



ПЕРМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ

ГУМАНИТАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ. ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

№ 1, 2020

Электронный научный рецензируемый журнал
Основан в 2020 году
Учредитель ФГБОУ ВО «Пермский государственный
гуманитарно-педагогический университет» (ПГГПУ)
Издатель ФГБОУ ВО «Пермский государственный
гуманитарно-педагогический университет» (ПГГПУ)
Периодичность 4 раза в год

12 +

Публикация статей в журнале осуществляется по следующим специальностям:

13.00.00 ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования;

13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования);

13.00.03 – Коррекционная педагогика (по областям)

13.00.05 – Теория, методика и организация социально-культурной деятельности;

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования.

19.00.00 ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

19.00.01 – Общая психология, психология личности, история психологии;

19.00.05 – Социальная психология;

19.00.07 – Педагогическая психология;

19.00.10 – Коррекционная психология.

Представленные в журнале статьи будут полезны как специалистам

в указанных разделах, так и широкому кругу читателей, студентам и аспирантам.

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору
в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций.

Свидетельство о регистрации средства массовой информации

ЭЛ № ФС77–80993 от 30.04.2021

Журнал включен в Российский индекс научного цитирования (РИНЦ),

договор № 479-11/2020 от 23.11.2020

Журнал зарегистрирован как сериальное сетевое издание

в Национальном центре ISSN Российской Федерации 17.11.2020

Сайт журнала: URL: <https://vestnikpspu.ru>

Издается по решению редакционно-издательского совета
Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета

Главный редактор

*Безукладников
Константин Эдуардович* доктор педагогических наук, профессор
(Россия, г. Пермь, Пермский государственный
гуманитарно-педагогический университет)

Заместители главного редактора

*Вихман
Александр Александрович* кандидат психологических наук, директор Института психологии
(Россия, г. Пермь, Пермский государственный
гуманитарно-педагогический университет)

*Шустова
Светлана Викторовна* доктор филологических наук, профессор
(Россия, г. Пермь, Пермский государственный национальный
исследовательский университет, Пермский государственный
гуманитарно-педагогический университет)

Редакционная коллегия

*Белобородова
Ния Сабитовна* доктор педагогических наук, профессор
(Россия, г. Бирск, Бирский медико-фармацевтический колледж)

*Бокова
Татьяна Николаевна* доктор педагогических наук, профессор, профессор РАО,
(Россия, г. Москва, Московский городской педагогический университет)

*Врублевский
Евгений Павлович* доктор педагогических наук, профессор
(Республика Беларусь, г. Гомель, Гомельский
государственный университет имени Ф. Скорины)

*Вяткин
Бронислав Александрович* доктор психологических наук, профессор, Член-корреспондент РАО
(Россия, г. Пермь, Пермский государственный гуманитарно-
педагогический университет)

*Гитман
Елена Константиновна* доктор педагогических наук, профессор
(Россия, г. Пермь, Пермский государственный
гуманитарно-педагогический университет)

*Дружинина
Мария Вячеславовна* доктор педагогических наук, профессор
(Россия, г. Архангельск Северный (Арктический)
федеральный университет имени М. В. Ломоносова)

*Дудко
Светлана Анатольевна* кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник
лаборатории педагогической компаративистики, доцент
(Россия, г. Москва, Институт стратегии развития образования РАО)

*Жигалев
Борис Андреевич* доктор педагогических наук, профессор
(Россия, г. Нижний Новгород, Нижегородский государственный
лингвистический университет им. Н. А. Добролюбова)

*Елианский
Сергей Петрович* доктор психологических наук, профессор
(Россия, г. Москва, Московский педагогический
государственный университет)

| | |
|---|--|
| <i>Качалов Дмитрий Владимирович</i> | доктор педагогических наук, профессор, профессор РАЕ (Россия, г. Екатеринбург, Уральский государственный университет путей сообщения) |
| <i>Козлова Наталья Викторовна</i> | доктор психологических наук, профессор (Россия, г. Томск, Национальный исследовательский Томский государственный университет) |
| <i>Коломийченко Людмила Владимировна</i> | доктор педагогических наук, профессор (Россия, г. Пермь, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет) |
| <i>Комарова Юлия Александровна</i> | доктор педагогических наук, профессор (Россия, г. Санкт-Петербург, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена) |
| <i>Коптева Наталья Васильевна</i> | доктор психологических наук, профессор (Россия, г. Пермь, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет) |
| <i>Крузе Борис Александрович</i> | доктор педагогических наук, профессор (Россия, г. Пермь, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет) |
| <i>Левченко Елена Васильевна</i> | доктор психологических наук, профессор (Россия, г. Пермь, Пермский государственный национальный исследовательский университет) |
| <i>Лизунова Лариса Рейновна</i> | кандидат педагогических наук, доцент (Россия, г. Пермь, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет) |
| <i>Маркелов Владимир Вениаминович</i> | доктор педагогических наук, профессор (Россия, г. Пермь, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет) |
| <i>Мещерякова Елена Владиленовна</i> | доктор педагогических наук, профессор (Россия, г. Волгоград, Волгоградский государственный социально-гуманитарный педагогический университет) |
| <i>Мосина Маргарита Александровна</i> | доктор педагогических наук, профессор (Россия, г. Пермь, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет) |
| <i>Нишнева Наталья Николаевна</i> | доктор педагогических наук, профессор, Член-корреспондент Международной академии акмеологических наук, Академик Международной академии наук педагогического образования (Республика Беларусь, г. Минск, Белорусский государственный университет) |
| <i>Обдалова Ольга Андреевна</i> | доктор педагогических наук, профессор (Россия, г. Томск, Томский государственный университет) |
| <i>Рогачева Татьяна Владимировна</i> | доктор психологических наук, профессор (Россия, г. Екатеринбург, ГАУ Свердловской области, Областной центр реабилитации инвалидов) |

