. Она состоит из нескольких уровней, каждый из которых сложнее предыдущего. Первый уровень предполагает базовые знания иностранного языка и скорее ориентирован на разговорный курс без применения профессиональной лексики. Его основной задачей является адаптация пользователя к технической стороне программы, ее функциям, принципу выбора ответов и взаимодействию с персонажами с помощью контроллеров. Далее уровни усложняются и погружают пользователя в ситуации рабочего характера.

Так как обязанности специалиста в той или иной сфере предполагают развитие необходимых для этого навыков и умений, важно изучить предметную область профессионального направления будущего выпускника и сопряженные с ним обязанности для выполнения задач в рабочем режиме. Анализ содержания и особенностей профессии позволяет выявить ключевые потребности, которые будут отражены

при тематическом и содержательном наполнении ПАК и разработке ситуаций с персонажами виртуальной среды. В силу технических особенностей программы с виртуальной реальностью, возможно максимальное погружение пользователя в любую искусственно созданную среду. Например, профессия таможенника, помимо базовых теоретических и специализированных знаний, предполагает такие навыки, как наблюдательность и знание психологии людей. В связи с этим, содержательная наполняемость VR CUSTOMS разрабатывалась с учетом специфики этой профессии (расследование преступления, технические средства таможенного контроля, экспертиза в таможенном деле и т.д.).

Подбор и составление материала в VR CUSTOMS происходит с учетом лексики, стилевых особенностей профессионального дискурса и технического перевода документов, с которыми таможенники имеют дело. Курс предполагает переход от теоретических знаний к практическим навыкам использования иностранного языка в ситуациях общения с сотрудниками аэропорта, пассажирами, при проверке багажа при помощи техники, обработке документов (паспорт и декларация). Посредством программы ПАК VR CUSTOMS отрабатывается пространственная ориентация на рабочем месте, решаются вопросы и задачи на английском языке. Технологии виртуальной реальности позволяют обучающимся проходить локации аэропорта и взаимодействовать с виртуальными персонажами, вступая с ними в беседу. Подобные активные методы обучения в программе способствуют дополнительному интересу со стороны пользователя.

Однако представление учебного материала в виртуальной среде и его визуализация имеют ряд специфических особенностей [8]. Подбор и разработка учебного материала лишь первый этап в цепочке грамотного и методически организованного учебного материала ПАК VR. Далее необходимо внедрить и визуализировать практические и дидактические материалы для их усвоения пользователем программы. Традиционный способ работы с текстом, например, в подобных программах не работает. Это обусловлено техническими характеристиками ПАК VR. В очках виртуальной реальности физически сложно держать зрительный фокус на большом объеме текста, который, как правило, в учебных пособиях выступает в качестве центрального упражнения для перевода. Поэтому при разработке упражнений для ПАК VR необходимо учитывать следующие факторы:

- 1) особенности восприятия пользователем виртуальной среды;
- 2) выбор упражнений, «работающих» в виртуальной среде и нацеленных на развитие языковых аспектов (чтение, аудирование, говорение, письмо);
- 3) сохранение игрового метода обучения для максимальной вовлеченности пользователя в программу.

С учетом перечисленных фактов нами была создана образовательная программа с игровым методом обучения, в которой пользователю необходимо выполнить ряд связанных между собой упражнений на каждом из уровней. Игровой метод целенаправленно вовлекает учащегося в активно осознанную познавательную деятельность. Последовательность выполнения упражнений имеет значение, т.к. в VR CUSTOMS имеется сюжет образовательной «игры», где пользователь с виртуальной точки зрения выступает как один из персонажей, с реальной точки зрения – как обучающийся.

Подбор учебного материала и разработка заданий к нему происходили на основе имеющихся знаний о психологических и физиологических особенностях восприятия пользователями виртуальной среды. Были выбраны упражнения на восприятие и выдачу информации. В итоге в программе присутствуют следующие виды упражнений.

1. *Рецептивные* (чтение небольших текстов объемом не более 500 знаков; зрительное и слуховое восприятие лексических единиц, реплик из диалога между виртуальными персонажами; аудирование в виде объявления на стойке регистрации, о вылетах/прилетах в аэропорту; диалог с распознаванием речи; диалог с выбором ответа).

2. *Репродуктивные* (репродукция словосочетаний и фраз, изложение прочитанного и прослушанного).

3. *Продуктивные* (говорение в виде ответа на реплику виртуального персонажа и его голосовое распознавание; письмо в виде отдельных слов или словосочетаний).

4. *Ситуативные* (дополнить диалог, завершить описание ситуации посредством ввода слов или выбора ответа из нескольких предложенных).

Пример упражнения № 1. Диалог, в котором необходимо выбрать правильный вариант ответа с учетом пройденного сюжета.

C u s t o m s o f f i c e r: As far as I understand this man is an athletic man with black short hair?

P l a y e r: 1) Yes, that's exactly so. 2) No, you are mistaken.

C u s t o m s o f f i c e r: 1) Wait, are you sure? Didn't you say he is bald?
2) Oh, I see. He is bald.

P l a y e r: Ok, any other questions?

C u s t o m s o f f i c e r: He was wearing a black leather jacket, wasn't he?

P l a y e r: 1) No, he was wearing a shirt. No jacket. 2) Yes, that's right.

C u s t o m s o f f i c e r: 1) Ok, right. 2) Wait a minute. Didn't you say he was wearing a shirt?

P l a y e r: Any other details you need?

Customs officer: What about his distinguishing features? I've written down he has a scar on his neck.

Player: 1) Yes, a scar. 2) Neck? He has a scar on his face.

Customs officer: 1) Oh, I'm mistaken. He has a scar on his face, not neck. 2) Ok, thank you.

Пример упражнения № 2. Обучающийся прослушивает аудио-текст, который отражает основные обязанности таможенника.

As you know now I work at the airport. I fulfill administrative tasks such as preparing and processing import and export documentation according to customs regulations, laws or procedures. I am also responsible for ensuring that passengers, baggage, freight and mail are cleared for travel. I search people's belongings, looking for illegal drugs and other prohibited or non declared items. Customs officers use a wide range of tools and technology, such as computers, metal detectors, X-ray machines and scanners.

После прослушивания текста необходимо выполнить следующие упражнения.

1. *Listen and repeat* – повторите подчеркнутые слова.

На экране компьютера и в очках виртуальной реальности появляются предложения с подчеркнутыми словами и выражениями. Голосовое распознавание программы контролирует правильность произношения. В случае нераспознавания слова или выражения программа повторяет задание.

2. Вставьте пропущенное слово в предложение:

1) *I prepare import documentation according to customs ...*
uniform; duties; regulations

2) *I look for illegal drugs and other prohibited ...*
travelers; laws; items

3) *Customs officers use a host of tools and technology, such as X-ray ...*
guards; security; machines

4) *I am responsible ... ensuring that passengers and freight are cleared for travel.*
to; in; for

Составленные упражнения направлены на совершенствование речи на основе диалогов-шаблонов, заранее подготовленных образцов; усвоение языковых структур через прямую связь с воссозданной в виртуальной среде ситуацией; практику грамматических конструкций, основанную на подстановке лексических единиц в структуру грамматической

формы. Усвоение учебного материала происходит как бы «в реальном времени» виртуальной среды, а интерактивный метод обучения на основе современных IT-технологий позволяет проводить анализ, обработку и систематизацию полученной информации для прохождения обучающей программы. Большая часть времени отводится для самостоятельной работы студента. Это приводит к личностно ориентированному подходу в обучении иностранным языкам. Реализуется речевая активность обучающегося, активируется творческое решение поставленных задач, тренируется применение на практике только что полученных знаний через ситуативные шаблоны профессиональной деятельности на иностранном языке.

Таким образом, принцип создания ПАК VR сводится к двум важным этапам: технической составляющей и сценарию программы, отражающего цели, задачи обучения и способы их реализации в трехмерном пространстве. Разработка ПАК VR, нацеленного на обучение иностранному языку, должна учитывать потребности будущих специалистов, лингвистические особенности дискурса профессионального общения, а также повышать качество обучения в целом. Интеграция технологий виртуальной реальности с традиционными методами обучения отражает современные реалии технического прогресса и образовательной системы, позволяя процессу обучения приобретать интерактивное управление освоения знаний.

Библиографический список / References

1. Агеенко Н.В., Дорофеева Д.Д. Инновационные технологии в образовательном процессе: тенденции, перспективы развития // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2017. № 2 (34). С. 6–15. [Ageenko N.V., Dorofeeva D.D. Innovative technologies in the educational process: Trends, development prospects. *Vestnik of Samara State Technical University. The Series: Psychology and Pedagogics*. 2017. No. 2 (34). Pp. 6–15. (In Russ.)]
2. Борщева В.В. Виртуальная реальность в языковом образовании: потенциал технологии // Педагогика и психология образования. 2018. № 1. С. 64–70. [Borshcheva V.V. Virtual reality in language education: The potential of technology. *Pedagogy and Psychology in Education*. 2018. No. 1. Pp. 64–70. (In Russ.)]
3. Виртуальная реальность как компонент виртуальной среды обучения / Голохваст К.С. и др. // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2019. № 191. С. 32–44. [Golokhvast K.S. et al. Virtual reality as a component of a virtual learning environment. *Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*. 2019. No. 191. Pp. 32–44. (In Russ.)]

4. Господарева М.В. О некоторых методах, используемых в профессионально ориентированном обучении иностранным языкам // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2016. № 2 (38). С. 117–119. [Gospodareva M.V. About some methods used in professionally oriented teaching of foreign languages. *Scientific Notes: The Online Academic Journal of Kursk State University*. 2016. No. 2 (38). Pp. 117–119. (In Russ.)]
5. Доброва В.В., Лабзина П.Г. Виртуальная реальность в преподавании иностранных язык // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2016. № 4 (32). С. 13–20. [Dobrova V.V., Labzina P.G. Virtual reality in teaching foreign languages. *Vestnik of Samara State Technical University. The Series: Psychology and Pedagogics*. 2016. No. 4 (32). Pp. 13–20. (In Russ.)]
6. Матухин Д.Л. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку студентов нелингвистических специальностей // Язык и культура. 2011. № 2 (14). С. 121–129. [Matukhin D.L. Professionally-oriented teaching of a foreign language to students of non-linguistic specialties. *Language and Culture*. 2011. No. 2 (14). Pp. 121–129. (In Russ.)]
7. Нуртдинова Л.Р. Образовательная среда виртуальной реальности как средство развития коммуникативной компетенции студентов при обучении иностранному языку // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2017. № 1 (33). С. 57–65. [Nurtdinova L.R. The educational environment of virtual reality as a means of developing students' communicative competence in teaching a foreign language. *Vestnik of Samara State Technical University. The Series: Psychology and Pedagogics*. 2017. No. 1 (33). Pp. 57–65. (In Russ.)]
8. Нуртдинова Л.Р., Гуреев М.В., Крутская С.В. Принципы проектирования виртуальных сред в образовательном пространстве и психологические особенности их восприятия обучающимися // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2018. № 1 (37). С. 123–130. [Nurtdinova L.R., Gureev M.V., Krutskaya S.V. The principles of designing virtual environments in the educational space and the psychological characteristics of their perception by students. *Vestnik of Samara State Technical University. The Series: Psychology and Pedagogics*. 2018. No. 1 (37). Pp. 123–130. (In Russ.)]
9. Петрова Н.П., Бондарева Г.А. Диффривизация и цифровые технологии в образовании // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 5 (78). С. 353–355. [Petrova N.P., Bondareva G.A. Digitalization and digital technologies in education. *The World of Science, Culture and Education*. 2019. No. 5 (78). Pp. 353–355. (In Russ.)]
10. Покровский Н.Е. Университет уходит в виртуальную реальность // Социологический ежегодник. 2010. Т. 2010. С. 378–380. [Pokrovsky N.E. University goes into virtual reality. *Sotsiologicheskiy ezhegodnik*. 2010. Vol. 2010. Pp. 378–380. (In Russ.)]
11. Старостенко И.Н. Актуальные вопросы информатизации образования // Общество и право. 2017. № 4 (62). С. 274–277. [Starostenko I.N. Actual issues of informatization of education. *Society and Law*. 2017. No. 4 (62). Pp. 274–277. (In Russ.)]

12. Bailenson J., Yee N., Blascovich J. et al. The use of immersive virtual reality in the learning sciences: Digital transformations of teachers, students and social context. *The Journal of the Learning Sciences*. 2008. Vol. 17. Pp. 102–141.
13. Bienz J. Microsoft quietly releases three new HoloApps, one is more VR than MR. *Road to Holo*. 2016. 27 April, URL: <http://www.roadtoholo.com/2016/04/27/1342/microsoftquietly-releases-three-new-holoapps-one-is-more-vr-than-mr/> (date of access: 06.07.2019)
14. Dobrova V., Labzina P., Ageenko N. et al. Virtual and augmented reality in language acquisition. *Proceedings of the International Conference on the Theory and Practice of Personality Formation in Modern Society (ICTPPFMS 2018)*. URL: <https://www.atlantis-press.com/proceedings/ictppfms-18/25903001> (date of access: 06.07.2019)
15. Framework for 21st Century Learning. *Partnership for 21st Century Learning*. Washington, 2015. URL: http://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_framework_0816_2pgs.pdf (date of access: 06.07.2019)
16. Johnson L.F., Levine A.H. Virtual worlds: Inherently immersive, highly social learning spaces. *Theory Into Practice*. 2008. Vol. 47. No. 2. Pp. 161–170.
17. Psotka J. Educational games and virtual reality as disruptive technologies. *Educational Technology and Society*. 2013. Vol. 16. No. 2. Pp. 69–80.
18. Wadhwa M. The information age is over; welcome to the experience age. *Tech Crunch*. 2016. May. Vol. 9. URL: <https://techcrunch.com/2016/05/09/the-information-age-is-overwelcome-to-the-experience-age/> (date of access: 06.07.2019)

Статья поступила в редакцию 10.10.2019, принята к публикации 27.12.2019

The article was received on 10.10.2019, accepted for publication 27.12.2019

Сведения об авторе / About the author

Нуртдинова Лилия Рашитовна – старший преподаватель кафедры «Иностранные языки», Самарский государственный технический университет

Lilia R. Nurtdinova – senior lecturer of Foreign Languages Department, Samara State Technical University

E-mail: liliandrr@gmail.com

DOI: 10.31862/2500-297X-2020-1-116-124

А.А. Осипова

Дальневосточный институт управления –
филиал Российской академии народного хозяйства
и государственной службы при Президенте РФ,
680000 г. Хабаровск, Российская Федерация

Многоэтапные кейсы как инструмент интенсификации образовательных результатов экономической подготовки в высшей школе

В статье обсуждаются вопросы конструирования и технологии использования многоэтапных кейсов в процессе реализации образовательных программ высшего образования экономических направлений подготовки. Анализируются возможности многоэтапных кейс-заданий повысить уровень системности формируемых знаний и умений, ускорить их трансформацию в навыки, получить мультипликативные образовательные эффекты, подготовить обучающихся к выполнению конкретной трудовой функции. Многоэтапные кейсы позволяют ставить перед обучающимися более масштабные задачи, формулировать более сложные задания. Дается характеристика содержания и организации проведения многоэтапного кейс-задания по дисциплине «Бухгалтерский и управленческий учет» с описанием образовательных результатов в соответствии с нормами федерального государственного образовательного стандарта и трудового стандарта.

Ключевые слова: кейс-технология, структура кейс-задания, образовательные результаты, компетенции

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Осипова А.А. Многоэтапные кейсы как инструмент интенсификации образовательных результатов экономической подготовки в высшей школе // Педагогика и психология образования. 2020. № 1. С. 116–124. DOI: 10.31862/2500-297X-2020-1-116-124

© Осипова А.А., 2020

Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License



A. Osipova

Far-East Institute of Management –
Branch of Russian Presidential Academy
of National Economy and Public Administration,
Khabarovsk, 680000, Russian Federation

Multi-stage cases as a tool of intensification of educational results of economic preparation in high school

The article discusses the design and technology of using multi-stage cases in the process of implementing educational programs of higher education in the Economics areas of training. The author describes the possibilities of multi-stage case studies to increase the level of systematic nature of the generated knowledge and skills, accelerate their transformation into skills, obtain multiplicative educational effects, and prepare the student to perform a specific labor function. Multi-stage cases allow students to set larger tasks and formulate more complex tasks. The article describes characteristic of the content and organization of the multi-stage case study in the discipline "Accounting and Management Accounting" as well as the educational results in accordance with the norms of the Federal State Educational Standard and Labor Standard.

Key words: case technology, case task structure, educational results, competencies

CITATION: Osipova A.A. Multi-stage cases as a tool of intensification of educational results of economic preparation in high school. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2020. No. 1. Pp. 116–124. (In Russ.) DOI: 10.31862/2500-297X-2020-1-116-124

В последние годы общество предъявляет все более высокие требования к уровню экономической подготовки обучающихся. Оценка эффективности принимаемых экономических решений, обоснование потребности финансовых ресурсов, способность осуществлять фиксацию и учет данных о происходящих экономических процессах – вот далеко не полный перечень умений и навыков, востребованных на рынке труда. С другой стороны, нормативы федеральных государственных

образовательных стандартов (ФГОС), определяющие набор формируемых при освоении образовательной программы высшего образования (ОП ВО) компетенций, не всегда соответствуют требованиям трудовых стандартов и изменяющимся потребностям экономики, а это значит, что известная проблема противоречия результатов реализации ОП ВО и качественных запросов работодателей к потенциальным соискателям рабочих мест в полной мере пока не решена.

Частично решить эту проблему могло бы расширение результатов освоения ОП ВО путем введения дополнительно формируемых профессиональных компетенций. Однако установленный ФГОС жесткий перечень формируемых компетенций сдерживает возможности образовательной организации в устранении этой проблемы, устанавливая ограничения на введение в ОП ВО дополнительных профессиональных компетенций. Кроме того, не всегда возможно и не всегда целесообразно менять состав дисциплин учебного плана с целью формирования дополнительных образовательных результатов; к тому же любое изменение ОП ВО требует значительных усилий по оформлению большого объема документов.

Другим вариантом может стать применение активных и интерактивных образовательных технологий в рамках установленных ФГОС условий реализации образовательных программ. Накопленный в теории и практике опыт использования, например, кейс-технологий в сочетании с требованиями ФГОС об обязательности их применения позволит достичь мультипликативных (дополнительных) образовательных эффектов, в число которых входят коммуникативные навыки, способность принимать организационные решения и нести за них ответственность, способность подчиняться установленным требованиям, навыки тайм-менеджмента, способность разрабатывать и применять нестандартные подходы для решения поставленных задач, а также навыки самопрезентации.

Многоэтапные кейсы представляют собой сквозные задания по нескольким темам или модулям одной дисциплины. Подобные кейсы дадут возможность изучить объекты профессиональной деятельности в разрезе решения нескольких (различных по содержанию) профессиональных задач, повысить уровень системности формируемых знаний и умений, ускорить их трансформацию в навыки, повысить мотивацию к обучению.

Примером возможности применения многоэтапного кейса служит дисциплина «Бухгалтерский и управленческий учет», обычно входящая в учебные планы бакалавров и специалистов экономических направлений подготовки.

В предлагаемом варианте структурирования кейса его этапы соответствуют трем темам дисциплины: «Бухгалтерский учет как информационная основа для принятия финансово-экономических решений»; «Учет денежных средств и расчетов с дебиторами и кредиторами»; «Учет доходов и расходов. Учет формирования финансового результата и налога на прибыль организаций».

На *первом этапе* кейса обучающиеся разрабатывают условия финансово-хозяйственной деятельности субъекта малого бизнеса, строго придерживаясь ограничений, заданных условиями кейса. В частности, определяются виды экономической деятельности, дается их краткое описание, разрабатывается штатное расписание, характеризуется круг предполагаемых покупателей, прогнозируются основные статьи доходов, определяются направления расходования средств для организации экономической деятельности и извлечения доходов, составляются перечни наименований материальных ценностей (оборотных и внеоборотных активов), необходимых для организации экономической деятельности, определяется круг предполагаемых поставщиков, подрядчиков и прочих контрагентов.

Выполненное задание первого этапа является стартовыми условиями для второго и последующих этапов кейса, задания которых связаны с содержанием тем, определенных рабочей программой дисциплины в составе образовательной программы [3].

В процессе реализации *второго этапа* кейса обучающиеся должны составить приказ о направлении работника организации в командировку, оформить служебное задание на командировку, составить кассовые документы на выдачу денежных средств в подотчет и авансовый отчет.

Задания *третьего этапа* предполагают: заполнение платежного поручения на перечисление денежных средств в счет оплаты материальных ценностей, необходимых для осуществления предпринимательской деятельности; составление табеля учета рабочего времени, расчетной ведомости начисления заработной платы.

Занятия на втором и третьем этапах кейса проводятся в виде лабораторных работ с использованием программного обеспечения Microsoft Office.

В процессе выполнения заданий *четвертого этапа* кейса обучающиеся должны рассчитать показатели доходов и расходов хозяйствующего субъекта, определить финансовый результат от предпринимательской деятельности.

Результаты реализации этапов кейса подвергаются перекрестному контролю качества выполнения заданий (обучающиеся контролируют друг друга на предмет полноты и правильности выполнения заданий;

обучающиеся, которых проверяют, дают пояснения по результатам выполнения задания; обучающиеся-«контролеры» должны обосновать свои выводы и оценки по результатам проверки).

Предлагаемый вариант кейс-задания является индивидуальным, рассчитан на два академических часа для выполнения каждого этапа. Документальная модель кейс-задания состоит из двух частей:

1) организационной установки (попроцессная регламентация порядка выполнения заданий этапа; сформулированные цели, задачи и ожидаемые результаты);

2) описательной части (содержание заданий, форма представления результатов выполнения заданий этапа) [2].

Результаты использования многоэтапных кейсов определяются, во-первых, повышением степени изученности объектов профессиональной деятельности в разрезе решения нескольких (различных по содержанию) профессиональных задач: многоэтапные кейс-задания позволяют внедрять/усиливать междисциплинарные связи; качество формируемых компетенций повышается за счет повторения (с отдельными вариациями) обучающимися некоторых действий при выполнении кейс-заданий.

Во-вторых, повышается уровень системности формируемых знаний и умений, ускоряется их трансформация в навыки: задания каждого этапа многоэтапных кейсов являются базовыми условиями для выполнения заданий последующих этапов, что помогает обучающимся понять причинно-следственные связи и применить на практике принцип системности.

В-третьих, идет подготовка обучающегося к выполнению конкретной трудовой функции: реализация учебных дисциплин связана с использованием определенных рабочей программой дисциплины образовательных методов (в том числе многоэтапных кейсов), которые позволяют достичь заданных образовательных результатов (в связке с конкретными трудовыми функциями).

В-четвертых, происходит формирование дополнительных образовательных результатов.

Рассмотрим мультипликативные эффекты использования многоэтапных кейсов на примере дисциплины «Бухгалтерский и управленческий учет». Результаты ее освоения представлены в табл. 1.

Пример (1) задания кейса (второй и последующий этапы многоэтапного кейс-задания по дисциплине «Бухгалтерский и управленческий учет»)

«Выполненные задания этапа должны быть подвергнуты самоконтролю и предоставлены для проведения контроля полноты и правильности

выполнения заданий другому обучающемуся. Обучающиеся, которых проверяют, обязаны дать пояснения по результатам выполнения задания; обучающиеся, осуществляющие проверку, должны обосновать свои выводы и оценки по результатам проверки».

Дополнительные (мультипликативные) результаты (сверх результатов, закрепленных в рабочей программе дисциплины) (см. табл. 1):

- формирование умений/навыков практического проведения финансового контроля;
- формирование/развитие коммуникативных навыков, в том числе аргументации собственной профессиональной позиции;
- способность подчиняться установленным требованиям;
- умения/навыки тайм-менеджмента (ввиду ограниченности времени для выполнения кейс-заданий).

Пример (2) задания кейса (второй и последующий этапы многоэтапного кейс-задания по дисциплине «Бухгалтерский и управленческий учет»)

«На основе выписанных счетов сформировать товарные накладные (акты выполненных работ, оказанных услуг – в зависимости от вида экономической деятельности)»¹.

Дополнительные (мультипликативные) результаты (сверх результатов, закрепленных в рабочей программе дисциплины):

- способность составлять отдельные формы финансовой отчетности в конкретных финансово-хозяйственных условиях;
- умение применять нормы финансового права для хозяйствующих субъектов, осуществляющих деятельность в разных сферах экономической активности.

В настоящее время актуальность интенсификации кейс-технологий в процессе преподавания экономических дисциплин связана:

- с ориентированностью процесса образования на формирование в числе прочего профессиональной компетентности, умений и навыков мыслительной и практической деятельности;
- с актуализацией требований к формированию ключевых профессиональных компетенций и качеству образования в условиях становления экономики знаний, к развитию способности обучаемых к оптимальному поведению, системным и эффективным действиям в различных ситуациях [1, с. 82].

Сквозные кейс-задания не могут заменить все формы проведения занятий, поэтому их необходимо сочетать с другими методами активного

¹ Счета были выписаны обучающимися при выполнении предыдущего кейс-задания.

Таблица 1

Результаты освоения дисциплины «Бухгалтерский и управленческий учет»¹

Общая трудовая функция / трудовая функция / профессиональные действия	Код этапа освоения компетенции	Результаты обучения
Содействовать повышению эффективности управления организацией путем формирования единой информационной системы о финансовом состоянии, результатах деятельности и денежных потоках организации	ОПК-5.2	<p><i>На уровне знаний:</i> состав и показатели финансовой отчетности</p> <p><i>На уровне умений:</i> уметь рассчитывать показатели финансовой отчетности</p>
		<p><i>На уровне навыков:</i> способность составлять отдельные формы финансовой отчетности</p>
Развитие навыков работы с библиографической культурой и применения информационно-коммуникационных технологий в управленческой деятельности и трудовых функций (http://fgosvo.ru/uploads/profstandart/40_033.pdf)	ОПК-7.2	<p><i>На уровне знаний:</i> основные информационные технологии формирования финансовой отчетности</p> <p><i>На уровне умений:</i> использовать финансовую отчетность для обеспечения информационной безопасности</p>
		<p><i>На уровне навыков:</i> способность использовать информацию, содержащуюся в финансовой отчетности, для принятия управленческих решений</p>

¹ Рабочая программа дисциплины «Бухгалтерский и управленческий учет» (утверждена на заседании кафедры экономики и финансового права Дальневосточного института управления – филиала РАНХиГС).

и интерактивного обучения. Интенсивность использования метода кейс-стади в рамках дисциплины (в том числе показатели доли занятий, проводимых в форме кейс-стади, количества и содержания этапов кейс-заданий) определяют следующие детерминанты:

- направленность ОП ВО;
- состав формируемых дисциплиной компетенций, профессиональных действий и трудовых функций;
- структура и содержание дисциплины;
- объем часов, отведенных учебным планом на изучение дисциплины;
- объем часов, отведенных на самостоятельную работу обучающихся, и др.

Многоэтапные кейсы позволяют ставить перед обучающимися более масштабные задачи (по сравнению с иными образовательными технологиями, привязанными к отдельным темам в условиях временных ограничений изучения тем) и формулировать более сложные задания. В контексте реализации ОП ВО экономических направлений подготовки использование в процессе обучения многоэтапных кейс-заданий дает возможность подготовить выпускника, способного оценивать и принимать экономические решения, искать их обоснованную альтернативу, снижать предпринимательские риски деятельности субъектов хозяйствования, а в перспективе повысить экономический потенциал экономики России.

Библиографический список / References

1. Игонина Л.Л. Кейс-технологии в преподавании экономических дисциплин // Успехи современного естествознания. 2015. № 8. С. 82–86. [Igonina L.L. Case technologies in the teaching of economic disciplines. *Advances in Current Natural Sciences*. 2015. No. 8. Pp. 82–86. (In Russ.)].
2. Осипова А.А., Маслюк Н.А. Конструирование кейс-заданий для обучения бакалавров по направлению подготовки «Государственное и муниципальное управление» // Педагогика и психология образования. 2017. № 3. С. 116–126. [Osipova A.A., Maslyuk N.A. Designing case studies for teaching bachelors in the direction of preparation of “State and municipal management”. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2017. No. 3. Pp. 116–126. (In Russ.)].
3. Осипова А.А., Маслюк Н.А. Кейс-технологии: опыт конструирования и применения в обучении бакалавров экономических и управленческих направлений: Монография. Хабаровск, 2018. [Osipova A.A., Maslyuk N.A. Case technologies: experience in the design and application of bachelors of economics and management. Khabarovsk, 2018.]

Статья поступила в редакцию 23.07.2019, принята к публикации 10.10.2019
The article was received on 23.07.2019, accepted for publication 10.10.2019

Сведения об авторе / About the author

Осипова Алла Александровна – кандидат экономических наук, доцент; доцент кафедры экономики и финансового права Дальневосточного института управления – филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, г. Хабаровск

Alla A. Osipova – PhD in Economic Sciences; associate professor at the Department Economics and Financial Law, Far-East Institute of Management – Branch of Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Khabarovsk

E-mail: osipova_alla@mail.ru

Т.П. Попова, И.А. Малинина

Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономики»,
603155 г. Нижний Новгород, Российская Федерация

Использование онлайн-курса как компонента технологии смешанного обучения иностранным языкам в неязыковом вузе

В статье рассматривается проблема повышения эффективности самостоятельной иноязычной коммуникативной деятельности студентов второго курса бакалавриата при использовании онлайн-курса как компонента технологии смешанного обучения. Исследовался вопрос об отношении студентов к онлайн-обучению, об эффективности его использования в процессе подготовки к стандартизированному тестированию по английскому языку в Национальном исследовательском университете «Высшая школа экономики». В работе раскрыты дидактический и психологический потенциалы технологии смешанного обучения, описаны этапы и результаты обучающего эксперимента.

Ключевые слова: онлайн-курс, смешанное обучение иностранным языкам, обучающий эксперимент, стандартизированное тестирование

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Попова Т.П., Малинина И.А. Использование онлайн-курса как компонента технологии смешанного обучения иностранным языкам в неязыковом вузе // Педагогика и психология образования. 2020. № 1. С. 125–145. DOI: 10.31862/2500-297X-2020-1-125-145

© Попова Т.П., Малинина И.А., 2020



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

DOI: 10.31862/2500-297X-2020-1-125-145

T. Popova, I. Malinina**National Research University Higher School of Economics
Nizhny Novgorod, 603155, Russian Federation**

The use of online course as part of blended learning technology in teaching foreign languages at non-linguistic university

The study looks into the issues of enhancing the proficiency of independent work of sophomores on developing their foreign language communicative competency by means of implementing an online course as part of blended learning technology. The authors investigated the question of students' perception and their attitude regarding online learning and its effectiveness in the process of preparation for standardized testing in English at the National Research University Higher School of Economics. The paper depicts didactic and psychological potential of blended learning and describes the stages and results of the training experiment.

Key words: online course, blended learning of foreign languages, training experiment, standardized testing

CITATION: Popova T.P., Malinina I.A. The use of online course as part of blended learning technology in teaching foreign languages at non-linguistic university. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2020. No. 1. Pp. 125–145. (In Russ.) DOI: 10.31862/2500-297X-2020-1-125-145

Постановка проблемы

Проблема повышения эффективности языковой подготовки студентов вузов – предмет особого внимания педагогов, психологов, методистов, социологов в силу ряда социально-экономических причин.

В результате стремительного развития информатизации образования создаются новые виды и типы онлайн-продуктов, которые дополняют или заменяют традиционные учебные комплексы. Использование онлайн-ресурсов меняет характер взаимоотношений между участниками

образовательного процесса, позволяя более гибко выстраивать его траекторию с учетом индивидуальных потребностей и особенностей всех участников, обеспечить его персонализацию [26].

Анализ литературы по данной проблеме свидетельствует о непрекращающихся спорах об эффективности онлайн-обучения в сравнении с аудиторным. Одни исследователи – и их большинство – поддерживают включение онлайн-курсов в образовательную систему [3; 11–13; 22; 23; 28; 34], другие же оспаривают преимущества такого обучения [1; 7]. Исследователи, придерживающиеся первой позиции, утверждают, что онлайн-образование может быть равным по эффективности традиционной форме обучения или даже более предпочтительным благодаря своей гибкости и студенто-ориентированному подходу [1; 3; 5; 12]. У их оппонентов свои аргументы. Во-первых, они считают, что эффективность дистанционного обучения не доказана в полной мере; во-вторых, существенным поводом для их сомнений является то, что по своей природе такое образование «макдональдизировано» (“McDonaldized”); наконец, отрицательный момент они усматривают в отсутствии непосредственного общения между преподавателем и студентами и студентов между собой [7; 17; 22].

Эксперты NMC Horizon утверждают, что онлайн-обучение (включая смешанное обучение) – это безусловное будущее образовательного процесса во всем мире, и поэтому каждому вузу необходимо разработать четкую стратегию по внедрению этих моделей в учебный процесс [15].

Статистические данные, собранные в 2011 г. Исследовательским центром Пью (Pew Research Center), свидетельствуют о том, что уже в 2010/11 учебном году 89% университетов США предлагали либо полностью дистанционные курсы, либо гибридные/смешанные, либо какие-то другие нетрадиционные [18]. Многие исследователи считают, что широчайшие возможности современных онлайн-технологий способны улучшить взаимодействие между студентами и преподавателями [20].

В российском образовательном пространстве создание собственных онлайн-курсов по иностранным языкам – довольно редкое явление. Чаще всего такие курсы встроены в систему смешанного обучения, которое является инновационным дополнением к аудиторным занятиям [24].

Смешанное обучение (blended learning) часто определяется как широкий спектр медиаинтегрированных технологий наряду с традиционными методами обучения в режиме face-to-face [6]. Терминологически такое обучение обозначается в различных источниках по-разному: distance education, elearning, online learning, blended learning, computer-based learning, web-based, distributed learning [16]. И хотя все они имеют

отношение к онлайн-обучению, разница между ними, на наш взгляд, все-таки существует.

В частности, смешанное обучение имеет свои особенности, и, по мнению ряда отечественных исследователей, все существующие определения смешанного обучения можно разделить на две группы:

1) определения, где доминантой выступает комбинирование традиционного (face-to-face) и онлайн-обучения;

2) определения, связанные не только с соединением двух элементов в обучении, но и с использованием соответствующих методов обучения и контроля при условии заранее отобранного содержания и структуры курса [4].

Что касается применения различных моделей смешанного обучения, то чаще всего называют от четырех до шести моделей¹ [Там же].

Д. Гаррисон и другие рассматривают вовлеченность преподавателя как существенный фактор успешного онлайн-образования [8; 25; 27]. Такое образование включает в себя не только онлайн-лекции, презентации, индивидуальные и групповые задания с обозначением сроков выполнения и т.п., но и подробные инструкции по работе с данной технологией.

Наиболее востребованными на сегодняшний день считаются следующие методики онлайн-образования: гибридные модели; групповая проектная работа внутри MOOCs и SPOCs; сопровождение онлайн-студентов на основе психометрической аналитики; онлайн-обучение в сопровождении тьюторов; оценочные мероприятия с идентификацией личности. Современные онлайн-технологии обучения – это продуктивная мотивирующая учебная деятельность, которая создает условия для сознательного погружения в изучаемый язык [14; 24; 31].

В создании онлайн-курса можно выделить пять этапов:

- 1) отбор содержания;
- 2) разработка тематики;
- 3) внедрение содержания;
- 4) оценка курса;
- 5) внесение изменений в курс.

Создателям онлайн-курсов рекомендуют рассматривать не только задачи курса, но и вопросы стратегий, а также пути их достижения [2].

¹ Horn M.B., Staker H., Christensen C.M. Blended: Using Disruptive Innovation to Improve Schools. San Francisco, 2014; Twigg C.A. Improving Learning and Reducing Costs: New Models for Online Learning. *Educause Review*. 2003. Vol. 38. No. 5. Pp. 28–39; Chelioti E., Pavliidi E., Gloudi G. Blended Learning Methodology: Part of the GREENT Project. Funded by the ERASMUS+ Programme of the European Union, 2016. URL: <http://greenproject-eu/wp-content/uploads/2016/06/GREENT-Blended-learning-model-Final.pdf>

Авторы выделяют несколько стратегий, которым студенты отдают предпочтение в онлайн-обучении. К ним можно отнести широкий выбор возможностей курса: текстовых, видео- и аудиоматериалов, ссылок на интернет, где представлены различные обучающие материалы, такие как тесты, веб-задания и учебники, которые не только позволяют сделать обучение более интересным для восприятия, но и дают возможность обучающимся создавать варианты ответов в различных форматах [2].

Исследования также показывают, что по сравнению с традиционным обучением работа с онлайн-ресурсами требует от преподавателя более существенных временных и энергозатрат [32; 33]. Отсюда вывод о необходимости корреляции учебной нагрузки преподавателей, разрабатывающих и ведущих онлайн-курсы, а также организации специальных курсов повышения квалификации по созданию и внедрению онлайн-курсов [10; 32].

Главным же бенефициаром смешанного обучения, по мнению некоторых исследователей, являются сами обучающиеся, поскольку гибридные технологии направлены на обеспечение более тесных контактов студентов с преподавателем и с одногруппниками, что, в свою очередь, способствует улучшению психологического климата, повышению мотивации к обучению, а также качества освоения учебного материала [19]. Исследователи предложили схему (инструкцию), согласно которой для формирования эффективного онлайн-сообщества необходимо: предпринимать усилия по созданию и поддержанию благоприятного климата в учебном сообществе на протяжении всего курса; привлекать студентов к созданию такого сообщества; использовать синхронные и асинхронные технологии для создания специального пространства для взаимодействия преподавателя и группы; использовать разнообразные методы для стимулирования дискуссии в этом пространстве; помимо использования учебных заданий, поощрять социальное взаимодействие, внеучебное общение студентов между собой; давать учебные задания, побуждающие к сотрудничеству [Там же].

В январе 2014 г. в рамках исследовательского проекта МЭСИ и Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ) был проведен опрос студентов (481 человек) факультетов «Экономика» и «Менеджмент» с целью выяснить их отношение к модели смешанного обучения. Результаты опроса показали, что 60% студентов хотели бы обучаться с применением онлайн-технологий. На основании проведенных исследований были сделаны следующие выводы:

1) использование технологии смешанного обучения может решать поставленные ФГОС ВПО задачи по формированию у студентов компетенций, связанных с использованием информационно-коммуникационных технологий;

2) смешанное обучение в вузе формируется как система, включающая стратегию университета по развитию электронного обучения;

3) к перспективным направлениям в исследовании смешанного обучения относятся: анализ и оценка частных методик онлайн-обучения; разработка методик их применения в образовательном процессе; определение трудозатрат преподавателей, организующих образовательный процесс с применением онлайн-технологий [9].

Попытки интенсифицировать процесс обучения студентов НИУ ВШЭ английскому языку предпринимались еще с 2010 г. Так, кафедрой иностранных языков факультета экономики была разработана модель смешанного онлайн-курса с элементами мобильного обучения, развивающая навыки академического английского языка у студентов старших курсов бакалавриата. Предлагаемая модель реализовывалась в 2010/2011 учебном году на факультете бизнес-информатики и программной инженерии. Онлайн-опрос студентов о сайте 'VI HSE IELTS Class' Survey Monkey – VI HSE IELTS CLASS, созданном в рамках предложенной модели обучения, выявил общее положительное отношение учащихся к модели смешанного обучения. Позднее в НИУ ВШЭ разрабатывались с различными целями и другие краткосрочные онлайн-курсы по иностранному языкам.

В свою очередь, наше исследование было нацелено на определение эффективности электронного управляемого курса английского языка как компонента методической модели смешанного обучения иностранным языкам, направленной на развитие иноязычной коммуникативной компетенции (ИКК) студентов 2 курса бакалавриата НИУ ВШЭ.

В основу работы была положена гипотеза о том, что, помимо аудиторной работы, организация интерактивного режима освоения учебного материала студентами второго года обучения в рамках онлайн-курса (в ходе подготовки студентов к стандартизированному тестированию по английскому языку) существенно повысит мотивацию обучающихся к изучению иностранного языка и в целом их уровень ИКК. Гипотеза исследования прошла экспериментальную проверку на базе НИУ ВШЭ – Нижний Новгород.

Проблема, связанная с увеличением нагрузки преподавателя, провоздвигшего описываемый в данной работе эксперимент, была решена за счет привлечения учебных ассистентов к участию в создании и проведении онлайн-курса. Учебные ассистенты занимались подготовкой практикумов, ведением статистики успеваемости в экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) группах, частичной проверкой письменных работ и проведением собеседований, а также осуществлением индивидуально-дифференцированного подхода, т.е. определением

образовательных потребностей каждого студента, выстраиванием индивидуальной стратегии подготовки к экзамену (на основе личного опыта учебных ассистентов). Данная стратегия работы позволяет выстроить доверительные отношения между студентами и учебным ассистентом / преподавателем, повышая тем самым вовлеченность студентов в образовательный процесс и уровень доверия к учебным ассистентам и преподавателю как экспертам в плане выбора эффективной стратегии подготовки к внешнему экзамену по английскому языку.

В связи с особенностями работы в ЭГ, такими как проверка письменных работ и проведение собеседований, к работе в качестве учебных ассистентов привлекались студенты, достигшие продвинутого уровня (C1 – Advanced) владения английским языком, успешно сдавшие внешний экзамен по английскому языку и прослушавшие курс лекций по дисциплине «Введение в методiku преподавания английского языка как иностранного».

Научная новизна работы заключалась в том, что впервые была предпринята попытка провести обучающий эксперимент в рамках одного кампуса, направленный на проверку эффективности онлайн-курса, созданного для развития ИКК студентов в процессе подготовки к стандартизированному тестированию по английскому языку с привлечением учебных ассистентов.

Методология исследования

В работе был использован комплекс исследовательских методов, таких как сравнительный анализ и обобщение научной литературы по проблеме. Методологическую основу исследования составили: компетентностный подход к образованию; исследования отечественных и зарубежных авторов по вопросам использования ИКТ в процессе обучения. В качестве инструментов исследования использовались: анкетирование, тестирование, обучающий эксперимент, математические методы обработки полученных данных.

Главным инструментом исследования стал обучающий эксперимент, состоящий из пяти этапов.

1. Организационная подготовка и отбор содержания:

- разработка курса семинаров, включающего особенности внешнего экзамена по английскому языку в НИУ ВШЭ (формат заданий, технику выполнения заданий, стратегии подготовки к экзамену);
- создание курса практических заданий (практикумов) для оценки качества усвоенных знаний, навыков и умений, полученных на семинарах;

- подготовка тестов, тем сочинений, ситуаций для устных презентаций;
- разработка вопросов для анкеты с целью составления профиля студентов и обратной связи о курсе;
- анализ результатов практикумов.

2. Предэкспериментальный срез: определение исходного уровня сформированности ИКК студентов КГ (две подгруппы) и ЭГ (две подгруппы) до начала проведения экспериментального обучения.

3. Экспериментальное обучение:

- срезы по всем видам речевой деятельности еженедельно;
- определение уровня ИКК обучающихся в ЭГ и КГ по итогам экспериментального обучения.

4. Оценка курса: сравнительный анализ экспериментальных данных, выводы.

5. Внесение изменений в курс: коррекция стратегии подготовки студентов в экспериментальных группах, доработка материалов практикумов.

В проведенном эксперименте были соблюдены все объективные факторы педагогического процесса, а именно: наличие целей обучения, учет психологических особенностей обучаемых, зависимость методов преподавания от цели обучения, наличие программы обучения, организация условий обучения, контроль за успеваемостью обучаемых и т.д.

Кроме общедидактических принципов, в основу онлайн-курса были положены методические принципы, учитывающие специфику смешанного обучения: *принцип приоритетности самостоятельного обучения; принцип совместной деятельности преподавателя / учебного ассистента-тьютора и студентов; принцип индивидуализации обучения; принцип актуализации результатов обучения; принцип осознанности обучения; принцип мультимодального представления учебной информации* [29].

Исследование проводилось в течение трех академических модулей (сентябрь-март) 2018/2019 учебного года среди студентов 2 курса бакалавриата НИУ ВШЭ в Нижнем Новгороде, получающих образование по трем направлениям подготовки: филология, прикладная лингвистика и юриспруденция, обучающихся в составе смешанных подгрупп по английскому языку. Выбор групп обусловлен инициативой преподавателей участвовать в проекте.

Перед началом курса было проведено входное тестирование по аудированию и чтению, а также несколько психологических тестов. В частности, студентам был предложен опросник (General Procrastination Scale) [30] на определение уровня прокрастинации, а также проведено анкетирование с целью выявить отношение студентов к работе в онлайн-курсе для подготовки к внешнему экзамену по английскому языку.

Результаты опроса на определение уровня прокрастинации показали, что в целом у студентов ЭГ и КГ уровень выраженности прокрастинации соответствует нормальному (табл. 1).

Таблица 1

**Уровни прокрастинации у студентов
экспериментальной и контрольной группы**

Группы	Уровень выраженности, чел.		
	низкий	средний	высокий
ЭГ (21 чел.)	3	15	3
КГ (17 чел.)	2	12	3

Следует обратить внимание на тот факт, что в Концепции развития ИКК студентов бакалавриата НИУ ВШЭ (23.06.2017) говорится, что свободное владение английским языком на уровне B2–C1 (Upper-intermediate – Advanced) является обязательным требованием и оно должно быть подтверждено результатами независимой аттестации – внешним экзаменом.

В экспериментальную группу входил 21 человек, в контрольную – 17. По результатам тестов, по полу, возрасту, оценкам, полученным на экзамене по английскому языку за первый год обучения в вузе, составы групп практически не различались. После прохождения курса все студенты (КГ и ЭГ) сдавали экзамен в один и тот же день по материалам, разработанным Департаментом иностранных языков НИУ ВШЭ – Москва.

Для определения уровня владения английским языком студентов ЭГ и КГ были уточнены дескрипторы выделенных компонентов ИКК (лингвистическая, речевая, социокультурная). Данные дескрипторы отражены в существующей спецификации для уровней B1–C1 в соответствии с Концепцией развития ИКК студентов бакалавриата НИУ ВШЭ (23.06.2017), а также в учебной программе дисциплины «Английский язык» для бакалавриата НИУ ВШЭ.

В среднем уровень владения английским языком по окончании обучения на 1 курсе в ЭГ и КГ достигал отметки B1 (Intermediate) по шкале CEFR. Анкетирование показало, что большинство студентов понимали необходимость дополнительной подготовки к экзамену, поскольку аудиторные занятия в Нижегородском кампусе НИУ ВШЭ проводятся один раз в неделю. Без ежедневного контроля со стороны преподавателя студентам сложно организовать самостоятельную деятельность по иностранному языку.

Диагностический тест, проведенный в обеих группах (ЭГ и КГ), показал достаточно низкий результат: 35–50% выполненных заданий по аудированию и чтению.

В качестве платформы LMS для экспериментального курса использовался ресурс Google Classroom (GC) (<https://classroom.google.com>). Выбор данной платформы обусловлен несколькими причинами:

1) почти все студенты зарегистрированы в различных сервисах Google;

2) сама платформа представляет собой интуитивно понятный и удобный сайт с привлекательным дизайном и возможностью его изменять, с наличием приложений для смартфонов и планшетов;

3) платформа позволяет сразу нескольким людям одновременно просматривать и редактировать текстовые документы, таблицы и презентации, хранящиеся в облачном сервисе, что дает возможность оперативно вносить изменения в учебные материалы.

В разработанном курсе каждый преподаватель или учебный ассистент может провести занятие, используя материалы из специально разработанных методических пособий, где описан процесс проведения занятия, включающий дополнительные вопросы для студентов, а также алгоритмы и экзаменационные «ловушки». В период проведения семинаров работа организована следующим образом: один раз в неделю учебный ассистент проводит семинар по одному из разделов методического пособия. В течение недели, до следующей очной встречи, студенты выполняют тест на усвоение материалов семинара и практикума. Обучающиеся могут в удобном для себя месте и темпе ознакомиться с алгоритмом выполнения задания и попытаться его выполнить, после чего задать возникшие вопросы преподавателю или учебному ассистенту лично либо с помощью платформы Google Forms в режиме «вопрос–ответ». Создание алгоритмов обусловлено тем, что часто студенты теряются в обилии заданий на экзамене и из-за этого теряют баллы. Алгоритмы помогают минимизировать ошибки, допущенные по невнимательности, и позволяют студентам овладеть навыками эффективного распределения времени при выполнении необходимого порядка действий. Это создает ощущение уверенности в своих силах, снижает психоэмоциональное напряжение.

С помощью инструментов GC сроки выполнения работ в системе задаются преподавателем или учебным ассистентом во время публикации задания. В профилях студентов отображаются все сроки сдачи работ, благодаря чему они могут самостоятельно распределять свою учебную нагрузку. Для того чтобы учебные ассистенты и преподаватели могли точнее оценивать работы и нагляднее представлять себе картину успеваемости студентов, по каждой части экзамена была разработана таблица, включающая критерии оценки и поля для записи имени

студента и его итоговой оценки. Так, оценивавший работу мог четко проследить, с какими умениями и навыками у конкретного студента есть проблемы, и предложить ему скорректировать личную стратегию подготовки к экзамену. Так называемые ловушки вошли в методическое пособие в качестве инструмента *self-assessment* («самооценка»; самостоятельная оценка студентом своей работы), благодаря которому студенты могут проанализировать типичные ошибки, допущенные другими студентами и избежать их в своих работах.

В описываемом онлайн-курсе предусмотрено (в дополнение к аудиторным занятиям) выполнение 25 практических заданий в формате внешнего экзамена по английскому языку. Банк экзаменационных заданий является общим для всех образовательных программ. Тематика текстов включает различные модели использования языка (EAP – английский язык для академического общения, EGP – английский язык для общих целей, ESP – английский язык для специальных целей, Business English – английский язык для делового общения). Материал для практикумов был взят из сборников тестов издательства Cambridge (IELTS 10 with answers published by Cambridge University Press. 2010). Помимо этого использовались статьи из научно-популярных изданий (*Economist*, *Time*, *Sci-net-science Research*, *Law School*, etc.), к которым составлялись задания по чтению.

Каждый практикум состоит не более чем из одной полной части экзамена, т.к. студенты часто не могут сразу выполнить весь тест, заданный на дом, и потому не выполняют его совсем. Чтобы повысить выполняемость студентами необходимого объема работы, было решено разделить тест на четыре части и предлагать к выполнению только одну часть экзамена (по аудированию, чтению, письму или говорению).

Практикумы проводятся в двух форматах – в аудитории и дистанционно. Если практикум проходит в аудитории, то студенты получают лист с вопросами и бланки для записи ответов и засекается время на выполнение заданий. Если практикум проходит дистанционно, то лист с заданиями студенты получают через платформу LMS, а бланк для записи ответов формируется на платформе Google Forms. Использование платформы позволяет ускорить процесс обратной связи за счет возможности автоматической проверки правильности ответов, а также увидеть статистику выполненных заданий как по группе, так и по отдельному студенту.

Особое внимание необходимо уделить организации практикума по разделу «Говорение», для реализации которого использовалась платформа Google Hangouts (<https://www.google.ru/intl/ru/forms/about>), позволяющая использовать видеосвязь без скачивания специальных

приложений на устройство. В назначенное время учебный ассистент / преподаватель проводит собеседование в режиме реального времени. Таким образом, студент выполняет это задание в формате, максимально приближенном к условиям внешнего экзамена.

Для более объективной оценки работ студентов была разработана таблица оценивания по каждому из заданий продуктивных частей экзамена. Она включает критерии оценки и поля для записи имени студента и его итогового результата. Критерии оценки устного высказывания по теме (презентация около двух минут звучания без пауз хезитации) в сокращенном виде представлены в табл. 2.

Таблица 2

Критерии оценки устного ответа (монолог по карточке)

Параметры оценивания	Студенты								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Содержание									
Организация высказывания									
Лексическое оформление речи									
Грамматическое оформление речи									
Беглость речи, произношение									
Оценка									

В данном курсе обязательной частью является организация регулярной обратной связи со студентами. На основе проведенного до начала эксперимента анкетирования был составлен профиль каждого студента ЭГ, включающий его сильные и слабые стороны, предыдущий опыт в изучении английского языка дистанционно, его отношение к онлайн-обучению. Такие профили позволяют преподавателю реализовать индивидуально-дифференцированный подход в обучении, работать с внутренней и внешней мотивацией студентов и корректировать их ожидания от курса в целом. Образец профиля студента представлен на рис. 1.

Кроме того, после каждого практикума по письму и говорению студенты получают письменный или устный комментарий к своей работе. В нем учебный ассистент / преподаватель отражает пункты, которые выполнены успешно/неуспешно в соответствии с критериями оценки, о которых студенты знают из семинаров, и дает рекомендации

по исправлению ошибок. Благодаря этому студенты имеют четкую картину того, что они уже умеют и что им нужно доработать, что повышает их мотивацию к обучению и уверенность в своих возможностях.

Григорьев А. (группа 5)

Опыт изучения а.я. Трудности (background, challenges)

Изучает язык 5 лет. В школе значения предмету не придавал.

Приобретал навыки стихийно, бессистемно (просмотр аутентичных видео, чтение текстов).

Онлайн-курсов не проходил, но хотел бы.

Считает, что это современный и эффективный путь изучения а.я.

В группе чувствует себя комфортно, общается на занятиях охотно.

Сложности с употреблением грамматики (нужна система).

Личные качества (personal traits)

Движимая сила для него – тяга к английской культуре.

Все остальное – препятствия.

Свободное владение языком для него – уметь выразить мысль.

Считает, что английский нужен в быденной и профессиональной сферах, особенно за границей, куда он и хочет поехать.

Ожидания от курса. Expectations of the course

Считает, что с помощью онлайн-курса сможет систематизировать грамматику, меньше делать ошибок в письменной речи.

Желаемая оценка за внешний экзамен – 7 («хорошо» по 10-балльной шкале).

Результаты тестирования (tests results and learning progress)

Пре-тест в сентябре (в %) – аудирование – 37; чтение – 50.

Пост-тест марте (в %) – аудирование – 60; чтение – 60.

Внешний экзамен в марте (в %) – аудирование – 44; чтение – 56.

Результирующая оценка по английскому языку

(внешний экзамен по 10-балльной шкале НИУ ВШЭ) – 6 («хорошо»)

Рис. 1. Профиль студента экспериментальной группы

По окончании экспериментального обучения также был проведен опрос студентов ЭГ об их восприятии и отношении к пройденному курсу.

Результаты исследования

Сравнительный анализ результатов обучения ЭГ и КГ проводился по двум параметрам:

- 1) уровень освоения дисциплины (процент выполнения заданий в пост-тесте и балл за внешний экзамен по дисциплине);
- 2) уровень удовлетворенности форматом курса.

Качество тестирования оценивалось по критерию α -Кронбаха, показывающему внутреннюю согласованность характеристик теста, который вычислялся по формуле:

$$\alpha = \frac{N}{N-1} \left(\frac{\sigma_X^2 - \sum_{i=1}^N \sigma_{Y_i}^2}{\sigma_X^2} \right), \quad (1)$$

где $N = 3$ – число испытаний для аудирования и чтения в отдельности; σ_X^2 – среднеквадратичное отклонение всех компонентов тестирования; $\sigma_{Y_i}^2$ – среднеквадратичное отклонение по отдельному компоненту тестирования.

Для ЭГ коэффициент α -Кронбаха составил 0,841 по аудированию и 0,727 – по чтению. Для контрольной группы – 0,777 и 0,756 соответственно. Данные цифры свидетельствуют о достаточной внутренней согласованности проведенных тестовых исследований.

На входе/выходе использовались материалы НИУ ВШЭ – Москва (Past Papers). Входное тестирование (пре-тест) проводилось 4 сентября 2018 г., выходное (пост-тест) – 15 марта 2019 г. Внешний экзамен проводился 27 марта 2019 г. Результаты тестирования ЭГ представлены на рис. 2, КГ – на рис. 3.

Результаты тестирования ЭГ показали, что в аудировании значительно улучшили свои результаты 7 человек из 21 (на 30 ед.), в чтении – 13 человек из 21. В целом студенты ЭГ повысили свои показатели в среднем на 10 единиц.

Средние результаты в ЭГ и КГ по аудированию и чтению представлены в табл. 3.

Таблица 3

Средний результат по аудированию и чтению в экспериментальной и контрольной группах

Группа	Аудирование/Чтение, %		
	Пре-тест	Пост-тест	Внешний экзамен
ЭГ	37,2/43,2	53,2/53,3	53,6/64,6
КГ	34,56/42,7	45,19/47,88	47,31/51,18

Из табл. 3 видно, что в финале (внешний экзамен) как в ЭГ, так и в КГ произошли положительные изменения по сравнению с началом обучения (пре-тест). При этом прогресс в ЭГ более выражен, чем в КГ. Рост

показателей в ЭГ составил: в аудировании – 16,4%, в чтении – 21,4%; в то время как в КГ аналогичные показатели оказались ниже: в аудировании – 12,75%, в чтении – 8,48%.

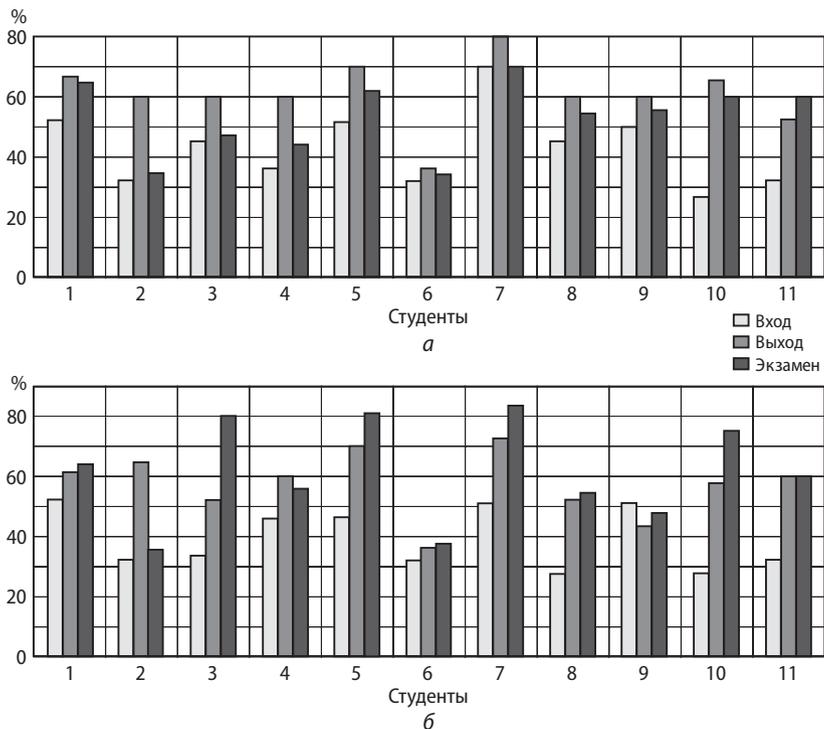


Рис. 2. Результаты тестирования экспериментальной группы по аудированию (а) и чтению (б)

Проведенное по завершении эксперимента анкетирование показало, что к преимуществам данной технологии в большинстве случаев студенты относят следующие особенности:

- а) она дает больше свободы в выборе времени на выполнение заданий;
- б) позволяет работать с дополнительными ресурсами, представленными в виде гиперссылок;
- в) создает условия для общения с преподавателем и учебными ассистентами, а также студентов между собой на форумах;
- г) обеспечивает возможность уточнять непонятные моменты при выполнении заданий, а также своевременно видеть оценки за выполненные работы и анализировать допущенные ошибки.

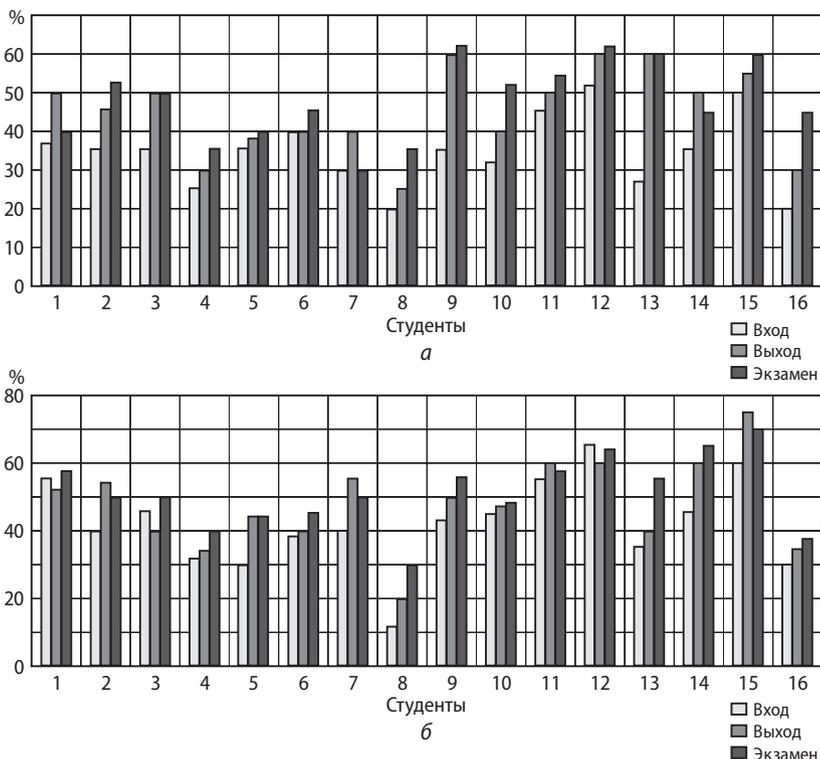


Рис. 3. Результаты тестирования контрольной группы по аудированию (а) и чтению (б)

Большинство ответов анкеты (88%) позволяли сделать вывод, что студенты ЭГ: дополнили свой лексический запас в английском языке, научились понимать значение лексических единиц в контексте; развили умение аудирования и чтения, выполняя тестовые задания на проверку понимания; развили грамматические навыки письменной речи, принимая участие в обсуждениях на форуме, а также выполняя письменные работы (описание графиков, написание эссе); научились анализировать и оценивать работу других, совершенствовать навыки самоконтроля и самооценки.

В целом полученные данные свидетельствуют о том, что предложенная технология обучения положительно влияет на результаты обучения студентов, повышает их мотивацию к обучению и уверенность в своих силах. Незначительный рост показателей студентов связан с тем, что

развитие компонентов ИКК – процесс длительный и трудоемкий. Большинство студентов, обучавшихся по технологии смешанного обучения, отмечают эффективность использования онлайн-курса.

Заключение

Разнообразие и доступность электронных ресурсов открывает новые возможности презентации учебного материала в доступной и интересной для студентов форме. Потенциал компьютерных средств для реализации качественного обучения языку позволяет студентам определять индивидуальную траекторию изучения предмета самостоятельно. Срезы показали положительную динамику результатов по аудированию, чтению и письменной речи, студенты одобрительно отзываются о курсе и считают, что его необходимо использовать в практике обучения НИУ ВШЭ.

Практическая значимость проведенного исследования состоит, прежде всего, в выявлении необходимости дополнительного ресурса по подготовке к внешнему экзамену в НИУ ВШЭ по английскому языку вследствие незначительного количества аудиторных занятий (один раз в неделю по 4 академических часа). Эффективным дополнением к традиционной форме обучения может стать онлайн-курс, разработанный для развития ИКК студентов, как компонент смешанного обучения иностранным языкам в вузе.

Библиографический список / References

1. Васильева Ю.С., Родионова Е.В., Чичерина Н.В. Смешанное обучение: модели и реальные практики // Открытое и дистанционное образование. 2019. № 1 (73). С. 22–31. [Vasilieva J.S., Rodionova E.V., Chicherina N.V. Blended learning: Models and real cases. *Otkrytoe i distancionnoe obrazovanie*. 2019. № 1 (73). Pp. 22–31. (In Russ.)]
2. Гришаева А.В. Использование формы смешанного обучения в преподавании иностранного языка студентам неязыковых специальностей // Вестник Томского государственного пед. ун-та (TSPU Bulletin). 2015. Вып. 4 (157). С. 70–74. [Grishaeva A.V. The use of blended learning in teaching foreign languages to students of non-linguistic specialties. *TSPU Bulletin*. 2015. No. 4. Pp. 70–74. (In Russ.)]
3. Костина Е.В. Модель смешанного обучения (blended learning) и ее использование в преподавании иностранных языков // Известия вузов. Серия: Гуманитарные науки. 2010. № 1 (2). С. 141–144. [Kostina E.V. Model' smeshannogo obucheniya (blended learning) i eyo ispol'zovanie v prepodavanii inostrannyh yazykov. *Izvestiya vuzov. Seriya: Gumanitarnye nauki*. 2010. No. 1 (2). Pp. 141–144. (In Russ.)]

4. Методические рекомендации для учителей (сетевых педагогов) основной школы по организации обучения предмету «Английский язык» с использованием дистанционных образовательных технологий / Под ред. М.Л. Кондаковой, Т.В. Долговой, Е.Я. Подгорной М., 2016. [Metodicheskie rekomendacii dlya uchitelej (setevyh pedagogov) osnovnoj shkoly po organizacii obucheniya predmetu «Anglijskij yazyk» s ispol'zovaniem distancionnyh obrazovatel'nyh tekhnologij [Methodological recommendations for teachers (network teachers) of the main school on the organization of instruction in the subject “English Language” using remote educational technologies]. M.L. Kondakova, T.V. Dolgova, E.Ya. Podgornaya (eds.). Moscow, 2016.]
5. Нагаева И.А. Смешанное обучение в современном образовательном процессе: необходимость и возможности // Отечественная и зарубежная педагогика. 2016. № 6 (33). С. 56–57. [Nagaeva I.A. Mixed learning in today's education process: Necessity and opportunities. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*. 2016. № 6 (33). Pp. 56–57. (In Russ.)]
6. Сысоев В.П. Современные информационные и коммуникационные технологии: дидактические свойства и функции // Язык и культура. 2012. № 1 (17). С. 120–133. [Sysoev V.P. Modern information and communication technologies: Didactic characteristics and functions. *Yazyk i kul'tura*. 2012. No. 1 (17). Pp. 120–133. (In Russ.)]
7. Фомина А.С. Смешанное обучение в вузе: институциональный, организационно-технологический и педагогический аспекты // Теория и практика общественного развития. 2014. № 21. URL: http://teoria-practica.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/2014/21/pedagogics/fomina.pdf (дата обращения: 19.08.2019). [Fomina A.S. Mixed university education: Institutional, organizational, technological and pedagogical aspects. *Teoriya and Practice of Social Development*. 2014. № 21. URL: http://teoria-practica.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/2014/21/pedagogics/fomina.pdf (In Russ.)]
8. Adams B.S., Cummins M., Davis A. et al. NMC horizon report. Higher education edition. Austin, TX, 2017. URL: <http://cdn.nmc.org/media/2017-nmc-horizon-report-he-EN> (date of access: 06.07.2019).
9. Allen M., Mabry E., Mattrey M. et al. Evaluating the effectiveness of distance learning: A comparison using meta-analysis. *International Communication Association*. 2004. No. 54 (3). Pp. 402–420.
10. Bell B.S., Fedeman J.E. E-learning in postsecondary education. *The Future of Children*. 2013. No. 23 (1). Pp. 165–185.
11. Crawford-Ferre H.G., Wiest L.R. Effective online instruction in higher education. *The Quarterly Review of Distance Education*. 2012. No. 13 (1). Pp. 11–14.
12. Gabriel M.A., Kaufeld K.J. Reciprocal mentorship: An effective support for online instructors. *Mentoring and Tutoring Partnership in Learning*. 2008. No. 16 (3). Pp. 311–327.
13. Garrison D.R., Anderson T., Archer W. Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education. *American Journal of Distance Education*. 2009. No. 15 (1). Pp. 7–23.
14. Garrison D.R., Arbaugh J.B. Researching the community of inquiry framework: Review, issues, and future directions. *The Internet and Higher Education*, 2007. No. 10. Pp. 157–172.

15. Jahng N., Krug D., Zhang Z. Student achievement in online distance education compared to face-to-face education. *European Journal of Open, Distance, and E-Learning*. 2007. No. 1. Retrieved August 14. URL: http://www.eurodl.org/materials/contrib/2007/Jahng_Krug_Zhang.htm
16. Kebritchi M., Lipschuetz A., Santiago L. Issues and challenges for teaching successful online courses in higher education: A literature review. *Journal of Educational Technology Systems*. 2017. No. 46 (1). Pp. 4–29. DOI: 10.1177/0047239516661713
17. Keengwe J., Kidd T.T. Towards best practices in online learning and teaching in higher education. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*. 2010. No. 6 (2). Pp. 533–541.
18. Kupczynski L., Ice P., Wiesenmayer R., McCluskey F. Student perceptions of the relationship between indicators of teaching presence and success in online course. *Journal of Interactive Online Learning*. 2010. No. 9 (1). Pp. 23–43.
19. Lay C.H. At last, my research article on procrastination. *Journal of Research in Personality*. 1986. Vol. 20. Pp. 474–495.
20. Logan E., Augustyniak R., Rees A. Distance education as different education: A student-centered investigation of distance learning experience. *Journal of Education for Library and Information Science*. 2002. No. 43 (1). Pp. 32–42.
21. McFarland D., Hamilton D. Factors affecting student performance and satisfaction: Online versus Traditional Course Delivery. *Journal of Computer Information Systems*. 2005. No. 46 (2). Pp. 25–32.
22. Nazarenko A. L., Brinkvirt A. T., Boikova N. V. Connecting cultures, languages and students through teletandem: building bridges to enhance learning and understanding // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2017. No. 2. Pp. 9–18. [Nazarenko A.L., Brinkvirt A.T., Boikova N.V. Connecting cultures, languages and students through teletandem: building bridges to enhance learning and understanding. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya*. 2017. No. 2. Pp. 9–18.]
23. Parker K., Lenhart A., Moore K. The digital revolution and higher education: College presidents, public differ on value of online learning. Washington, 2011.
24. Parkhurst R., Moskal B.M., Lucena J. et al. Engineering cultures: Comparing student learning in online and classroom based implementations. *International Journal of Engineering Education*. 2008. No. 24 (5). Pp. 955–964.
25. Picciano A.G. Blending with a purpose: The multimodal model. *Journal of Asynchronous Learning Networks*. 2009. Vol. 13. No. 1. Pp. 7–18.
26. Ramage T.R. The “No significant difference” phenomenon: A literature review. Thomas R. Ramage scholarship. 2002. Paper 1. URL: http://spark.parkland.edu/ramage_pubs/1
27. Ritzer G. The McDonalidization of society. 4th ed. Thousand Oaks, CA, 2004.
28. Sitzmann T., Kraiger K., Steward D. The comparative effectiveness of web-based and classroom instruction: A meta- analysis. *Personnel Psychology*. 2006. No. 59 (3). Pp. 623–664.
29. Summers J., Waigandt A., Whittaker T. A comparison of student achievement and satisfaction in an online versus a traditional face-to-face statistics class. *Innovative Higher Education*. 2005. No. 29 (3). Pp. 233–250.

30. Sun A., Chen X. Online education and its effective practice: A research review. *Journal of Information Technology Education: Research*. 2016. No. 15. Pp. 157–190.
31. Tucker S. Distance education: Better, worse, or as good as traditional education? *Online Journal of Distance Learning Administration*. 2001. No. 4 (4). Retrieved August 14, 2019. URL: <http://www.westga.edu/~distance/ojdla/winter44/tucker44.html> (date of access: 06.09.2019).
32. Urtel M.G. Assessing academic performance between traditional and distance education course formats. *Educational Technology & Society*. 2008. No. 11 (1). Pp. 322–330.
33. York R.O. Comparing three modes instruction in a graduate social work program. *Journal of Social Work Education*. 2008. No. 44 (2). Pp. 157–171.
34. Yuan J., Kim C. Guidelines for facilitating the development of learning communities in online courses. *Journal of Computer Assisted Learning*. 2014. No. 30. Pp. 220–232.

Статья поступила в редакцию 01.09.2019, принята к публикации 14.10.2019

The article was received on 01.09.2019, accepted for publication 14.10.2019

Сведения об авторах / About the authors

Попова Татьяна Петровна – кандидат педагогических наук; доцент департамента прикладной лингвистики и иностранных языков факультета гуманитарных наук, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Нижний Новгород

Tatyana P. Popova – PhD in Pedagogy; associate professor at the Department of Applied Linguistics and Foreign Languages of the Faculty of Humanities, National Research University Higher School of Economics, Nizhny Novgorod

E-mail: tpopova@hse.ru

Малинина Ирина Александровна – кандидат педагогических наук; доцент департамента литературы и межкультурной коммуникации факультета гуманитарных наук, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Нижний Новгород

Irina A. Malinina – PhD in Pedagogy; Associate Professor at the Department of Literature and Cross-cultural Communication of the Faculty of Humanities, National Research University Higher School of Economics, Nizhny Novgorod

E-mail: imalinina@hse.ru

Заявленный вклад авторов

Попова Т.П. – проведение методического эксперимента с целью определения эффективности электронного управляемого курса английского языка как компонента методической модели смешанного обучения иностранным языкам, обработка, анализ и интерпретация результатов математической обработки данных, подготовка текста, таблиц и рисунков.

Малинина И.А. – участие в подготовке текста статьи, интерпретация анализа результатов математической обработки пре- и пост-экспериментальных данных.

Contribution of the authors

Popova T.P. – conducting the methodical experiment with the goal to assess the efficiency of the online guided course of English as an element of a blended learning system of teaching foreign languages; analysis and interpretation of the results of mathematical processing of data, writing the text, preparation of the tables and figures.

Malinina I.A. – participation in the preparation of the text of the article, interpretation of the results of mathematical analysis, processing of pre- and post-experimental data.

Г.В. Сороковых¹, А.В. Зыкова²

¹ Московский городской педагогический университет,
129226 г. Москва, Российская Федерация

² Московский государственный институт
международных отношений (Одинцовский филиал),
143007 г. Одинцово, Московская область, Российская Федерация

Реестр лингводидактических проблем аудирования иноязычного текста

В статье представлена специфика аудирования французской речи как вида речевой деятельности. Авторами определено, что для преодоления трудностей аудирования аутентичной иноязычной речи необходимо выяснить, чем эти трудности могут быть обусловлены, и выявить методические пути их преодоления. На основе анализа научной литературы выделен реестр трудностей и проблем аудирования французской речи, обусловленных: 1) языковой формой сообщения (фонетические, лексические, грамматические), со смысловым содержанием сообщения; 2) специфичностью франкоязычной картины мира и способами вербализации французских культурных концептов; 3) условиями предъявления сообщения; 4) источниками информации и условиями предъявления сообщения; 5) индивидуальными особенностями источника речи; 6) объемом информации; 7) индивидуальными особенностями реципиента. В статье делается вывод о том, что аудитивная способность ученика требует не только преодоления трудностей, обусловленных объективными особенностями аудирования как вида речевой деятельности и спецификой восприятия и понимания иноязычной речи, но и преодоления каждым обучающимся психологических барьеров, основанием которых служат его индивидуально-личностные особенности.

Ключевые слова: аудирование французской речи, реестр проблем при аудировании, классификация лингводидактических трудностей аудирования, аудитивная способность ученика

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Сороковых Г.В., Зыкова А.В. Реестр лингводидактических проблем аудирования иноязычного текста // Педагогика и психология образования. 2020. № 1. С. 146–157. DOI: 10.31862/2500-297X-2020-1-146-157

DOI: 10.31862/2500-297X-2020-1-146-157

G. Sorokovykh¹, A. Zykova²

¹ Moscow City University,
Moscow, 129226, Russian Federation

² Odintsovo branch of the Moscow State Institute
of International Relations (University),
Odintsovo, Moscow Region, 143007, Russian Federation

The register of linguodidative difficulties of listening of the foreign text

The article presents the specifics of listening of French speech as a type of speech activity. The authors point out that in order to overcome the difficulties of listening to authentic foreign language speech, it is necessary to find out how these difficulties can be caused and identify methodological ways to overcome these difficulties. Based on the analysis of the scientific literature, a register of difficulties and problems of listening to French has been highlighted, associated with: 1) the language form of the message (phonetic, lexical, and grammatical) with the semantic content of the message; 2) the specificity of the French-speaking picture of the world and the methods of verbalization of French cultural concepts; 3) conditions of presentation of the message; 4) the sources of information and the conditions for the presentation of the message; 5) the individual characteristics of the source of speech; 6) the amount of information; 7) the individual characteristics of the recipient. The article concludes that the student's auditing ability requires not

only overcoming difficulties arising from objective features of listening as a type of speech activity and the specificity of perception and understanding of foreign language speech, but also overcoming every student's psychological barriers that are based on their individual personality characteristics.

Key words: listening in French, the register of problems in listening, the classification of the linguodidative difficulties of listening, the student's auditing ability

CITATION: Sorokovykh G.V., Zykova A.V. The register of linguodidative difficulties of listening of the foreign text. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2020. No. 1. Pp. 146–157. (In Russ.) DOI: 10.31862/2500-297X-2020-1-146-157

Целью исследования авторов является определение методических рекомендаций на основе научного анализа реестра лингводидактических проблем аудирования. Полагаем, что актуальность данной работы обусловлена насущной потребностью поиска дидактических путей повышения качества обучения студентов аудированию иноязычных текстов в условиях максимальной активизации ресурсов их личностных способностей и возможностей.

Как известно, аудирование является одним из самых важных видов речевой деятельности, поскольку без него невозможна иноязычная коммуникация. Неугасающий интерес к этому вопросу подтверждается достаточным количеством современных исследований в этой области. Несомненно, аудирование является одним из самых сложных видов речевой деятельности, т.к. оно характеризуется одноразовостью предъявления. Более того, слушающий не может ничего изменить, не может приспособить речь говорящего к своему уровню. Для того чтобы преодолеть трудности аудирования аутентичной иноязычной речи, необходимо выяснить, чем эти трудности могут быть обусловлены.

Прежде всего, поясним, что в нашем исследовании мы не ставим перед собой специальную задачу выявления трудностей лингвистического характера, присущих франкоязычным звучащим текстам, мы основываемся на уже имеющихся данных в этой области, исследованных как в области лингвистики, так и в области методики обучения иностранным языкам (Н.В. Елухина, С.П. Золотницкая, Р.К. Миньяр-Белоручев, О.В. Рябцев и др.).

Проанализировав классификации Н.В. Елухиной и М.Л. Вайсбурд, нами было принято решение обобщить их с целью создания более полной картины методических трудностей, которые связаны с пониманием и восприятием иноязычного текста на слух.