- Рузиева
Лола Толибовна* доктор педагогических наук, профессор
(Республика Таджикистан, г. Душанбе,
Таджикский национальный университет)
- Рябухина
Елена Анатольевна* доктор педагогических наук, профессор
(Россия, г. Пермь, Пермский государственный
гуманитарно-педагогический университет)
- Санникова
Анна Илларионовна* доктор педагогических наук, профессор
(Россия, г. Пермь, Пермский государственный
гуманитарно-педагогический университет)
- Синагатуллин
Ильгиз Миргалимович* доктор педагогических наук, профессор
(Россия, г. Бирск, Бирский филиал,
Башкирский государственный университет)
- Слободчиков
Илья Михайлович* доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАЕН
(Россия, г. Москва, Институт художественного образования и
культурологии Российской Академии образования)
- Сорокоумова
Светлана Николаевна* доктор психологических наук, профессор, профессор РАО
(Россия, г. Москва, Российский государственный
социальный университет)
- Суворова
Ольга Вениаминовна* доктор психологических наук, профессор
(Россия, г. Нижний Новгород, Нижегородский государственный
педагогический университет имени Козьмы Минина
(Мининский университет)
- Тарева
Елена Генриховна* доктор педагогических наук, профессор,
(Россия, г. Москва, Московский городской
педагогический университет)
- Ходжиматова
Гулчехра Масаидовна* доктор педагогических наук, профессор
(Республика Таджикистан, г. Душанбе,
Таджикский национальный университет)
- Шеховская
Наталья Леонидовна* доктор педагогических наук, профессор
(Россия, г. Белгород, Педагогический институт,
Белгородский государственный национальный университет)



ПЕРМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ

HUMANITARIAN STUDIES. PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

№ 1, 2020

Electronic scientific peer-reviewed journal
Founded in 2020
The founder: Perm State Humanitarian Pedagogical
University
The publisher: Perm State Humanitarian Pedagogical
University
Issued 4 times a year

12 +

The journal publishes articles covering the following fields of knowledge:

13.00.00 PEDAGOGICAL SCIENCES

13.00.01 – General pedagogy, history of pedagogy and education;

13.00.02 – Theory and methodology of teaching and upbringing (by areas and levels of education);

13.00.03 – Correctional pedagogy (by the area of study)

13.00.05 – Theory, methodology and organization of socio-cultural activities;

13.00.08 – Theory and methodology of professional education.

19.00.00 PSYCHOLOGICAL SCIENCES

19.00.01 – General psychology, personality psychology, history of psychology;

19.00.05 – Social psychology;

19.00.07 – Pedagogical psychology;

19.00.10 – Correctional psychology.

The articles presented in the journal will be of interest to both specialists
in these spheres and to a wide range of readers, including students and postgraduates.

The journal is registered with the Federal service for supervision
of communications, information technologies and mass communications.
Certificate of registration of mass media EL № FS77-80993 from 30.04.2021

The journal is included in the Russian science citation index (RISC),
contract № 479-11/2020 from 23.11.2020

The journal is registered as a serial network publication
in the National ISSN center of the Russian Federation 17.11.2020

The journal's website: URL: <https://vestnikpspu.ru>

Published by the decision of the editorial and publishing
Council of Perm State Humanitarian Pedagogical University

Chief Editor

*Bezukladnikov
Konstantin Eduardovich* Grand Ph.D. (Education), Professor
(Russia, Perm, Perm State Humanitarian and Pedagogical University)

Deputy chief editors

*Vikhman
Aleksandr Aleksandrovich* Ph.D. (Psychology), Chef of the Institute of Psychology
(Russia, Perm, Perm State Humanitarian Pedagogical University)

*Shustova
Svetlana Viktorovna* Grand Ph.D. (Philology), Professor
(Russia, Perm, Perm State National Research University, Perm State
Humanitarian Pedagogical University)

Editorial team

*Beloborodova
Nilya Sabitovna* Grand Ph.D. (Education), Professor
(Russia, Birk, Birk Medical and Pharmaceutical College)

*Bokova
Tatyana Nikolaevna* Grand Ph.D. (Education), Professor,
Professor of the Russian Academy of Education,
(Russia, Moscow, Moscow City Pedagogical University)

*Vrublevsky
Evgeny Pavlovich* Grand Ph.D. (Education), Professor
(Republic of Belarus, Gomel, Gomel State University named after F. Skorina)

*Vjatkin
Bronislav Aleksandrovich* Ph.D. (Psychology), Professor,
Corresponding Member of the Russian Academy of Education
(Russia, Perm, Perm State Humanitarian Pedagogical University)