1. *Трудности, связанные с языковой формой сообщения*, которые могут возникать по следующим причинам:

а) в сообщении содержится неизученный языковой материал;

б) сообщение имеет знакомый, но сложный для восприятия на слух материал (практика показывает, что при знакомстве с новыми речевыми образцами, словами, грамматическими явлениями часто внимание обучающихся обращено на трудности воспроизведения этого материала, а трудности узнавания остаются неотработанными).

Для решения методической задачи снятия указанной трудности студентам дается установка на создания психологического настроения, который активизирует восприятие, внимание и запоминание. Аутентичное эмоциональное переживание ситуации студентами находит свое отражение в поиске и аутентичных средств выражения эмоциональности и экспрессивности [8, с. 15]. На предварительном этапе аудирования важно снимать трудности, которые соотносятся, как было сказано выше, с языковой формой сообщения. Это трудности, возникающие из-за наличия неизвестного или сложного для восприятия материала, которые могут быть разделены на:

а) фонетические;

б) лексические;

в) грамматические.

Природа *фонетических трудностей* французского языка для аудитивного восприятия русскоговорящих кроится в целом ряде феноменов, среди которых развернутость вокалистической системы, отсутствие дифтонгов и редуции гласных звуков в безударной позиции, долгота и краткость гласных звуков; наличие [ə] беглого; слитность речевой цепочки; наличие ритмической группы (фонетического слова) – минимальной смысловой единицы; фиксированное место ритмического ударения; наличие выделительных ударений; своеобразие интонационного оформления речи и т.п. В этой связи отечественные ученые сходятся во мнении о том, что изучение и анализ каждого из выше перечисленных феноменов становится необъективным и невозможным в отрыве от реального коммуникативного контекста, без учета целого ряда факторов, к которым можно отнести такие, как возраст, пол, социальную и региональную принадлежность говорящего и т.д. [4].

Например, трудности в корректном восприятии оппозиции по *открытости/закрытости гласных* [e]/[ɛ], [ã]/[ɛ̃], например, в словах *créer – créait* ([e]/[ɛ]), *vent – vin* ([ã]/[ɛ̃]); фонетическая ассимиляция происходит из-за «неповоротливости» органов речи, которые не способны быстро перестроиться с произношения одного звука на другой, и поэтому ассимиляция характерна для разговорного языка, более быстрого, чем язык

официальной речи. Так, в словосочетании *peu de patience* [pø-tpa-sjã:s] ассимиляция происходит на стыке двух слов *de* и *patience* [11]. Таким образом, тот, кто слушает аудиотекст, в котором может встретиться подобное явление, может не понять данное слово или словосочетание, что приводит к частичному или полному непониманию аудиотекста.

К числу *лексических трудностей* относят: омофоны: *ver* (червь) – *verre* (стекло) – *vers* (стихи) – *vert* (зеленый); «ложные друзья переводчика», схожие по звучанию слов с русскими, но с разными значениями, например, такие слова, как *journal* (газета), *tasse* (чашка), *figure* (лицо, облик, фигура) и др.; наличие разговорной лексики, например, *la baston* – *драка*; присутствие аббревиатур во французском языке – *T.G.V.* – *Train à grande vitesse* (высокоскоростной поезд). Подчеркивая важность для понимания значения слова, иначе, «лексического кода», который для слушателя или читателя является основанием для подтверждения/опровержения своих ожиданий (процесс вероятностного прогнозирования), авторы настаивают на особой работе по изучению словообразования, морфологической трансформации слова в рамках семантизации и тренировки лексики. В этой связи нами прорабатываются задания, например, на лексическую омонимию: прослушайте слова, звучащие одинаково, укажите их значение: *une glace* (зеркало) и *une glace* (лед); на грамматическую омонимию: прослушайте одинаково звучащие слова и определите их различия по грамматическим признакам – *a/à, est/et, ou/ouï*; на омофонию – слова, звучащие одинаково, но имеющие разное написание: *une mer* (море) / *une mère* (мать); на полисемию. Например, студентам предлагается перевести слово *jouer* с учетом его многозначности: *играть, сыграть; показывать* (в театре, кино); *ставить на карту, рисковать; разыгрывать* и еще несколько значений.

Грамматические трудности обусловлены тем, что французский язык является аналитическим: отношения между словами выражаются не столько изменением форм слов, как в русском, сколько порядком слов и использованием служебных слов. Например, в русском языке мы говорим *я купил* (изменяется форма слова), а во французском правильно будет сказать *j'ai acheté* (добавляется глагол *avoir* и меняется окончание). Трудность в аудировании французской речи в данном случае заключается в том, чтобы, например, сказать что-то в прошедшем времени (*passé composé*), нужно знать к какой группе относится глагол (чтобы знать, какое окончание нужно поставить), знать правила образования прошедшего времени и знать, возвратный ли перед нами глагол или нет (потому что от этого зависит то, какой вспомогательный глагол нужно поставить – *avoir* или *être*). В русском же языке достаточно употребить правильное окончание и станет понятно, о каком времени

идет речь. Если не знать этих правил, то воспринимать и, что главное, понимать французскую речь очень сложно. Трудно распознаются служебные слова, которые имеют большое значение для понимания, и из-за того, что они безударные, их произносят слитно со знаменательным словом, к которому эти служебные слова относятся. К ним относят артикли, местоимения, предлоги, союзы: *les – des, de – des, le – les, te – tes, ce – ces, me – mes, ou, et, a*.

Трудности вызывает и конверсия – переход одной грамматической категории в другую: *dîner – le dîner (ужинать – ужин), rouge – le rouge (красный – красное море)* [10].

Применительно к французскому языку особую тему для изучения составляет образование форм существительных и прилагательных женского рода и множественного числа, образование наречий. Для узнавания на слух неправильных глаголов необходимо четко различать их многочисленные корни (*pouvoir – peux – pu*), в то время как идентификация форм правильных глаголов не представляет особого труда. Еще одной трудностью является определение лица и числа глагола, рода и числа существительных и прилагательных. Эти категории либо вовсе не различаются в устной речи (*il parlait – ils parlaient*) [ilparle – ilparle], либо их выражают с помощью служебных слов, которые трудно различить на слух: *le livre – les livres* [‘ləlivr – lelivr], что затрудняет процесс восприятия речи, поскольку чтобы понять о каком (единственном или множественном) числе идет речь, необходимо более широкое восприятие контекста. Французский язык располагает большим количеством глагольных форм, которые схожи по звучанию из-за нечеткого произношения звуков [e – ε] и плохой дифференциации этих звуков учащимися. В результате этого трудно различить на слух *Imparfait, Infinitif* и *Participe passé (fermait, fermer, fermé)* [7; 11].

2. Трудности, обусловленные специфичностью франкоязычной картины мира и способами вербализации французских культурных концептов. Трудности такого характера относятся к разряду экстралингвистических. Известно, что «соизучение языков и культур, предоставление обучающимся лингвострановедческой информации, необходимой и достаточной для адекватной коммуникации, обучение приемам и способам самостоятельного знакомства с фактами культуры на материале форм языка дают возможность обучающимся усваивать не только новые лексические единицы, новый код для выражения содержания, но и новую систему понятий, присущую данным языкам и принадлежащую к особенностям данной культуры» [9, с. 143]. Существует мнение, что восприятие как стадия аудирования связано с декодированием языкового речевого сигнала, требующего от человека лишь знания языкового кода.

Что касается следующей стадии – *понимания*, то в этом случае определяющую роль играет экстралингвистический компонент, предполагающий знание слушателем явлений объективной действительности, особенностей цивилизации страны изучаемого языка, составляющих предмет высказывания. Данная группа трудностей *связана со смысловым содержанием сообщения*, когда слушающему может быть уже знакомо содержание звучащего текста и ему неинтересно слушать эту речь [13].

Практика преподавания в языковом и неязыковом вузах показывает, что обучающиеся лучше усваивают трудные, но содержательные тексты, чем легкие, но несодержательные. Соответственно, можно утверждать, что преподаватель должен подготавливать тексты для аудирования занимательными и глубокомысленными. Вербализация картины мира, опредмеченной в аудиотексте, характеризуется весьма обширными возможностями. Хорошо известно, что тексты для аудирования изобилуют фоновой лексикой, включающей подавляющее большинство лингвокультурем, что составляет существенную трудность для их понимания на слух [12].

Помимо содержательности текстов, следует отметить важность такого фактора, как наличие незнакомой лексики. Если в тексте очень много слов и выражений, которые являются незнакомыми для учеников, то воспринимать такой текст очень сложно.

Если в тексте много незнакомой лексики, слушающему, который ею не владеет, трудно понимать речь, и это негативно сказывается на успешности аудирования. Следовательно, текст не должен содержать очень много незнакомой (не пройденной ранее) лексики. Более того, если ученик не видит в содержании ничего интересного, то он не будет заинтересован в процессе аудирования.

3. *Трудности, связанные с условиями предъявления сообщения*. Здесь имеются в виду такие параметры, как количество прослушиваний и темп речи того, кто говорит. Как подчеркивает Н.И. Гез, есть предельная скорость предъявления речевых сообщений и количество прослушиваний текста. От того, с какой скоростью и сколько раз будет предъявляться аудиотекст, зависит успешность аудирования. Если скорость предъявления аудиотекста слишком большая, то восприятие текста затрудняется. Происходит это из-за сокращения пауз между синтагмами и отсутствия времени для осознания смысла речевого сообщения. С другой стороны, при слишком медленном темпе растягивается фаза восприятия, затрудняется процесс интеграции значений отдельных единиц [3]. Что касается количества прослушиваний аудиотекста, то, по мнению Н.И. Гез, считается целесообразным приучать психику обучающихся

к естественным условиям функционирования, и уже в начале обучения предъявлять тексты только один, максимум, два раза [3]. Подобный способ предъявления речевого сообщения способствует тому, что обучающиеся стараются усвоить всю информацию с первого раза, что способствует развитию навыков аудирования. В случае многократного повторения прослушиваний студенты привыкают к многократности повторений и не пытаются усвоить всю информацию с первого раза, а ждут повторения, что препятствует развитию навыков аудирования естественной, аутентичной речи.

Одна из основных трудностей – очень часто нужно усвоить информацию с первого раза. Например, *Écoutez une fois et dites, si c'est vrai ou faux*. Не привыкшие к разовому прослушиванию аудиотекста обучающиеся с трудом могут воспринять и переработать информацию с первого раза. Часто во время аудирования можно услышать различные звуки, шумы, разговоры посторонних людей, не относящиеся к разговору. Это также препятствует нормальному восприятию речи на слух, поскольку ученики отвлекаются на посторонние шумы или разговоры и не воспринимают необходимую им для выполнения задания информацию. Еще одной трудностью является плохое качество аудиозаписи, что напрямую влияет на успешность восприятия и обработки поступающей информации.

4. *Трудности, связанные с источниками информации.* Сначала по сложности идут *визуальные* источники информации (картинки, слайды, которые идут в сопровождении речи педагога, кинофильмы, видео), затем *аудитивные*. Самыми сложными являются аудитивные источники, т.к. в них, в отличие от визуальных, нет никакой зрительной опоры, что существенно усложняет процесс восприятия [7].

Из курса психологии известно, что чем больше анализаторов участвуют в приеме информации, тем успешнее он осуществляется. В связи с этим, надо подчеркнуть, что *аудиовизуальные* источники информации (картинки, слайды, видео) воспринимать на слух значительно проще, чем *аудитивные* (аудиозаписи), т.к. аудиовизуальные источники дают наглядный материал, который можно не только услышать, но и увидеть.

5. Существуют также *трудности, обусловленные индивидуальными особенностями источника речи.* Речь идет об особенностях дикции, темпа, тембра, особенностях артикуляции. Также на восприятие речи влияет пол и возраст говорящего. Очень часто у обучающихся возникает проблема в аудировании, связанная с тем, что они привыкли слушать людей, например, одного рода (мужчин, женщин), и реципиенты не воспринимают детскую речь. Важно, чтобы в аудировании были люди различного возраста, чтобы были и женщины, и мужчины. Нельзя, чтобы реципиенты привыкали слушать только женскую или мужскую речь.

6. *Трудности, связанные с объемом информации.* Сюда можно отнести *длину предложений*. Оперативная память способна удерживать в среднем 5–9 единиц, т.е. чем меньше по объему предложение, тем лучше студент воспринимает и запоминает его и наоборот. Но при этом есть еще один фактор, влияющий на восприятие, – глубина фразы, ее сложность. Простые предложения запоминаются гораздо легче, чем сложные. Предложения не должны быть длинными. Количество слов во фразе, которое можно воспринять на слух, ограничено. На начальном этапе рекомендуется использование такой речи, где в предложении будет содержаться не более 5–6 слов [5].

7. Последняя группа трудностей, которую мы вывели, связана с *индивидуальными особенностями реципиента* (с особенностями строения и функционирования слухового аппарата, работы механизмов слухового восприятия речи, психологического состояния в момент прослушивания звуковой информации). В методической литературе доказано, что знание особенностей восприятия как педагога, так и обучающихся способствует лучшему усвоению аудитивного материала, задействуя по возможности все каналы ввода информации, т.к. многое зависит от сформированности таких механизмов, как речевой слух, внимание, память, механизма внутреннего проговаривания и вероятностного прогнозирования: чем лучше они развиты, тем легче воспринимать обучающимся информацию на слух [2, с. 74].

Подводя итоги, отметим, что проблема обучения аудированию является одной из наиболее востребованных в научном лингводидактическом контексте на протяжении многих лет. В данной статье был систематизирован реестр лингводидактических проблем, с которыми сталкиваются обучающиеся, и сделан важный методический вывод о том, что вышеуказанные характеристики трудностей должны учитываться при разработке комплекса упражнений восприятия иноязычной информации на слух в рамках формирования речевой компетенции студентов как языковых, так и неязыковых вузов. Наиболее успешно навыки и умения понимания иноязычной речи на слух в процессе речевого общения формируются как в условиях естественной речевой ситуации, так и в процессе выполнения определенных коммуникативных упражнений [1]. Помимо указанных проблем обучения аудированию, необходимо отметить и важность учета индивидуальных параметров личности обучающегося, которые определяют общую успешность/неуспешность его обучения. Здесь важную роль играют: уровень развития восприятия (объем, точность, скорость, легкость, правильность); устойчивость распределения внимания; сформированность мыслительных процессов

(сопоставление, сравнение, абстрагирование, нахождение и применение закона и т.д.); двигательные и моторные способности [6].

Из сказанного выше следует, что формирование на занятиях аудитивной способности студентов требует не только преодоления трудностей, обусловленных объективными особенностями аудирования как вида речевой деятельности и спецификой восприятия и понимания иноязычной речи, но и преодоления каждым обучающимся психологических барьеров, основанием которых служат его индивидуально-личностные особенности. В этой связи, на наш взгляд, успешность обучения аудированию может быть связана с разработкой индивидуальных стратегий развития аудитивных умений у студентов, проектированием персонального методического сопровождения с учетом потребностей студентов, уровнем владения языком и целей профессионального иноязычного образования, что, несомненно, представляет собой комплексную технологию поэтапного снятия как лингвистических, так и психологических трудностей восприятия иноязычной речи на слух.

Библиографический список / References

1. Вишневецкая Е.М. Формирование переводчески-релевантных навыков аудирования у студентов, обучающихся по направлению «Лингвистика» // Теория и практика обучения аудированию на различных этапах иноязычного образования. М., 2016. С. 71–81. [Vishnevskaya E.M. The formation of translation-relevant listening skills in students studying in the field of “Linguistics”. *Teoriya i praktika obucheniya na razlichnykh etapakh inoyazychnogo obrazovaniya*. Moscow, 2016. Pp. 71–81. (In Russ.)]
2. Гвоздева А.В., Сороковых Г.В. Индивидуальные особенности восприятия и познания при изучении иностранных языков // Иностранные языки в школе. 1999. № 5. С. 73–79. [Gvozdeva A.V., Sorokovykh G.V. Individual features of perception and knowledge in the study of foreign languages. *Foreign Languages for Schools*. 1999. No. 5. Pp. 73–79. (In Russ.)]
3. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: Учебное пособие. М., 2006. [Galskova N.D., Gez N.I. *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam. Lingvodidaktika i metodika* [Theory of teaching foreign languages. *Linguodidactics and methodology*]. Textbook. Moscow, 2006.]
4. Головчанская И.И. Формирование фоностилистической компетенции учителя иностранного языка (бакалавриат, французский язык): Дис. ... канд. пед. наук. Пятигорск, 2016. [Golovchanskaya I.I. *Formirovaniye fonostilisticheskoy kompetentsii uchitelya inostrannogo yazyka (bachelor's degree, French)*. PhD Diss. Pyatigorsk, 2016.]

5. Дудушкина С.В. Методика обучения аудированию на основе принципа автономной деятельности студентов (французский язык, языковой вуз): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2014. [Dudushkina S.V. Metodika obucheniya audirovaniyu na osnove printsipa avtonomnoy deyatel'nosti studentov (frantsuzskiy yazyk, yazykovoy vuz) [Methods of teaching listening on the basis of the principle of autonomous activity of students (French, language university)]. PhD theses. Moscow, 2014.]
6. Зимняя И.А. Лингвopsихология речевой деятельности. М.; Воронеж, 2001. [Zimnyaya I.A. Lingvopsikhologiya rechevoy deyatel'nosti [Linguopsychology of speech activity]. Voronezh, 2001.]
7. Елухина Н.В. Влияние внешних факторов на темп аудирования // Иностранные языки в высшей школе. 1987. № 5. С. 11–21. [Yelukhina N.V. Influence of external factors on the pace of listening. *Foreign Languages in Tertiary Education*. 1987. No. 5. Pp. 11–21. (In Russ.)]
8. Сороковых Г.В., Зыкова А.В. Обучение средствам выражения экспрессивности французской речи// Иностранные языки в школе. 2012. № 10. С. 14–20. [Sorokovykh G.V., Zykova A.V. Learning the means of expressing the expressiveness of French speech. *Foreign Languages in Tertiary Education*. 2012. No. 10. Pp. 14–20. (In Russ.)]
9. Сороковых Г.В., Прибылова Н.Г. Взаимодействие языка и культур как методическая проблема // Психология образования в поликультурном пространстве. 2015. № 32 (4). С. 141–144. [Sorokovykh G.V., Pribylova N.G. Interaction of language and cultures as a methodological problem. *Psychology of Education in a Multicultural Space*. 2015. No. 32 (4). Pp. 141–144. (In Russ.)]
10. Cornaire C. La compréhension orale. Paris, 1998.
11. Léon M. Exercices systématiques de la prononciation française. Paris, 2003.
12. Roegiers X. Quelles réformes pédagogiques pour l'enseignement supérieur ? Bruxelles, 2012.
13. Vienneau R. Apprentissage et enseignement. Théorie et pratiques. 2 édition. Montréal (Québec), 2011.

Статья поступила в редакцию 30.08.2019, принята к публикации 03.01.2020

The article was received on 30.08.2019, accepted for publication 03.01.2020

Сведения об авторах / About the authors

Сороковых Галина Викторовна – доктор педагогических наук; профессор кафедры французского языка и лингводидактики Института иностранных языков, Московский городской педагогический университет

Galina V. Sorokovykh – Dr. Pedagogy Hab.; Professor at Department of French Language and Lingvodidactics of the Institute of Foreign Languages, Moscow City University

E-mail: sorokovykh@mail.ru

Зыкова Анастасия Валерьевна – кандидат педагогических наук; доцент кафедры иностранных языков, Московский государственный институт международных отношений (Одинцовский филиал)

Anastasia V. Zykova – PhD in Pedagogy; associate professor at the Department of Foreign Languages, Odintsovo branch of the Moscow State Institute of International Relations (University)

E-mail: gymnastique@mail.ru

Заявленный вклад авторов

Сороковых Г.В. – общее руководство направлением теоретического исследования совершенствования методики обучения аудированию в рамках вузовской подготовки, анализ первичных данных, участие в подготовке текста статьи.

Зыкова А.В. – планирование исследования, систематизация реестра лингводидактических проблем развития аудитивных умений обучающихся на основе выявленных лингвистических и социолингвистических трудностей, участие в подготовке статьи текста.

Contribution of the authors

Sorokovykh G.V. – general direction of the theoretical research of improving the methods of teaching listening in the framework of university training, analysis of primary data, participation in the preparation of the text of the article.

Zykova A.V. – research planning, systematization of the register of linguodidactic problems of the development of students' auditory skills based on the identified linguistic and sociolinguistic difficulties, participation in the preparation of the text of the article.

DOI: 10.31862/2500-297X-2020-1-158-172

С.А. Филичев¹, О.Д. Лукашевич²

¹ Томский экономико-промышленный колледж,
634006 г. Томск, Российская Федерация

² Томский государственный архитектурно-строительный университет,
634003 г. Томск, Российская Федерация

Формирование компетенций учащейся молодежи на основе ментальных метапрограмм

В статье показана возможность применения метапрограмм к профессиональной подготовке учащейся молодежи. Метапрограммы рассматриваются как регуляторы поведения, действующие в ряде контекстов: обучение, коммуникация, анализ информации и др., которые формируются во процессе социализации человека и меняются со временем. Даны рекомендации по оптимизации учебного процесса для студентов системы среднего профессионального образования и технических вузов на основе ментальных метапрограмм. Новые методы и формы обучения апробированы в образовательных учреждениях Томска, выявлены повышение познавательной активности и рост успеваемости студентов как системы среднего специального, так и высшего профессионального образования.

Ключевые слова: нейролингвистическое программирование, метапрограммы, профессиональное образование, компетентностный подход

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Филичев С.А., Лукашевич О.Д. Формирование компетенций учащейся молодежи на основе ментальных метапрограмм // Педагогика и психология образования. 2020. № 1. С. 158–172. DOI: 10.31862/2500-297X-2020-1-158-172

S. Filichev¹, O. Lukashevich²

¹ Tomsk Economics and Industrial College,
Tomsk, 634006, Russian Federation

² Tomsk State University of Architecture and Civil Engineering,
Tomsk, 634003, Russian Federation

Formation of students' competencies based on mental metaprograms

The paper shows the possibility of applying metaprograms to the professional training of students. Metaprograms are considered as behavioral regulators operating in a number of contexts: training, communication, information analysis, etc., which are formed during the socialization of a person and change over time. Recommendations on the optimization of the educational process for students of secondary vocational education and technical universities based on mental metaprograms are offered. New methods and forms of training were tested in educational institutions of Tomsk, an increase in cognitive activity and an increase in student performance in both the system of secondary specialized and higher professional education were revealed.

Key words: NLP, metaprograms, professional education, competency-based approach

CITATION: Filichev S., Lukashevich O. Formation of students' competencies based on mental metaprograms. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2020. No. 1. Pp. 158–172. (In Russ.). DOI: 10.31862/2500-297X-2020-1-158-172

С переходом образовательной системы на качественно новый уровень резко увеличился поток публикаций, посвященных развитию компетенций и компетентностей учащейся молодежи. Весь этот массив информации требует анализа и обобщения. В качестве теоретического основания для такого осмысления представляет интерес нейролингвистическое программирование (НЛП). Это область знаний, «изучающая структуру субъективного опыта людей, занимающаяся разработкой языка его описания, раскрытием механизмов и способов моделирования опыта с целью совершенствования и передачи выявленных моделей другим

людям» [9, с. 42]. Отметим, что отношение к НЛП у научно-педагогической общественности неоднозначное. Часть ученых считает невозможным использование приемов НЛП в образовательном процессе. Вместе с тем публикационная активность педагогов, применяющих такие приемы в своих образовательных организациях, остается высокой в последние два десятилетия.

НЛП располагает богатым арсеналом моделей и техник и широко применяется в образовательной практике как в России, так и за рубежом [1; 20]. Исследователями инструментарий НЛП применялся в военном, инженерном [2], медицинском [7] образовании, при обучении иностранным языкам [3; 6]. Известен опыт применения НЛП к формированию мотивации [4] и подготовке руководителей [10]. Анализ этих работ показал, что их авторам на практических занятиях удается повысить интерес студентов к освоению учебных дисциплин, побудить желание более глубоко изучать профессионально важные вопросы, развивать творческие способности.

С.А. Филичев, О.Д. Лукашевич, Л.Н. Цветкова в работе, посвященной применению модели «Кубик Дилтса» к систематизации методов преподавания экологии в техническом вузе, исследовали некоторые особенности использования нейролингвистического программирования в процессе формирования экологической культуры студентов [16]. Авторами рассматривается возможность использования в профессиональном образовании одного из приемов НЛП – метапрограмм. Основываясь на работах [18–22], их можно определить как регуляторы поведения, действующие в разных контекстах (обучение, коммуникация, анализ информации и т.д.), формирующиеся во время социализации человека и меняющиеся со временем. Существуют различные классификации и типологии метапрограмм.

М. Холл и Б. Боденхаммер [18] на основе серьезного анализа и обобщения опыта работы описали 51 метапрограмму, сгруппировав их в пять категорий: ментальные, эмоциональные, волевые, коммуникативные и концептуальные. Можно ли в профессиональном образовании использовать ментальные метапрограммы, регулирующие восприятие и обработку информации человеком?

Каждая метапрограмма имеет два (реже три или четыре) полюса – способа обработки информации. Например, полюсы метапрограммы «размер обобщения» – частное и общее (более подробно они описаны ниже). Как правило, студент тяготеет к одному полюсу, поэтому при организации обучения следует учитывать оба полюса. В идеале желательно обучить студентов колледжей и вузов умению использовать оба полюса метапрограммы.

Ниже на основе работы [18] перечислены ментальные метапрограммы и раскрыт потенциал каждой из них для оптимизации учебного процесса.

Первая ментальная метапрограмма – *размер обобщения* – описывает фокус на частное или на общее. Например, на зачете по экологии некоторые студенты дают определение экосистемы, однако затрудняются привести конкретный пример. Другие же обучающиеся описывают структуру конкретных биogeоценозов (леса, степи, тундры и т.п.), но с трудом формулируют дефиниции этих понятий. Очевидно, размер обобщения у первых больше, чем у вторых.

И среднее профессиональное, и высшее техническое образование предоставляют широкие возможности для работы как с глобальными, так и с мелкими (конкретными) объектами. В осваиваемом будущими инженерами и техниками тезаурусе есть как абстрактные термины с большим объемом понятия (например, техносфера), так и конкретные, объем понятия которых невелик (элемент системы, электрон).

Поскольку в вузе и колледжах учатся студенты с разными способностями к обобщению, преподавателям приходится работать как с абстрактным материалом, так и с конкретным. Переход от одного полюса метапрограммы *«размер обобщения»* к другому осуществляется за счет восхождения от абстрактного к конкретному, индукции и дедукции. Общетеоретические положения фундаментальных наук иллюстрированы конкретными примерами, а факты можно обобщать (в качестве примера можно привести эмпирические обобщения В.И. Вернадского в его учении о биосфере).

В отличие от метапрограммы «глобальное – конкретное», в основе метапрограммы *«сходство – различие»* три полюса: сходство; сходство с различиями; различия. Студенты, предпочитающие анализировать информацию на основе сходства, опираются на уже имеющийся у них опыт и известные им знания. По данным М. Холла и Б. Боденхамера [18], таких людей около 20%. Большая часть молодежи (около 60%) интересуется сходством с различиями, остальные (около 20%) изучают только принципиально новое, т.е. такую информацию, которой у них еще не было.

В идеале в преподавании естественно-научных дисциплин желательно опираться на все три полюса метапрограммы. На полюсе «сходство» находится творческий прием «аналогия» (см., например, работу [8], в которой перечислено несколько сотен аналогий из различных областей знаний). Этот прием творческого мышления был использован авторами при подготовке практикума по курсу общей экологии [15]. Скажем, в теме «Промышленная экология» студентам предлагалось

изучить основы бионики и привести примеры применения свойств живых организмов, которые используются при проектировании технических систем. Примеры ответов обучающихся: внешние обводы некоторых подводных лодок похожи на форму туши кашалота; принцип работы эхолотаторов похож на способ ультразвукового «зрения» летучих мышей.

Изложение нового материала – это работа с различиями. При его усвоении у студентов, ориентирующихся только на сходство, могут возникать сложности. Для решения этой проблемы необходимо увязывать новый материал с информацией, уже известной обучающимся.

Рассмотрим метапрограмму *«тип репрезентативной системы»*. В.Л. Хмылев и В.А. Кондрасюк выделяют следующие каналы восприятия: вкусовой, тактильный, обонятельный, слуховой, зрительный, живой язык, язык графических образов, язык чисел, язык понятий и язык распределенных слов [17, с. 131]. Первые три канала, как правило, объединяются в один – кинестетический. Язык графических образов связан со зрительным каналом восприятия. Языки чисел, понятий и распределенных слов образуют так называемый дигитальный (цифровой, обобщенный) канал восприятия и переработки информации. Таким образом, метапрограмма «тип репрезентативной системы» имеет четыре полюса: визуальный, аудиальный, кинестетический и дигитальный. При этом студент, как правило, предпочитает один из них.

В инженерном образовании часто используется визуальный канал восприятия, на который опирается хорошо известный в отечественной дидактике принцип наглядности. Последнему посвящено значительное число работ. В статье [14] проведен сравнительный анализ современных методов обеспечения наглядности в профессиональном образовании. Наиболее перспективным и востребованным средством представления информации, использующим визуальный канал восприятия, в настоящее время является инфографика.

Выбирая *стиль сбора информации* (ментальная метапрограмма № 4), студенты могут ориентироваться либо на внутреннее состояние, либо на внешние ресурсы. Диагностику можно провести, задав, например, следующий вопрос: «Хотите ли Вы услышать доказательства и факты от преподавателя или Вас больше интересуют Ваши собственные мысли по этому поводу?» Внешне ориентированным студентам легче даются активные методы обучения, например дебаты или решение кейсов, работа с преподавателем (получение инструкций, экскурсии). Внутренне ориентированные студенты предпочитают самостоятельную работу.

Метапрограмма *«эпистемологический тип»* является продолжением предыдущей. Если метапрограмма «стиль сбора информации»

описывает фокус внимания студента, то эпистемологический тип описывает способ ее обработки – благодаря органам чувств или интуиции. Первые используют визуальный, аудиальный и кинестетический каналы, вторые – дигитальный (см. метапрограмму «тип репрезентативной системы»).

При обучении следует предоставить студентам возможность выбора. Например, в разработанном авторами практикуме по экологии [15] предлагается использовать проведение социологических опросов для выяснения мнения населения об экологических проблемах. Студенты работают в микрогруппах по 4–6 человек, и им предоставляется возможность либо непосредственно опрашивать людей (слуховой канал восприятия), либо проводить опрос через интернет, а также обрабатывать первичные данные, полученные респондентами (строить графики и диаграммы, обобщать результаты, писать отчет – это дигитальный канал обработки информации).

Метапрограмма «тип перцептивных категорий» имеет два полюса – дискретные полярности и континуум. В физике много как дискретных (например, энергетические уровни электронных оболочек атомов), так и непрерывных (импульс, масса, размеры) переменных. В математике осуществляется переход от одного типа переменных к другим (дискретизация переменных при численном решении дифференциальных уравнений), но не всегда этому уделяется специальное внимание именно с точки зрения усвоения материала.

Представляет интерес взаимосвязь дискретного и непрерывного в формировании у студентов аксиосферы. Например, очень сильно различаются гуманистическая и технократическая системы ценностей (табл. 1). Студентам с «черно-белым» восприятием сложнее участвовать в занятиях с использованием дискуссионных форм обучения, им тяжело осознавать, что оппонент имеет право на альтернативную точку зрения.

В метапрограмме «тип сценарного мышления» выделяются два полюса – пессимисты и оптимисты. Первые часто обращают внимание на возможные проблемы и затруднения, которые могут возникнуть во время учебы. Вторые надеются на благополучное будущее. В идеале желательно обучить студентов обеим стратегиям. Оптимистов следует учить поиску возможных отрицательных последствий их деятельности, пессимистам следует показывать плюсы студенческой жизни.

В ментальной метапрограмме «тип перцептивной устойчивости» рассматривается, насколько студент подвержен внешнему влиянию. Опишем ее в виде метафоры. В известном мысленном эксперименте «китайская комната» человек находится в закрытом помещении и окружен незнакомыми ему китайскими иероглифами. При этом воображаемый

испытуемый имеет четкие инструкции, какой ответ (т.е. какую последовательность иероглифов) следует выбрать в ответ на полученный извне запрос (сделанный также по-китайски). И вот что интересно: испытуемый ответит «да» на вопрос «Понимаете ли Вы китайский?», заданный ему в китайской комнате, и «нет» на знакомом ему языке.

Таблица 1

Технократическая и гуманистическая системы ценностей

Технократическая система ценностей	Гуманистическая система ценностей
Природа – источник неограниченных ресурсов	Природные ресурсы ограничены
Превосходство над природой	Гармония с природой
Природа враждебна или нейтральна	Природа дружелюбна
Управляемая окружающая среда	Окружающая среда в хрупком равновесии
Информационно-технологическое развитие общества	Социокультурное развитие общества
Рыночные отношения	Общественные отношения
Риск и выигрыш	Гарантия безопасности
Индивидуальное самообеспечение	Коллективистская организация
Разумность средств	Разумность целей
Информация, запоминание	Знания, понимание

Таким образом, при опоре студентов на непроницаемый тип перцептивной устойчивости, невозможно определить, действительно ли студент понимает предмет или при ответе на зачете/экзамене он выдаст вызубренный текст. Однако, по наблюдениям авторов, большинство первокурсников технических вузов и студентов колледжей относятся к проницаемому типу перцептивной устойчивости, что открывает широкие перспективы для формирования у них научного мировоззрения.

Метапрограмма «помехоустойчивый/помехонеустойчивый» пересекается с метапрограммой «стиль сбора информации» (ментальная метапрограмма № 4) и достаточно легко диагностируется. Помехоустойчивые студенты способны работать даже в условиях сильного шума, и им показаны активные методы обучения, в том числе интерактивные. Помехонеустойчивым лучше работать в одиночку, для чего

на практических занятиях следует предусмотреть задания для самостоятельной (индивидуальной) работы.

Ментальная метапрограмма «*философская направленность*» имеет два полюса – условно-философский (поиск причин происходящих событий) и условно-практический (поиск путей решения проблем). Оба полюса находят свое применение в профессиональном образовании: первый – при построении научной картины мира, второй – в активных методах обучения (наиболее выпукло этот полюс метапрограммы отражается при решении кейсов).

На статичном полюсе метапрограммы «*тип структурирования реальности*» находятся постоянные объекты. Сюда можно отнести классическую (ньютоновскую) модель мира, в которой объекты изучения рассматриваются статично. На противоположном полюсе – анализ «вечного движения» (синергетика как теория самоорганизации, постнеклассическая наука, идея эволюционизма в биологии). Как видим, оба полюса метапрограммы находят отражение в российском образовании. Например, классическая физика преподается в школах, техникумах и вузах не первую сотню лет. Идеи синергетики начали проникать в российское образование в конце XX в. Авторы используют эволюционные идеи при анализе сукцессии (эволюции экосистем) и возможных путей перехода биосферы в ноосферу.

Последняя ментальная метапрограмма – «*предпочитаемый канал коммуникации*» – связана с метапрограммами № 3 «*предпочитаемая модальность*» и № 6 «*дискретное/непрерывное*». На одном ее полюсе квантованный (вербально-цифровой, разрывный) стиль коммуникации, на другом – аналоговый (непрерывный). Вербально-цифровой стиль общения основан на анализе слов естественного языка, научных терминов, содержания сообщения. Теоретической основой применения такого педагогического взаимодействия между студентами и преподавателями является тезаурусный подход, базирующийся на понимании тезауруса как запаса информации, который, постепенно пополняясь, служит информационной базой учебной деятельности студентов [13].

Авторы уделяют большое внимание работе с тезаурусом: студентам предлагается широкий выбор заданий по формированию экологической терминисистемы (формирование личного тезауруса, заполнение пропусков в тексте научными понятиями, сочинение синквейнов и пр. [15]). Аналоговый стиль общения базируется на анализе телесных проявлений: дыхания, позы, мышечного тонуса, жестов, направления взгляда, интонации и громкости голоса. По мнению П. Тоси и Дж. Матисон [22], на невербальную коммуникацию приходится до 90% получаемой человеком информации. Однако этот полюс метапрограммы достаточно

сложно использовать в преподавании фундаментальных дисциплин в техническом вузе.

В качестве заключения систематизируем вышеизложенный материал в формате таблицы (табл. 2).

Приведенные в табл. 2 рекомендации апробированы в образовательных учреждениях Томска (Томский экономико-промышленный колледж, Томский государственный архитектурно-строительный университет). Они нашли отражение в рабочих программах по дисциплинам «Экология», «Архитектурная экология», в лекционных курсах, а также в методических разработках, использующихся при проведении практических занятий и организации самостоятельной работы.

Для иллюстрации своей деятельности по теме настоящей статьи детально рассмотрим реализацию описанной выше метапрограммы «*сходство – различие*». Проанализируем процесс и результаты занятий по теме «Живой дом» со студентами – будущими строителями (проведены в 2018–2019 гг. в пяти группах студентов 1 курса общеобразовательного факультета и в восьми группах студентов 3 курса архитектурного факультета Томского государственного архитектурно-строительного университета. Тема занятий была посвящена актуальной проблеме «зеленого» (экологичного) строительства. При этом ставилась задача не только ознакомить студентов с экологическими принципами в строительстве, касающимися энергосбережения, экологической безопасности, рационального природопользования, но и побудить интерес к разработке и принятию в будущей профессиональной деятельности нестандартных решений, к саморазвитию на основе поиска и использования в проектных решениях взаимосвязей, аналогичных действующим в природном мире и придающих ему устойчивость.

Студентам в малых группах (3–5 человек) было предложено проанализировать информацию о живых организмах (строение их тканей, органов, адаптация, поведение, сообразное занимаемой экологической нише) и особенностях построения ими жилищ (устройство подземных убежищ, гнезд и т.п.), полностью согласованных с природными условиями среды обитания. Каждая группа должна была, в соответствии со своим вариантом природного объекта (беличье дупло, муравейник, термитник, гнездо орла, кукурузный початок и т.д.) и установленными преподавателем природно-климатическими и географическими условиями (степь, тундра, таежная зона и т.д.), предложить мини-проект дома (особняка, помещения для занятий спортом, летнего домика на турбазе, визит-центра в заповеднике и т.п.). Заданные условия предотвращали возможность плагиата, подталкивали к поиску нового с опорой на уже имеющиеся знания и опыт, подсказывали возможную траекторию

Ментальные метапрограммы и их применение в учебном процессе

Метапрограмма	Краткая характеристика метапрограммы	Возможность применения для оптимизации учебного процесса
Размер обобщения	Внимание к общему или к частному	Дедукция, индукция, абдукция
Опора на сходства или различия	Сходства; сходства с различиями; различия	Аналогии, переход от абстрактного к конкретному
Тип репрезентативной системы	Образы, звуки, ощущения, абстрактные объекты	Принцип наглядности в обучении
Стиль сбора информации	Ориентация на внутреннее/внешнее состояние	Активные методы обучения / самостоятельная работа
Эпистемологический тип	Способ обработки информации	Активные методы обучения / самостоятельная работа
Тип перцептивных категорий	Дискретные полярности / континуум	Дискретное и континуальное. Численные методы, дебаты
Тип сценарного мышления	Сценарий с лучшим/худшим случаем; оптимисты/пессимисты	Мотивация «к» / мотивация «от»
Тип перцептивной устойчивости	Проницаемость/непроницаемость	Формирование научного мировоззрения
Тип фокусировки	Помехоустойчивый/помехонеустойчивый	Активные методы обучения для помехоустойчивых. Домашние задания для помехоустойчивых
Философская направленность	Почему (поиск причин) / как (поиск решения)	Принцип причинности / деятельностный подход
Тип структурирования реальности	Стагичный/динамический	Теоретические рассуждения либо решение практических задач
Предпочитаемый канал коммуникации	Дискретный/аналоговый стиль сбора информации	Лекция/наблюдение

на основе сходства природных и техногенных объектов. Широта заданных условиями рамок позволяла увлеченно, с интересом работать над каждым проектом всем: и тем, кто привык к стереотипам, и стремящимся мыслить творчески. Командная деятельность подталкивала к проявлению (а у кого-то – к выработке) коммуникативных компетенций и профессионально важных качеств личности.

На выполнение работы отводилось 2 учебных часа. Тема занятия – «Живой дом» – была объявлена студентам заранее. Кроме того, им поручалось самостоятельно изучить материалы по ресурсосбережению и «зеленым» технологиям в строительстве, продумать и предложить свои варианты выполнения заданий, дав краткие пояснения по работе, разработать требования к оформлению мини-проектов, условия их оценивания.

Оценивание результатов обучения в рамках компетентного подхода – сложная задача, требующая отдельного рассмотрения. Наиболее разработана система диагностики когнитивного компонента компетенций. Сформированность деятельностного и отношенческого компонентов не может быть измерена традиционными контрольно-измерительными материалами. В данной статье остановимся только на варианте критериев оценок, использовавшемся нами при проверке и защите мини-проектов. Отметим, что свои особенности привносит учет современной тенденции изменения функции оценивания: от оценивания для контроля к оцениванию для развития. Оценивание трактуется как конструктивная обратная связь. Студентам были предъявлены следующие критерии оценки мини-проекта «Живой дом».

1. Вы фиксируете конкретные качества природного объекта, аналогии с которыми хотите использовать в проекте дома.

2. Вы четко, внятно формулируете те принципы «зеленого» строительства, которые намерены реализовать в проекте.

3. Вы грамотно используете самостоятельно полученные теоретические сведения, демонстрируете знание инноваций в «зеленом» строительстве, за что оценка будет повышена. За способность критически осмыслить, прокомментировать современные подходы к решаемым Вами проблемам (использование альтернативных источников энергии, экономия ресурсов, экологическая безопасность) и предложить собственные идеи начисляются дополнительные баллы.

4. В проекте соблюдается баланс экономических, экологических, социальных интересов в соответствии с концепцией устойчивого развития.

5. Практическая часть мини-проекта (в упрощенном виде это схема, рисунок) демонстрирует полное соответствие знания теоретических основ «зеленого» строительства и практико-ориентированного

проектирования с учетом возможных экологических последствий, перспективы развития «живого квартала», «биосферно-совместимого города».

6. Ваш проект не является плагиатом.

В заключение следует сказать, что в результате проведенного педагогического эксперимента с серией занятий, подобных описанному, выявлено повышение познавательной активности студентов и отмечен рост их успеваемости.

Библиографический список / References

1. Барбитова А.Н. Возможности использования нейролингвистического программирования как средства лично ориентированного воспитания старшеклассников: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ульяновск, 2004. [Barbitova A.N. *Vozmozhnosti ispol'zovaniya nejrolingvisticheskogo programmirovaniya kak sredstva lichnostno orientirovannogo vospitaniya starsheklassnikov* [Possibilities of using neuro-linguistic programming as a means of personality-oriented education of high school students]. PhD theses. Ulyanovsk, 2004.]
2. Волков Н.Г. Нейролингвистическое программирование и основные концепции обучения в технологическом вузе и военно-учебном заведении // Вестник технологического университета. 2014. Т. 17. № 8. С. 315–322. [Volkov N.G. Neuro-linguistic programming and basic concepts of training at a technological university and military educational institution. *Herald of Technological University*. 2014. Vol. 17. No. 8. Pp. 315–322. (In Russ.)]
3. Гальцова Н.П. Взгляд на преподавание иностранных языков с позиций нейролингвистического программирования // Вестник ТГПУ. 2003. № 2 (34). С. 95–98. [Galtsova N.P. A look at the teaching of foreign languages from the standpoint of neuro-linguistic programming. *Tomsk State Pedagogical University Bulletin*. 2003. No. 2 (34). Pp. 95–98. (In Russ.)].
4. Гальцова Н.П. Использование направления мотивации в планировании учебной деятельности с позиций нейролингвистического программирования // Вестник ТГПУ. 2005. № 2 (46). С. 115–117. [Galtsova N.P. Using the direction of motivation in planning educational activities from the standpoint of neuro-linguistic programming. *Tomsk State Pedagogical University Bulletin*. 2005. No. 2 (46). Pp. 115–117. (In Russ.)]
5. Золотухина-Аболина Е.В. «Изнанка языка»: проблема соотношения континуального и дискретного // Эпистемология и философия науки. 2018. Т. 55. № 2. С. 94–108. [Zolotukhina-Abolina E.V. “Inside of the language”: The problem of the relationship between continuum and discrete. *Epistemology and Philosophy of Science*. 2018. Vol. 55. No. 2. Pp. 94–108. (In Russ.)]
6. Кораева О.В. Об использовании приемов нейролингвистического программирования при обучении иностранному языку // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2012. Т. 7. № 1. С. 200–207. [Koraeva O.V. On the use of neuro-linguistic programming techniques in teaching a foreign language. *Vestnik of Pushkin Leningrad State University*. 2012. Vol. 7. No. 1. Pp. 200–207. (In Russ.)]

7. Кузьмин М.Ю., Козлова Н.М. Использование техник нейролингвистического программирования при подготовке лекций для студентов медицинских вузов // Сибирский медицинский журнал. 2010. № 7. С. 56–57. [Kuzmin M.Yu., Kozlova N.M. The use of neurolinguistic programming techniques in the preparation of lectures for students of medical universities. *Siberian Medical Journal*. 2010. No. 7. Pp. 56–57. (In Russ.)]
8. Новиков Н.Б. 1000 аналогий, изменивших науку (новый взгляд на гениальность). М., 2010. [Novikov N.B. 1000 analogij, izmenivshih nauku (novyj vzgljad na genial'nost') [1000 analogies that changed science (a new look at genius)]. Moscow, 2010.]
9. Плигин А.А., Герасимов А.В. Руководство к курсу «НЛП практик». М., 2000. [Pligin A.A., Gerasimov A.V. Rukovodstvo k kursu «NLP praktik» [Guide to the course “NLP Practitioner”]. Moscow, 2000.]
10. Родиков А.С. Понятие об осознанной и неосознанной компетентности руководителя в европейских образовательных моделях // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2010. № 125. С. 217–226. [Rodikov A.S. The concept of conscious and unconscious competence of a leader in European educational models. *Isvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*. 2010. No. 125. Pp. 217–226. (In Russ.)]
11. Стризое А.Л., Храпова В.А. Вербальное и визуальное в культуре: иерархия или дополняемость? // Вопросы философии. 2016. № 6. С. 194–199. [Strizoe A.L., Khrapova V.A. Verbal and visual in culture: Hierarchy or complementarity? *Voprosy Filosofii*. 2016. No. 6. Pp. 194–199. (In Russ.)]
12. Сущин М.А. В защиту гипотезы внутренних репрезентаций в современных исследованиях восприятия и познания // Вопросы философии. 2018. № 4. С. 27–40. [Sushchin M.A. In defense of the hypothesis of internal representations in modern studies of perception and cognition. *Voprosy Filosofii*. 2018. No. 4. Pp. 27–40. (In Russ.)]
13. Филичев С.А. Реализация тезаурусного подхода в экологической подготовке студентов технического вуза // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. № 2. С. 558–563. [Filichev S.A. Implementation of the thesaurus approach in environmental training of students of a technical university. *International Journal of Applied and Fundamental Research*. 2016. No. 2. Pp. 558–563. (In Russ.)]
14. Филичев С.А. Современные средства обеспечения наглядности в образовательном процессе технического вуза // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2018. № 2 (30). С. 180–185. [Filichev S.A. Modern means of providing visibility in the educational process of a technical university. *Professional Education in Russia and Abroad*. 2018. No. 2 (30). Pp. 180–185. (In Russ.)]
15. Филичев С.А., Гридаева Л.В., Лукашевич О.Д. Практикум по экологии для студентов технических направлений образовательных организаций бакалавриата и среднего профессионального образования // Среднее профессиональное образование: приложение. 2018. № 4–6. [Filichev S.A., Gridaeva L.V., Lukashevich O.D. Workshop on Ecology for students of technical

- areas of educational organizations of undergraduate and secondary vocational education. *Secondary Vocational Education: Application*. 2018. No. 4, 5, 6. (In Russ.)]
16. Филичев С.А., Лукашевич О.Д., Цветкова Л.Н. Применение модели «кубик Дилтса» к систематизации методов преподавания экологии // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 5. С. 341–348. [Filichev S.A., Lukashevich O.D., Tsvetkova L.N. Application of the Dilts' 'jungle gym' model to the systematization of teaching methods of ecology. *Modern Problems of Science and Education*. 2017. No. 5. Pp. 341–348. (In Russ.)]
 17. Хмылев В.Л., Кондрасюк В.А. Особенности влияния сенсорно-языковых каналов на восприятие // Вопросы философии. 2016. № 7. С. 130–138. [Khmylev V.L., Kondrasyuk V.A. Features of the sensory-language channels' influence on perception. *Voprosy Filosofii*. 2016. No. 7. Pp. 130–138. (In Russ.)]
 18. Холл М., Боденхамер Б. 51 метапрограмма НЛП. Прогнозирование поведения, «чтение» мыслей, понимание мотивов / Пер. С. Рысев. СПб., 2007. [Holl M., Bodenhamer B. 51 metaprogramma NLP. Prognozirovanie povedenija, «chtenie» myslej, ponimanie motivov [51 metaprogram NLP. Prediction of behavior. "Reading" of thoughts, understanding of motives]. S. Rysev (translated in Russ.). St. Petersburg, 2007.]
 19. Brown N. Meta programme patterns in accounting educators at a UK business school. *Accounting Education: An International Journal*. 2002. No. 11 (1). Pp. 79–91.
 20. Craft A. Neuro-linguistic Programming and learning theory. *The Curriculum Journal*. 2001. No. 12 (1). Pp. 125–136.
 21. Kudliskis V. Teaching assistants, neuro-linguistic programming (NLP) and special educational needs: 'Reframing' the learning experience for students with mild SEN. *Pastoral Care in Education*. 2014. Vol. 32. No. 4. Pp. 251–263. DOI: 10.1080/02643944.2014.960533
 22. Tosey P., Mathison J. Neuro-linguistic programming and learning theory: A response. *The Curriculum Journal*. 2003. No. 14 (3). Pp. 371–388.

Статья поступила в редакцию 24.09.2019, принята к публикации 15.11.2019

The article was received on 24.09.2019, accepted for publication 15.11.2019

Сведения об авторах / About the authors

Филичев Сергей Александрович – методист инновационно-методического центра, Томский экономико-промышленный колледж

Sergey A. Filichev – methodologist of the Innovative and Methodical Center, Tomsk Economics and Industrial College

E-mail: coba77@mail.ru

Лукашевич Ольга Дмитриевна – доктор технических наук; профессор кафедры охраны труда дорожно-строительного факультета, Томский государственный архитектурно-строительный университет

Olga D. Lukashevich – Dr. Technical Hab.; professor at the Department of Labor Protection of the Road Construction Faculty, Tomsk State University of Architecture and Civil Engineering

E-mail: odluk@yandex.ru

Заявленный вклад авторов

Филичев С.А. – анализ и обобщение информации для теоретического обоснования педагогического исследования, участие в проведении педагогических исследований, подготовка текста статьи и иллюстраций.

Лукашевич О.Д. – организация и проведение педагогических исследований, анализ и интерпретация результатов, участие в подготовке текста статьи.

Contribution of the authors

Filichev S.A. – analysis and synthesis of information for the theoretical justification of pedagogical research, participation in pedagogical research, preparation of the text of the article and illustrations.

Lukashevich O.D. – organization and conduct of pedagogical research, analysis and interpretation of the results, participation in the preparation of the text of the article.

О.А. Чекун

Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова,
117997 г. Москва, Российская Федерация

Цифровая образовательная среда в контексте подготовки студентов-лингвистов к межкультурной коммуникации

Статья посвящена вопросу подготовки студентов-лингвистов к межкультурной коммуникации с использованием цифровой образовательной среды и разнообразных цифровых инструментов, а также влиянию цифровой образовательной среды на мотивацию студентов к изучению проблем межкультурной коммуникации. Рассматриваются педагогические возможности цифровой образовательной среды и цифровых инструментов в образовательном процессе. Автором проведен опрос студентов-лингвистов факультета «Международная школа бизнеса и мировой экономики» Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова, изучающих курса «Введение в теорию межкультурной коммуникации» в условиях данной методики. Результаты исследования показали ее эффективность, подтвердили позитивные изменения в мотивации и понимании межкультурных различий у студентов.

Ключевые слова: цифровая образовательная среда, цифровые инструменты, этноцентристская позиция, этнорелятивистская позиция, вербальная коммуникация, невербальная коммуникация

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Чекун О.А. Цифровая образовательная среда в контексте подготовки студентов-лингвистов к межкультурной коммуникации // Педагогика и психология образования. 2020. № 1. С. 173–179. DOI: 10.31862/2500-297X-2020-1-173-179

© Чекун О.А., 2020



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

O. Checkun

Plekhanov Russian University of Economics,
Moscow, 117997, Russian Federation

Digital educational environment in the context of preparing students-linguists for intercultural communication

The article explores the issues of preparing students-linguists for intercultural communication using a digital educational environment and various digital tools and the impact of the digital educational environment on students' motivation. The author considers the pedagogical potential of the digital educational environment and digital tools in preparing students for intercultural communication. The author conducted a survey for students-linguists of "International School of Business and the World Economy" of Plekhanov Russian University of Economics within the course "Introduction to the Theory of Intercultural Communication" in the context of this methodology. The survey results showed positive changes in motivation and understanding of cross-cultural differences.

Key words: digital educational environment, digital tools, ethnocentric stage, ethnorelative stage, verbal communication, non-verbal communication

CITATION: Checkun O.A. Digital educational environment in the context of preparing students-linguists for intercultural communication. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2020. No. 1. Pp. 173–179. (In Russ.) DOI: 10.31862/2500-297X-2020-1-173-179

Подготовка студентов-лингвистов к межкультурной коммуникации необходима для успешного профессионального взаимодействия с представителями других культур.

В новом тысячелетии требования к межкультурной подготовке студентов-лингвистов повышаются. В этой связи возникает необходимость совершенствования процесса обучения, применения современных

подходов, которые бы позволили вывести межкультурную подготовку студентов на качественно новый уровень.

Все это напрямую связано со стремительным развитием инновационных технологий, темп которого настолько высок, что, по словам немецкого экономиста Клауса Шваба, мы живем в эпоху четвертой промышленной революции, связанной с появлением смарт-технологий, интеллектуальных роботов, искусственного интеллекта, беспилотных автомобилей, био- и генной инженерии и цифровой экономики, для которой нужны компетентные кадры, способные дать объективный ответ на вызовы меняющегося мира [4].

В этой связи одной из наиболее актуальных задач современного высшего образования является создание цифровой образовательной среды. Данная задача реализуется в рамках федерального проекта «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» и является стратегической, нацеленной на создание возможностей для получения качественного образования с использованием современных информационных технологий (https://akvobr.ru/cifrovaya_obrazovatel'naya_sreda_ehto.html).

Цифровая образовательная среда (ЦОС) определяется как:

- открытая совокупность информационных систем, предназначенных для обеспечения различных задач образовательного процесса, ее открытый характер позволяет использовать разные информационные системы в составе цифровой образовательной среды (https://akvobr.ru/cifrovaya_obrazovatel'naya_sreda_ehto.html);
- совокупность ресурсов, обеспечивающих учебный процесс и процесс управления профессиональной образовательной организацией [1];
- обеспечение формирования ценности к саморазвитию и самообразованию у обучающихся образовательных организаций всех видов и уровней, путем обновления информационно-коммуникационной инфраструктуры, подготовки кадров, создания федеральной цифровой платформы (<https://edu-frn.spb.ru/files/iiMBxQ4cNH1BCsaWn2WqDgFinWeU3rVYpmO6sd33.pdf>).

Проведенный анализ позволяет заключить, что в контексте межкультурной подготовки студентов-лингвистов цифровая образовательная среда представляет совокупность цифровых ресурсов, создающих информационно-коммуникационную инфраструктуру, которую моделирует преподаватель, чтобы способствовать погружению обучаемых в сферу иноязычной культуры и формированию межкультурной компетенции. Созданная цифровая среда в контексте обучения межкультурной коммуникации способствует:

- в познавательном плане – овладеть межкультурной информацией;
- в развивающем плане – формировать психологическую готовность к восприятию других норм поведения, перейти от этноцентристских позиций к этнорелятивистским;
- в воспитательном плане развивает личность в *homo moralis* (человек духовный), для которого культура становится пространством существования;
- в учебном плане – формировать критическое мышление, автономию личности, позволяет построить индивидуальную образовательную траекторию [3].

Созданная цифровая образовательная среда в контексте подготовки студентов к межкультурной коммуникации открывает доступ к самым современным ресурсам, среди которых:

- учебные интерактивные курсы на платформах MOOK (Массовые открытые образовательные курсы), разработанные профессорами ведущих мировых университетов, доступные для широкой аудитории через Интернет, которые являются новейшей технологией, создающей уникальную онлайн языковую образовательную среду для эффективного обучения как общему, так и профессиональному иностранному языку, и сегодня рассматриваются в качестве целостной информационно-образовательной среды, характеризующейся интегративностью, многоаспектностью, обширностью, открытостью, универсальностью; данные учебные онлайн-курсы следуют как общим принципам развивающего и воспитывающего обучения, научности, связи теории с практикой, активности учащихся, доступности, использования индивидуальных и коллективных форм обучения, рефлексии, обратной связи, так и специфическим принципам – междисциплинарности, гипертекстуальности, интерактивности. Наиболее популярные цифровые образовательные платформы для учебных онлайн-курсов: а) FutureLearn – 2012, Открытый университет, Англия; б) Coursera – 2012, проект Стэнфордского университета, США; в) EdX (adiks) – 2012, академическая платформа, совместный продукт Гарвардского университета, Массачусетского технологического института и Калифорнийского университета в Беркли [2];
- системы управления обучением (LMS), например, Moodle – представляет один из видов LMS в качестве модульной динамической учебной виртуальной образовательной среды, позволяющей создавать и размещать курсы для онлайн-обучения; Canvas LMS (2011) – для организации учебного курса на основе активного обучения, развивающего критическое мышление, умение работать в групповых проектах;

- разнообразные цифровые инструменты, которые способствуют развитию умений самостоятельной учебной деятельности, рефлексии, самооценки личностных достижений, ответственности за принятие решений, примеры цифровых инструментов для подготовки студентов к межкультурной коммуникации: Padlet – для обучения идиомам, межкультурным особенностям лексики, грамматики, для создания досок, на которую студенты прикрепляют нужную информацию, а также для создания документов, веб-страниц, timeline; Mind map (ментальная карта), для обобщения, систематизации материала, планирования проектов; Socrative представляет из себя инструмент для проведения тестирований на занятиях в учебных заведениях; Edmodo – платформа для общения, сотрудничества и обучения обмена контентом, распределения тестов, заданий и управления общением со студентами; TypeWith.me – инструмент для совместного создания доклада или проекта;
- цифровые инструменты для коммуникации: Facebook, Twitter, VKontakte – социальные сети создают возможности коммуникации со всеми участниками образовательного процесса; WhatsApp или Viber – быстрые мессенджеры, удобные для создания групп, для сообщений, загрузки аудио- и видеoinформации.

Создаваемая цифровая образовательная среда может быть следующих видов:

- а) полностью онлайн цифровая образовательная среда, когда все обучение проходит в сети Интернет;
- б) цифровая образовательная среда в смешанном обучении, представляющая интегрирование аудиторных занятий и самостоятельных онлайн-занятий в цифровой образовательной среде.

Используемые цифровые инструменты в обучении иностранным языкам в целом, и в подготовке студентов-лингвистов к межкультурной коммуникации в частности, должны соответствовать поставленным целям и этапам урока.

Для студентов-лингвистов факультета «Международная школа бизнеса и мировой экономики» РЭУ им. Г.В. Плеханова, изучающих курс «Введение в теорию межкультурной коммуникации», была разработана цифровая образовательная среда в смешанном обучении. Разработанная ЦОС была направлена на то, чтобы сделать процесс обучения межкультурной коммуникации наиболее рациональным и эффективным. Используемые разнообразные цифровые инструменты (Youtube, Padlet, Mindmap, Kahoot и др.) соответствовали стилю мышления современных студентов, для которых характерно образно-эмоциональное мышление.

Цифровые инструменты использовались как в цифровой образовательной онлайн-среде для самостоятельной работы, так и на аудиторных занятиях. Опрос, проведенный после окончания курса, показал следующие результаты: 90% студентам было интересно работать с цифровыми технологиями, проходить тестирование на Kahoot, слушать лекции на TED talks, смотреть видео по изучаемым темам на Youtube, работать над проектами, создавать презентации и т.д.; 70% студентов понимают, как могут проявляться культурные различия в вербальной и невербальной коммуникации; 60% студентов отметили переход от этноцентристских позиций на этнорелятивистские.

Таким образом, проведенное исследование подтвердило большие образовательные возможности цифровых технологий и цифровой образовательной среды для подготовки студентов-лингвистов к межкультурной коммуникации и необходимость дальнейшего исследования их образовательного потенциала.

Библиографический список / References

1. Лапин В.Г. Цифровая образовательная среда как условие обеспечения качества подготовки студентов в среднем профессиональном образовании // Инновационное развитие профессионального образования. 2019. № 1 (21). С. 55–59. [Lapin V.G. Digital educational environment as a condition for ensuring the quality of student training in secondary vocational education. *Innovative Development of Vocational Education*. 2019. No. 1 (21). Pp. 55–59. (In Russ.)]
2. Чекун О.А. Интеграция массовых открытых онлайн-курсов в обучение иностранному языку студентов неязыковых специальностей МПГУ // Педагогика и психология образования. 2016. № 1. С. 71–74. [Chekun O.A. Integration of mass open online courses into foreign language training of students of non-language specialties of MPGU. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2016. No. 1. Pp. 71–74. (In Russ.)]
3. Чекун О.А. Педагогические условия подготовки студентов к межкультурной коммуникации (на примере неязыковых вузов): Дис. ... канд. пед. наук. М., 2007. [Chekun O.A. *Pedagogicheskie usloviya podgotovki studentov k mezhkulturnoy kommunikatsii (na primere neyazykovykh vuzov)* [Pedagogical conditions for preparing students for intercultural communication (on the example of non-language universities)]. PhD Diss. Moscow, 2007.]
4. Шваб К. Четвертая промышленная революция. М., 2016. [Schwab K. *Chetvertaya promyshlennaya revolyutsiya* [Fourth Industrial Revolution]. Moscow, 2016.]

Статья поступила в редакцию 05.10.2019, принята к публикации 15.11.2019

The article was received on 05.10.2019, accepted for publication 15.11.2019

Сведения об авторе / About the author

Чекун Ольга Алексеевна – кандидат педагогических наук, доцент; доцент кафедры иностранных языков № 2, Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова, г. Москва

Olga A. Chekun – PhD in Pedagogy; associate professor at the Departments of Foreign Languages № 2, Plekhanov Russian University of Economics, Moscow

E-mail: checkun@mail.ru

DOI: 10.31862/2500-297X-2020-1-180-197

А.А. Титов

Московский государственный психолого-педагогический университет,
127051 г. Москва, Российская Федерация

Мышление как процесс и как деятельность: анализ философско-психологических исследований мышления

В статье представлен обзор основных философско-психологических подходов к определению мышления и их анализ. Обсуждаются взгляды отечественных и зарубежных ученых на вопросы мышления в контексте психолого-педагогической проблематики. Предпринимается попытка обозначить некоторые направления в исследовании развития мышления. Рассматриваются основные идеи западных и отечественных исследователей в области философии образования, психологии, диалектики, а также идеи научной школы В.В. Давыдова, связанные с деятельностным подходом к развитию мышления в обучении; обсуждаются возможности реализации этих идей в условиях информатизации образования. На основании анализа источников и подходов сделан вывод об общих чертах рассмотрения мышления исследователями разных направлений, о широкой интеграции взглядов А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова в область практики путем создания соответствующих учебных и информационных средств, а также о необходимости эффективной организации учебного процесса в эпоху глобальной информатизации, когда количество переходит в качество и формируется информационная среда.

© Титов А.А., 2020

Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License



Ключевые слова: мышление, обучение, процессы мышления, учебная деятельность, информатизация

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Титов А.А. Мышление как процесс и как деятельность: анализ философско-психологических исследований мышления // Педагогика и психология образования. 2020. № 1. С. 180–197. DOI: 10.31862/2500-297X-2020-1-180-197

DOI: 10.31862/2500-297X-2020-1-180-197

A. Titov

Moscow State University of Psychology and Education,
Moscow, 127051, Russian Federation

Thinking as a process and as an activity: Analysis of philosophical and psychological research of thinking

This article describes and analyzes essential philosophical and psychological approaches to define thinking. Also, this paper considers views and opinions of Russian and Western researchers on thinking in the context of psychological and educational issues. There is an attempt here to describe main ways of studying thinking. Basic ideas of researchers are considered in the field of philosophy of education, psychology, dialectics, as well as the ideas of the scientific school of V.V. Davydov, associated with the activity-based approach to the development of thinking in learning, there is discussion of the possibility of implementing these ideas in the conditions of informatization of education. Based on the analysis of sources and approaches, a conclusion was drawn about the general features of the consideration of thinking by researchers of different directions, about the wide integration of the views of A.N. Leontiev, D.B. Elkonin and V.V. Davydov in the field of practice by creating appropriate training and information tools. The article also raises a question of the need for effective organization of the educational process in the era of global informatization, when the quantity goes into quality and the information environment is formed.

Key words: thinking, teaching, thinking processes, learning activity, informatization

CITATION: Titov A.A. Thinking as a process and as an activity: analysis of philosophical and psychological research of thinking. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2020. No. 1. Pp. 180–197. (In Russ.) DOI: 10.31862/2500-297X-2020-1-180-197

Введение

Мышление и его структура являются предметом изучения целого ряда наук на протяжении многих десятилетий. Философско-психологический анализ позволяет выделить различные тенденции в трактовке мышления и определить общие подходы исследователей к рассмотрению его специфики. Например, У. Джеймс, М. Вертгеймер, В. Кёлер, К. Дункер, Дж. Дьюи, А.В. Брушлинский и другие рассматривали мышление как процесс (в частности, как процесс решения задач), а А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, О.К. Тихомиров представляли в своих трудах мышление как особый вид деятельности. В качестве предмета формирования в учебной ситуации мышление находилось в фокусе работ В.В. Давыдова, его учеников и последователей. Анализ сложившихся в науке направлений исследования мышления позволяет глубже понять особенности этого сложного феномена, подойти к особенностям развития мышления в обучении.

Мышление как процесс

Для выявления процессуального характера мышления обратимся к Философскому словарю под редакцией М.М. Розенталя и П.Ф. Юдина (1963), где мышление представлено как высшая форма психического (сознательного) отражения, познания объективной реальности [33]. Причем мышление как процесс в прямой форме не заявлено, однако неоднократное использование термина «познание» в контексте словарной статьи указывает на то, что мышление есть обусловленный законами общественного развития и неразрывно связанный с практикой *процесс* отражения и воспроизведения в человеческом мышлении действительности [Там же, с. 351].

Более того, целью познания является достижение объективной истины, что подводит нас к представлению мышления как процесса решения задач и поиска истинных утверждений. В.В. Петухов отмечает, что основная единица мышления – это понятие, обобщающее, в свою очередь, классы предметов, родственных по тому или иному признаку. Кроме того, содержанием самого понятия является отношение между вещами, раскрываемое при взаимодействии человека с познаваемым

объектом [22]. Таким образом, с точки зрения теории познания мышление – это процесс, отражение человеком действительности, основанной на понятии как обобщающей единицы, содержащей признаки классов предметов. Для более полного понимания природы мышления важно выяснить, что собой представляет сам процесс. Вышеупомянутый Философский словарь дает следующее его определение – это закономерное, последовательное изменение явления, его переход в другое явление [33]. Таким образом, если процесс представляет собой последовательность, то в отношении мышления можно вычленил некоторые его стадии, что требует специального обсуждения и рассмотрения.

Так, исследователи, рассматривающие мышление в качестве процесса, останавливались на вопросе его эволюции и предпринимали попытки расширить это понятие в соответствии с установками своей школы. Примером могут послужить работы таких представителей прагматизма, как Уильям Джеймс и его последователь Джон Дьюи. Уильям Джеймс, например, определяет мышление как продуктивный процесс, отделяя его от простых умственных операций. Согласно его позиции, мышление – это способность ориентироваться в новых для нас данных опыта [14]. Мыслитель, по Джеймсу, отличается от эмпирика, лишь созерцающего факт во всей его цельности, оставаясь перед ним беспомощным, если этот факт не вызывает в его сознании ничего смежного или схожего с тем, что делит данное явление и отличает в нем какой-либо атрибут [Там же].

Более того, согласно У. Джеймсу, искусство мышления можно охарактеризовать двумя чертами: пронизательностью, или умением выделить из данного нам целого факта его существенный атрибут; запасом знаний, или навыком быстрой постановки атрибута в связь с заключенной в него и следующей из него информацией. Также У. Джеймс указывает, что у мышления есть две значимые стороны: свойство, которое индивид извлекает из конкретного факта, признается им равнозначным всему факту, из которого оно выделено; выделенное свойство подводит человека к известному выводу и сообщает такую очевидность, которую не представлялось бы возможным извлечь непосредственно из данного конкретного факта [Там же].

Следует заметить, что первый аспект не отражает мышление в строгом смысле, если подобное приравнивание свойства самому факту является чисто эмпирическим и не основано на строго логическом суждении, т.е. не содержит опосредующего звена между фактом и выделенным свойством.

Далее У. Джеймс комментирует вторую сторону мышления и то, почему выводы и следствия, исходящие из составных элементов

какого-либо явления, более очевидны, чем выводы, делаемые непосредственно из целого конкретного события. Подобному положению автор находит две причины: отвлеченные свойства предстают в более общем виде, чем конкретные данные, вследствие чего могут вступать в связь с более знакомыми для человека фактами, более частыми для его опыта; в каждом отдельно взятом факте свойства и следствия из него столь многочисленны, что человек рискует в них затеряться, не придя к должному выводу. Однако в случае выделения надлежащего свойства человек разом охватывает все вытекающие следствия [14].

В качестве промежуточного итога, следуя У. Джеймсу, можно сказать: для того чтобы мыслить, необходимо из факта извлекать свойства, соответствующие правильному выводу, что, в свою очередь, подводит нас к гносеологическому определению познания, представляющего собой процесс поиска истины.

Как полагает Дж. Дьюи, мышление позволяет нам проникать в суть вещей, не данных непосредственно [15]. Исходя из анализа “How we think”, основной его работы, касающейся мышления, становится очевидным, что главный акцент автор делает на рефлексивном мышлении – единственном его виде, имеющем педагогическую ценность и приравниваемом к интеллектуальному [Там же]. В связи с этим именно его этапы ученый выделяет по ходу повествования: состояние нерешимости, колебания ума или сомнения; процесс поиска, исследования, направленный на то, чтобы осветить дальнейшие факты, служащие для подтверждения или отрицания вызванного мнения [Там же].

Таким образом, потребность в разрешении сомнения является постоянным и руководящим фактором во всем процессе рефлексии.

В качестве промежуточного вывода отметим, что и для У. Джеймса, и для Дж. Дьюи мышление представлено как комплексный, продуктивный процесс, далеко уходящий вперед по своему значению и содержанию от простого потока мыслей. Истинный процесс мышления для авторов заключается в анализе и декомпозиции явления, а также, что важно, – в выходе за пределы данного непосредственно. Подобные идеи находят отражение в термине «рефлексивное мышление», имеющем педагогическую ценность и подразумевающим постоянное исследование наличных фактов, которые, в свою очередь, вызывают другие факты и вскрывают внутренние отношения и связи.

К исследователям, рассматривающим мышление как процесс, относится и С.Л. Рубинштейн. Аргументируя свою точку зрения, он указывал, что мышление есть непрерывное взаимодействие человека с объектом, а потому является процессом. Сразу заметим, что для Рубинштейна мышление выступает и как деятельность, и как процесс, а потому

данные понятия для него синонимичны: «...основным предметом психологического исследования мышления является мышление как процесс, как деятельность» [24]. Если взять за основу эту позицию, то процесс мышления можно будет описать следующей схемой: соотнесение данных ощущений и восприятий (следует отметить, что, согласно Рубинштейну, познание человеком объективной действительности начинается с ощущений и восприятия, но ими не заканчивается, а переходит к мышлению [25]); через отношения между чувственно данными свойствами вещей и явлений оно раскрывает новые абстрактные их свойства.

Среди отечественных ученых нельзя не отметить А.В. Брушлинского, внесшего большой вклад в исследования природы и психологии мышления. В своей работе «О тенденциях развития современной психологии мышления» [2] он показывает, что мышление есть объективно существующий процесс – непрерывный и изначально не заданный. Однако формирование его происходит в ходе непрерывно изменяющегося взаимодействия индивида с внешней средой, и такое взаимодействие можно обозначить как деятельность, общение, поведение и т.д.

Рассматривая мышление как социально обусловленный и неразрывно связанный с речью процесс, А.В. Брушлинский указывает на его опосредованный и обобщенный характер. Мыслить, по мнению ученого, означает искать и прогнозировать путем анализа и синтеза, основываясь на чувственном познании, выходить за его пределы, что подводит к пониманию мышления как продуктивного творческого процесса. В данном контексте прослеживается сходство со взглядами У. Джеймса, считавшего ошибочным разделение мышления на репродуктивное и продуктивное. Мышление всегда является творческим процессом, потому как индивид постоянно сталкивается с новыми для него данными опыта. А если это не так, то можно ли назвать решение уже знакомых задач мышлением в принципе? А.В. Брушлинский, в свою очередь, сводит процесс репродуктивного мышления к работе памяти и считает неверным подобное разделение в силу априорного творческого характера мышления. Еще одной отличительной особенностью мышления является его непрерывность (недизъюнктивность, недихотомичность): все его стадии перерастают одна в другую. Подобная идея важна для исследователей, рассматривающих функционирование психики человека в сравнении с дизъюнктивными машинными средствами передачи и переработки информации в рамках когнитивного направления психологии.

Таким образом, исследователи, рассматривающие мышление как процесс, сходятся во мнении, что оно активизируется, когда решение задачи не может быть получено в результате лишь наблюдений, тем самым заставляя нас выходить за рамки данного непосредственно [2; 14; 15; 25].

Но если для представителей прагматизма описание этого процесса связано с поиском истины и верных утверждений, то для отечественной школы мышление предстает в качестве процесса обнаружения скрытых свойств и отношений.

Мышление как процесс решения задач

В психологической науке исследование мышления не ограничивалось рассмотрением его только как процесса. Конкретизированное рядом авторов, оно нашло отражение в виде идеи о мышлении как процессе решения задач. Начало такому подходу было положено Вюрцбургской школой, рассматривавшей любую задачу как совокупность субъективной (психологической) и объективной (набор условий и требований, необходимых для соблюдения) структур. Психологическая структура представлена целью, поставленной субъектом, а условия – средствами ее достижения.

Однако говорить об окончательном определении мышления в контексте процесса решения задач не представляется возможным без некоторых важных уточнений. Первое из них заключается в том, что наличие или отсутствие в прошлом опыте субъекта готовых средств решения поставленной задачи позволяет разграничить уже сформированный умственный навык (репродуктивное мышление) и мышление в собственном смысле. Лишь при отсутствии готовых средств достижения цели возникает необходимость их поиска, создания, конструирования, и этот процесс требует продуктивного, творческого мышления. Задача с поставленной целью и отсутствием средств для ее достижения называется творческой, а мышление следует определить теперь как процесс решения творческих задач [22].

Второе уточнение состоит в том, что решение задачи может быть представлено как готовый результат или же как сам процесс. В этом смысле исследование мыслительной деятельности не может исчерпываться лишь фиксацией результатов, а должно исходить из анализа их зарождения и предпосылок. Подобное позволяет определить мышление именно в качестве процесса решения задач. Также, в силу широты понятия субъекта (мышления, в частности) в психологической науке, к изучению процесса решения задач могут быть привлечены иные личностные характеристики (индивидуальные особенности, мотивационно-потребностная сфера, эмоциональные качества и т.д.).

Таким образом, подход к мышлению как к процессу решения задач позволяет выделить его специфические черты и определить через субъективный и объективный контексты, определяющие цели и средства в ходе решения задачи.

Сторонником сравнения мышления с процессом решения задач был и известный французский математик-универсал Жак Адамар, изучавший мыслительный процесс ученых. Анализируя труды Адамара, в частности «Исследование психологии процесса изобретения в области математики» [1], можно прийти к мнению о существовании пяти стадий мышления:

1) столкновение субъекта с чем-то таким, что не соответствует обычному представлению;

2) формулировка задачи;

3) стадия пробы решений заключается в активации человеком его личного опыта решения подобных задач на предмет поиска общих черт, которые помогли бы разрешить возникшее противоречие;

4) фаза открытия, или своего рода «инсайт», т.е. внезапное нахождение решения, озарение, которое станет отправной точкой для реализации целого ряда вторичных задач;

5) фаза проверки заключается в соотношении решения с гипотезой.

Среди отечественных психологов, работавших в данном направлении, интересен взгляд П.Я. Гальперина на выделение предмета психологии мышления. Он утверждает: «Психология изучает не просто мышление и не все мышление, а только процесс ориентировки субъекта при решении интеллектуальных задач, задач на мышление» [5]. При этом, по мнению ученого, мышление – это не сумма отдельно взятых мыслей, а их система, приводящая к решению конкретных задач, но, в сущности, к ним не сводящаяся [6]. Подобной позиции придерживался и С.Л. Рубинштейн, утверждавший, что мышление действительно возникает из проблемных ситуаций и направлено на их разрешение, однако сведение данной психической функции к решению задач означает определение ее по тому эффекту, который она дает [24].

Очевидно, что исследователи, рассматривавшие мышление как процесс ориентации в задаче, сходились во мнении о проблемной ситуации как основе мыслительных действий. В этом видна связь с идеями представителей прагматизма, воспринимавших данный процесс как следствие возникшего «конфликта» между прежним опытом и наличной ситуацией. Поэтому идея о мышлении как процессе в целом и процессе решения задач в частности может быть описана с помощью следующих положений:

1) особенность мышления заключается во внутренней направленности субъекта на достижение цели, в поиске ответа на вопрос и в решении задачи;

2) активность мышления придает психике субъекта особое свойство – осознанность, поиск – в противовес наглядно воспринимаемому в условиях задачи;

3) мышление – это акт выделения и осознания отношения элементов структуры задачи, а не их отражение и сочетание друг с другом;

4) мышление есть исследование и сопоставление наличных фактов с наличным опытом;

5) мышление основано на ощущении и восприятии, но выходит за их пределы, позволяя раскрыть невидимые связи и отношения между объектами.