*Gitman
Elena Konstantinovna* Grand Ph.D. (Education), Professor
(Russia, Perm, Perm State Humanitarian Pedagogical University)

*Druzhinina
Maria Vyacheslavovna* Grand Ph.D. (Education), Professor
(Russia, Arkhangelsk, Northern (Arctic) Federal University named
after M. V. Lomonosov)

*Dudko
Svetlana Anatolyevna* Ph.D. (Education), Senior Researcher, Laboratory of Pedagogical Comparative
Studies, Associate Professor (Russia, Moscow, Institute of Education
Development Strategy of the Russian Academy of Education)

*Zhigalev
Boris Andreevich* Grand Ph.D. (Education), Professor
(Russia, Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod State Linguistic
University named after N. A. Dobrolyubov)

*Elshansky
Sergey Petrovich* Grand Ph.D. (Education), Professor
(Russia, Moscow, Moscow State Pedagogical University)

*Kachalov
Dmitry Vladimirovich* Grand Ph.D. (Education), Professor,
Professor of the Russian Academy of Natural Sciences
(Russia, Yekaterinburg, Ural State University of Railways)

*Kozlova
Natalya Viktorovna* Grand Ph.D. (Psychology), Professor
(Russia, Tomsk, Tomsk State National Research University)

- Kolomiychenko Lyudmila Vladimirovna* Grand Ph.D. (Education), Professor
(Russia, Perm, Perm State Humanitarian Pedagogical University)
- Komarova Yulia Aleksandrovna* Grand Ph.D. (Education), Professor
(Russia, St. Petersburg, Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen)
- Kopteva Natalja Vasilyevna* Grand Ph.D. (Psychology), Professor
(Russia, Perm, Perm State Humanitarian Pedagogical University)
- Kruse Boris Aleksandrovich* Grand Ph.D. (Education), Professor
(Russia, Perm, Perm State Humanitarian Pedagogical University)
- Levtchenko Elena Nikolayevna* Grand Ph.D. (Psychology), Professor
(Russia, Perm, Perm State National Research University)
- Lizunova Larisa Reinovna* Ph.D. (Education), Associate Professor
(Russia, Perm, Perm State Humanitarian Pedagogical University)
- Markelov Vladimir Veniaminovich* Grand Ph.D. (Education), Professor
(Russia, Perm, Perm State Humanitarian Pedagogical University)
- Meshcheryakova Elena Vladilenovna* Grand Ph.D. (Education), Professor
(Russia, Volgograd, Volgograd State Social and Humanitarian Pedagogical University)
- Mosina Margarita Aleksandrovna* Grand Ph.D. (Education), Professor
(Russia, Perm, Perm State Humanitarian Pedagogical University)
- Nizhneva Natalya Nikolaevna* Grand Ph.D. (Education), Professor, Corresponding Member of the International Academy of Acmeological Sciences, Academician of the International Academy of Sciences of Pedagogical Education
(Republic of Belarus, Minsk, Belarusian State University)
- Obdalova Olga Andreevna* Grand Ph.D. (Education), Professor
(Russia, Tomsk, Tomsk State University)
- Rogacheva Tatyana Vladimirovna* Grand Ph.D. (Psychology), Professor
(Russia, Yekaterinburg, State Agrarian University of the Sverdlovsk Region, Regional Center for Rehabilitation of the Disabled)
- Ruzieva Lola Tolibovna* Grand Ph.D. (Education), Professor
(Republic of Tajikistan, Dushanbe, Tajik National University)
- Ryabukhina Elena Anatolyevna* Grand Ph.D. (Education), Professor
(Russia, Perm, Perm State Humanitarian Pedagogical University)
- Sannikova Anna Illarionovna* Grand Ph.D. (Education), Professor
(Russia, Perm, Perm State Humanitarian Pedagogical University)
- Sinagatullin Ilgiz Mirgalimovich* Grand Ph.D. (Education), Professor
(Russia, Birsik, Birsik branch of Bashkir State University)

- Slobodchikov
Ilya Mikhailovich* Grand Ph.D. (Psychology), Professor,
Corresponding Member of the Russian Academy of Natural Sciences (Russia,
Moscow, Institute of Art Education and Cultural Studies of the Russian
Academy of Education)
- Sorokoumova
Svetlana Nikolayevna* Grand Ph.D. (Psychology), Professor,
Professor of the Russian Academy of Education
(Russia, Moscow, Russian State Social University)
- Suvorova
Olga Veniaminovna* Grand Ph.D. (Psychology), Professor
(Russia, Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod State Pedagogical University
named after Kozma Minin (Minin University))
- Tareva
Elena Genrikhovna* Grand Ph.D. (Education), Professor
(Russia, Moscow, Moscow City Pedagogical University)
- Khodzhimatova
Gulchekhra Masaidovna* Grand Ph.D. (Education), Professor
(Republic of Tajikistan, Dushanbe, Tajik National University)
- Shekhovskaya
Natalia Leonidovna* Grand Ph.D. (Education), Professor
(Russia, Belgorod, Pedagogical Institute, Belgorod State
National University)