Мышление как деятельность

Еще один подход в ходе эволюции взглядов о мышлении представлен идеями А.Н. Леонтьева, одного из ключевых представителей Харьковской психологической школы. Он описывал данный феномен как деятельность, говоря, что нужно понять само сознание как деятельность, понять, что деятельность человека опосредствуется в идеальном отображении ее предмета в сознании. В этом смысле системообразующим вектором научной программы его психологической школы стала разработка проблемы деятельности и сознания. Как и ряд ученых, упомянутых выше, А.Н. Леонтьев указывал, что границы нашего чувственного восприятия не являются границами познания, потому как мы, изучая взаимодействие вещей, открываем те свойства, которые во взаимодействии субъекта и объекта не открываются нам. При этом мышление для А.Н. Леонтьева представляет собой специфическую человеческую деятельность, отвечающую познавательному мотиву [18], а не является какой-либо ее стороной или ее дополнением. Из этого можно сделать вывод, что мыслительные действия, не предполагающие познавательной мотивации, к мышлению не относятся. Действительно, по А.Н. Леонтьеву, именно познавательная мотивация, т.е. то, ради чего осуществляется мышление, является основной его характеристикой [Там же].

В работе А.Н. Леонтьева можно проследить ряд положений, характеризующих психологическую составляющую мышления [19]. Первое из них затрагивает его полиморфную природу, т.е. видовую вариативность. Подобное многообразие и невозможность его сведения к какому-либо конкретному типу отражает его психологическую сторону. Второе положение касается общности строения внешней практической и теоретической деятельности, т.е. мыслительной. Закрывающийся здесь основной методологический принцип состоит в необходимости изучения в мыслительной деятельности человека всех структурных образований, первоначально и традиционно выделяющихся в нем мыслительной, предметно-практической деятельности. Подобные представления позволяют отделить само мышление от результатов его деятельности.

Развивая идеи о соотношении сознания и деятельности, школа Леонтьева прошла разные этапы своего становления – от ключевой идеи

о разделении «образа» и «процесса» к разработке метода переноса (А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец), к выявлению необходимости построения у ученика соответствующей интеллектуальной деятельности для формирования научного понятия (К.Е. Хоменко), к изучению диалектики «процесса» и «образа» (А.И. Розенблюм), к исследованию решающих факторов осмысления (П.И. Зинченко) и, наконец, к переопределению В.В. Давыдовым деятельностного подхода в контексте обучения (современное состояние идей Харьковской психологической школы).

История развития деятельностного подхода отражает формирование представлений о человеческом мышлении, структура которого может быть представлена переходом от внешней действительности к процессам (как внешним, так и внутренним) и, наконец, к образу. Исследования представителей школы А.Н. Леонтьева показали: именно деятельность есть форма, посредством которой субъект отражает окружающий мир, что говорит нам о тождественности психики и деятельности.

Анализируя деятельностный подход к исследованию мышления, стоит отметить, что, согласно А.Н. Леонтьеву, мышление есть высшая ступень познания, дающая человеку знание существенных свойств, связей и отношений объективной реальности. Мышление представляет собой преодолевшее ограничения чувственного познания отражение действительности и переходит от явления к сущности. Оно всегда мотивировано к познанию и возникает в ответ на потребности социальных условий жизнедеятельности.

Проводя границу между философским и психологическим пониманием мышления, можно отметить существенную роль деятельности в случае последнего. Главным вопросом философских подходов является то, что именно представляет собой мышление и как возможно его определить, тогда как позиция психологии, в свою очередь, заключается в обнаружении процесса его становления, в частности посредством взаимодействия индивида с окружающей его средой, в ходе деятельности, участвующей в формировании не только мышления, но и психики в целом.

Как указывал А.В. Брушлинский [2], психология изучает в ходе деятельности людей прежде всего мышление как процесс в соотношении с его продуктами, однако сами по себе эти продукты (понятия, умозаключения, орудия труда, произведения искусства, обычаи, нравы, социальные нормы и т.д.) – вне связей с живым психическим процессом – исследует уже не психология мышления, а другие науки, например логика, информатика, культурология, социология и т.д. По этой причине то, что в философии называется «идеальное», само по себе не входит в предмет психологии.

Мышление в обучении – процесс или деятельность?

Педагоги и психологи, имеющие отношение к проектированию учебно-информационных пространств, должны рассматривать мышление как процесс и как деятельность по следующим причинам.

1. С.Л. Рубинштейн, рассматривавший мышление как процесс, описывал его через «анализирование и синтезирование того, что выделяется анализом; это затем абстракция и обобщение, являющиеся производными от них. <...> Анализ и синтез – это две стороны, или два аспекта, единого мыслительного процесса. Они взаимосвязаны и взаимообусловлены» [24].

При этом В.В. Давыдов указывал, что любая учебная задача в этапах ее реализации включает *анализ* фактического материала с целью обнаружения в нем исходного отношения, выведение на основе *абстракции* и *обобщения* частных отношений данного материала и *синтеза* в некоторый целостный объект, а также овладение в подобном аналитико-синтетическом процессе общим способом построения изучаемого объекта [11]. Таким образом, мышление как процесс скрывает важные составляющие развития теоретического мышления в лице компонентов любой учебной задачи.

2. Школьная среда олицетворяет осуществление учебной деятельности, которая представлена ведущей во многих периодизациях отечественных психологов. Понятие деятельности, частным случаем которой является мышление, по мнению ряда ученых, например А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, С.Л. Рубинштейна и В.В. Давыдова, является одним из ключевых.

К сожалению, научные разработки и педагогические методики не приспособлены под быстрое изменение социальных и информационных реалий, и, несмотря на большой интерес исследователей к такому сложному и многокомпонентному явлению, как мышление, вопросы его развития в контексте учебной деятельности и образовательной информационной среды во многом остаются открытыми. Тем не менее есть и примеры успешного применения деятельностного подхода в обучении на практике. В частности, это работы В.В. Давыдова и его последователей.

Идея развивающего обучения В.В. Давыдова

Развивая идеи А.Н. Леонтьева о мышлении, В.В. Давыдов, отмечает:

1) «мышление не отдельная частная способность, а способ деятельности субъекта в расчлененной действительности, рассматриваемой с точки зрения ее собственных качеств» [8];

2) одновременно с общепринятым различием мышления животных и человека, основанном на наличии у последнего речи, можно привести другую отличительную особенность – человек, в отличие от животных, может ориентироваться на следствия взаимодействия вещей, а не полагаться лишь на наличные свойства;

3) учитывая этот факт и то, что индивид способен ориентироваться в свойствах мира, которые выступают в вещах при их изменении, у человека можно выделить два уровня мышления:

- ориентация на наличное положение вещей;
- ориентация на возможное положение вещей как следствие их взаимодействия [8].

Однако далее В.В. Давыдов уточняет понятие мышления в контексте обучения и образования в целом. Истории философии, как указывает автор, с древних времен известно различие двух типов мышления. Один из них заключается в фиксации и описании данных чувственного опыта, другой – в раскрытии сущности объектов и внутренних законов, по которым они развиваются. Г.В.Ф. Гегель, который, по мнению В.В. Давыдова, провел различие в особенно ясной форме, называл их «рассудком» и «разумом». Рассудочная деятельность, по Гегелю, направлена на расчленение и сравнение свойств предметов с целью формирования понятия и придания ему формальной общности. Такое мышление есть начальный этап познания. Выход же за пределы рассудочного мышления подводит ко второму его типу, реализующемуся мышлением разумным – диалектическим, раскрывающим в предмете его определенность как единство свойств, признаваемых рассудком лишь в качестве раздельных.

Таким образом, если рассудок заключается в абстрактном тождестве, формальном единении, то в основе диалектики (разума) лежит единство различных определений объекта [13].

Опираясь на Гегеля, В.В. Давыдов анализирует представления о рассудке и разуме и в конечном счете обозначает, что первый тип мышления, опирающийся на наглядные образы, можно назвать эмпирическим, а второй тип, «внутренне связанный с исследованием природы своей собственной основы – с исследованием понятий» [11], – теоретическим мышлением.

Идеи В.В. Давыдова во многом строятся на противопоставлении теоретического и эмпирического мышления [13]. В его трудах можно обнаружить их отличительные черты, на которых следует заострить внимание. Именно абстракцию, обобщение и понятие как стороны обоих типов мышления автор подвергает сравнению:

1) эмпирическое мышление развивается в процессе сравнения предметов, что позволяет выделить общие свойства. Теоретическое мышление

образуется посредством анализа некоего общего отношения внутри системы, служащего при этом генетически исходной основой всяких ее проявлений;

2) следующее различие заключается в выявлении внешних свойств предметов путем наблюдения в случае эмпирического мышления и в отражении внутренних связей, выходящих за пределы чувственно данного, в случае теоретического мышления, возникающего на основе преобразования предметов;

3) различие состоит в способе фиксации. Если эмпирические знания закрепляются посредством символично-знаковой системы, то теоретические знания находят отражение, в первую очередь, в способах умственной деятельности.

Таким образом, В.В. Давыдов, развивая деятельностный подход, формулирует, что эмпирическое мышление, имеющее свои, особые способы образования понятий, препятствует усвоению детьми теоретического содержания знаний [13].

Согласно В.В. Давыдову, учебная деятельность как ведущая в младшем школьном возрасте заключается в усвоении форм (наука, искусство, нормы морали и т.д.) общественного сознания. В процессе ее дети воспроизводят не только знания и умения, соответствующие данным формам, но и исторически возникшие способности, такие как рефлексия, анализ, мысленный эксперимент.

В.В. Давыдов при этом подчеркивал, что термин «учебная деятельность» как один из видов воспроизводящей деятельности ребенка вовсе не следует приравнивать к термину «учение», потому как учение происходит и в других видах деятельности. Учебная же деятельность имеет свою собственную структуру и содержание. Несмотря на множество видов деятельности, выполняемых детьми в младшем школьном возрасте, ведущим является учебная, т.к. именно она детерминирует возникновение основных психологических новообразований этого периода развития.

В контексте изложения научных знаний учебная деятельность, считает В.В. Давыдов, должна строиться на основе восхождения от абстрактного к конкретному, поскольку мышление школьников в ходе учебной деятельности имеет общие черты с мыслительным процессом ученого, излагающего результаты своих изысканий посредством абстракции, обобщения и теоретических понятий. Однако мышление школьников нельзя полностью отождествлять с мышлением ученых, ведь первые не создают понятий, ценностей и норм, а лишь присваивают их в процессе учебной деятельности. Но в процессе ее осуществления дети выполняют мыслительные действия, соотносимые с теми, с помощью которых исторически зародились эти плоды культурного и научного наследия.

Согласно В.В. Давыдову, учебная деятельность связана с продуктивным (творческим) мышлением учащихся. Из этого следует, что этап начального образования призван формировать у школьников активное и творческое отношение к учебной деятельности на основе введения их в область теоретических знаний и теоретических понятий.

Развивающее обучение в контексте современного образования

При рассмотрении понятия «мышление» в контексте учебной деятельности в этом процессе необходимо учитывать роль социальных и учебных взаимодействий. В.В. Рубцов, в частности, отмечает, что описание способов организации эффективных учебных взаимодействий является существенным условием развития детского мышления [28].

В целом анализ подхода к мышлению В.В. Давыдова показывает, что в рамках этой научной школы была предпринята успешная попытка вынесения идей Л.С. Выготского, Г.В.Ф. Гегеля, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина и П.Я. Гальперина в практическую область, имеющая целью решение актуальных проблем образования на основе понятий о человеческой деятельности и типах человеческого мышления. Как указывал В.В. Давыдов в предисловии к «Теории развивающего обучения», «задача современной школы состоит в том, чтобы научить их [учащихся] самостоятельно ориентироваться в научной и любой другой информации» [13].

В последние годы стремительное развитие информационных технологий и их интеграция в образовательный процесс привели к возникновению новых психолого-педагогических запросов со стороны школы. Поскольку содержание учебных предметов и способы его реализации в учебно-воспитательном процессе в большой степени определяют тип мышления, формируемый у школьников при усвоении ими соответствующих знаний, современная структура учебных предметов должна быть нацелена на формирование у учащихся сознания более высокого уровня. Данная идея подтверждается количеством дисциплин, реализованных в рамках теории развивающего обучения многочисленными последователями школы В.В. Давыдова. Так, система развивающего обучения включает в себя курс математики (Г.Г. Микулина, С.Ф. Горбов, О.В. Савельева), курс родного языка (В.В. Репкин), курс изобразительного искусства (Ю.А. Полуянов), курс литературы (Г.Н. Кудина, З.Н. Новлянская), курс естествознания (Е.В. Чудинова, Е.Н. Букварева), курс философии (А.А. Марголис, С.Д. Ковалев, М.В. Телегин) и т.д. Помимо этого продолжают развиваться методы диагностики в системе конкретных учебных предметов.

Заключение

Опираясь на результаты проведенного анализа, можно сделать следующие выводы.

1. Несмотря на различие философско-психологических школ, занимавшихся исследованием мышления, можно выделить общее описание данного феномена как способности человека выходить за пределы непосредственно данного, преодолевать барьер ощущения и восприятия и в своих действиях учитывать возможные свойства и изменения на основе выполнения особых умственных действий.

2. Важное значение в понимании мышления в отечественной психолого-педагогической практике приобрела идея о мышлении как деятельности. Пройдя этапы своего развития с начала XX в., развитая Л.С. Выготским, А.Н. Леонтьевым, С.Л. Рубинштейном, О.К. Тихомировым, А.В. Брушлинским, она нашла отражение в трудах В.В. Давыдова и его последователей, перенесших концепцию развивающего обучения в область большого количества школьных дисциплин и диагностической практики.

3. В эпоху глобальной информатизации общества, когда количество переходит в качество и формируется информационная среда, вопрос об эффективной организации уроков в информационном пространстве остается открытым, т.к. жизнь в этой среде подразумевает специальное обучение и подготовку. Подход к мышлению как деятельности ориентируется на широкое использование знаково-символьных средств, что может стать эффективной основой для решения проблемы применения информационных систем в процессе обучения.

Библиографический список / References

1. Адамар Ж. Исследование психологии процесса изобретения в области математики / Пер. М. Шаталовой, О. Шаталова. М., 1970. [Hadamard J. Issledovanie psikhologii protsessa izobreteniya v oblasti matematiki [Essai sur la psychologie de l'invention dans le domaine mathématique]. M. Shatalova, O. Shatalov (translated in Russ.). Moscow, 1970.]
2. Брушлинский А.В. О тенденциях развития современной психологии мышления // Национальный психологический журнал. 2013. № 2 (10). С. 10–16. [Brushlinskii A.V. To the development trends of modern psychology of thinking. *National Psychological Journal*. 2013. No. 2 (10). Pp. 10–16. (In Russ.)]
3. Василев В.К. Рефлексия как прикладная проблема психологии // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. № 3. С. 208–225. DOI: 10.17759/chp.2016120311. [Vasilev V.K. Reflection as an applied issue of psychology. *Cultural-Historical Psychology*. 2016. Vol. 12. No. 3. Pp. 208–225. (In Russ.) DOI: 10.17759/chp.2016120311]

4. Вострикова Н.М. Понятие «мышление» в психолого-педагогической литературе // Сибирский педагогический журнал. 2012. № 8. С. 255–259. [Vostrikova N.M. The “thinking” notion in psychological and pedagogical proceedings. *Siberian Pedagogical Journal*. 2012. No. 8. Pp. 255–259. (In Russ.)]
5. Гальперин П. Я. Введение в психологию. М., 1999. [Galperin P.Ya. *Vvedenie v psikhologiyu* [Introduction to psychology]. Moscow, 1999.]
6. Гальперин П.Я. Лекции по психологии. М., 2002. [Galperin P.Ya. *Lektsii po psikhologii* [Lectures on psychology]. Moscow, 1999.]
7. Гегель Г.В.Ф. Энциклопедия философских наук. М., 1974. [Hegel G.W.F. *Entsiklopediya filosofskikh nauk* [Encyklopädie der philosophischen Wissenschaften im Grundrisse] (translated in Russ.). Moscow, 1974.]
8. Давыдов В.В. Деятельностная теория мышления. М., 2005. [Davydov V.V. *Deyatelnostnaya teoriya myshleniya* [The theory of thinking in active approach]. Moscow, 2005.]
9. Давыдов В.В. О понятии развивающего обучения // Сборник статей Сибирского института развивающего обучения. Томск, 1995. [Davydov V.V. The notion developmental education. *Sbornik statey Sibirskogo instituta razvivayushchego obucheniya*. Tomsk, 1995. (In Russ.)]
10. Давыдов В.В. Последние выступления. Рига, 1998. [Davydov V.V. *Poslednie vystupleniya* [The last reports]. Riga, 1998.]
11. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М., 1986. [Davydov V.V. *Problemy razvivayushchego obucheniya* [The developmental education issues]. Moscow, 1986.]
12. Давыдов В.В. Психологические основы организации учебной деятельности, опосредствованной использованием компьютерных систем // Психологическая наука и образование. 1996. № 2. С. 68–72. [Davydov V.V. Psychological basics of learning activities organization with help of computer systems. *Psychological-Educational Studies*. 1996. No. 2. Pp. 68–72. (In Russ.)]
13. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М., 1996. [Davydov V.V. *Teoriya razvivayushchego obucheniya* [The theoretics of developmental education]. Moscow, 1996.]
14. Джеймс У. Психология / Пер. И. Лапшиной. СПб., 2017. [James W. *Psikhologiya* [The Principles of Psychology]. I. Lapshina (translated in Russ.). St. Petersburg, 2017.]
15. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления / Пер. Н. Никольской. М., 1997. [Dewey J. *Psikhologiya i pedagogika myshleniya* [How we think]. N. Nikolskaya (translated in Russ.). Moscow, 1997.]
16. Кант И. Критика чистого разума / Пер. Н. Лосского. М., 2015. [Kant I. *Kritika chistogo razuma* [Kritik der reinen Vernunft]. N. Losskii (translated in Russ.). Moscow, 2015.]
17. Куликов Д.К. Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Э.В. Ильенков: определение деятельностной природы мышления // Экономические и социально-гуманитарные исследования. 2018. № 3 (19). С. 71–84. [Kulikov D.K. L.S. Vygotsky, A.N. Leontiev, E.V. Ilyenkov: The definition of thinking nature in the meaning of activity. *Economic and Social Research*. 2018. No. 3 (19). Pp. 71–84. (In Russ.)]

18. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии. М., 2000. [Leontiev A.N. Leksii po obschei psikhologii [The lectures on general psychology]. Moscow, 2000.]
19. Леонтьев А.Н. Мышление. Философская энциклопедия. М., 1964. [Leontiev A.N. Myshlenie. Filosofskaya entsiklopediya [Thinking. Philosophical Encyclopedia]. Moscow, 1964.]
20. Лурья А.Р. Лекции по общей психологии. СПб., 2006. [Luria A.R. Leksii po obschei psikhologii [The lectures on general psychology]. St. Petersburg, 2006.]
21. Матюшкин А.М. Мышление, обучение, творчество. Воронеж, 2003. [Matushkin A.M. Myshlenie, obuchenie, tvorchestvo [Thinking, teaching, creation]. Voronezh, 2003.]
22. Психология мышления: Хрестоматия / Под ред. Ю. Гиппенрейтер, В. Спиридонова, М. Фаликман, В. Петухова. М., 2008. [Psikhologiya myshleniya. [Psychology of thinking]. Anthology. Yu. Gippenreiter, V. Spiridonova, M. Falikman, V. Petukhov (eds.). Moscow, 2008.]
23. Развитие основ рефлексивного мышления школьников в процессе учебной деятельности / Под ред. В.В. Давыдова, В.В. Рубцова. Новосибирск, 1995. [Razvitie osnov refleksivnogo myshleniya shkol'nikov v protsesse uchebnoy deyatel'nosti. [Basics of reflective thinking development of students in learning process]. V. Davydov, V. Rubtsov (eds.). Novosibirsk, 1995.]
24. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования. М., 1958. [Rubinstein S.L. O myshlenii i putyakh ego issledovaniya [Thinking and the ways of it studies]. Moscow, 1958.]
25. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб., 2017. [Rubinstein S.L. Osnovy obschei psikhologii [The basics of general psychology]. St. Petersburg, 2017.]
26. Рубцов В.В. В.В. Давыдов – основатель научной школы и директор Психологического института РАО // Культурно-историческая психология, 2005. № 2. С. 17–29. [Rubtsov V.V. Vasily Davydov – the founder of a scientific trend and the principal of the Psychological Institute of Russian Academy of Education. *Cultural-Historical Psychology*. 2005. No. 2. Pp. 17–29. (In Russ.)]
27. Рубцов В.В. Дети в век информатики // Вопросы психологии. 1987. № 6. С. 172–174. [Rubtsov V.V. Children in the age of information. *Psychology Issues*. 1987. No. 6. Pp. 172–174. (In Russ.)]
28. Рубцов В.В. Основы социально-генетической психологии. М., 1996. [Rubtsov V.V. Osnovy sotsial'no-geneticheskoy psikhologii [The basics of social-genetic psychology]. Moscow, 1996.]
29. Степанов С.С. Психология в лицах. М., 2001. [Stepanov S.S. Psikhologiya v litsakh [Psychology in faces]. Moscow, 2001.]
30. Тимофеева Е.В. Использование информационно-коммуникационных технологий при обучении иностранному языку // Известия Алтайского государственного университета. 2014. С. 77–80. DOI: 10.14258/izvasu(2014)2.2-13 [Timofeeva E.V. Using of ICT in teaching of foreign language. *News of Altai State University*. 2014. Pp. 77–80. (In Russ.) DOI: 10.14258/izvasu(2014)2.2-13]

31. Тихомиров О.К. Психология мышления. М., 1984. [Tikhomirov O.K. *Psikhologiya myshleniya* [Psychology of thinking]. Moscow, 1984.]
32. Фельдштейн Д.И. Психолого-педагогическая проблема построения новой школы в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития // Образование и наука: Известия Уральского отделения Российской академии образования. 2010. № 7 (73). С. 3–15. [Feldshtein D.I. The psychological and educational problem of building a new school in conditions of children and development context changes. *The Education and Science: Bulletin of the Ural Branch of the Russian Academy of Education*. 2010. No. 7 (73). Pp. 3–15. (In Russ.)]
33. Философский словарь / Под ред. М. Розенталя и П. Юдина. М., 1963. [Filosofskii slovar' [Philosophical Dictionary]. M. Rozental, P. Yudin (eds.). Moscow, 1963.]
34. Щедровицкий Г.П. Коммуникация, деятельность, рефлексия // Исследование речемыслительной деятельности. 1974. С. 12–28. [Shchedrovitsky G.P. Communication, activity, reflection. *The study of speech activity*. 1974. Pp. 12–28. (In Russ.)]
35. Щедровицкий Г.П. Схема мыследеятельности – системно-структурное строение, смысл и содержание // Системные исследования. Методологические проблемы. 1987. С. 281–298. [Shchedrovitsky G.P. The thinking activity pattern – organization, meaning and content. *System Research. Methodological Issues*. 1987. Pp. 281–298. (In Russ.)]
36. Piaget J. *Studies in Reflecting Abstraction*. New York, 2001.

Статья поступила в редакцию 27.09.2019, принята к публикации 07.11.2019
 The article was received on 27.09.2019, accepted for publication 07.11.2019

Сведения об авторе / About the author

Титов Андрей Андреевич – аспирант кафедры ЮНЕСКО «Культурно-историческая психология детства», Московский государственный психолого-педагогический университет

Andrey A. Titov – post-graduate student UNESCO Chair “Cultural and Historical Psychology of Childhood”, Moscow State University of Psychology and Education

E-mail: and-and-titov@ya.ru

DOI: 10.31862/2500-297X-2020-1-198-207

**М.В. Шамардина, О.А. Доровских,
А.А. Кожевникова**Алтайский государственный университет,
656049 г. Барнаул, Российская Федерация

Психологический портрет созависимого подростка

В статье рассматриваются особенности личности созависимого подростка из числа семей, где родители имеют алкогольную зависимость. Изучено влияние специфической семейной среды на личность подростка в контексте родительского алкоголизма. По результатам исследования выявлены личностные характеристики подростка, имеющего одного или обоих родителей с алкогольной зависимостью. Показано, что пагубная зависимость таких родителей формирует определенные эмоциональные состояния у подростка, приводит к появлению негативных личностных характеристик и даже в целом меняет поведение подростка. Проведенное исследование позволило создать психологический портрет созависимого подростка, показать его основные составляющие и выявить характерные тенденции, проявляющие зависимость, установить взаимосвязь между инфантильностью и конформизмом. Предложен метод библиотерапии, который может быть использован в профилактической работе с эмоциональными состояниями созависимых подростков.

Ключевые слова: созависимость, подростковый возраст, конформное поведение, родительский алкоголизм, зависимые модели поведения, созависимый родитель, метод библиотерапии

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Шамардина М.В., Доровских О.А., Кожевникова А.А. Психологический портрет созависимого подростка // Педагогика и психология образования. 2020. № 1. С. 198–207. DOI: 10.31862/2500-297X-2020-1-198-207



M. Shamardina, O. Dorovskikh, A. Kozhevnikova

Altai State University,
Barnaul, 656049, Russian Federation

Psychological portrait of the co-dependent teenager

The article considers personality characteristics of codependent adolescents. The aim of the study was to determine the components of the psychological portrait of a teenager with co-dependent behavior from among families where parents have alcohol addiction issues. The authors of the work studied the influence of a specific family environment on the personality of a teenager in the context of parental alcoholism. According to the results of the study, the personality characteristics of a teenager with one or two parents with alcohol dependence were identified. The dependent behavior of one of the parents forms certain emotional states in the adolescent, which leads not only to the appearance of negative personality characteristics, but also changes the behavior of the adolescent as a whole. The article also presents a psychological portrait of a co-dependent adolescent, lists its main components, shows the characteristic trends that show dependence, shows the relationship between infantility and conformism in co-dependent adolescents. The authors propose a book therapy method that can be used in preventive work with the emotional states of co-dependent adolescents.

Key words: codependence, conformal behavior, parental alcoholism, psych profile of a codependent adolescent, adolescence, dependent pattern of behavior, codependent parent, book therapy method

CITATION: Shamardina M.V., Dorovskikh O.A., Kozhevnikova A.A. Psychological portrait of the co-dependent teenager. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2020. No. 1. Pp. 198–207. (In Russ.) DOI: 10.31862/2500-297X-2020-1-198-207

Кризисные явления, происходящие сегодня во многих сферах общественной жизни, нестабильные социально-экономические условия, сложившиеся в последнее время в стране, вызывают у людей негативные чувства и переживания: тревожность, страх перед будущим, неуверенность в завтрашнем дне, потерю смысла жизни и т.д. В попытке уйти

от перманентной фрустрации некоторые люди прибегают к аддиктивному поведению, злоупотребляя психоактивными веществами (алкоголем, наркотиками и пр.). Пагубная зависимость одного или обоих членов семьи неизбежно ведет к деформации внутрисемейных взаимоотношений и к появлению созависимости у живущих с ними рядом родственников, у которых снижается самооценка, возникает чувство вины, депрессивность и др. Созависимый человек склонен к подавлению своих чувств и желаний, что приводит к личностным разрушениям. Поэтому зависимость от употребления средств, изменяющих сознание, можно считать общим семейным заболеванием [6].

Тип семейных взаимоотношений и устоявшиеся модели поведения родителей оказывают существенное влияние на становление личности подростка. Ю.М. Антонян и Е.Г. Самичев установили, что наличие аддиктивного поведения у одного родителя и созависимых моделей поведения у другого может приводить к психологической деградации внутрисемейных отношений, от чего в большей степени страдают дети [1]. Однако следует признать, что выявление элементов созависимого поведения подростков из семей, где алкогольной зависимостью страдает один из родителей, к настоящему времени изучено недостаточно. Данный аспект нельзя оставлять без внимания, поскольку именно в подростковом возрасте закладываются идеалы, развивается самосознание, выстраиваются коммуникации с окружающими. Подростковый возраст по праву считается критическим для формирующейся личности, а также для развития пограничных расстройств и патологических состояний [2].

В семье, где хотя бы один из ее членов страдает зависимостью от алкоголя, наркотиков, ухудшаются внутрисемейные отношения, отражаясь на поведении и остальных членов семьи, у которых развивается созависимость. По мнению Ц.П. Короленко и Н.В. Дмитриевой, созависимость представляется значимым компонентом внутренней структуры личности, характеризуя зависимость от межличностных отношений [3].

Проблема созависимости в России стала активно изучаться сравнительно недавно, с начала 1980-х гг. Исследования в этой области проводили М. Битти, Н.Н. Иванец, В.Д. Москаленко, Ц.П. Короленко, Н.В. Дмитриева, В.П. Нужный, Э.У. Смит и др., определившие созависимое состояние личности через «идеальное» поведение, проявлениями которого служат чувство вины и стыда, угрызения совести, чувство обиды, иногда духовная деградация, страхи, выраженная тревога и депрессия [5; 6].

Целью нашего исследования стало выявление составляющих психологического портрета подростка с созависимым поведением, родители которого (один или оба) имеют алкогольную зависимость.

Исследование, в котором приняли участие 48 подростков (с их письменного согласия) в возрасте от 12 до 15 лет (13 мальчиков и 35 девочек) из неблагополучных семей, где хотя бы один из родителей имеет алкогольную зависимость, проводилось с октября 2017 по март 2018 г. в г. Барнауле (Алтайский край). Статус семьи подтверждался данными социального педагога образовательного учреждения и классных руководителей. Подростки, принявшие участие в исследовании, посещали Центр психологической помощи и поддержки семьи.

Для данного исследования использовались методы сбора эмпирических данных: анкетирование, психологическое тестирование.

Созависимость у подростков протекает трудно из-за их возрастных особенностей: любовь к близким смешивается со злобой и ненавистью, подросток утрачивает доверие к окружающим, зачастую не доверяет и себе. Перемены в физическом состоянии приводят впоследствии к психосоматическим заболеваниям. В.Д. Москаленко отмечает, что эмоционально-поведенческие и личностные отклонения при семейном алкоголизме осложняют развитие нормальных коммуникаций в межличностных отношениях и влияют на социальную адаптацию в целом [6].

Дети больных алкоголизмом переживают огромный стресс, сопоставимый с горем утраты; также не редкость возникновение у них посттравматического стрессового расстройства. Детям зачастую приходится делать выбор, чью сторону занять в семье – матери или отца [Там же].

Нередко случается, что ребенку проще ладить с выпивающим родителем и сложнее с другим, живущим трезво, но страдающим созависимостью. Такие люди часто испытывают усталость, связанную с напряженной ситуацией, постоянно ощущают тревогу, бессознательно передавая свои негативные эмоции детям, и потому мельчайшего проступка обычно достаточно, чтобы родитель начал раздражаться и обвинять ребенка [7].

Созависимый родитель усиленно ведет борьбу за то, чтобы в семье все без исключения соответствовало общепринятым нормам. Он настолько поглощен приведением в порядок своих отношений с алкоголезависимым супругом, что это истощает все его психические ресурсы, вследствие чего происходят эмоциональные срывы. Такой родитель проявляет равнодушие к ребенку, отдавая все свое внимание алкоголезависимому супругу, т.е. вся жизнедеятельность семьи сосредоточена на его проблемах и потребностях. Дети не чувствуют собственную значимость для родителей, что приводит к ряду проблем психологического и физического характера [8; 9].

Для составления психологического портрета личности созависимых подростков нами были выполнены следующие действия:

1) отобраны подростки, у которых один или более членов семьи имеют алкогольную зависимость;

2) определен уровень созависимости у подростков из неблагополучных семей, а также степень зависимых моделей поведения с помощью следующих инструментов: шкалы созависимости Берри и Джени Уайнхолд, методики изучения самооценки Дембо–Рубинштейна, теста на созависимость Фишер, Спанн в адаптации В.Д. Москаленко и методов математико-статистической обработки данных (корреляционный анализ, критерий Манна–Уитни, факторный анализ) с использованием программы компьютерной обработки статистических данных SPSS 17.0;

3) выделены личностные характеристики с помощью опросника Кеттелла (тест 14PF);

4) исследован уровень самооценки у созависимых подростков.

У 80% исследуемых подростков диагностика показала средний и высокий уровни выраженности созависимости. При помощи математико-статистической обработки данных корреляционного анализа по методу Спирмена была выявлена тенденция к взаимосвязи между определенными личностными особенностями, в частности фрустрационностью (напряженностью) и уровнем выраженности созависимости ($R = 0,649$): чем выше уровень выраженности созависимости, тем выше уровень напряженности. Это говорит о том, что подросток, постоянно находясь в созависимом окружении, постепенно привыкает к манипуляциям окружающих, а значит, у него повышается уровень возбуждения и напряженности.

Выявлена корреляционная взаимосвязь между подчиненностью (степень доминантности личности) и склонностью к зависимому поведению ($R = 0,644$). Возможная связь этих критериев может указывать на то, что чем сильнее выражена подчиняемость, тем выше возможность возникновения различного рода зависимостей: дезорганизация в жизни из-за зависимости от поведения других; неспособность принимать решения самостоятельно, ведь желания и стремления подростка в семье чаще всего подавляются; также прослеживается связь между озабоченностью (подозрительность, ригидность, избегание общества) и обособленностью (конфликтность, эгоистичность) ($R = 0,691$). Избегание общества может свидетельствовать о чувстве стыда за поведение родителя, о нежелании иметь контакты со сверстниками, чтобы скрыть семейную тайну, навязанную родителями.

Обнаружилась тенденция к взаимосвязи между эмоциональной неустойчивостью (импульсивностью) и уровнем самооценки ($R = 0,673$), т.е. если самооценка занижена, то подросток испытывает негативные эмоции по отношению к себе; неуверенность в своих возможностях,

неспособность принимать решения указывают на эмоциональную неустойчивость личности. Также выявилось, что эмоциональная неустойчивость может иметь взаимосвязь с обособленностью ($R = 0,861$) и с низким уровнем самоконтроля ($R = 0,721$), что объясняет импульсивность (неумение контролировать собственные эмоции).

Корреляционный анализ указал еще на ряд тенденций к взаимосвязи по следующим критериям:

- уровень самооценки и степень озабоченности ($R = 0,744$); чем ниже самооценка (неуверенность в себе, невозможность принятия самостоятельных решений), тем выше степень озабоченности (наличие страхов, недоверие к окружающим, беспокойство, замкнутость);
- степень зависимых моделей (склонность к зависимости) и конформность (социабельность, зависимость от группы) ($R = 0,886$) может объясняться склонностью к зависимости от межличностных отношений;
- уровень выраженности созависимости и низкий уровень самоконтроля (импульсивность) ($R = 0,843$) объясняется созависимым поведением в семье; это меняет психологический климат семьи, а следовательно, и эмоциональный фон подростка, что порождает импульсивное поведение.

Факторный анализ позволил выделить пять факторов, описывающих 74,2% дисперсии.

В первый фактор – *созависимость*, объясняющий 19,2% дисперсии, вошли такие качества, как уровень выраженности созависимости ($a = 0,797$), уровень самооценки ($a = 0,911$). Данный фактор, который можно назвать «созависимое поведение и оценка себя», описывает степень выраженности созависимости и то, как подростки с созависимой моделью поведения негативно оценивают себя (способности и возможности) по внешним и внутренним факторам.

Во второй фактор – *эмоциональное состояние при зависимых формах поведения*, описывающий 15,5% дисперсии, – вошли эмоциональная неустойчивость ($a = 735$) и степень зависимых моделей (склонность к зависимому поведению) ($a = 785$). Ключевыми в этом факторе являются эмоциональные особенности личности подростков и уровень выраженности зависимых моделей в поведении. Это может объяснить как созависимое поведение, так и склонность к любым формам зависимого поведения, что также объясняется наличием постоянного примера того или иного зависимого поведения члена семьи.

На основе вышесказанного можно сделать вывод, что к личностным особенностям подростка с созависимым поведением добавляется эмоциональная неустойчивость. Это обусловлено постоянной нестабильностью семейных отношений родителей и демонстрируемых ими моделей

поведения, неуверенностью в собственных силах (зависимость от родителей) и возможностью выражать свои эмоции в полной мере по ряду отягчающих факторов (конфликтность в семье, зависимое поведение ее членов, ситуативность выполнения семейных функций).

Третий фактор (13,6%) образован обособленностью (замкнутость, уход в себя) ($a = 0,768$) и осторожным индивидуализмом ($a = 0,615$). Этот фактор можно назвать *социальным поведением*. Можно предположить, что скрытность (необщительность, отстраненность, критичность, замкнутость) связана также с постоянной «семейной тайной», обусловленной зависимым поведением члена семьи. Возможно, подросток в семье подвергается критике, обвинениям (поэтому вынужден постоянно оправдываться), что также может способствовать формированию таких качеств, как обособленность, уход в себя, чувство вины.

Четвертый фактор (13,4%), включающий конформность (социабельность, зависимость от группы) ($a = 0,847$), напряженность (фрустрационность) ($a = 0,632$), можно назвать *конформизмом*. Он формирует представление о зависимом поведении в социальной жизни, обвинение себя, неуверенность, обидчивость, конформное поведение личности, которое может быть обусловлено неумением самостоятельно принимать решения, отсутствие своего мнения, что может сопровождаться постоянной тревогой.

Пятый фактор (12,5%) можно назвать *импульсивностью*. Для него характерны следующие особенности: подростки имеют склонность ограничивать себя в проявлении своих чувств, что проявляется в необдуманной эмоциональности и отрицании общественных норм, сопровождается тревожностью и неумением контролировать собственные желания. Данный фактор включает в себя эмоциональную неустойчивость ($a = 0,954$) и низкий уровень самоконтроля ($a = 0,434$).

Исходя из вышесказанного, можно сделать выводы, наглядно демонстрирующие поведение созависимого подростка: высокая степень зависимых моделей поведения (склонность к зависимостям в целом), конформность поведения, отстраненность, скрытность, обидчивость, тревожность, напряженность, эмоциональная неустойчивость и низкий уровень самоконтроля. Эмоциональные состояния созависимых подростков связаны с заниженной самооценкой, неуверенностью в себе и, как правило, с отсутствием собственного мнения, недоверием, напряженностью, склонностью к фрустрации, с отказом от собственных желаний и чувств. Отличительной чертой созависимого подростка являются направленность вовне, зависимость от взаимоотношений с другими и их оценок; из-за невысокой самооценки у подростков часто преобладают негативные эмоции, такие как гневливость, тревожность, страх и чувство вины.

В своих исследованиях Н.А. Бохан, И.Я. Стоянова и Л.В. Мазурова (2011) описывают созависимость как состояние, указывающее на нарушения психического здоровья у членов семьи вследствие переживания продолжительного стресса и сконцентрированности на поведении и нуждах зависимого от алкоголя члена семьи [10].

Психопрофилактика эмоциональных состояний, вызванных созависимостью, возможна при использовании метода библиотерапии [4]. Цели данного метода: достижение лучшего понимания подростком своих проблем, расширение возможностей вербализации проблем и включение их в контекст общественно выработанного опыта. Кроме того, как показала практика, библиотерапия повышает самооценку подростка, улучшает его настроение в целом и формирует мировоззрение.