УДК 378.126

UDC 378.126

DOI: 10.24411/2712-827X-2020-10101

Нишнева-Ксенофонтова Надежда Леонидовна*

Доктор гуманитарных наук в области языкознания,
Белорусский государственный университет
Республика Беларусь, 220030, г. Минск, ул. К. Маркса, д. 31,
тел.: +375173651069, e-mail: nadnikolaeva@bk.ru

Нишнева Наталья Николаевна

Доктор педагогических наук, профессор,
Белорусский государственный университет
Республика Беларусь, 220030, г. Минск, ул. К. Маркса, д. 31,
тел.: +375173651069, e-mail: nizhneva_nn@mail.ru

Ксенофонтов Владислав Анатольевич

Доцент, кандидат философских наук,
Белорусский государственный университет
Республика Беларусь, 220030, г. Минск, ул. К. Маркса, д. 31,
тел.: +375173651069, e-mail: nadnikolaeva@bk.ru

Nizhneva-Ksenofontova Nadezhda Leonidovna

Grand Ph.D (Philology), Belarusian State University,
Minsk, Belarus

Nizhneva Nadezhda Nikolaevna

Grand Ph.D. (Education), Belarusian State University,
Minsk, Belarus

Ksenofontov Vladislav Anatolyevich

Ph.D. (Philosophy), Belarusian State University,
Minsk, Belarus

МОТИВАЦИЯ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ: КЛЮЧЕВЫЕ ВОПРОСЫ

MOTIVATION OF STUDENTS IN UNIVERSITY: KEY QUESTIONS

Аннотация

В статье анализируется содержание понятия «мотивация». Существующая система высшего образования охватывает обширный сегмент общества. В эту сферу вовлечены значительные человеческие, финансовые и материально-технические ресурсы. В Беларуси функционируют десятки учреждений высшего образования, в которых работают высококвалифицированные кадры. На первый план выходят вопросы изучения проблемы мотивации как персонала кафедр учреждений высшего образования, так и обучающихся. Мотивация преподавателей, которые

езде в цивилизованном мире считаются интеллектуальной элитой страны, зависит тоже от ряда факторов: условий и возможностей научного развития. В предлагаемой статье рассматривается мотивация познавательной деятельности обучающихся как важнейшее условие повышения качества подготовки специалистов в высшей школе; описываются типологии обучающихся с учетом различных подходов; раскрывается ряд факторов, которые усложняют процесс практического развертывания мотивации; описывается модель пяти приоритетов мотивов поведения; анализируется проблема управления мотивацией с использованием рычагов мотивации по группам приоритетов. Понимание и применение на практике системы мотивации студентов приведет не только к общему повышению эффективности организации, но и к удовлетворенности работой педагогического коллектива, улучшению психологического климата, общего настроения как студентов, так и преподавателей и, как следствие, к улучшению качества образовательной деятельности в целом.

Abstract

The article analyzes the content of the concept of "motivation". The existing system of higher education covers a wide segment of society. Significant human, financial and material and technical resources are involved in this area. Dozens of institutions of higher education function in Belarus, employing highly qualified teaching staff. The issues of studying the problem of motivation of both the personnel of the departments of higher education institutions and students come to the fore. The motivation of teachers, who are considered the country's intellectual elite everywhere in the civilized world, also depends on a number of factors: conditions and opportunities for scientific development. The proposed article examines the motivation of the cognitive activity of students as the most important condition for improving the quality of training of specialists in higher education; describes the typology of students, taking into account different approaches; reveals a number of factors that complicate the process of practical deployment of motivation; the model of five priorities of behavior motives is described; the problem of motivation management using motivation levers according to priority groups is analyzed. Understanding and applying in practice the student motivation system will lead not only to a general increase in the efficiency of the organization, but also to satisfaction with the work of the teaching staff, an improvement in the psychological climate, the general mood of both students and teachers and, as a consequence, to an improvement in the quality of educational activities in general.

Ключевые слова: высшее образование, управление, мотивация, образовательная деятельность, типологии обучающихся, дидактические работники, студенты, потребности, мотивы.

Keywords: higher education, management, motivation, educational activities, typologies of students, didactic workers, students, needs, motives.

Введение

В настоящее время человеческий фактор играет ключевую роль в любой организации: эффективное управление человеческими ресурсами обуславливает рыночную устойчивость организации, успешность ее функционирования, перспективы стратегического развития. В системе высшего образования ценность человеческого фактора возрастает в связи с высоким духовным, интеллектуальным, творческим потенциалом сотрудников [Нишнева-Ксенофонтова, Нишнева 2018а; Нишнева, Нишнева-Ксенофонтова, Ксенофонтов 2018; Nizhneva-Ksenofontova, Nizhneva 2018б; Нишнева-Ксенофонтова, Нишнева, Ксенофонтов 2018; Сергеев 2012].

Существующая система высшего образования охватывает обширный сегмент общества. В эту сферу вовлечены значительные человеческие, финансовые и материально-технические ресурсы. В Беларуси функционируют десятки учреждений высшего образования, в которых работают высококвалифицированные кадры.

Основная часть

Вопросы изучения проблемы мотивации как персонала кафедр учреждений высшего образования, так и обучающихся выходят на первый план. Мотивация преподавателей, которые везде в цивилизованном мире считаются интеллектуальной элитой страны, зависит от ряда факторов: условий и возможностей научного развития (стабильных условий работы, зарплаты, финансирования научных исследований, участия в отечественных и зарубежных научных форумах и стажировках, возможностях публикаций, доступа к новейшей специальной литературе и др.).