Данный метод предполагает групповое обсуждение поведения литературных героев (анализ моделей поведения), что дает подросткам возможность обсудить собственные проблемы в опосредованной форме, проявлять эмоции, сравнивая их с эмоциями героев и участников группового занятия, услышать об альтернативных способах переживаний и таким образом получить варианты выхода из трудных ситуаций. Такие занятия будут способствовать формированию мотивации к изменениям, снижению страхов и появлению новых интересов, а также духовной переоценке происходящего и самосовершенствованию.

Опираясь на имеющиеся научные исследования в отечественной и зарубежной психологии, посвященные проблеме созависимого поведения, мы сделали акцент на том, что данный феномен может быть рассмотрен как образ жизни, где особенности отношения к себе, к окружающим, способность к достижению целей, принятие себя осуществляются через модели поведения, основанные на существующей зависимости в семье от родителя с алкогольной зависимостью. Количество таких дисфункциональных семей растет, и это серьезно препятствует полноценному психологическому развитию детей.

Проведенное исследование показало индивидуальные особенности личности созависимых подростков, которые проявляются через конформное поведение, отстраненность, скрытность, обидчивость, тревожность, эмоциональную неустойчивость и заниженную самооценку.

Библиографический список / References

1. Антонян Ю.М., Самичев Е.Г. Неблагоприятные условия формирования личности в детстве и вопросы предупреждения преступности. Психологические механизмы насильственного преступного поведения: Учебное пособие. М., 1983. [Antonyan Yu.M., Samichev E.G. Neblagopriyatnye usloviya formirovaniya lichnosti v detstve i voprosy preduprezhdeniya prestupnosti.

- Psihologicheskie mekhanizmy nasil'stvennogo prestupnogo povedeniya [Adverse conditions of personality formation in childhood and the prevention of crime. Psychological mechanisms of violent criminal behavior]. Studu guide for students. Moscow, 1983.]
2. Артемцева Н.Г. «Co-dependence» – идентификация явления // Психология сегодня. М., 1996. Т. 2. Вып. 4. С. 204–205. [Artemtseva N.G. “Co-dependence” – identification of the phenomenon. *Psychology today*. Moscow, 1996. Vol. 2. Issue 4. Pp. 204–205. (In Russ.)]
 3. Артемцева Н.Г. Типологические детерминанты развития потенциала созависимой личности // Вестник ОНУ им. И.И. Мечникова. Серия: Психология. 2010. Т. 15. Вып. 11. С. 153–160. [Artemeva N.G. Typological determinants of potential codependent personality. *Bulletin of the Mechnikov Odessa National University. Psychology Series*. 2010. Vol. 15. Issue 11. Pp. 153–160. (In Russ.)]
 4. Доровских О.А., Шамардина М.В. Библиотерапия как метод психокоррекции в работе с созависимыми подростками // Тенденции развития науки и образования. 2018. № 34-2. С. 20–24. [Dorovskikh O.A., Shamardina M.V. Bibliotherapy as method of psychocorrection in working with co-dependent adolescents. *Tendentsii razvitiya nauki i obrazovaniya*. 2018. No. 34-2. Pp. 20–24. (In Russ.)]
 5. Короленко Ц.П., Дмитриева Н.В. Психосоциальная аддиктология. Новосибирск, 2001. [Korolenko C.P., Dmitrieva N.V. *Psihosotsial'naya addiktologiiya* [Psychosocial addictology]. Novosibirsk, 2001.]
 6. Москаленко В.Д. Зависимость: семейная болезнь. 2-е изд., М., 2004. [Moskalenko V.D. *Zavisimost': semejnaya bolezni* [Dependence: Family illness]. 2nd ed. Moscow, 2004.]
 7. Назаров Е.А. Наркотическая зависимость и созависимость личности в семье: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2000. [Nazarov E.A. *Narkoticheskaya zavisimost' i sozavisimost' lichnosti v sem'e* [Drug dependence and codependency of the individual in the family]. PhD theses. Moscow, 2000.]
 8. Телятникова К.В. Взаимосвязь «созависимости» и удовлетворенности потребностей у представителей различных психотипов: Дипломная работа. М., 2008. [Telyatnikova K.V. *Vzaimosvyaz' «sozavisimosti» i udovletvorennosti potrebnostej u predstavitelej razlichnyh psihotipov* [Relationship of “codependency” and the satisfaction of needs of representatives of different psychological types]. Graduate work Moscow, 2008.]
 9. Шорохова О.А. Жизненные ловушки зависимости и созависимости. СПб., 2002. [Shorohova O.A. *Zhiznennye lovushki zavisimosti i sozavisimosti* [Life traps of addiction and codependency]. St. Petersburg, 2002.]
 10. Стоянова И.Я., Мазурова Л.В., Бохан Н.А. Психология созависимости: поиски новых направлений психологической помощи // Медицинская психология в России. 2011. № 5 (10). URL: http://www.medpsy.ru/mprj/archiv_global/2011_5_10/nomer/nomer26.php (дата обращения: 12.04.2019). [Stoyanova I.Ya., Mazurova L.V., Bohan N.A. Psychology of codependency: search for new directions of psychological assistance. *Medicinskâa psihologîa v Rossii*. 2011. No. 5 (10). URL: http://www.medpsy.ru/mprj/archiv_global/2011_5_10/nomer/nomer26.php (In Russ.)].

Статья поступила в редакцию 23.09.2019, принята к публикации 16.12.2019

The article was received on 23.09.2019, accepted for publication 16.12.2019

Сведения об авторах / About the authors

Шамардина Марина Валерьевна – кандидат психологических наук; доцент кафедры социальной психологии, Алтайский государственный университет, г. Барнаул

Marina V. Shamardina – PhD in Philology; associate professor at the Department of Social Psychology, Altai State University, Barnaul

E-mail: marav_sh@mail.ru

Доровских Ольга Алексеевна – психолог; колледж Алтайского государственного университета, г. Барнаул

Olga A. Dorovskikh – psychologist; College of Altai State University, Barnaul

E-mail: skolkina95@mail.ru

Кожевникова Аполлинария Александровна – магистрант факультета психологии и педагогики, Алтайский государственный университет, г. Барнаул

Apollinaria A. Kozhevnikova – undergraduate of the Psychology and Pedagogy Faculty, Altai State University, Barnaul

E-mail: aakozhevnikova@bk.ru

Заявленный вклад авторов

Шамардина М.В. – общее руководство направлением исследования, планирование и организация исследования, консультирование при написании статьи.

Доровских О.С. – участие в проведении исследования, анализ теоретических данных по проблеме исследования, первичная обработка полученных данных.

Кожевникова А.А. – участие в подготовке текста статьи, анализ теоретических данных по проблеме исследования, математическая обработка данных и интерпретация результатов математического анализа.

Contribution of the authors

Shamardina M.V. – general direction of research, research planning, organization of scientific research, advice on writing the article.

Dorovskykh O.S. – participation in scientific research, analysis of theoretical data on the research problem, primary processing of the obtained data.

Kozhevnikova A.A. – participation in the preparation of the text of the article, analysis of theoretical data on the research problem, mathematical processing of data and interpretation of the results of mathematical analysis.

DOI: 10.31862/2500-297X-2020-1-208-218

В.И. Мищенко

Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал)
Ростовского государственного экономического университета (РИНХ),
347936 г. Таганрог, Российская Федерация

Изучение тревожности старшекласников в период подготовки к итоговым экзаменам

Статья посвящена исследованию уровня личностной и реактивной тревожности школьников в период подготовки к Единому государственному экзамену и Основному государственному экзамену. Проводится сравнительный анализ проявлений тревожности с помощью опросника Спилберга–Ханина учащихся 9-х и 11-х классов, а также рассматриваются гендерные особенности проявления тревожности старшекласников. Результаты исследования показали, что с взрослением уровень тревожности в предэкзаменационный период снижается как у девушек, так и у юношей. При этом показатели девушек независимо от возраста указывают на более высокий, по сравнению с показателями юношей, уровень тревожности.

Ключевые слова: тревожность современных школьников, подготовка к ЕГЭ (ОГЭ), реактивная тревожность, личностная тревожность, личностные особенности, итоговая аттестация школьников

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Мищенко В.И. Изучение тревожности старшекласников в период подготовки к итоговым экзаменам // Педагогика и психология образования. 2020. № 1. С. 208–218. DOI: 10.31862/2500-297X-2020-1-208-218

© Мищенко В.И., 2020

Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License



V. Mishchenko

Taganrog Institute named after A.P. Chekhov (branch)
of Rostov State University of Economics,
Taganrog, 347936, Russian Federation

Studying of anxiety of senior school learners during preparation for final exams

The article is devoted to the study of the level of personal and reactive anxiety of schoolchildren in preparation to the final school exams (Unified State Exam). A comparative analysis of the manifestations of anxiety using the Spielberg–Hanin questionnaire of students in grades 9 and 11 is carried out, and the gender features of the manifestation of anxiety of high school students are also considered. The results of the study showed that with adulthood, the level of anxiety in the pre-examination period decreases in both girls and boys. Moreover, girls' indicators, regardless of age, indicate a higher level of anxiety compared to boys.

Key word: anxiety of modern school learners, preparation for final school exams, reactive anxiety, personal anxiety, personal features, final certification

CITATION: Mishchenko V.I. Studying of anxiety of senior school learners during preparation for final exams. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2020. No. 1. Pp. 208–218. (In Russ.) DOI: 10.31862/2500-297X-2020-1-208-218

Проблемой тревожности психологи занимаются давно, и до настоящего времени она не утратила своей актуальности. Мы живем в череде стремительно меняющихся событий, точнее, в ожидании и прогнозировании различного рода перемен, испытываем на себе дискомфорт ситуаций неопределенности. Для многих людей такой ритм жизни становится постоянным стрессором, поскольку не все способны самостоятельно и мобильно справляться с негативными переживаниями, которые, в свою очередь, деструктивным образом влияют на психологическое благополучие человека, снижают продуктивность его деятельности, затрудняют самореализацию. Безусловно, уровень тревожности

до определенного предела присущ всем людям и даже является необходимым для позитивной адаптации человека к изменившимся средовым условиям. Напротив, тревожность как устойчивое личностное образование есть свидетельство нарушений: она препятствует эффективной деятельности, полноценному общению, ограничивает человека в его жизненных планах.

Согласно исследованиям А.М. Прихожан [10], современная тревожность качественно отличается от той, которая была ранее: она возникает на фоне утраты векторов жизненных планов и целей, смятения перед ближайшим будущим и трансформируется в глубинную тревогу, которая в наименьшей степени может быть преодолена. Возникает психическая нестабильность, личность становится незащищенной при столкновении со стрессорами различных видов, вслед за этим нарастает предрасположенность к невротическим реакциям и психоэмоциональным срывам. Симптоматика может быть охарактеризована как наличие постоянного ощущения неопределенности, беспокойства, внутренней немотивированной тревоги. Это, в свою очередь, становится причиной злоупотребления психоактивными веществами, развития неврозов, роста суицидальных попыток и законченных суицидов. В такую «группу риска» прежде всего попадают подростки и юноши. Тревожность современных школьников стала предметом нашего исследования.

Принимая во внимание принятый в современной психологической науке подход, мы разграничиваем понятия «тревога» и «тревожность».

В Большом психологическом словаре (под ред. В.П. Зинченко и Б.Г. Мещерякова) содержится такое определение тревоги: «переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагополучия, предчувствием грядущей опасности» [1, с. 499]. Авторы уточняют, что тревожность возникает при неопределенной, диффузной, безобъектной опасности и отмечают социальный характер тревожности. Соответственно, тревожность – это «индивидуальная психологическая особенность», «личностное образование», «свойство темперамента» [Там же, с. 500]. Данное понятие, как видно из определений, шире и указывает на большую устойчивость в структуре личности. Как пишет Н.В. Никорчук, «в современной психологии тревога понимается как психическое состояние, а тревожность – как психическое свойство, детерминированное генетически, онтогенетически или ситуационно» [9].

Тревожность – это ситуативная тревога, ее психофизиологические симптомы хотя бы раз в жизни испытывал каждый человек: учащенный пульс, затрудненность дыхания, напряжение мышц, головокружение, покраснение или бледность кожных покровов, боли в желудке, диарея,

бессонница, беспокойство, чувство вины, безнадежности, неконтролируемый гнев и другие. Действие таких стрессовых факторов на фоне социальных причин (которые чаще всего встречаются в детском и подростковом возрасте) может привести к появлению панических атак, которые, в свою очередь, активизируя выброс гормона стресса, снова стимулируют появление тревоги. Это становится не только проблемой отдельных личностей, но и профессиональной задачей исследователей.

Анализ литературы по проблемам тревожности дает нам основание сделать вывод, что интерес к рассматриваемой теме возникал в разные периоды у представителей разных психологических направлений. Один из первых исследователей тревожности З. Фрейд определял ее как неприятное переживание, выступающее сигналом предвосхищаемой опасности, как итог внутреннего конфликта [14].

И.Г. Сарасон в своих работах, посвященных тревожности в оценочных ситуациях (так называемая тестовая тревожность) указывал, что тревожность перед проверкой знаний (будь то экзамены или тестовые задания) отражает общую оценочную тревожность человека. Разработав «Шкалу тестовой тревожности для детей», психолог провел лонгитюдное исследование, которое показало, что результаты экзаменов и тестов у нетревожных лучше, чем у детей с высоким уровнем тревожности, причем с повышением возраста учеников эта тенденция также растет. Причиной этого автор видит научение неадекватным реакциям на такие и подобные ситуации [15].

В исследованиях как зарубежных, так и отечественных авторов (Р.Б. Кеттелл, У.П. Морган, Я. Рейковский, К. Спенс, Ч. Спилбергер, И.Г. Сарасон, Дж. Тейлор, Х. Хекхаузен, К.А. Эликсон, Д.Ю. Андрияшик, Н.В. Вязовец, Г.Ш. Габдреева, А.А. Голушко, Н.Д. Левитов, М.П. Мороз, В.В. Плотников, Ю.Л. Ханин) обнаруживаются похожие мысли относительно того, что тревожность не препятствует деятельности, а в простых, привычных для индивида ситуациях, при выполнении им стандартных заданий, к которым уже сформирован навык, даже улучшает ее, а, с другой стороны, мешает в сложных, характеризующихся неопределенностью стимульного материала, либо при изменении условий выполнения заданий. Немаловажную роль при этом играет начальный уровень тревожности человека. Иначе говоря, сложность ситуации может определяться как трудностью задания, так и усложнением условий ситуации (личностной значимостью ее для испытуемого, включением оценочного компонента, присутствием посторонних наблюдателей и т.п.), т.е. всем тем, что характерно для ситуации экзамена в современной школе.

Исследования отечественных психологов восходят к школе К. Левина о тревожности, которая связана с несогласованностью уровня самооценки и уровня притязаний. Это противоречие препятствует подбору деятельности, стратегий поведения, что приводит в конечном итоге к переживанию внутреннего дискомфорта, напряженности и порождает тревогу.

Обстоятельный анализ трудов в области философии, социологии и психологии, в которых рассматривается проблема тревожности, провела А.М. Прихожан. В развитии указанных взглядов она выяснила, что тревожность связана с негативными видами самооценки, с невыгодными соотношениями уровней притязаний и самооценки (в тех случаях, когда уровень последней оказывается выше уровня притязаний). При повышении степени осознания такого соотношения возрастает и уровень тревожности. Защитные механизмы также оказывают влияние на переживание тревоги: конфликт уровня самооценки и уровня притязаний приводит к погоне за успехом всегда и везде, к искажениям оценки успеха. Все это препятствует переживанию чувства удовлетворения потребностей и снова ведет к возрастанию тревожности [10]. Тревожность рассматривается ею как эмоционально-личностное образование и в общем виде понимается как негативное эмоциональное переживание, связанное с ожиданием угрозы. А.М. Прихожан выделяет специфическую, частную, парциальную (т.е. устойчивую) тревожность в какой-либо сфере (тестовую в том числе) и общую, генерализованную тревожность, при которой ее объекты меняются в зависимости от изменения их значимости для человека. В этих случаях частная тревожность является всего лишь формой выражения общей [Там же, с. 9–10].

В юношеском возрасте 13,5–18 лет (мы ориентируемся на классификацию В.И. Слободчикова и Е.И. Исаева) «повышенная чувствительность может вызывать конфликтные реакции или даже хронические психические нарушения невротического характера» [12, с. 304]. Но при этом общий эмоциональный фон (по сравнению с подростковым возрастом) выравнивается, поскольку снижается общая повышенная возбудимость. Однако в отличие от выводов, сделанных авторами относительно учебной ситуации старшеклассников, причин их переживаний, личностных проблем и действенной учебной мотивации, нам приходится констатировать тот факт, что тревожность современных школьников во многих случаях начинается еще в период подготовки к ОГЭ и ЕГЭ. Как мы отмечали в своих предыдущих работах, для любого человека ситуация проверки его компетентности является стрессовой.

Чрезмерная учебная нагрузка и психологическое напряжение, которые учащиеся испытывают на протяжении всего периода подготовки

к экзамену и во время его проведения, часто приводит к эмоциональному срыву, психосоматическим заболеваниям, уходу в аддиктивные формы поведения, а в самых крайних случаях могут закончиться суицидом. Психологи уже называют такое напряжение «синдромом ожидания ЕГЭ» и высказывают мнение, что от этого синдрома не застрахован ни один школьник [6, с. 492–493].

Анализируя школьную тревожность, Н.В. Литвиненко приходит к выводу, что «новые требования и новые задачи, которые ставит перед ребенком школа на каждом новом этапе обучения, подчас превосходят его возможности, изменяя состояние эмоциональной сферы и вызывая неспецифическую стрессовую реакцию организма» [3]. Среди прочих возможных причин школьной тревожности автор отмечает регулярно повторяющиеся оценочно-экзаменационные ситуации.

«Самооценка часто служит средством психологической защиты. Желание иметь положительный образ Я нередко побуждает индивида преувеличивать свои достоинства и преуменьшать недостатки» [12, с. 314]. Похожую мысль находим и у И.С. Кона: «вместе с уровнем организации и саморегулирования организма повышается эмоциональная чувствительность, но одновременно возрастают и возможности психологической защиты», «уровень сознательного самоконтроля у юношей выше» [2, с. 70, 72]. Что касается адекватности самооценки, то в юношеском возрасте она более объективная, чем в подростковом [12, с. 314].

Также И.С. Кон писал, что «психологические трудности взросления, противоречивость уровня притязаний и образа Я нередко приводят к тому, что эмоциональная напряженность, типичная для подростка, захватывает и годы юности» [2, с. 69], и утверждал, что особенности эмоциональных реакций в большей степени являются не возрастными, а индивидуально-типологическими и зависят от социальных факторов и условий воспитания. Тревожность в юношеском возрасте – это «проявление отсроченного эффекта более ранних психических травм» [Там же, с. 71].

И.В. Дубровина в ходе своих исследований выяснила, что в подростковом возрасте наблюдается постепенное снижение уровня тревожности до 10-го класса и достаточно серьезное увеличение количества тревожных учащихся в 11-м классе. До 14–15 лет преобладает межличностная тревожность, связанная, прежде всего, с отношениями со сверстниками (друзьями, одноклассниками), то к 16–17 годам начинает доминировать самооценочная тревожность, обусловленная необходимостью личностного самоопределения и выбора дальнейшего жизненного пути [11]. В целом же данные относительно возрастной динамики

тревожности подростков и старших школьников противоречивы (И.С. Кон, Р. Кэттел), к тому же вид изучаемой при этом тревожности большинством авторов не конкретизируется.

Обычно говорят о школьной тревожности вообще либо о тревожности, возникающей непосредственно в процессе сдачи экзаменов. Нас интересовала тревожность в период подготовки к итоговой аттестации, причем с достаточным сроком (за полгода до экзаменов). Целью исследования стало выявление гендерной и возрастной дифференциации проявления тревожности в предэкзаменационный период. В диагностическом обследовании приняли участие 103 учащихся МОБУ СОШ № 3 г. Таганрога (возраст обследуемых – от 14 до 18 лет). Из них 32 ученика 11-х классов (14 юношей и 18 девушек) и 71 ученик 9-х классов (46 юношей и 25 девушек). Вначале для актуализации переживаний, связанных с периодом подготовки к экзаменам, школьникам были предложен опросник «Мое отношение к ЕГЭ» М.Ю. Чибисовой [13, с. 89–90] в нашей модификации (так, из опросника исключены утверждения «думаю, что у ЕГЭ есть свои преимущества» и «я достаточно много знаю про ЕГЭ», поскольку в опроснике они дублируются похожими утверждениями, а также добавлены утверждения «я легко запоминаю нужный материал», «я умею работать с большим количеством информации», «я понимаю все, что заучиваю», «подготовка к ЕГЭ отнимает у меня много сил»), а затем участники диагностики выполнили диагностическую методику «Шкала самооценки уровня тревожности Ч.Д. Спилберга, Ю.Л. Ханина». Как показывает наша практика применения данной диагностической методики, она хорошо зарекомендовала себя на разных возрастных группах. С ее помощью определяется уровень тревожности в данный момент (реактивная тревожность как состояние; ее характеристики – напряжение, беспокойство, нервозность) и уровня личностной тревожности (как устойчивой характеристики индивида, имеющего стабильную склонность оценивать широкий круг ситуаций в качестве несущих угрозу, что вызывает у него тревожную реакцию). Очень высокие показатели тревожности сказываются негативно на функционировании психики и нервных процессов: так, при высоком уровне реактивной тревожности возникают нарушения внимания, а в ряде случаев и нарушения тонкой координации; завышенные показатели личностной тревожности связаны с наличием невротического конфликта, череваты эмоциональными, невротическими срывами и психосоматическими заболеваниями.

Тревожность не является изначально негативным феноменом. Определенный уровень тревожности – естественная и обязательная особенность активной личности. При этом существует оптимальный индивидуальный уровень «полезной тревоги». Как отмечает А.М. Прихожан,

«тревожность как сигнал об опасности привлекает внимание к возможным трудностям, препятствиям для достижения цели, содержащимся в ситуации, позволяет мобилизовать силы и тем самым достичь наилучшего результата» [10, с. 12].

Высокая тревожность предполагает склонность к появлению состояния тревоги у человека в ситуациях оценки его компетентности. В этом случае следует снизить субъективную значимость ситуации и задач и перенести акцент на осмысление деятельности и формирование чувства уверенности в успехе.

С другой стороны, низкая тревожность требует повышения внимания к мотивам деятельности и повышения чувства ответственности, поскольку иногда очень низкая тревожность в показателях теста – результат активного вытеснения личностью высокой тревоги с целью показать себя в «лучшем свете».

Сравним полученные данные учащихся разных возрастных групп (без учета гендерной дифференциации). Итак, по девятым классам средний показатель реактивной тревожности равняется 42,2 балла, личностной тревожности – 42,4 балла, в 11-х классах – реактивной тревожности – 39,7 балла, личностной – 40,8 балла. Полученные результаты свидетельствуют об умеренном уровне реактивной и личностной тревожности респондентов обеих возрастных групп при более высоких показателях в девятых классах.

Далее мы сравнили показатели тревожности у девушек 9-х и 11-х классов и показатели тревожности юношей 9-х и 11-х классов. При гендерной дифференциации баллы у девушек 9-х классов по реактивной тревожности – 43 балла (умеренная), по личностной тревожности – 46,5 балла (высокая); у девушек 11-х классов реактивная тревожность равна 35,6 баллам, личностная – 39,6 балла (умеренная). Юноши 9-х классов обнаруживают следующие показатели: реактивная тревожность – 39,9 баллов, личностная – 38,3 балла (умеренная); у юношей 11-х классов реактивная тревожность – 36 баллов, личностная – 35,4 балла (умеренная).

Интересно отметить, что у девушек выше показатели именно по уровню личностной тревожности (т.е. это качество им свойственно «вообще», независимо от ситуации), а юноши показали более высокие баллы по уровню реактивной тревожности (в частности, на ситуацию диагностики, боясь выглядеть хуже в глазах диагноста или своих одноклассников).

Как видно из результатов, с возрастом уровень тревожности снижается как у девушек, так и у юношей. Такие данные сразу порождают ряд вопросов, требующих дальнейшей разработки: связаны показатели нашего исследования с тем, что учащиеся 11-х классов уже проходили

процедуру сдачи экзамена и имеют представление о том, что и как будет происходить, а девятиклассники, напротив, не имеют личного опыта и руководствуются только информацией, исходящей от учителей и старшеклассников? Говорит ли это о том, что современные дети стали более стрессоустойчивыми и менее тревожными, чем их сверстники 10 и 20 лет назад? Какими могут быть последствия тревожности? Всегда ли тревожные подростки попадают в неблагоприятные ситуации?

Исследования Е.А. Макаровой позволяют сделать вывод, что современные дети «не всегда слабы и беспомощны, однако особенности ситуации провоцируют разные действия. Если подросток подвергается издевательствам в школе, родителям целесообразно научить его, как не стать легкой мишенью для насмешек, как не создавать опасных для себя ситуаций, в случае опасности избежать конфликта» [4, с. 74]. Как отмечал Р. Мэй, «тревоги нельзя избежать, ее можно уменьшить» [7, с. 298]. Как это сделать, отчасти понятно из работ В.Н. Мясищева, писавшего, что «изменение ситуации устраняет перенапряжение и перевозбуждение, возвращает сплошь и рядом к норме функциональную динамику» [8, с. 44]. Другой вопрос заключается в том, что не все ситуации мы объективно можем изменить. Тогда остается менять неэффективные модели поведения, а также субъективные когнитивные и эмоциональные реакции на подобные ситуации. Предпринятое нами исследование позволит разрабатывать тренинговые программы не «для всех», а с учетом специфики тревожности разных категорий учащихся.

Итак, наше исследование выявило присутствие умеренной тревожности в обеих возрастных и гендерных группах с тенденцией ее снижения при переходе в старшие классы. Говоря о целях современного школьного образования, нельзя не согласиться с утверждением о том, что «наряду с уровнем сформированности знаний и умений важными признаются уровень социальной, эмоциональной и моральной культуры учащихся, развитие общих познавательных способностей» [5, с. 30]. По нашему глубокому убеждению, школьники сейчас как никогда ранее нуждаются в так называемом «языке поддержки», а не в постоянном преодолении себя в конкурентных и стрессовых ситуациях. Все это возможно только при обеспечении психологически комфортных условий обучения и развития школьников с учетом их возрастных и личностных особенностей.

Библиографический список / References

1. Большой психологический словарь / Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. М., 2009. [Zinchenko V.P., Meshcheryakov B.G. Bol'shoj psihologicheskij slovar' [Large psychological dictionary]. Moscow, 2003.]

2. Кон И.С. Психология ранней юности. М., 1989. [Kon I.S. *Psixologiya ranney yunosti* [Psychology of early youth]. Moscow, 2003.]
3. Литвиненко Н.В. Школьная тревожность как показатель нарушения адаптации школьников к образовательной среде // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 5. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=14510> (дата обращения: 11.07.2019). [Litvinenko N.V. School anxiety as an indicator of impaired adaptation of students to the educational environment. *Modern Problems of Science and Education*. 2014. No. 5. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=14510> (In Russ.)]
4. Макарова Е.А. Буллинг как психологическое явление, изучаемое в виктимологии // Вестник Таганрогского института экономики и управления. 2018. № 1. С. 72–75. [Makarova E.A. Bullying as a psychological phenomenon studied in victimology. *Vestnik Taganrogskogo instituta e'konomiki i upravleniya*. 2018. No. 1. Pp. 72–75. (In Russ.)].
5. Макарова Е.А., Пальмова Е.А. Эвалюация как неотъемлемая составляющая системы управления современным образованием // Российский психологический журнал. 2011. Т. 8. № 2. С. 19–32. [Makarova E.A., Palmova E.A. Evaluation as an integral part of the modern education management system. *Russian Psychological Journal*. 2011. Vol. 8. No. 2. Pp. 19–32. (In Russ.)]
6. Мищенко В.И. Предэкзаменационный стресс в мыслях и убеждениях подростков // Материалы XX Всероссийской научной конференции «Модернизация российского общества: стратегии управления, вопросы правоприменения и подготовки кадров». 19–20 апреля 2019 г., Таганрог, 2019. С. 492–496. [Mishhenko V.I. Pre-examination stress in the thoughts and beliefs of teenager. *Materialy' XX Vserossijskoj nauchnoj konferencii nacional'noj s mezhdunarodny'm uchastiem «Modernizaciya rossijskogo obshchestva: strategii upravleniya, voprosy' pravoprimeneniya i podgotovki kadrov»*. 19–20 aprelya 2019 g. Taganrog, 2019. Pp. 492–496. (In Russ.)]
7. Мэй Р. Смысл тревоги / Пер. М. Завалова, А. Сибурин. М., 2001. [May R. *Smy'sl trevogi* [The Meaning of Anxiety]. M. Zavalova, A. Siburina (translated in Russ.). Moscow, 2001.]
8. Мясищев В.Н. Психология отношений. М., 2005. [Myasishchev V.N. *Psixologiya otnoshenij* [Psychology of relationships]. Moscow, 2005. (In Russ.)]
9. Никорчук Н.В. Проблема тревоги и тревожности в современной психологии. 15.04.2011. URL: <https://urok.1sept.ru/статья/593440/> (дата обращения: 18.04.2019) [Nikorchuk N.V. Problema trevogi i trevozhnosti v sovremennoj psikhologii [The problem of anxiety and anxiety in modern psychology]. URL: <https://urok.1sept.ru/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D0%B8/593440/>. (In Russ.)]
10. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психофизиологическая природа и возрастная динамика. М.; Воронеж, 2000. [Prikozhan A.M. *Trevozhnost' u detej i podrostkov: psihofiziologicheskaya priroda i vozrastnaya dinamika* [Anxiety in children and adolescents: psychophysiological nature and age dynamics]. Moscow; Voronezh, 2000.]
11. Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы / Под ред. И.В. Дубровиной. Екатеринбург, 2000. [Dubrovina I.V. *Psixicheskoe zdorov'e detej i podrostkov v kontekste psixologicheskoy sluzhby* / Под ред. И.В. Дубровиной. Екатеринбург, 2000.]

- sluzhby'[Mental health of children and adolescents in the context of psychological services]. I.V. Dubrovina (ed.). Yekaterinburg, 2000.]
12. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе. М., 2013. [Slobodchikov V.I., Isaev E.I. Psixologiya razvitiya cheloveka. Razvitie sub'ektivnoj real'nosti v ontogeneze [Psychology of human development. Development of subjective reality in ontogenesis]. Moscow, 2013.]
 13. Чибисова М.Ю. Психологическая подготовка к ЕГЭ. Работа с учащимися, педагогами, родителями. М., 2009. [Chibisova M.Yu. Psixologicheskaya podgotovka k EGE. Rabota s uchashhimisya, pedagogami, roditelyami [Psychological preparation for the exam. Working with students, teachers, and parents]. Moscow, 2009.]
 14. Фрейд З. Истерия и страх / Пер. А. Боковицкова. М., 2006. [Freud S. Isteriya i strah [Hysterie und Angst]. A. Bokovikova (translated in Russ.). Moscow, 2006.]
 15. Sarason I.G. Experimental approaches to test anxiety: Attention and the uses of information. *Anxiety, Current Trends in Theory and Research*. N.Y., 1972. Vol. 1.

Статья поступила в редакцию 17.09.2019, принята к публикации 07.10.2019

The article was received on 17.09.2019, accepted for publication 07.10.2019

Сведения об авторе / About the author

Мищенко Вера Ивановна – заведующая учебной лабораторией практической и экспериментальной психологии, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) Российского государственного экономического университета (РИНХ)

Vera I. Mishchenko – Head at the Training Laboratory of Practical and Experimental Psychology, Taganrog Institute named after A.P. Chekhov (branch) of Rostov State University of Economics

E-mail: ivanovna27@rambler.ru

М.Л. Курьян, Е.А. Воронина

Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономики»,
603155, г. Нижний Новгород, Российская Федерация

Общение студентов и преподавателей вне аудитории: теоретический обзор зарубежных исследований

В статье на основе анализа зарубежных публикаций сделан теоретический обзор подходов к проблеме внеаудиторного общения студентов и преподавателей. Феномен общения вне аудитории рассматривается авторами в историко-теоретической перспективе, предлагается описание и классификация различных видов общения преподавателей и студентов. Показаны типы влияния внеаудиторной коммуникации на участников процесса, а также факторы и характеристики, определяющие ее виды и интенсивность. Кроме того, данное исследование затрагивает проблемы, связанные с внеаудиторной коммуникацией в восприятии студентов и преподавателей, подчеркивает необходимость осознания ее сложности и многомерности всеми участниками образовательного процесса и принятия практических мер по повышению ее эффективности.

Ключевые слова: внеаудиторное общение студентов и преподавателей, содержание внеаудиторного общения, межличностное взаимодействие, лично ориентированное общение, студентоцентрированное обучение

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Курьян М.Л., Воронина Е.А. Общение студентов и преподавателей вне аудитории: теоретический обзор зарубежных исследований // Педагогика и психология образования. 2020. № 1. С. 219–237. DOI: 10.31862/2500-297X-2020-1-219-237



M. Kuryan, E. VoroninaNational Research University Higher School of Economics,
Nizhny Novgorod, 603155, Russian Federation

Student-faculty interaction outside the classroom: Theoretical review of foreign studies

The authors review and analyze scientific publications on the topic of student-faculty interaction outside the classroom. In the paper, the historical and theoretical background of the phenomenon of student-faculty interaction is presented; on this basis, various types of such communication are identified and described. The authors examine how out-of-classroom interaction influences the participants of this process, which factors and characteristics determine its types and intensity. The issues related to the perception of this type of contact by students and teachers are also highlighted in the paper, and the importance to realize its complexity and multidimensionality is emphasized.

Key words: student-faculty interaction outside the classroom, content of communication outside the classroom, interpersonal interaction, personality-oriented communication, student-centered learning

CITATION: Kuryan M.L., Voronina E.A. Student-faculty interaction outside the classroom: Theoretical review of foreign studies. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2020. No. 1. Pp. 219–237. (In Russ.) DOI: 10.31862/2500-297X-2020-1-219-237

Вузы сегодня стремятся максимально соответствовать рыночной конъюнктуре, уделяя центральное внимание проблемам качества образовательного опыта, его положительного восприятия участниками образовательного контекста [13] и используя принципы студентоцентрированного подхода [6].

Одним из показателей «качественности» является налаженность взаимодействия между студентами и преподавателями, которое выступает неотъемлемой составляющей образовательного процесса. Роль «совместной деятельности, межличностного взаимодействия и диалогического общения субъектов образовательного процесса» выдвигается на передний план в современной образовательной политике [2]. При

этом данная коммуникация неизбежно характеризуется межличностным «наполнением», не ограничиваясь рамками аудиторных занятий [48]. Внеаудиторное общение во многом определяет климат образовательного учреждения и прямым образом влияет на удовлетворенность участников педагогического обмена [Там же]. В самом широком смысле внеаудиторное общение может рассматриваться как время, затрачиваемое преподавателями и студентами на взаимодействие друг с другом вне рамок аудиторных занятий [9] (в настоящей работе термины «общение», «коммуникация», «контакт», «взаимодействие» употребляются в качестве синонимов).

Данный тип взаимодействия является развивающимся и перспективным полем исследования, находящимся на стыке науки о высшем образовании, институциональной и организационной психологии, педагогики. Поиск ответа на вопросы, как повысить качество образовательного опыта через внимание к межличностной составляющей, как не допустить студенческого отсева и привлечь лучшие кадры для работы в вузе волнует и ученых, и администраторов. Все это указывает на актуальность рассматриваемой проблематики.

В западной научной литературе тема внеаудиторного общения получила широкое освещение, однако русскоязычные исследования достаточно малочисленны: ряд работ в той или иной степени затрагивает проблематику взаимоотношений студент–преподаватель и их влияния на образовательный опыт учащихся, а также вопрос учебно-воспитательной деятельности педагогов [1; 3; 4; 7], однако специальным объектом изучения внеаудиторное общение, его природа и специфика, насколько нам известно, не выступало. Таким образом, целью настоящего исследования является проведение комплексного теоретического обзора подходов к проблеме общения студентов и преподавателей вне аудитории. Данная цель предполагает решение следующих задач: раскрытие содержания понятия внеаудиторного общения путем рассмотрения этапов его теоретизации; обобщения и классификации его видов; анализа его воздействия на участников; систематизации факторов, способных влиять на данное общение, а также обозначения основных проблем и перспектив, существующих в рассматриваемой области.

Тема общения студент–преподаватель начинает занимать заметное место в зарубежных исследованиях по педагогике и психологии, во многом благодаря модели студенческого отсева, разработанной В. Гинто [58], где значимой причиной отчисления выступает фактор взаимодействия между учащимися и педагогами как показатель сформированности социальной интеграции студента. Кроме того, существенный вклад в разработку проблемы внесла теория студенческой

вовлеченности, предложенная А. Астином, где взаимодействие между учащимися и преподавателями рассматривается как центральный фактор, более, чем другие, влияющий на удовлетворенность студентов вузом [11, с. 525]. Так называемый «интеграционистский» подход к изучению качества студенческого опыта был продолжен П. Теренцини и Э. Паскареллой, которые в рамках взаимодействия студент-преподаватель весомую роль отводят именно неформальному типу данного общения [56]. Э. Паскарелла подчеркивает значимость межличностного контекста, в котором взаимодействуют участники высшего образования и который определяет взаимообмен «мнениями, ценностями, отношением, типами поведения»; при этом и преподаватели влияют на «межличностную среду» студента, в первую очередь, через неформальный контакт вне аудитории [48, с. 546], и, очевидно, студенты – на межличностный «фон» преподавателя.

Заметное развитие рассматриваемая тема получила благодаря исследователям, работающим в рамках межличностного подхода [60], где отношения внутри вуза определяются как «обобщенный межличностный смысл, который студенты и преподаватели придают взаимодействию друг с другом» [65, с. 364]. То есть общение (микро-уровень) формирует отношения (макро-уровень) [65]. Именно положительные взаимоотношения между участниками образовательного процесса, характеризующиеся заботой и поддержкой [54, с. 104], не только обеспечивают «здоровое человеческое функционирование», но и определяют их общее благополучие в рамках образовательной среды [65].

В научной англоязычной литературе распространение получили термины «педагогика заботливого отношения», «этика равнодушия» [27; 28], подразумевающие внимание к личности каждого обучаемого и его индивидуальным характеристикам. Общение студент–преподаватель в рамках данной концепции рассматривается как особый уровень взаимоотношений, духовно обогащающих его участников.

Все упомянутые теории связаны с положительным влиянием, которое общение студент–преподаватель может иметь на тех и/или других: повышение вовлеченности в учебу, удовлетворенность опытом приобретения высшего образования, решение в пользу его завершения, благоприятные отношения с участниками образовательного процесса. Именно поэтому данный вопрос стал предметом рассмотрения образовательной политики вузов и получил национальный масштаб.

Одним из наиболее известных инструментов, оценивающих уровень студенческой активности в жизни вуза, является национальное исследование студенческой вовлеченности (National Survey of Student

Engagement – NSSE), проводимое в университетах США и Канады, в котором пункт «взаимодействие преподаватель–студент» занимает заметное место наряду с тремя остальными тематическими блоками (уровень академической сложности; обучение со сверстниками; обстановка в кампусе) [44]. Кроме того, в США, например, ряд вузов спонсирует программу «Пригласи своего профессора на обед» («Take Your Professor to Lunch»): University of Minnesota (<http://lunch.umn.edu/>); University of Pennsylvania (<https://www.nso.upenn.edu/take-your-professormentor-program-students>); The Ohio State University (<https://artsandsciences.osu.edu/academics/current-students/get-involved/prof2lunch>), в рамках которой студенты могут пообщаться со своим преподавателем в неформальной обстановке. Данная инициатива призвана создать дополнительные возможности для внеаудиторного контактирования.

Чтобы более четко понимать содержание внеаудиторного общения студент–преподаватель, необходимо разобраться в том, какие виды деятельности оно включает (табл. 1).

В некоторых работах описываются отдельные примеры данного взаимодействия, в других даны общие классификации, или виды деятельности внеаудиторного контакта анализируются с точки зрения их частотности. В целом, весь спектр общения студент–преподаватель вне аудитории может быть рассмотрен в рамках нескольких обобщенных групп, в зависимости от целевой направленности данного общения. Многочисленные исследования посвящены ситуативно обусловленной коммуникации; общению, связанному с учебным процессом, а также межличностному взаимодействию. Контакт в рамках регулярного участия в совместной деятельности (кружки, проекты, группы, студенческие организации, комитеты и пр.) и мероприятиях является предметом изучения многих специалистов, однако ими часто подчеркивается, что такой вид внеаудиторного контакта достаточно редок. Общению, нацеленному на удовлетворение интеллектуальных потребностей, посвящено заметное количество публикаций, однако на данный момент не существует единой точки зрения о том, насколько частым оно является. При этом важно учитывать, что ни один из приведенных типов внеаудиторного взаимодействия не может быть рассмотрен изолированно вследствие самой природы процесса общения, следовательно, весьма вероятным будет совмещение разных видов контакта: интеллектуальная или межличностная беседа может возникнуть в процессе совместной работы преподавателя и студента над проектом, обсуждение хобби учащихся может стать результатом обратной связи от преподавателя по поводу какого-либо учебного задания и т.д.

Обзор типов внеаудиторного общения между студентами и преподавателями

Типы внеаудиторного общения	Действия
Ситуативно обусловленное	<ul style="list-style-type: none"> – Спонтанное общение на территории кампуса [9] – Случайный контакт: незапланированное общение преподавателя и студента. Вежливые приветствия, приветственные жесты [18] – Социально-бытовое общение [32; 42] – Неформальное общение [48]
Относящееся к обучению, учебному заведению	<ul style="list-style-type: none"> – Обращение к преподавателю за помощью по предмету [17] – Обсуждение вопросов, касающихся конкретной дисциплины [42; 62] – Предоставление преподавателем быстрой и содержательной обратной связи [39] – Получение студентом общей информации и консультаций по образовательной программе, вопросы по работе на занятиях, успеваемости, материалам курса, обращение за советом по поводу карьеры и/или обучения [8; 9; 16; 18; 32; 45; 48] – Совместная работа с преподавателем над исследовательским проектом; помощь преподавателю в проведении занятия [11; 36]
Общественная, клубная деятельность	<ul style="list-style-type: none"> – Совместное участие преподавателей и студентов в работе комитетов, студенческих инициатив, организаций, клубов; посещение спортивных мероприятий, волонтерская деятельность [9; 17; 21]
Интеллектуально-ориентированное	<ul style="list-style-type: none"> – Обсуждение с преподавателем идей, возникающих после прочтения учебной литературы или после проведения занятия [36; 44] – Интеллектуальная дискуссия [17; 48]
Личностно-ориентированное	<ul style="list-style-type: none"> – Совместный прием пищи, посещение дома преподавателя, посещение театра [9; 11] – Налаживание межличностного контакта с преподавателем [16] – Дружеское общение на межличностном уровне [23] – Межличностное общение на тему интересов и увлечений преподавателя и/или студента [18] – Поддержание межличностного контакта [8] – Обращение к преподавателю с личной проблемой [48; 62]

Независимо от того, какую направленность имеет вид деятельности, используемый студентами и преподавателями в общении вне аудитории, данный контакт неизбежно оказывает воздействие на участников. Неслучайно изучение этого воздействия получило, пожалуй, наибольшее освещение в литературе. При этом подавляющее большинство работ анализируют тему эффекта от коммуникации в преломлении на студентов.

Результаты исследований, использующих как количественный, так и качественный методологический инструментарий, говорят о положительном характере изменений, которые происходят со студентами, участвующими во внеаудиторном общении с преподавателями. Изменения касаются как академической жизни и процесса обучения, так и личностных сдвигов. Среди наиболее исследованных сфер положительного влияния рассматриваемого типа общения можно выделить несколько аспектов, рассматриваемых ниже.

Удовлетворенность студентов вузом – в терминах Паскареллы [48], «аффективный отклик на обучение в вузе» – напрямую связана с частотой неформального контакта с преподавателями [11; 12; 38; 48; 50]. Важнейшим результатом удовлетворенности является решение завершить высшее образование и получить ученую степень [9; 12; 48; 53]. Интересно, что неформальное общение с преподавателями может играть особую роль для формирования намерения довести учебу до конца у тех учащихся, которые при поступлении находятся в «зоне риска» и имеют низкую мотивацию остаться в вузе [49]; таким образом очевидна компенсаторная функция внеаудиторного контакта с педагогами в решении вопроса об окончании вуза [48]. В терминах же теории студенческой вовлеченности [11], чем больше психологических и физических усилий (энергии) инвестируется в образовательный опыт – в частности, в общение вне аудитории – тем выше вовлеченность и интеграция в образовательную деятельность, также, как и намерение пройти все ее этапы.

Возрастание академической уверенности связано с внеаудиторным общением с педагогами [17; 30; 51]; причем эффект универсален для студентов и мужского, и женского пола [30; 53]. Существует предположение, что личностный контакт позволяет учащимся испытывать мотивацию по отношению к практически-ориентированной деятельности и, как результат, улучшение самой деятельности, которое вытекает из повышения самооценки, благодаря примененному усилию [17].

Улучшение академической успеваемости подтверждается многочисленными исследованиями [8; 34; 42]. Интересно отметить, что исследователи, изучавшие влияние демографических факторов на характеристики внеаудиторного контакта [36], подчеркивают, что возрастание

средней оценки представляет собой универсальный результат (в случае интеллектуально-ориентированного внеаудиторного общения), вне зависимости от пола, расы, социального класса учащихся, а также того факта, являются ли они первым поколением в семье, получающим высшее образование. В своем диссертационном исследовании А. Хрок [30] также подтверждает данную закономерность, анализируя гендерный аспект.

Э. Паскарелла в своем исследовании ставит вопрос: является ли академическая успешность результатом неформального общения студент–преподаватель, или же изначальная ориентация студента на хорошую успеваемость подталкивает его к тому, чтобы активнее контактировать с преподавателями вне аудитории? [48, с. 558]. Последующие работы предпринимают попытку найти ответ на данный вопрос. В диссертационном исследовании Й. Ким, используя масштабную выборку, доказывает существование взаимозависимости между успеваемостью и лично-ориентированным общением [34]. Другими словами, частый контакт с преподавателями может привести к улучшению оценки студентов; что, в свою очередь, создает условия для возрастания межличностного общения с преподавателем со стороны учащихся (при этом данная взаимосвязь может быть вызвана и высокой оценкой, а не внеаудиторным взаимодействием) [Там же, с. 109].

Кроме того, благодаря контакту с преподавателем вне аудитории происходит более четкое формирование карьерных планов: студенты начинают чувствовать себя гораздо увереннее в выборе карьеры [64]. Также положительное влияние оказывается на мотивационную сферу учащихся [59], что имеет особое значение в начале обучения, когда происходит выработка ценностных ориентиров, а акцент на академических успехах не всегда является приоритетным в студенческой культуре [37, с. 334].

Что касается личностного развития, оно включает улучшение у студентов когнитивных способностей, самооценки, настойчивости, самоэффективности, лидерских навыков, формирования нового взгляда на мир, моральных качеств (толерантности, открытости) [26; 35; 47; 53]. Кроме того, учащиеся могут развивать ценностные ориентации, «созвучные» их социальному окружению (формируемому, в частности, педагогами) и усваивать взгляды и убеждения значимых «социализирующих агентов», т.е. преподавателей [63].

Таким образом, влияние внеаудиторной коммуникации на развитие студентов всесторонне. В самом обобщенном смысле, данный тип общения приводит к позитивным трансформациям за счет «гуманизации» преподавателя и сокращения разрыва, который определяется иерархичной организацией формального обучения [20].

Хотя эффект от внеаудиторного общения, распространяющийся на преподавателей, изучался в меньшей степени, существуют эмпирические данные, доказывающие его благотворный характер. Ощущение общего благополучия и даже позитивного воздействия на здоровье [66] может быть связано с положительными отношениями преподавателя со студентами. Кроме того, возрастание у преподавателей удовлетворенности рабочим местом и лояльности вузу приводит к воспринимаемому позитивному влиянию на их педагогическое мастерство, которое проявляется в создании более гармоничной образовательной атмосферы, улучшению отношения к учащимся и способности адаптировать педагогический подход, в зависимости от их индивидуальных особенностей [25; 61].

Преподаватели также отмечали, что испытывают гордость от своей работы и получают от нее удовольствие, когда вступают во внеаудиторное общение со студентами [64, с. 88]. Помимо этого, рассматриваемый тип взаимодействия может восприниматься педагогами как особая миссия формирования у студентов чувства принадлежности университетскому сообществу [25, с. 39], т.е. создания особого типа климата внутри университета. Наконец, члены преподавательского состава, активно участвующие в коммуникации с учащимися, характеризуются и более активной гражданской позицией – позицией равнодушия по отношению к социальным изменениям в обществе и образовании [64, с. 89–90].

Таким образом, очевидно, что положительные трансформации, затрагивающие студентов, не могут быть односторонними и неизбежно отражаются на преподавателях.

Согласно концептуальной модели неформального контактирования студентов и преподавателей Э. Паскареллы, несколько групп факторов влияют на данный тип общения: биографические и личностные характеристики студентов (например, семейные установки; личностные цели, интересы, ценности; успехи в средней школе; ожидания от университета и др.); институциональные факторы (преподавательская культура – профессиональные интересы, ценности, ориентиры; организационная структура; административная политика и др.), а также опыт обучения в вузе (складывающийся из культуры сверстников, атмосферы в аудитории, внеучебной деятельности, хобби) [48].

В модели П. Теренцини и Р. Ризона, фокусирующейся на различных типах влияния на обучение студентов и их ориентацию на окончание вуза, внеаудиторный опыт учащихся как часть их индивидуального студенческого опыта, рассматривается наравне с тремя другими конструктами: студенческими «довузовскими» характеристиками,

организационным контекстом и влиянием сверстников [57]. Именно набор личностных, академических и социальных характеристик студентов, с которыми они приходят в вуз, одновременно готовят и предрасполагают их в разной степени к тому, чтобы использовать формальные и неформальные обучающие возможности [52]. Эти «фоновые» характеристики будут определять вузовский опыт учащихся через их взаимодействие с институциональным контекстом, контекстом культуры сверстников, а также главными социализирующими «агентами» – в частности, преподавателями [Там же].

В модификации модели А. Астина [10] о воздействии вуза на обучаемого (где основными тремя компонентами являются характеристики учащихся «на входе» в высшее образование, влияние среды и результаты обучения) Й. Ким рассматривает общение студент–преподаватель – формируемое студенческими «довузовскими» характеристиками – в группе факторов влияния среды. Эти факторы оказывают непосредственное воздействие на образовательные результаты (академические успехи, образовательную устремленность, расовую толерантность), которые, в свою очередь, сказываются на качестве и количестве общения студент–преподаватель [34].

Таким образом, в теоретической концептуализации студенческого опыта можно выделить по крайней мере следующие объединяющие черты.

Во-первых, важное место отводится «довузовским» характеристикам учащихся, а также их демографическим данным. Так, например, социальный класс способен определять интенсивность контакта с преподавателями: чем класс выше, тем интенсивность более выражена [36]. Кроме того, мотивация по отношению к изучаемому курсу положительно коррелирует с частотой и продолжительностью внеаудиторных контактов [33].

Что касается пола студентов как фактора, воздействующего на внеаудиторное общение, женщины-студенты могут иметь более частый и позитивный опыт внеаудиторного общения [53]. В рамках совместной работы над исследовательским проектом и обсуждения текущих учебных дел учащиеся женского пола часто выбирают общение с преподавателем один на один – лично или по электронной почте – по сравнению с общением в группе или публично [36].

Расовая принадлежность студентов служит предиктором того, насколько часто они могут вступать во внеаудиторную коммуникацию [34], а также влияет на вариативность ее типов и мотивов [36]. Ряд исследований показал, что, например, студенты азиатского происхождения реже вступали в неформальный контакт с преподавателями [14; 34],

а наиболее интенсивно общаются с педагогами вне аудитории студенты афро-американского происхождения [46].

Во-вторых, во все теоретические модели студенческого опыта включен социальный и учебный контекст. Сюда, в частности, возможно отнести влияние типа учебного заведения: учащиеся частных вузов имеют более частый опыт внеаудиторного контакта, по сравнению со студентами государственных университетов [34], т.к. для студентов крупных университетов (в особенности со статусом исследовательских) «доступ» к такому контакту бывает затруднен [38]. Также тип изучаемой дисциплины может быть включен в рассматриваемую группу факторов: специализация в гуманитарной области и социальных науках может являться предиктором более интенсивного общения с педагогами [10; 34; 38].

Восприятие личности преподавателя – его «доступность», вербально и невербально демонстрируемая открытость к общению и оперативное реагирование на коммуникативные сигналы [33] – влияет на количество внеаудиторной коммуникации. «Доступные» к общению преподаватели, по оценкам учащихся, знают имена студентов, готовы задержаться после занятий для обсуждений текущих вопросов, ведут себя приветливо, встречаясь с учащимися на территории кампуса, демонстрируют теплое и равнодушное отношение [22]. Доверие к преподавателю является фактором, положительно сказывающимся на внеаудиторной коммуникации [33; 42], наряду с эмпатией, которую педагог демонстрирует [42].

Пол преподавателя также может влиять на внеаудиторное общение. Однако результаты исследований здесь достаточно противоречивые. Существуют данные о том, что преподаватели-женщины с большей вероятностью будут участвовать в общении вне рамок занятий [24; 34], и студенты чаще обращаются к ним в поисках личностно-ориентированного общения [41]. С другой стороны, была получена информация об отсутствии разницы в частоте обращений к преподавателям-женщинам, а также о более комфортном самочувствии студентов обоих полов в ситуации общения с преподавателями того же пола [42]. Исследование Б. Кокса и соавторов, выборка которого составила почти 3000 преподавателей из 45 кампусов, продемонстрировало, что преподаватели-мужчины более часто принимали участие во внеаудиторной коммуникации, по сравнению с коллегами-женщинами [19].

Расовая принадлежность преподавателя как фактор влияния на внеаудиторную коммуникацию получила достаточно мало освещения в научной литературе [67]. Результаты немногочисленных исследований показывают, что данный фактор может либо иметь некоторое влияние –

например, способствует личностному раскрытию студента той же расовой принадлежности [43], либо не оказывает значимого воздействия на характер внеаудиторной коммуникации [67].

Несмотря на признанное положительное воздействие внеаудиторного общения и на преподавателей, и на студентов, в литературе часто подчеркивается его недостаточное количество [17; 38]. В одном из исследований было выявлено, что наиболее частой реакцией преподавателя на попытки студентов вступить во внеаудиторное общение является стремление уклониться от этого общения [18]. Кроме того, нереализованное стремление студентов к внеаудиторному диалогу с преподавателем приводит к ощущению, что преподаватель «бросает» их [27]. Заботливое и уважительное отношение преподавателя к студентам, а также его доступность в присутственные часы (те виды профессионального поведения, которые являются неотъемлемой частью должностных инструкций) воспринимаются студентами как нечто особенное и вызывают у них чувство глубокой благодарности [26].

В то же время ряд исследователей утверждает, что интерес студентов к более интенсивному общению с преподавателями не всегда является искренним и может носить инструментальный характер [15; 55]. Помимо этого, наличие объективных факторов-барьеров, таких как дистанционное обучение и проживание вне территории кампуса, приводит к тому, что построение полноценных взаимоотношений «студент–преподаватель» может стать более сложным и менее актуальным [15]. Следует также отметить, что эффект от общения с преподавателем и его типы не могут быть одинаковы для всех категорий студентов, завися от определенных характеристик, таких как пол, раса, социальное положение, специализация и пр. (см. обсуждение выше) [35; 36].

С другой стороны, как показывает опыт, преподаватели часто не имеют подготовки и навыков инициирования межличностной коммуникации со студентами (например, оказание эмоциональной поддержки или консультирование по вопросу личностного развития) [15, с. 18] и испытывают дискомфорт, общаясь с ними в неформальной обстановке [25]. Наряду с этим, загруженность и работа в условиях постоянной нехватки времени, карьерные требования, подразумевающие сконцентрированность на научной и проектной деятельности и развитие профессиональных компетенций, могут негативно влиять на готовность преподавателя к участию во внеаудиторном общении со студентами [15; 25]. Другими барьерами могут являться недостаток ресурсов, большое количество студентов в группе, условия трудового договора [15]. Некоторые преподаватели также считают важным устанавливать и соблюдать конкретные рамки общения, чтобы ограничить свою доступность для студентов,

которые могут злоупотреблять политикой «открытых дверей» [40]. К тому же, иерархичность взаимоотношений «студент–преподаватель», которая некоторым образом нарушается при неформальной коммуникации, может вызывать у преподавателей обеспокоенность и более глубокое осмысление своей ответственности за создание и поддержание границ общения со студентами [29, с. 18]. Кроме того, личные убеждения и ценности педагогов имеют значительное влияние на степень их вовлеченности во внеаудиторное общение со студентами [64].

В представленном обзоре зарубежных исследований по вопросу внеаудиторного общения преподавателей и студентов данное явление было рассмотрено в историко-теоретической перспективе в рамках «интеграционистского» и межличностного подходов, а также теории студенческой вовлеченности и «этики неравнодушия». Приведенное описание и классификация видов коммуникации способствуют концептуализации внеаудиторного общения. Анализ влияния внеаудиторного общения на участников этого процесса позволяет утверждать о преимущественно положительном воздействии и на студентов, и на преподавателей.

В результате рассмотрения факторов, предопределяющих вид, интенсивность и частоту общения, может быть поставлен ряд задач, как перед научным сообществом, так и перед профессорско-преподавательским составом и административным персоналом учебных заведений: необходимость более детальной проработки вопроса качества и содержательности внеаудиторного общения, изучения мотивов участников, выяснения того, кто и как инициирует внеаудиторный контакт, рассмотрения обсуждаемой проблематики в российском контексте. Несмотря на положительный эффект от внеаудиторного общения, его недостаточный объем, возможно, объясняется низким уровнем осведомленности и мотивации обеих сторон. Это указывает на необходимость активизации работы административного персонала вуза по информированию о важной роли качественного внеаудиторного общения, его продвижению и поддержке [31]. Одним из способов может стать, с одной стороны, вовлечение студентов в процесс принятия решений (например, с помощью организации их участия в опросах, где им была бы предоставлена возможность выразить свои ожидания и потребности во внеаудиторном общении), а с другой стороны – приглашение к этому диалогу педагогов. Качественное внеаудиторное общение студентов и преподавателей позволило бы создать по-настоящему интерактивную коммуникативную среду в вузе, реализовать индивидуальный подход к участникам образовательного процесса, способствовать гармонизации отношений и развитию академической и корпоративной культуры вуза.

Библиографический список / References

1. Беликова Л.Ф. Отношение студентов к внеучебной деятельности в вузе // Социологические исследования. 2000. № 6. С. 51–57. [Belikova L.F. Students' attitude to out-of-class activities at university. *Sociological Studies*. 2000. No. 6. Pp. 51–57. (In Russ.)]
2. Вербицкий А.А. Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования: Что требует подход к компетентностному образованию? // Инновационные проекты и программы в образовании. 2011. № 4. С. 3–6. [Verbitsky A.A. Context-based and competence-based approach to modernization of education: What does the approach to competence-based education imply? *Innovative Projects and Programs in Education*. 2011. No. 4. Pp. 3–6. (In Russ.)]
3. Залялетдинова И.М. Оптимизация аудиторного и внеаудиторного взаимодействия субъектов образовательного процесса как педагогическое условие развития социально-профессиональной мобильности студентов вузов // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2016. Т. 8. № 1. С. 123–135. DOI: 10.7442/2071-9620-2016-1-123-135 [Zalyaletdinova I.M. Optimization of curricular and extra-curricular interaction of subjects of educational process as a pedagogical condition of the development of social and professional mobility of students of higher educational establishments. *Contemporary Higher Education: Innovative Aspects*. 2016. Vol. 8. No. 1. Pp. 123–135. (In Russ.) DOI: 10.7442/2071-9620-2016-1-123-135]
4. Малошонок Н. Г. Студенческая вовлеченность: почему важно изучать процесс обучения, а не только его результат? // Мониторинг университета. 2011. № 6. С. 11–21. [Maloshonok N.G. Student engagement: Why is it necessary to study not only the outcome, but also the process of education? *Monitoring universiteta*. 2011. No. 6. Pp. 11–21. (In Russ.)]
5. Молокова О.А. К вопросу об оценке студентами взаимоотношений с преподавателями // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2013. № 1 (129). С. 38–41. [Molokova O.A. Dynamics of the student's assessment of relationship with teachers. *Tomsk State Pedagogical University Bulletin*. 2013. No. 1 (129). Pp. 38–41. (In Russ.)]
6. Петров Е.К. Студентоцентрированное обучение через призму внешнего обеспечения качества: опыт Республики Молдова // Педагогика и психология образования. 2019. № 2. С. 71–83. [Petrov E.K. Student-centered learning through the external quality assurance: The experience of the Republic of Moldova. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2019. No. 2. Pp. 71–83. (In Russ.)]
7. Этические аспекты взаимодействия преподавателей и студентов в процессе обучения / Раздорская И.М., Урусова Т.И., Резцова Т.В., Ульянов В.О. // Карельский научный журнал. 2018. Т. 7. № 1 (22). С. 53–56. [Razdorskaya I.M., Urusova T.I., Reztsova T.V., Ulyanov V.O. Ethic aspects of the teachers and students interaction in the process of education. *Karelian Scientific Journal*. 2018. Vol. 7. No. 1 (22). Pp. 53–56. (In Russ.)]
8. Anaya G., Cole D.G. Latina of student achievement: Exploring the influence of student-faculty interactions on college grades. *Journal of College Student Development*. 2001. Vol. 42 (1). Pp. 3–14.

9. Alderman R.V. Faculty and student out-of-classroom interaction: Student perceptions of quality of interaction. PhD Diss. Texas A&M University, 2008. URL: <http://hdl.handle.net/1969.1/85919>
10. Astin A.W. The measured effects of higher education. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*. 1972. Vol. 404 (1). Pp. 1–20.
11. Astin A.W. Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Development*. 1984. Vol. 25 (4). Pp. 518–529.
12. Astin A.W. What matters in college? Four critical years revisited. San Francisco, 1993.
13. Casidy R. Linking brand orientation with service quality, satisfaction, and positive word-of-mouth: Evidence from the higher education sector. *Journal of Nonprofit & Public Sector Marketing*. 2014. Vol. 26 (2). Pp. 142–161. DOI: 10.1080/10495142.2014.901004
14. Chang J. Faculty–student interaction at the community college: A focus on students of color. *Research in Higher Education*. 2005. Vol. 46 (7). Pp. 769–802. DOI: 10.1007/s11162-004-6225-7
15. Chory R.M., Offstein E.H. “Your professor will know you as a person”. Evaluating and rethinking the relational boundaries between faculty and students. *Journal of Management Education*. 2017. Vol. 41 (1). Pp. 9–38. DOI: 10.1177/1052562916647986
16. Cole D. Faculty-student interactions of African-American and White college students at predominantly White institutions. PhD Diss. Indiana University, Bloomington, 1999.
17. Cotten S.R., Wilson B. Student–faculty interactions: Dynamics and determinants. *Higher Education*. 2006. Vol. 51. Pp. 487–519. DOI: 10.1007/s10734-004-1705-4
18. Cox B.E., Orehovec E. Faculty-student interaction outside the classroom: A typology from a residential college. *The Review of Higher Education*. 2007. Vol. 30 (4). Pp. 343–362. DOI: 10.1353/rhe.2007.0033
19. Cox B.E., McIntosh K., Terenzini P.T. et al. Pedagogical signals of faculty approachability: Factors shaping student-faculty interaction outside the classroom. *Research in Higher Education*. 2010. Vol. 51 (8). Pp. 767–788. DOI: 10.1007/s11162-010-9178-z
20. Cox B.E. A developmental typology of faculty–student interaction outside the classroom. *New Directions for Institutional Research*. 2011. Vol. S1. Pp. 49–66. DOI: 10.1002/ir.416
21. Davis B.G. Tools for teaching. 2nd ed. San Francisco, CA, 2009.
22. Denzine G.M., Pulos S. College students’ perceptions of faculty approachability. *Educational Research Quarterly*. 2000. Vol. 24. Pp. 56–66.
23. Endo J., Harpel R. The effect of student–faculty interaction on students educational outcomes. *Research in Higher Education*. 1982. Vol. 16 (2). Pp. 115–138.
24. Fusani D.S. “Extra-class” communication: Frequency, immediacy, self-disclosure, and satisfaction in student–faculty interaction outside the classroom. *Journal of Applied Communication Research*. 1994. Vol. 22 (3). Pp. 232–255. DOI: 10.1080/00909889409365400
25. Golde C.M., Pribbenow D.A. Understanding faculty involvement in residential learning communities. *Journal of College Student Development*. 2000. Vol. 41 (1). Pp. 27–40.

26. Grantham A., Robinson E., Chapman D. “That truly meant a lot to me”: A qualitative examination of meaningful faculty-student interactions. *College Teaching*. 2000. Vol. 63 (3). Pp. 125–132. DOI: 10.1080/87567555.2014.985285
27. Hawk T.F., Lyons P.R. Please don’t give up on me: When faculty fail to care. *Journal of Management Education*. 2008. Vol. 32 (3). Pp. 316–338. DOI: 10.1177/1052562908314194
28. Hawk T.F. Getting to know your students and an educational ethic of care. *Journal of Management Education*. 2017. Vol. 41 (5). Pp. 669–686. DOI: 10.1177/1052562917716488
29. Hoffman E.M. Faculty and student relationships: Context matters. *College Teaching*. 2014. Vol. 62 (1). Pp. 13–19. DOI: 10.1080/87567555.2013.817379
30. Hroch A. Examining the relationships between student-faculty Interactions and cognitive and affective outcomes for women and men in STEM fields. PhD Diss. University of California, LA. 2016.
31. Huang S.Y.L. Learning environments at higher education institutions: Relationships with academic aspirations and satisfaction. *Learning Environments Research*. 2012. Vol. 15 (3). Pp. 363–378. DOI: 10.1007/s10984-012-9114-6
32. Iverson B.K., Pascarella E.T., Terenzini P.T. Informal faculty–student contact and commuter college freshmen. *Research in Higher Education*. 1984. Vol. 21. Pp. 123–136. DOI: 10.1007/BF00975100
33. Jaasma M.A., Koper R.J. The relationship of student–faculty out-of-class communication to instructor immediacy and trust and to student motivation. *Communication Education*. 1999. Vol. 48 (1). Pp. 41–47. DOI: 10.1080/03634529909379151
34. Kim Y.K. Student-faculty interaction in college: Examining its causalities, predictors, and racial differences. PhD Diss. University of California, LA. 2006.
35. Kim Y.K., Sax L.J. Are the effects of student–faculty interaction dependent on academic major? An examination using multilevel modelling. *Research in Higher Education*. 2011. Vol. 52 (6). Pp. 589–615. DOI: 10.1007/s11162-010-9209-9
36. Kim Y.K., Sax L.J. Student–faculty interaction in research universities: Differences by student gender, race, social class, and first-generation status. *Research in Higher Education*. 2009. Vol. 50 (5). Pp. 437–459. DOI: 10.1007/s11162-009-9127-x
37. Komarraju M., Musulkin S., Bhattacharya G. The role of student-faculty interactions in developing college students’ academic self-concept, motivation, and achievement. *Journal of College Student Development*. 2010. Vol. 51 (3). Pp. 332–342. DOI: 10.1353/csd.0.0137
38. Kuh G.D., Hu S. The effects of student–faculty interaction in the 1990s. *The Review of Higher Education*. 2001. Vol. 24 (3). Pp. 309–332. DOI: 10.1353/rhe.2001.0005
39. Kuh G.D., Kinzie J., Schuh J.H., Whitt E.J. Associates. Student success in college: Creating conditions that matter. San Francisco, 2010.
40. McColl J. Beyond the office door. A study of the perceptions of undergraduates and their teachers on the evolving opportunities for interaction beyond the classroom, 2009. ULTRIS research project. URL: <http://www.student.uwa.edu.au/learning/resources/ultris/2009> (date of access: 15.04.2019).

41. Nadler L.B., Nadler M.K. Perceptions of sex differences in classroom communication. *Women's Studies in Communication*. 1990. Vol. 13 (1). Pp. 46–65. DOI: 10.1080/07491409.1990.11089740
42. Nadler M.K., Nadler L.B. The roles of sex, empathy, and credibility in out-of-class communication between faculty and students. *Women's Studies in Communication*. 2001. Vol. 24 (2). Pp. 241–261. DOI: 10.1080/07491409.2001.10162436
43. Noel R.C., Smith S.S. Self-disclosure of college students to faculty: The influence of ethnicity. *Journal of College Student Development*. 1996. Vol. 37. Pp. 88–94.
44. NSSE Annual Results. Engagement Insights. Survey Findings on the Quality of Undergraduate Education. Indiana University Bloomington, 2018. URL: http://nsse.indiana.edu/pdf/NSSE_Annual_Results_2018.pdf. (date of access: 01.03.2019).
45. NSSE Overview. The College Student Report. Indiana University Bloomington, 2003. URL: http://nsse.indiana.edu/pdf/2003_inst_report/NSSE_2003_Overview.pdf (date of access: 01.03.2019).
46. Park J.J., Salazar C., Kim Y.K., Hayes S. Student-Faculty Interaction and Discrimination from Faculty in STEM: The Link with Retention. *Research in Higher Education*. 2019. Pp. 1–27. DOI: 10.1007/s11162-019-09564-w
47. Parker E. Do non classroom interactions with faculty affect moral development among college students? *College Student Affairs Journal*. 2017. Vol. 35 (1). Pp. 3–12. DOI: 10.1353/csj.2017.0001
48. Pascarella E. Student-faculty informal contact and college outcomes. *Review of Educational Research*. 1980. Vol. 50 (4). Pp. 545–595. DOI: 10.1177/1521025115612484
49. Pascarella E., Terenzini P. Interaction effects in Spady's and Tinto's conceptual models of college dropout. *Sociology of Education*. 1979. Vol. 52. Pp. 197–210.
50. Pascarella E., Terenzini P. How college affects students: A third decade of research. Vol. 2. San Francisco, 2005.
51. Plecha M. The impact of motivation, student-peer, and student-faculty interaction on academic self-confidence. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. New Orleans, LA, 2002. URL: <https://eric.ed.gov/?id=ED464149> (date of access: 01.06.2018).
52. Reason R. An examination of persistence research through the lens of a comprehensive conceptual framework. *Journal of College Student Development*. 2009. Vol. 50 (6). Pp. 659–682. DOI: 10.1353/csd.0.0098
53. Sax L.J., Bryant A.N., Harper C.E. The differential effects of student-faculty interaction on college outcomes for women and men. *Journal of College Student Development*. 2005. Vol. 46 (6). Pp. 642–659. DOI: 10.1353/csd.2005.0067
54. Scherzinger M., Wettstein A. Classroom disruptions, the teacher–student relationship and classroom management from the perspective of teachers, students and external observers: A multimethod approach. *Learning Environments Research*. 2019. Vol. 22 (1). Pp. 101–116. DOI: 10.1007/s10984-018-9269-x
55. Smith A.M. Making my grade: Privilege and student–faculty interaction at a twenty-first-century US research university. *Journal of Contemporary Ethnography*. 2016. Vol. 45 (5). Pp. 553–579. DOI: 10.1177/0891241615587378
56. Terenzini P.T., Pascarella E.T. Voluntary freshman attrition and patterns of social and academic integration in a university: A test of a conceptual model.

- Research in Higher Education*. 1977. Vol. 6 (1). Pp. 25–43. DOI: 10.1007/BF00992014
57. Terenzini P., Reason R. Parsing the first year of college: Rethinking the effects of college on students. Paper presented at the Annual Conference of the Association for the Study of Higher Education. Philadelphia, 2005.
58. Tinto V. Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*. 1975. Vol. 45 (1). Pp. 89–125. DOI: 10.3102/00346543045001089
59. Trolian T.L., Jach E.A., Hanson J.M., Pascarella E.T. Influencing academic motivation: The effects of student–faculty interaction. *Journal of College Student Development*. 2016. Vol. 57 (7). Pp. 810–826. DOI: 10.1353/csd.2016.0080
60. Van Damme J., De Fraine B., Van Landeghem G. et al. A new study on educational effectiveness in secondary schools in flanders: An introduction. *School Effectiveness and School Improvement*. 2002. Vol. 13 (4). Pp. 383–397. DOI: 10.1076/sesi.13.4.383.10285
61. Vito M.M. The impact of faculty–student interaction outside the classroom on faculty satisfaction, engagement, and retention: PhD Diss. Vito Melissa, 2007.
62. Wang H., Grimes J.W. A systematic approach to assessing retention programs: Identifying critical points for meaningful interventions and validating outcomes assessment. *Journal of College Student Retention*. 2000. Vol. 2 (1). Pp. 59–68. DOI: 10.2190/HYY4-XTBH-RJFD-LU5Y
63. Wentzel K. Social-motivational processes and interpersonal relationships: Implications for understanding motivation at school. *Journal of Educational Psychology*. 1999. Vol. 91. Pp. 76–97.
64. Wilson R.C., Woods L., Gaff J.G. Social-psychological accessibility and faculty-student interaction beyond the classroom. *Sociology of Education*. 1974. Vol. 47. Pp. 74–92. DOI: 10.2307/2112167
65. Wubbels T., Brekelmans M., den Brok P. et al. Teacher–student relationships and classroom management. *Handbook of classroom management*. E.T. Emmer, E.J. Sabornie (eds.). Routledge, 2015. Pp. 363–386.
66. Wubbels T., Brekelmans M., Tartwijk J., Van den Brok P. An interpersonal perspective on classroom management in secondary classrooms in the Netherlands. *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. C. Evertson, C. Weinstein (eds.). New York, 2006. Pp. 1161–1191.
67. Zhu Y. The impact of race and interactions between student-faculty on undergraduate student learning and multicultural perceptions: PhD Diss. Yun Zhu, 2011.

Статья поступила в редакцию 15.08.2019, принята к публикации 03.11.2019

The article was received on 15.08.2019, accepted for publication 03.11.2019

Сведения об авторах / About the authors

Курьян Мария Львовна – кандидат филологических наук; доцент департамента социальных наук факультета гуманитарных наук, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Нижний Новгород

Maria L. Kuryan – PhD in Philology; associate professor at the Department of Social Sciences, National Research University Higher School of Economics, Nizhny Novgorod

E-mail: mkuryan@hse.ru

Воронина Елена Анатольевна – кандидат филологических наук; доцент департамента прикладной лингвистики и иностранных языков факультета гуманитарных наук, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Нижний Новгород

Elena A. Voronina – PhD in Philology; associate professor at the Department of Applied Linguistics and Foreign Languages, National Research University Higher School of Economics, Nizhny Novgorod

E-mail: evoronina@hse.ru

Заявленный вклад авторов

Курьян М.Л. – общее руководство, разработка концепции обзора, определение целей и задач, структуры исследования, отбор, анализ и интерпретация источников, участие в подготовке текста статьи.

Воронина Е.А. – отбор, анализ и интерпретация источников, концептуализация рассматриваемого феномена, участие в подготовке текста статьи.

Contribution of the authors

Kuryan M.L. – research management, development of the study outline, setting research objectives and tasks, selection, analysis and interpretation of sources, writing and editing the text of the paper.

Voronina E.A. – selection, analysis and interpretation of sources, conceptualization of the studied phenomenon, writing and editing the text of the paper.

DOI: 10.31862/2500-297X-2020-1-238-257

Е.А. Сорокоумова¹, М.Г. Курносова²

¹ Московский педагогический государственный университет,
119991 г. Москва, Российская Федерация

² Нижегородский государственный университет
им. Н.И. Лобачевского,
603950 г. Нижний Новгород, Российская Федерация

Специфика психологической готовности современных детей к школьному обучению

Рассматриваются вопросы готовности детей к школе в условиях цифровой среды. Представлены результаты эмпирического исследования, направленного на изучение интеллектуальной, личностной и эмоционально-волевой готовности к школе детей цифрового поколения. Результаты исследования показали, что специфика личностного компонента проявляется в преобладании оценочного мотива, в нежелании идти на контакт с другими детьми, в стремлении к индивидуальным видам деятельности, в преобладании демонстративности поведения и нежелании вступать в совместную деятельность со сверстниками. Специфика эмоционально-волевого компонента проявляется в способности детей принимать лишь близкие, конкретные цели, ограниченные условиями учебной задачи, а также в слабой регуляции собственной деятельности. Специфика когнитивного компонента психологической готовности детей цифрового поколения к обучению в школе проявляется в преобладании кратковременной механической памяти, наглядного обобщения, схематического восприятия образа, потребности в эмоционально-регулирующей помощи при выполнении заданий.

Ключевые слова: готовность детей к школе, поколение Z, интеллектуальная готовность к школе, личностная готовность к школе, эмоционально-волевая готовность к школе, социальная среда

© Сорокоумова Е.А., Курносова М.Г., 2020

Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License



ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Сорокоумова Е.А., Курносова М.Г. Специфика психологической готовности современных детей к школьному обучению // Педагогика и психология образования. 2020. № 1. С. 238–257. DOI: 10.31862/2500-297X-2020-1-238-257

DOI: 10.31862/2500-297X-2020-1-238-257

E. Sorokoumova¹, M. Kurnosova²

¹ Moscow Pedagogical State University,
Moscow, 119991, Russian Federation

² Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod,
Nizhny Novgorod, 603950, Russian Federation

The specifics of the psychological readiness of modern children to school

The issues of children's readiness for school in the digital environment are considered. The article presents the results of an empirical study aimed at studying the intellectual, personal, and emotional-volitional readiness of children of the digital generation for school. The study involved a group of 20 children aged 6–7. The results of the study showed that the specificity of the personal component is manifested in the predominance of the evaluation motive, in the unwillingness to contact with other children, the desire for individual activities, in the predominance of demonstrative behavior and the unwillingness to engage in joint activities with peers. The specificity of the emotional-volitional component is manifested in the ability of children to accept only close, specific goals, limited by the conditions of the educational task, as well as in the weak regulation of the actual activity. The specificity of the cognitive component of the psychological readiness of children of the digital generation to study at school is manifested in the predominance of short-term mechanical memory, visual generalization, schematic perception of the image, and the need for emotional and regulatory assistance when performing tasks.