Что касается мотивации студентов, то вопрос осложняется тем фактом, что одной из важнейших проблем дидактики¹ является также типология обучающихся. В частности, разработаны типологии, которые включают [Охременко 2018]:

- типологию студента по ценностным ориентациям (ориентация на образование, как на профессию, желание реализовать себя в профессии);
- типологию по профессиональной мотивации и отношению к деятельности;
- типологию по характеру деятельности;
- типологию по особенностям адаптации к учебной деятельности в вузе.

Кроме этих типологий также рассматриваются типы студентов: по направленности мотивов их учебной деятельности: направленность на получение профессии; направленность на приобретение знаний; направленность на получение диплома; по типу темперамента [Там же].

Рассматриваются также факторы, которые определяют социально-психологический портрет студента и непосредственно влияют на их успешность обучения. Выделяют две категории факторов [Милорадова 1995]:

- 1) уровень подготовки, система ценностей, отношение к обучению, информированность о вузовских реалиях, представления о профессиональном будущем; это то, с чем студент приходит в вуз. Факторы эти можно и нужно принимать во внимание;
- 2) организация учебного процесса, уровень преподавания, тип взаимоотношений преподавателя и студента и т. п.; это то, что появляется в процессе обучения, и этим можно и нужно управлять.

При этом, факторы второй категории постепенно становятся первостепенными.

Кроме этого, выделены три основных типа деятельности и поведения студентов в сфере обучения и познания [Педагогика и психология в высшей школе 2002]. Для первого типа личности характерен комплексный подход к целям и задачам обучения в вузе.

Второй тип личности отличается четкой ориентацией на узкую специализацию. Студенты, имеющие третий тип познавательной деятельности, стремятся усвоить знания и приобрести необходимые навыки только в границах учебной программы. Всё это свидетельствует о том, что обучение в вузе должно носить дифференцированный характер с учетом типологии студентов. Знание типологий студентов поможет преподавателям реализовать индивидуальный подход к каждому из них, и как результат, студенты смогут легче и быстрее преодолевать трудности в учебе, улучшать общение в студенческом коллективе и повышать самооценку.

Такой подход может способствовать решению вопроса автономизации учебной деятельности студентов [Бухтеева 2014: 70], которая предполагает формирование способности к автономии через постепенную передачу внешнего управления к внутреннему самоуправлению своей учебной деятельностью.

¹ Задача дидактики состоит в обеспечении единства в подходе к учащимся и в выборе содержания, путей и средств учебной работы. Российская педагогическая энциклопедия. В двух томах. Том I. Москва. Научное издательство «Большая российская энциклопедия». 1993. С. 268. Педагогика – отрасль педагогической науки, изучающая теоретические и практические проблемы развития личности студентов и их профессиональной подготовки в вузе. Российская педагогическая энциклопедия [Там же: 119].

Мы остановимся на проблемах мотивации студенческой молодежи, профессиональная подготовка которой в обозримом будущем будет определять облик всех сфер общества и даже государства в целом. Учеба в высшей школе характеризуется значительной сложностью, разнообразием видов деятельности и напряженностью. Решение проблем, связанных с мотивацией познавательной деятельности, внедрением современных технологий обучения способствует повышению качества подготовки специалистов в высшей школе, решению задачи инновационного развития страны. Совершенствование системы управления мотивацией студентов в вузах выходит за рамки научных и познавательных проблем и ставится в практическую плоскость как средство повышения качества подготовки специалистов, развития высшего образования в условиях конкурентной среды.

Одним из важных требований к руководителям кафедр, лицам, управляющим учебным процессом, является их умение работать со студенческой молодежью. По существу, это представляет собой управление учебной деятельностью, организацию познавательной деятельности студентов и оказание помощи в овладении избранной специальностью. В настоящее время все более значимыми становятся проблемы управления учебной деятельностью студентов, необходимость понимания внешне скрытых пружин человеческого поведения, использования социально-психологических методов управления процессом овладения специальностью.

Эти методы подразумевают не приказ, не распоряжение участников образовательного процесса, а искусство убеждения, понимание психологии студентов, учет их личностных особенностей.

Существуют различные подходы к определению содержания понятия «мотивация».

В самом общем виде мотивация человека к деятельности понимается как совокупность движущих сил, побуждающих его к определенным действиям. Эти силы находятся вне и внутри человека и заставляют его осознанно или неосознанно совершать некоторые поступки. При этом связь между отдельными силами и действиями человека опосредована очень сложной системой взаимодействий, в результате чего различные люди могут совершенно по-разному реагировать на одинаковое воздействие со стороны одинаковых сил.

Мотивация рассматривается, как:

– состояние личности, определяющее уровень активности и направленности действий человека в определенной ситуации [Уткин 2015];

– побуждение к интенсивной деятельности личностей, коллективов, групп, связанное со стремлением удовлетворить конкретные потребности [Зайцев 2008: 145; Патрахина, Романчук 2015: 461–464];

– процесс, обусловленный необходимостью, которая создает побуждение к действию или активности [Сергеев 2012: 75; Патрахина, Романчук 2015: 461–464].