Key word: school readiness, generation Z, intellectual readiness, personal readiness, emotional and volitional readiness, social environment

CITATION: Sorokoumova E.A., Kurnosova M.G. The specifics of the psychological readiness of modern children to school. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2020. No. 1. Pp. 238–257. (In Russ.) DOI: 10.31862/2500-297X-2020-1-238-257

Введение

Вопросы психологической готовности детей к обучению в школе рассматриваются сегодня с учетом стремительного развития информационных технологий. Появление современных развивающих гаджетов кардинально изменило окружающий мир, оказывая существенное влияние на различные виды деятельности людей, включая и образовательную.

Изучая проблему школьной зрелости, А. Керн и Я. Йирасек рассматривали готовность к школьному обучению как интеллектуальные возможности детей. Я. Йирасек отмечал, что достижение школьной зрелости во всех компонентах психологической структуры обусловлено рядом генетических и социально-психологических факторов, оказывающих воздействие на соматическое и психическое развитие ребенка [5]. По мнению А. Анастаси, показателем готовности к обучению является сформированность поведенческих характеристик, необходимых для оптимального уровня усвоения школьной программы, включая знания, умения, способности, мотивацию [1]. Й. Шванцара определял главными компонентами готовности ребенка к школе умственное, социальное, эмоциональное развитие личности [21]. Л.С. Выготский считал, что программа обучения должна строиться с учетом «зоны ближайшего развития» ребенка, именно тогда этот процесс будет плодотворным, определяющим тот результат, которого ребенок может достичь в сотрудничестве с взрослым [2].

Изучение психологической готовности детей к школьному обучению продолжили и другие отечественные психологи. Так, К.В. Бардин, А.Л. Венгер, Ю.Ф. Змановский, Е.Е. Кравцова и другие рассматривали проблему психологической готовности детей к обучению в школе с точки зрения развития личностных качеств. А.Н. Леонтьев видит содержание и значение психологической готовности к обучению в школе в развитии у ребенка способности управлять своим поведением. В.С. Мухина считает, что готовность к школьному обучению заключается, прежде всего, в желании и осознании ребенком необходимости учиться. Это состояние возникает у него в результате

социального созревания, появления внутренних противоречий, создающих мотивацию к учебной деятельности [11]. Е.Е. Кравцова использует генетический подход для изучения психологической готовности, ключевым элементом которой является «феномен утраты непосредственности», и отводит общению основную роль в развитии ребенка [7].

Необходимо отметить, что понятие психологической готовности имеет смысл только в том случае, если речь идет о процессе обучения в школьном коллективе, а не тогда, когда ребенок занимается индивидуально. Психологическая готовность детей – это некая общая для всех детей отправная точка, находящаяся в самом начале вектора обучения. Говоря о ней, имеют в виду уровни сформированности определенных психических сфер, а именно: познавательной, произвольной, аффективно-потребностной, речевой.

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет сделать вывод, что на данный момент имеется несколько подходов к определению сущности этого психологического феномена.

Н.И. Гуткина под психологической готовностью к школьному обучению понимает «необходимый и достаточный уровень психического развития ребенка для освоения школьной учебной программы в условиях обучения в группе сверстников» [4]. Н.В. Нижегородцева и В.Д. Шадриков рассматривают психологическую готовность как целостную структуру, развитие которой обусловлено качественными и количественными изменениями составляющих ее учебно-важных качеств и их взаимосвязей [13]. Е.А. Грудненко определяет готовность к школе как «целостное состояние психики ребенка», которое обеспечивает успешное принятие им требований, предъявляемых современной школой, и овладение новой деятельностью и социальными ролями [3]. К.Е. Чуганова под психологической готовностью к обучению понимает готовность ребенка к усвоению определенной части культуры, включенной в содержание образования [20].

Многообразие подходов к изучению этой проблемы и колоссальный опыт исследований позволяют говорить о готовности детей к обучению в школе как о сложном системном образовании составляющих ее компонентов.

В 1940–1950-х гг. дети к моменту поступления в школу стремились занять значимые социальные позиции и реализовывать более взрослые возможности, проявляя определенный познавательный интерес. В 1970-х гг. 6–7-летние дети свое стремление к учебе мотивировали преимущественно внешними и посторонними по отношению к учению причинами.

В начале 2000-х гг. проведенные исследования (В.В. Назаренко) подтвердили преобладание познавательных мотивов у детей 6–7-летнего возраста по сравнению с 5-летними детьми, более склонных к игровой деятельности [12]. В этих исследованиях прослеживается интерес детей к школьному обучению, социальные и познавательные интересы начинают кардинально преобразовываться, а школа представляется значимым и желанным местом для их реализации.

Следует отметить, что социокультурное пространство современных детей (поколение Z) принципиально отличается от той среды, в которой обучались дети поколения X и поколения Y: «Сегодняшний ученик начальной школы существенно отличается от своего сверстника 60–80-х и даже 90-х годов XX века значительно возросшей информированностью и многообразием способов социализации и индивидуализации» [16]. Данный факт максимально актуализирует процесс подготовки детей к школьному обучению с учетом специфики психического развития детей данного поколения. В связи с этим в области образования возникает противоречивая ситуация, не имеющая логического объяснения: с одной стороны, в процесс подготовки к школьному обучению активно внедряются информационные технологии, что вытесняет из жизни дошкольника характерные для него виды деятельности, способствуя когнитивному развитию, с другой – научное сообщество акцентирует внимание на развитии личностной и мотивационной готовности детей к школьному обучению. Именно это приводит к быстрому взрослению детей по познавательным компонентам, но к отставанию в развитии по социальным.

Таким образом, процесс подготовки к обучению в школе должен рассматриваться в плане социокультурного развития общества и общего развития ребенка, в частности специфики психологической готовности к систематическому школьному обучению детей цифрового поколения.

Дети поколения Z (центениалы) связаны друг с другом благодаря таким вещам, как интернет в целом, YouTube, мобильные телефоны, SMS и MP3-плееры; в этом отношении поколение Z становится синонимом англоязычного термина Digital Native («цифровой человек»). Мнение о поколении Z только формируется, сейчас ему приписываются такие позитивные черты, как креативность, добросовестность, готовность непрерывно обучаться. Слабые стороны поколения центениалов – отсутствие мотивации, лень, неспособность концентрироваться на одном предмете, нелюбовь к чтению. Это поколение отличается максимальной приближенностью к информации, с которой они умеют отлично работать; обучение и общение со сверстниками становится все более онлайн-овым. Отсюда, из специфики такого привычного для нового поколения виртуального способа коммуникации с окружающим

миром, и вытекают дальнейшие психологические особенности этого поколения. Меньше человеческой коммуникации, больше техногенной. Уже сейчас видно, что дети лучше разбираются в технике, в чем-то материальном, чем в человеческих эмоциях и в человеческом поведении. Отличительной особенностью детей-центениалов является гиперактивность, которая выражается в большой потребности в новизне, поиске ощущений, меньшей терпеливости и терпимости [14].

На сегодняшний день исследования психологической готовности, несмотря на разные концептуальные подходы, привели к некому общему знаменателю: *психологическая готовность к обучению в школе* понимается как достаточный уровень психического развития ребенка, необходимый ему для освоения учебного курса современной школы.

Психологическую готовность детей цифрового поколения к обучению в школе мы рассматриваем с учетом трех компонентов – интеллектуального, личностного и эмоционально-волевого.

Особенности интеллектуального компонента психологической готовности детей цифрового поколения к обучению в школе определяются виртуальным способом коммуникации с окружающим миром.

Наиболее ярко проявляется особенность мышления, мышление становится «клиповым». «Клиповость» – это, с одной стороны, способность краткого и красочного восприятия окружающего мира посредством короткого, яркого посыла, воплощенного в форме видеоклипа, теленовостей или в другом аналогичном виде. С другой стороны, она проявляется в неспособности системно воспринимать информацию, системно мыслить и, соответственно, излагать свои мысли. Ребенок не способен на длительное время сосредоточиться на какой-либо информации, и у него снижена способность к анализу.

Как бы то ни было, но клиповое сознание вошло в жизнь детей и необходимо найти пути и возможности его грамотного применения как в образовательном процессе, так и во всех жизненных аспектах, чтобы, вычлняя краткую информацию, картинку обрывка мира, в дальнейшем передавать фундаментальные знания. Дети цифрового поколения менее склонны к усердной, скрупулезной, усидчивой и целеустремленной работе: переключение между задачами стало очень легким. Доступность информации снижает интерес и способность к самостоятельным открытиям. Современные дети быстрее овладевают информацией, но при этом мало знают. Это противоречие знания и информации постоянно проявляется на занятиях: ученики, которые работают с информацией в клиповом режиме, демонстрируют сниженную способность к умственной концентрации, творческому воображению; у них оказываются ослаблены процессы рефлексии, эмпатии.

Активное использование интернета, в первую очередь, препятствует формированию теоретического мышления и, как следствие, мышлению проективному. При этом «использование различных компьютерных программ, в том числе игр, и интернета развивает фантазию и пространственное воображение, память и внимание, логическое мышление», дети познают мир во всем его многообразии и получают знания сверх школьной программы [23, с. 103].

У детей цифрового поколения затруднено целеполагание, они не ориентированы на процессы межличностного взаимодействия, на сотрудничество, предпочитая индивидуальные формы работы. Процессы самостоятельного выполнения заданий и их контроль также вызывают сложности. Устойчивость внимания у центениалов снижена в десятки раз по сравнению с предыдущим поколением, а вот переключение и распределение внимания развиты хорошо.

У детей поколения Z больше развита кратковременная память, чем долговременная. Кратковременная память предназначена для хранения небольшого количества информации. В ситуациях незначимости данной информации, потери ее актуальности психика удаляет эту информацию, включая процессы забывания. Долговременная память надежно сохраняет информацию в течение длительного времени. Значимая информация, знания сохраняются в долговременной памяти в двух случаях – в случае ее значимости для человека и в случае ее продуктивного осмысления. Современному ребенку, имеющему возможность в любое время получить доступ к любой информации, неэргономично сохранять ее в долговременной памяти. Подвергается изменениям и сама структура процессов памяти. Акцент значимости переносится с самой информации на ее источник. Также не имеет смысла современным детям сохранять в памяти большой объем информации, поскольку все записано в гаджет, а это, в свою очередь, влияет на интенсивность процессов памяти. Таким образом, современные условия развития формируют новую память человека, новые процессы запоминания, хранения и забывания информации.

Процессы восприятия информации современными детьми также подвергаются изменениям. Необходимость и желание проводить длительное время за компьютером лишают детей различных раздражителей, определяющих социальные и природные явления, что приводит к определенной степени депривации.

Итак, специфические особенности интеллектуального компонента психологической готовности детей цифрового поколения: краткосрочность целей, «клиповость» мышления, высокая скорость восприятия и переработки информации, но при этом ее поверхностный анализ (быстрый анализ информации короткими порциями).

Особенностью *личностного компонента* психологической готовности детей цифрового поколения к обучению в школе является специфика мотивационно-потребностной сферы и сферы самосознания личности. Я-концепция старшего дошкольника как прямо, так и косвенно влияет на развитие и усложнение мотивационной сферы личности ребенка. У него появляются общественно ценные мотивы, которые необходимо ранжировать, создавая соподчинение, и тем самым выстраивать взаимосвязи между мотивами.

Основную роль в формировании личностного компонента играет мотивация ребенка-дошкольника, где выделены две группы мотивов учения – познавательные и социальные. Предпосылкой для быстрого формирования познавательных мотивов становится высокий уровень произвольности. Ребенок готов к тому, что его жизнь теперь будет подчинена определенным правилам, он учится действовать по этим правилам, осознавая, что цель всего этого – получение знаний, которые ему интересны. Развитие социальных мотивов необходимо для того, чтобы ребенок был готов принять изменившиеся условия жизни: нормы школы, нормы взаимоотношений со взрослыми и сверстниками, соответствующие данному этапу. Прямое влияние здесь должно оказывать окружение ребенка, тот социум, в котором он растет, играет, общается. Однако полноценными личностями дети поколения Z становятся лишь в виртуальном мире, вход в который для них прост и естественен, тогда как для представителей других поколений сложен и непонятен. Дети цифрового поколения постепенно теряют интерес к общению, отдаляются друг от друга, предпочитая самостоятельные виды деятельности. Нехватку межличностного взаимодействия компенсируют общением в интернете. Развитие цифровых технологий сделало сегодняшних детей поколением, выросшим в цифровой среде: почти всю информацию они получают из Сети. Неограниченный доступ к информации придает им уверенности в своих взглядах, которые далеко не всегда правильны. Современные дети постепенно утрачивают чувство долга, ответственности, исполнительности. У них преобладает внешний локус-контроль; они нетерпимо относятся к критическим замечаниям, ожидая безусловного принятия себя и своих поступков.

Центральным новообразованием, характеризующим личность ребенка в целом, становится «внутренняя позиция школьника», способствующая возникновению нового отношения ребенка к окружающему миру. «Формирование знаний о предметах и явлениях окружающей среды является важным компонентом умственного развития ребенка и связано с необходимостью его включения в окружающий мир» [6].

В новых социальных контактах важная роль отводится эмоциональному фону, который к моменту поступления в школу должен быть охарактеризован как устойчивый. Ребенок должен уметь дифференцировать свои чувства, которые становятся осознанными и произвольными. Происходит формирование эмоционального предвосхищения. Появляются новые категории чувств: нравственные, эстетические, скрывающие «в своих глубинах возможность развития, которое необходимо для решения более сложных нравственных проблем» [9]. Необходимо учитывать и явление, именуемое «кризисом 7 лет». Многие значимые в прошлом моменты утрачивают свою актуальность, и в эмоциональном мире старшего дошкольника происходят серьезные изменения. Происходит обобщение эмоционального опыта, влияющего на развитие самооценки ребенка, его уровня притязаний [8].

Наблюдаются проявления социально-психологической поляризации: расслоение интеллектуально-культурное, а не экономическое. В результате подобной поляризации на одной стороне оказывается категория детей (меньшая группа), интересующихся процессом познания, желающих участвовать в процессе получения новых знаний, представляющих для них ценность. На другой стороне – категория детей (большая группа), которая не видит ценности в знаниях, культуре, образовании.

Еще к одному критерию личностной готовности ребенка можно отнести способность критически оценивать свои действия, навык рефлексии. Эта способность развивается в рамках формирования Я-концепции и самосознания, являясь очень важной и необходимой в процессе учебной деятельности. При достаточном уровне сформированности этого навыка ребенок проявляет большую самостоятельность и ответственность по сравнению с теми детьми, у которых это умение не развито. Адекватное восприятие собственных действий позволяет ему оценивать свои действия и при необходимости корректировать их.

Третьим компонентом психологической готовности ребенка к обучению в школе выступает *эмоционально-волевая готовность*. Ребенок учится преодолевать различные трудности при достижении какой-либо цели, что ведет к формированию навыка управления собственным поведением. Это становится предпосылками к развитию волевых качеств.

Воля дошкольника тесно связана с его потребностной сферой. У детей 6–7 лет процессы возбуждения преобладают над процессами торможения, и первые серьезные волевые качества возникают здесь как некая регулирующая функция этих процессов. Ребенок ежедневно слышит слова «можно», «нельзя» и т.д. Такого рода словесные команды побуждают его развивать свою волевою сферу, становятся для него ориентирами в формировании некоего алгоритма действий («Вначале

собири игрушки, потом можешь посмотреть мультфильм» и т.д.). Ребенок учится дифференцировать свои действия, руководствуясь словами: «хочу», «можно», «нельзя», «надо». Возникает соподчинение мотивов, а затем и подчинение действий этим мотивам, которые достаточно далеки от цели. Чтобы прийти к этой цели, надо провести ряд действий в определенной последовательности, при этом не потерять саму цель, не отступить, не утратить интерес к ней. Если это происходит регулярно, можно говорить о том, что у ребенка с успехом формируется уровень целенаправленности, который является одной из характеристик волевой готовности.

Заканчивается дошкольное детство, и в связи со сменой возрастных периодов происходят серьезные изменения в психике ребенка, в его эмоциональной сфере и особенно в отношении к самому себе. Расширяется круг жизнедеятельности ребенка, а вместе с ним и его внутренняя эмоциональная жизнь; меняется самосознание ребенка, в том числе самооценка, ребенок открывает для себя собственные переживания. Т.И. Шульга отмечает, что проявление эмоциональной уравновешенности напрямую зависит от сформированности эмоционально-волевого компонента психологической готовности к обучению [22].

Специфика эмоционально-волевой готовности детей цифрового поколения к обучению проявляется в инфантилизации. Проявляются инфантильные ожидания. Меньшая часть поколения стремится к индивидуальности, самобытности, аутентичности, самореализации, что впоследствии может привести к недостаточной «эмоционально-волевой регуляции из-за многообразия и длительности по времени влияния интернет-коммуникаций» [15, с. 85].

Все перечисленные выше виды психологической готовности к обучению в школе не могут формироваться обособленно и как психические характеристики проявляются только в системе, тем самым гарантируя безболезненную адаптацию к учебной деятельности, включение в общий ритм школы и создавая предпосылки для успешного овладения новым видом деятельности. Поэтому на пороге школы необходимо четко представлять сформированность каждого структурного компонента по отдельности, с тем чтобы выявить проблемные зоны и своевременно провести коррекционную работу.

Специфика психологической готовности детей цифрового поколения к обучению в школе проявляется во всех компонентах: в когнитивном («клиповость» мышления, восприятия, преобладание кратковременной памяти), в личностном (снижение ценности знаний, повышение значения безусловной положительной оценки, склонность к интровертированности), в эмоционально-волевом (повышение инфантилизации).

Целостное единство взаимосвязанных структурных компонентов психологической готовности проявляется в учебной деятельности, обеспечивая ее эффективное функционирование.

Цель исследования

Целью исследования явилось изучение специфических особенностей психологической готовности детей цифрового поколения к обучению.

Двойственность процесса исследования и теоретические выводы определили общее направление и задачи эмпирического исследования психологической готовности детей цифрового поколения к обучению.

Материалы и методы

Для исследования специфических особенностей психологической готовности детей цифрового поколения к обучению была сформирована группа, в которую вошли 20 детей в возрасте 6–7 лет, рожденных в 2011–2012 гг.

Эмпирическое исследование особенностей психологической готовности детей цифрового поколения к обучению в школе проводилось в 2016 г. магистрантом МПГУ О.Н. Тузковой на базе ГБОУ г. Москвы «Школа № 1579» под руководством ее научного руководителя профессора Е.А. Сорокоумовой. В исследовании приняли участие 11 девочек и 9 мальчиков; в группе было 5 детей, которым на момент исследования исполнилось 6 лет, и 14, которым исполнилось 7 лет. Группа стабильна по численности и составу не менее двух лет. Все дети из разных семей. Основная часть испытуемых – 12 человек – из полных благополучных семей. Еще 7 детей живут и воспитываются мамами и бабушками (дедушками). Воспитанием одного ребенка занимается только папа. Различий по уровню благосостояния семей нет.

В процессе исследования использовались методики: «Беседа о школе» Т.И. Нежновой, тест «Лесенка» В.Г. Щур, графический диктант Л.А. Венгер, тест «Четвертый лишний», тест «Зрительный анализ», тест «10 слов», обучающий диагностический эксперимент (методика Шуберт–Ивановой), социометрия.

Результаты и их обсуждение

Анализ результатов исследования предполагает сравнение показателей по следующим критериям: мотивы учения, отношение к детям, отношение к себе, принятие задачи, уровень обобщений, способность воспринимать и анализировать информацию, уровень развития памяти, произвольная регуляция деятельности, обучаемость.

Исследование личностного компонента психологической готовности детей цифрового поколения к обучению реализовано с помощью методик «Социометрия», тест «Лесенка» В.Г. Щур, «Беседа о школе» Т.И. Нежной.

Анализ результатов, полученных с помощью методики «Социометрия», показал в большинстве случаев (40% детей) уровень развития отношения к сверстникам ниже среднего, что характеризуется нежеланием идти на контакт, незаинтересованностью в межличностном общении, стремлением к индивидуальным видам деятельности. Еще два ребенка (10%) практически ни с кем не общаются, не проявляют интереса к сверстникам (по результатам исследования попали в категорию «отверженные»). Этим детям больше интересуют игрушки, самостоятельные виды деятельности. Таким образом, 50% испытуемых не стремятся к межличностному общению, предпочитая индивидуальные виды деятельности.

Обобщение результатов по методике «Лесенка» В.Г. Щур позволили определить уровень развития отношения детей к себе. Результаты демонстрируют завышенную самооценку у 35% детей, что проявляется в демонстративности поведения, отдалении от коллектива, нежелании вступать в совместную деятельность со сверстниками. Низкую самооценку имеют 25% детей, что проявляется в дистантности отношений со сверстниками, но в желании участвовать в коллективных видах деятельности. Таким образом, только 40% испытуемых имеют адекватную самооценку.

По результатам проведенной беседы по методике Т.А. Нежной у 15% детей сформирована «внутренняя позиция школьника». Эти дети ориентированы на ближайшее изменение своего социального статуса, чувствуют себя уверенно. Пятеро детей (25%) находятся на втором этапе становления внутренней позиции, т.е. они понимают некоторые содержательные аспекты школы: урок, перемена, ученик, но пока не совсем связывают это в единое целое, хотя и ориентируется на социальные параметры («...так надо, все дети после детского сада становятся учениками»). И у 12 человек (60%) данная позиция не сформирована (они хотели бы иметь красивый пенал, но при этом не желают становиться учениками, делать уроки и т.д.). Для данной категории детей характерен оценочный мотив, что свидетельствует о потребности детей в социальном признании и одобрении взрослого. Похвала, одобрение, положительная оценка взрослого являются для этих детей одним из наиболее эффективных стимулов активности.

Таким образом, можно сделать вывод о несформированности познавательных мотивов и преобладании мотивов внешних (оценочных).

Исследование эмоционально-волевого компонента психологической готовности детей цифрового поколения к обучению реализовано с помощью методики «Графический диктант (Л.А. Венгер)».

Анализ результатов по критериям принятия задачи и произвольной регуляции деятельности показал, что 70% детей с трудом принимают задачу. Выслушав инструкцию, дети, не обдумав решения, приступают к деятельности, что свидетельствует о поверхностном восприятии инструкции. Затем следует отказ от выполнения поставленной перед ребенком задачи. Половина группы (50%) демонстрировала нежелание выполнять задачу, заявляя: «Не хочу сейчас рисовать», «Не умею рисовать», «Не буду рисовать».

Отсюда вывод: большинство детей способны принимать лишь близкие, конкретные цели, ограниченные условиями учебной задачи. Отмечено, что 30% детей допускают большое количество ошибок и небрежно выполняют задание; наблюдается ориентация на скорость выполнения задачи. Можно видеть принятие задачи (личностный аспект), но отсутствии понимания того, что именно надо делать (когнитивный аспект). В зависимости от комбинации этих аспектов все испытуемые были разделены на группы: первая группа – дети, которые поняли и знают, что надо делать для выполнения задачи (20%); вторая группа – дети, которые готовы выполнить задачу, но не знают как (10%); третья группа – дети, знающие, как надо действовать, но не желающие этого делать (40%); четвертая группа – дети, не принимающие и не понимающие задачу (30%).

Исследование когнитивного компонента психологической готовности детей цифрового поколения к обучению реализовано с помощью методик «Четвертый лишний», «Зрительный анализ», «10 слов» и обучающего диагностического эксперимента (методика Шуберт–Ивановой).

Анализ результатов, полученных при использовании методики «Четвертый лишний», позволил выделить группу детей, для которых характерен уровень наглядного обобщения. Эти дети правильно объединяют предметы, не называя их обобщающим словом, подменяют название группы указанием на действие, которое производит этот предмет, или на то, что с ним можно делать, заменяют название группы названием одного из предметов, называют материал, из которого сделаны предметы. Данная категория оказалась самой многочисленной – 60% детей.

Дети с низким уровнем развития способностей к обобщению демонстрируют трудности в понимании математических задач, в понимании прочитанного (угадывающее чтение). Данная группа самая малочисленная – 10% детей.

Уровень предварительного словесного обобщения характерен для 30% детей. Дети правильно объединяют предметы, называют обобщающим словом, но при этом путают понятия или дают неточное название.

Таким образом, 60% детей имеют уровень наглядного обобщения, что характерно для быстрого восприятия и обработки информации.

Исследование образно-схематического исследования по методике «Зрительный анализ» также продемонстрировало у большинства детей восприятие буквенного знака по нескольким элементам. Выделяя главный признак в образе буквы, дети часто ошибались и только после помощи исследователя правильно называли букву. У данной категории детей (50%) отсутствовал полный анализ всех элементов: их сравнение, нахождение сходства и различия. Другая группа детей воспринимала целостный буквенный знак, синтезировала все его признаки, на основе которых формировала обобщенный образ буквы (20%).

Третья категория детей, пропуская главные и второстепенные признаки букв, не смогла воспроизвести форму букв, пропуская различные элементы (30%). Следовательно, можно констатировать, что в данной возрастной группе преобладает схематическое восприятие образа.

Исследование памяти испытуемых по методике «10 слов» предусматривало распределение всех участников на группы в зависимости от уровня развития вербальной механической памяти.

Участники первой, самой многочисленной группы (40%), продемонстрировали противоречивые тенденции. С одной стороны, дети быстро запоминали материал, с другой – наблюдалась низкая продуктивность отсроченного воспроизведения, что свидетельствует о преобладании у данной категории детей кратковременной памяти.

Вторая группа (25%) проявила способность запоминания необходимого объема информации в установленное время, показав среднюю продуктивность отсроченного воспроизведения.

Анализ результатов эмпирического исследования по методике «Обучающий диагностический эксперимент (методика Шуберт–Ивановой)» позволил определить общий показатель обучаемости, в соответствии с которым было выделено несколько групп детей.

Первая группа (10%) быстро реагировала на *стимулирующую помощь* взрослого, заключающуюся в активизации ресурсов детей с целью самостоятельного преодоления воспитанниками трудностей, возникавших в ходе выполнения заданий.

Вторая группа могла быстро и качественно решать поставленные задачи при *эмоционально-регулирующей помощи* (35%). Значимой для детей оказалась положительная оценка их деятельности, выраженная в одобрении, похвале.

Следующей группе требовалась *направляющая помощь* (15%), т.е. дети могли действовать самостоятельно, но при этом им были необходимы ориентиры от взрослого. Этим детям нужно было повторить инструкцию.

Четвертая группа реагировала на *организующую помощь*, которая проявлялась в организации мыслительной деятельности испытуемых и контроле их действий (25%). При получении организующей помощи дети выполняли задания самостоятельно, а в функции взрослого ограничивались планированием их деятельности и контролем за ходом ее выполнения.

Еще одна группа детей при возникновении трудностей в процессе выполнения заданий требовала *обучающей помощи* (15%), направленной на дополнительное разъяснение задания или обучение ребенка новому способу его выполнения. Обучающая помощь предлагалась детям в том случае, если остальные виды помощи не давали необходимого результата.

Подводя итоги, следует отметить, что из всех видов помощи наиболее востребованной оказалась эмоционально-регулирующая, основанная на положительной оценке деятельности, что свидетельствует об ориентации большей части детей на оценку их деятельности взрослым, проявляющуюся в виде одобрения, похвалы.

Выводы

Обобщая результаты эмпирического исследования специфики психологической готовности детей к обучению в школе, можно прийти к заключению, что специфика *личностного компонента* проявляется:

- в преобладании оценочного мотива, что свидетельствует о потребности детей в социальном признании и одобрении взрослого; похвала, одобрение, положительная оценка взрослого являются для этих детей одним из наиболее эффективных стимулов активности;
- в нежелании идти на контакт с другими детьми, в отсутствии заинтересованности в межличностном общении, в стремлении к индивидуальным видам деятельности;
- в преобладании демонстративности поведения, отдалении от коллектива, нежелании вступать в совместную деятельность со сверстниками.

Специфика *эмоционально-волевого компонента* заключается в способности детей ставить лишь близкие, конкретные цели, ограниченные условиями учебной задачи, а также в слабой регуляции их собственной

деятельности, что требует от взрослых планирования и контроля деятельности ребенка.

Специфика *когнитивного компонента* психологической готовности детей цифрового поколения к обучению в школе проявляется в преобладании:

- наглядного обобщения, что характерно для быстрого восприятия и обработки информации;
- схематического восприятия образа, что характерно при стереотипизации образа;
- кратковременной механической памяти;
- потребности в эмоционально-регулирующей помощи при выполнении заданий, проявляющейся в одобрении и похвале деятельности ребенка взрослым.

«Дети поколения Z требуют новых исследований в области развития мотивации и развития мыслительных навыков. Задача педагогического коллектива и психологического сообщества заключается в том, чтобы подготовить детей к огромным потокам информации, в которых важно уметь ориентироваться, формулировать и отстаивать личную позицию, не теряя собственных ценностных ориентиров» [18]. Обязательным компонентом педагогической деятельности учителя является инновационная деятельность, суть которой заключается в «изменении характера отношений учителей к самому факту освоения педагогических новшеств, проявлении ими избирательного, исследовательского характера к появлению и созданию педагогических новшеств, воплощении их в повседневную практическую работу с учениками» [10].

Анализ теоретических исследований по проблеме психологической готовности к обучению в школе показал, что в настоящее время не существует единого, четкого понимания термина «психологическая готовность». Психологическая готовность к школьному обучению основана на развитии предпосылок к учебной деятельности у детей и является сложным структурным образованием, затрагивающим все стороны детской психики.

Психологическая готовность к обучению в школе детей поколения Z – это тот необходимый и достаточный уровень психического развития ребенка, в котором особое место занимает овладение дошкольником некоторыми специальными знаниями и навыками, позволяющими ему включиться в организованную учебную деятельность в условиях целенаправленного воспитания в соответствии с требованиями современно-го высокотехнологического информационного общества.

Библиографический список / References

1. Анастаси А. Психологическое тестирование. М., 1982. [Anastasi A. Psikhologicheskoye testirovaniye [Psychological testing]. Moscow, 1982.]
2. Выготский Л.С. Собр. соч. в 6 т. Т. 4: Проблема возраста. М., 2013. [Vygotsky L.S. Works in 6 vol. Vol. 4: Age problem. Moscow, 2013.]
3. Грудненко Е.А. Психологическая готовность ребенка к школе. СПб., 2013. [Grudnenko E.A. Psikhologicheskaya gotovnost rebenka k shkole [Psychological readiness of the child for school]. St. Petersburg, 2013.]
4. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. СПб., 2011. [Gutkin N.I. Psikhologicheskaya gotovnost k shkole [Psychological readiness for school]. St. Petersburg, 2011.]
5. Йирасек Я. Диагностика школьной зрелости. Прага, 1978. [Jirásek J. Diagnostika shkolnoy zrelosti [Diagnostics of a school maturity]. Prague, 1978.]
6. Коваль А.Н., Малыгина А.Н., Наумова Т.В. О подготовке и готовности детей к обучению в школе // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. № 7-4. С. 682–686. [Koval A.N., Malygina A.N., Naumova T.V. On preparation and readiness of children for school. *International Journal of Applied and Fundamental Research*. 2016. No. 7-4. Pp. 682–686. (In Russ.)]
7. Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. СПб., 2010. [Kravtsov E.E. Psikhologicheskie problemy gotovnosti detey k obucheniyu v shkole [Psychological problems of children's readiness to study at school]. St. Petersburg, 2010.]
8. Кулагина И.Ю. Личность школьника: от задержки психического развития до одаренности. М., 2009. [Kulagina I.Y. Lichnost shkolnika: ot zaderzhki psikhicheskogo razvitiya do odarennosti [The identity of the schoolboy: From delay of mental development to talent]. Moscow, 2009.]
9. Курносова М.Г. Духовно-нравственное воспитание личности подростка в условиях детского оздоровительного лагеря // Педагогика и психология образования. 2018. № 2. С. 6–20. [Kurnosova M.G. Spiritual and moral education of the personality of a teenager in the conditions of a children's health camp. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2018. No. 2. Pp. 6–20. (In Russ.)]
10. Курносова М.Г. Инновационная деятельность вожатого в детском оздоровительном лагере // Современная наука как основа инновационного прогресса. Актуальные проблемы развития современной системы методов научного познания: Материалы междунар. науч.-практ. конф., Волгоград–Томск, 12–21 февраля 2019 г. / Отв. ред. А.А. Зарайский. Саратов, 2019. С. 36–39. [Kurnosova M.G. Innovative activity of the leader in the children's health camp. *Sovremennaya nauka kak osnova innovatsionnogo progressa. Aktualnye problemy razvitiya sovremennoy sistemy metodov nauchnogo poznaniya*. A.A. Zaraysky (ed.). Saratov, 2019. Pp. 36–39. (In Russ.)]
11. Мухина В.С. Возрастная психология. М., 2006. [Mukhina V.S. Vozrastnaya psikhologiya [Age Psychology]. Moscow, 2006.]

12. Назаренко В.В. Характеристика развития мотивационной сферы современных детей 5–7 лет // Современные проблемы психологии личности: теория и практика. М., 2008. [Nazarenko V.V. Characteristics of development of motivational sphere of modern children 5–7 years old. *Sovremennye problemy psikhologii lichnosti: teoriya i praktika*. Moscow, 2008. (In Russ.)]
13. Нижегородцева Н.В., Шадриков В.Д. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе. М., 2004. [Nizhegorodtseva N.V., Shadrikov V.D. *Psikhologo-pedagogicheskaya gotovnost rebenka k shkole* [Psycho-pedagogical readiness of the child for school]. Moscow, 2004.]
14. Николаева Е.С. К вопросу о психологических особенностях поколения Z // Проблемное поле современной семьи: Материалы I Междунар. науч.-практ. конф. МГГУ им. М.А. Шолохова, Москва, 18–19 июня 2015 г. М., 2015. С. 151–155. [Nikolaeva E.S. To the question of psychological features of generation Z. *Problemnoe pole sovremennoy semi: Materialy I Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii MGGU im. M.A. Sholokhova, Moskva, 18–19 iyunya 2015 g.* Moscow, 2015. Pp. 151–155. (In Russ.)]
15. Пучкова Е.Б. Гендерные различия в эмоционально-волевой сфере подростков цифрового поколения // Коллекция гуманитарных исследований. Электронный научный журнал. 2018. № 3 (12). С. 84–88. [Puchkova E.B. Gender differences in the emotional-will sphere of digital generation teenagers. *The Collection of Humanitarian Studies. Electronic scientific journal*. 2018. No. 3 (12). Pp. 84–88. (In Russ.)]
16. Сорокоумова Е.А. Социальная ситуация развития цифрового поколения // XI Левитовские чтения в МГОУ. Социокультурная детерминация субъектов образовательного процесса: Сб. матер. Междунар. науч.-практ. конф., г. Москва, 20–21 апреля 2016 г. М., 2016. С. 98–101. [Sorokoumova E.A. Social situation of digital generation development. *XI Levitovskie chteniya v MGOU. Sotsiokulturnaya determinatsiya subektov obrazovatel'nogo protsessa*. Moscow, 2016. Pp. 98–101. (In Russ.)]
17. Сорокоумова Е.А., Молостова Н.Ю., Ферапонтова М.В. Психолого-педагогические аспекты становления ответственности младшего школьника поколения Z // Педагогика и психология образования. 2017. № 1. С. 146–152. [Sorokoumova E.A., Molostova N.Y., Ferapontova M.V. Psycho-pedagogical aspects of the formation of responsibility of the younger schoolboy of generation Z. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2017. No. 1. Pp. 146–152 (In Russ.)]
18. Сорокоумова Е.А., Журиная В.О. Психологическая готовность к школе детей поколения Z // Коллекция гуманитарных исследований. Электронный научный журнал. 2017. № 3 (6). С. 69–76. [Sorokoumova E.A., Zhurinskaya V.O. Psychological readiness for school of children of generation Z. *The Collection of Humanitarian Studies. Electronic scientific journal*. 2017. No. 3 (6). Pp. 69–76. (In Russ.)]
19. Ферапонтова М.В. Нравственность как критерий поступков детей «цифрового поколения» // Педагогика и психология образования. 2015. № 4.

- C. 10–15. [Ferapontova M.V. Morality as a criterion of actions of children of “digital generation”. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2015. No. 4. Pp. 10–15. (In Russ.)]
20. Чуганова К.Е. Психологическая готовность старших дошкольников к обучению в школе. М., 2011. [Chuzhanov K.E. *Psikhologicheskaya gotovnost starshikh doshkolnikov k obucheniyu v shkole* [Psychological readiness of senior pre-school children to study at school]. Moscow, 2011.]
21. Шванцара Й. Диагностика психического развития / Общ. ред. и пер. Г.А. Овсянникова. Прага, 1978. [Shvantsara Y. *Diagnostika psikhicheskogo razvitiya* [Diagnostics of mental development]. G.A. Ovsyannikov (translated in Russ.). Prague, 1978.]
22. Шульга Т.И. Эмоционально-волевой компонент психологической готовности к обучению школьников // Вестник МГОУ. Серия: Психологические науки. 2012. № 1. С. 60–66. [Shulga T.I. Emotional-will component of psychological readiness to teach schoolchildren. *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychology*. 2012. No. 1. Pp. 60–66. (In Russ.)]
23. Юров И.А., Алиева Э.З., Куминова Е.А. Использование современных гаджетов. Информационные технологии в подростковой среде // Юный ученый. 2018. № 1. С. 101–106. [Yurov I.A., Aliyeva E.Z., Kuminov E.A. Use of modern gadgets. *Information technology in the adolescent environment. Yunyy Uchenyy*. 2018. No. 1. Pp. 101–106. (In Russ.)]

Статья поступила в редакцию 17.09.2019, принята к публикации 13.10.2019

The article was received on 17.09.2019, accepted for publication 13.10.2019

Сведения об авторах / About the authors

Сорокоумова Елена Александровна – доктор психологических наук, профессор; профессор кафедры психологии труда и психологического консультирования, Московский педагогический государственный университет

Elena A. Sorokoumova – Dr. Hab. in Psychology; professor at the Department of Labor Psychology and Psychological Counseling, Moscow Pedagogical State University

E-mail: ea.sorokoumova@mpgu.edu

Курносова Марина Григорьевна – кандидат психологических наук; доцент кафедры менеджмента и государственного управления Института экономики и предпринимательства, Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского

Marina G. Kurnosova – PhD in Psychology; associate professor at the Department of Management and Public Administration Institute of Economics and Enterprise, Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod

E-mail: marina-griginn@yandex.ru

Заявленный вклад авторов

Сорокоумова Е.А. – общее руководство направлением исследования, планирование исследования, анализ первичных данных, участие в подготовке текста статьи.

Курносова М.Г. – планирование исследования, анализ первичных данных, участие в подготовке текста статьи.

Contribution of the authors

Sorokoumova E.A. – general direction of the research, planning of the research, analysis of primary data, participation in the preparation of the text of the article.

Kurnosova M.G. – planning of the research, analysis of primary data, participation in the preparation of the text of the article.

Издание
подготовили
к печати:
редактор
А. А. Алексеева,
корректор
А. А. Козаренко,
обложка, макет,
компьютерная
верстка
Н. А. Попова

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

2020.1

Сайт журнала: pp-obr.ru

E-mail: izdat_mgopu@mail.ru

Авторы статей несут полную ответственность за точность приводимой информации, цитат, ссылок и списка литературы.

Перепечатка материалов, опубликованных в журнале, невозможна без письменного разрешения редакции.

Подписано в печать 31.03.2020 г.
Формат 60×90 1/16. Гарнитура «Times New Roman».
Объем 16,125 п. л. Тираж 1000 экз.