Американский психолог М. Чиксентмихайи для раскрытия сущности мотивации ввел метафору «flow» (поток). Он пишет, что «действия потока» дают возможность человеку сосредоточиться на целях, которые ясны и обеспечивают немедленную обратную связь [Csikszentmihalyi 1997].

В связи с этим необходимо дать более четкое определение мотивации. *Мотивация* – внутренний фактор психической и физиологической природы, сознательный или несознательный, заставляющий действовать, направляющий их на достижение определённой цели; побуждение; повод.

Существует подход, представители которого фокусируют внимание на конкретных внутренних и внешних факторах, заставляющие человека хотеть учиться [Williams, Burden 1997], т. е. мотивации. Поскольку проблема мотивации в современной дидактике не нашла нужного ей места, мы остановимся на этом вопросе более подробно.

Как утверждает С. Д. Резник, «мотивация – это совокупность внутренних и внешних движущих сил, которые побуждают человека к деятельности, задают границы и формы деятельности и придают этой деятельности направленность, ориентированную на достижение определенных целей. Влияние мотивации на поведение человека зависит от множества факторов, во многом индивидуально и может меняться под воздействием обратной связи со стороны деятельности человека» [Резник 2009: 127].

Для всестороннего раскрытия понятия «мотивация» необходимо рассмотреть три аспекта этого явления: зависимость деятельности человека от мотивационного воздействия; соотношение внутренних и внешних сил; соотношение мотивации с результатами деятельности человека.

Уточним смысл основных понятий, которые будут использованы в дальнейшем.

Потребности – это «то, что является достаточно общим для разных людей, но в то же время имеет определенное индивидуальное проявление у каждого человека; то, от чего человек стремится освободиться, так как пока потребность существует, она дает о себе знать и требует своего удовлетворения. Потребности могут возникать как осознанно, так и неосознанно» [Там же].

Мотив – то, что вызывает определенные действия человека [Давыденко и др. 2007]. Мотив находится «внутри» человека, имеет «персональный» характер, зависит от множества внешних и внутренних факторов, а также от действия других, возникающих параллельно с ним мотивов. Мотив не только побуждает человека к действию, но и определяет, что и как надо сделать. В частности, если мотив вызывает действия по устранению потребности, то у различных людей эти действия могут быть совершенно разными, даже если они испытывают одинаковую потребность. Мотивы поддаются осознанию – человек может воздействовать на свои мотивы, приглушая их действие или даже устраняя их из своей мотивационной совокупности [Резник 2009: 128].

Поведение человека, как правило, определяется совокупностью мотивов, которые могут находиться в определенном соотношении по степени их воздействия на его поведение, поэтому мотивационная структура человека может рассматриваться как основа осуществления им определенных действий.

Мотивирование – «воздействие на человека с целью побуждения его к определенным действиям путем пробуждения в нем определенных мотивов. Мотивирование составляет основу управления человеком. Эффективность управления в очень большой степени зависит от того, насколько успешно осуществляется процесс мотивирования» [Там же].

В деятельности человека мотивация оказывает воздействие на следующие характеристики деятельности: усилие, настойчивость, добросовестность, направленность [Там же: 129].

Одну и ту же работу человек может делать, затрачивая различные усилия. Это зависит от того, насколько он мотивирован на затрату больших усилий при выполнении своей работы.

Мотивация, рассматриваемая как процесс, теоретически может быть представлена в виде шести последовательных стадий:

– возникновение потребностей в конкретное время и желание устранить их. Условно потребности можно разделить на физиологические, психологические, социальные;

– поиск путей устранения потребности – путем ее удовлетворения, подавления, игнорирования;

– определение целей (направления) действия. На данной стадии необходимо уяснить: что он должен получить, чтобы устранить потребность; что он должен сделать, чтобы получить то, что желает; в какой мере он может добиться того, чего желает; насколько то, что он может получить, может устранить потребность;

– осуществление действия: студент затрачивает усилия для осуществления действий, которые должны предоставить ему возможность получить что-то, чтобы устранить потребность. Так как процесс деятельности оказывает обратное влияние на мотивацию, то на этой стадии может происходить корректировка целей;

– получение вознаграждения за осуществление действия. Прделав определенную работу, человек непосредственно получает либо то, что он может использовать для устранения потребности, либо то, что он может обменять на желаемый для него объект. На данной стадии выясняется, насколько выполнение действий дало желаемый результат. В зависимости от этого мотивация к действию либо ослабляется, либо сохраняется, либо усиливается;

– устранение потребности. В зависимости от степени снятия напряжения, вызываемого потребностью, а также от того, вызывает ли устранение потребности ослабление или усиление мотивации деятельности, человек либо прекращает деятельность до возникновения новой потребности, либо продолжает искать возможности и осуществлять действия по устранению потребности [Там же: 130].

Ряд факторов усложняют процесс практического развертывания мотивации это:

- неочевидность мотивов;
- изменчивость мотивационного процесса.

Характер мотивационного процесса зависит от того, какие потребности его инициируют. Однако сами потребности находятся в сложном динамическом взаимодействии, зачастую противореча друг другу, либо же, наоборот, усиливая действия отдельных потребностей. При этом, составляющие этого взаимодействия могут меняться во времени, изменяя направленность и характер действия мотивов, поэтому даже при самом глубоком знании мотивов действия человека могут возникать непредвиденные изменения в его поведении и непредвиденная реакция с его стороны на мотивирующие воздействия;

– разная степень влияния одинаковых мотивов на различных людей, различная степень зависимости действия одних мотивов от других [Там же: 130].

Как видим, процесс мотивации очень сложен, существует большое количество теорий мотивации.

Анализ мотивации студента как определенной системы начинается с раскрытия сущности и содержания понятия мотивации, отражающего основные значения:

- формирование базовой системы мотивов поведения индивида, адаптируемой к конкретной ситуации, – воспитание;
- создание благоприятных условий для совершенствования и развития мотивов поведения индивида – инициирование;
- целенаправленное воздействие на сформировавшуюся систему мотивов организационного поведения личности – активизация;
- выявление и исследование внутренних побуждений индивида, обусловивших его конкретное поведение, – мотивирование [Организационное поведение 2008: 149].

Эти проявления существенным образом определяют, насыщают и конкретизируют мотивацию человека в рамках действия общего механизма социальной организации.

Использование спектра мотивов побуждения студента к запланированному действию является важнейшей задачей преподавателей.

Существует модель пяти приоритетов мотивов поведения человека в соответствии с последовательностью реализации его основных потребностей. Приоритетами и связанными с ними мотивами являются:

- обеспечение (безопасность, жизнедеятельность, комфорт, стабильность, развитие);
- изучения (наблюдение, исследование, переживание, ориентация, знание);
- общения (коммутиация, состязание, сопереживание, взаимность, объединение);

- действия (мобилизация, созидание, творчество, испытание, достижение);
- признания (принадлежность, имидж, статус, известность, успех) [Там же].

Понимание данной системы позволяет управлять мотивацией с использованием рычагов мотивации по группам приоритетов:

- обеспечения (прогнозы, надежды, планы, уверенность, спокойствие);
- изучения (социальный, индивидуальный, интеллектуальный, профессиональный, карьерный);
- общения (внимания, выделения, сопоставления, признания, уважения);
- действия (сотрудничества, инициативы, инновации, вдохновения, изобретения);
- признания (уровня, должности, власти, положения, отношения) [Там же].

Непосредственный эффект мотивации основан на действии известного *закона результата*, отражающего формирование и реализацию в сознании индивида устойчивой связи между его поведением и достижением поставленных целей. Выделяются определяющие формы проявления результативности мотивации. Так непосредственным результатом мотивации каждого студента являются: 1) формирование представления о профессиональной деятельности; 2) определение своего отношения к ней; 3) выработка возможных вариантов реакции; 4) мобилизация необходимых ресурсов для образовательной деятельности; 5) обеспечение адекватности поведения [Там же: 168].

Безусловно, на основе управляющего воздействия со стороны педагогических работников на поведение студентов происходит формирование результата мотивации не только в статике, но и в динамике.

Осмысление студентами результатов собственных действий и происходящих перемен, стимулирующих воздействие со стороны преподавателей, побуждают каждого студента адаптировать сложившуюся мотивацию к изменяющимся условиям, что проявляется: а) в корректировке мотивации; б) в обновлении ориентации; в) в адаптации взглядов и оценок; г) в уточнении занимаемой позиции в учреждении образования; д) в модернизации и мобилизации ресурсного обеспечения; е) в проявлении организационной активности; в повышении уровня развития и др. [Там же: 169].

Важным представляется проведение оценки мотивации в конкретном случае, а также сравнение возможного и идеального состояний.

Для коррекции системы мотивации в вузах необходимо регулярно делать диагностические срезы, проводить беседы и анкетирование студентов и преподавателей. Обратная связь должна быть регулярной. Полученные результаты должны анализироваться и на основе анализа необходимо проводить комплекс мер по коррекции системы.

В частности, выявлены различия в структуре мотивации получения высшего образования студентами различных групп [Педагогика психология высшей школы 2002]:

- получить диплом – 4–14 % хотят "бюджетные" студенты;
- приобрести профессию – 56–62 %;
- вести научные исследования – 5–15 %;
- пожить студенческой жизнью – 8–18 %;
- добиться материального благополучия стремятся "коммерческие" студенты – 43–53 %;
- свободно овладеть иностранными языками – 17–41 %;
- стать культурным человеком – 33–39 %;
- получить возможность обучения, работу за границей – 20–29 %;
- освоить теорию и практику предпринимательства – 10–16 %;
- добиться уважения в кругу знакомых – 10–13 %;
- продолжить семейную традицию – 6–9 %.

Заключение

Понимание и применение на практике системы мотивации студентов приведет не только к общему повышению эффективности организации, но и к удовлетворенности работой педагогического коллектива, улучшению психологического климата, общего настроения как студентов, так и преподавателей и, как следствие, к улучшению качества образовательной деятельности в целом.

Студенты в основном изначально мотивированы на образовательный процесс, поэтому необходимо создать в вузах благоприятные условия для самомотивации личности студента в направлении раскрытия индивидуального творческого потенциала на почве как профессионального, так и личностного развития. Поэтому преподаватели должны постоянно анализировать возможные способы улучшения образовательного процесса с учетом мотивации студентов.

Список литературы

- Бухтеева Е. Е. Теоретические аспекты автономизации учебной деятельности // Наука и современность. № 30. 2014. С. 70–73.
- Давыденко Т., Гущина Т., Верзунова Л. Система селективного управления научной и инновационной деятельностью // Высшее образование в России. 2007. № 3. С. 105–108.
- Зайцев Г., Файбушевич С. Управление кадрами на предприятии: персональный менеджмент. СПб.: Питер, 2008. 72 с.
- Милорадова Н. Г. Студент в зеркале психологии // Архитектура и строительство России. 1995. № 9. С. 25–29.
- Нишнева-Ксенофонтова Н. Л., Нишнева Н. Н. Креативная компонента образовательной парадигмы // Идеи. Поиски. Решения: сборник статей и тезисов XI Междунар. науч. практ. конф., Минск, 22 ноября 2017 г. / Редкол.: Н. Н. Нишнева (отв. редактор) [и др.]. В 7 томах. Том 7. Минск: БГУ, 2018а. С. 44–54. URL: <http://elib.bsu.by/handle/123456789/190272> (дата обращения: 12.10.2019).
- Нишнева Н. Н., Нишнева-Ксенофонтова Н. Л., Ксенофонтов В. А. Педагогическое взаимодействие: условия эффективности // Linguodidactica. Том XXI. Bialystok. 2018. P. 221–231.
- Нишнева-Ксенофонтова Н. Л., Нишнева Н. Н. Ксенофонтов В. А. Особенности коммуникации в педагогическом коллективе вуза // Linguodidactica. Том XXII, Bialystok 2018. P. 143–152.
- Организационное поведение: Учебник для вузов. 2-е изд., доп. и перераб. / Под ред. Г. Р. Латфуллина, О. Н. Громовой. СПб.: Питер, 2008. 432 с.
- Охременко И. В. Психология и педагогика высшей школы. М.: Юрайт, 2018. 189 с.
- Патрахина Т. Н., Романчук К. П. Сущность и содержание понятия «мотивация» в системе управления // Молодой ученый. 2015. № 7. С. 461–464.
- Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие. Под ред. М. В. Булановой-Топорковой. – Ростов н/Д.: Феникс, 2002. 544 с.
- Резник С. Д. Управление кафедрой. 3-е изд., перераб. и доп. М.: ИНФРА, 2009. 605 с.
- Сергеев А. М. Организационное поведение: Тем, кто избрал профессию менеджера: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования. 4-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2012. 288 с.
- Уткин Э. А. Мотивационный менеджмент: учебник. М.: ЭКМОС, 2007. 145 с.
- Csikszentmihalyi M. Finding Flow. New York: Harper Perennial, 1997. 70 p.
- Nizhneva-Ksenofontava N., Nizhneva N. Developing creativity: a new paradigm // Scripta Neophilologica Posnaniensia XVIII. Poznan, 2018b. P. 197–206.
- Williams M., Burden R. L. Psychology for Language Teachers. Cambridge, 1997. 240 p.

References

Bukhteeva E. E. Teoreticheskie aspekty avtonomizatsii uchebnoi deiatel'nosti [Theoretical aspects of autonomization of educational activities]. *Nauka i sovremennost'*, no.30, 2014, pp.70–73. (In Russ.)

Davydenko T., Gushchina T., Verzunova L. Sistema selektivnogo upravleniia nauchnoi i innovatsionnoi deiatel'nost'iu [The system of selective management of scientific and innovative activities]. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 2007, no. 3, pp. 105–108. (In Russ.)

Zaitsev G., Faibushevich S. Upravlenie kadrami na predpriatii: personal'nyi menedzhment [Human resources management in the enterprise: personal management]. Saint Petersburg, Piter, 2008, 72 p. (In Russ.)

Miloradova N. G. Student v zerkale psikhologii [Student in the mirror of psychology]. *Arkhitektura i stroitel'stvo Rossii*, 1995, no. 9, pp. 25–29. (In Russ.)

Nizhneva-Ksenofontova N. L., Nizhneva N. N. Kreativnaia komponenta obrazovatel'noi paradigmy [The creative component of the educational paradigm]. *Idei. Poiski. Resheniia: sbornik statei i tezisov XI Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii*. Ed. N. N. Nizhneva et al. Minsk, BGU, 2018a, vol. 7, pp. 44–54, available at: <http://elib.bsu.by/handle/123456789/190272> (accessed 12 October 2019). (In Russ.)

Nizhneva N. N., Nizhneva-Ksenofontova N. L., Ksenofontov V. A. Pedagogicheskoe vzaimodeistvie: usloviia effektivnosti [Pedagogical interaction: conditions of efficiency]. *Linguodidactica*, Bialystok, 2018, vol. XXI, pp. 221–231. (In Russ.)

Nizhneva-Ksenofontova N. L., Nizhneva N. N., Ksenofontov V. A. Osobennosti kommunikatsii v pedagogicheskom kollektive vuza [Features of communication in the teaching staff of the university]. *Linguodidactica*. Bialystok, 2018, vol. XXII, pp. 143–152. (In Russ.)

Organizatsionnoe povedenie [Organizational behavior]: uchebnik dlia vuzov. Ed. G. R. Latfullin, O. N. Gromova. Saint Petersburg, Piter, 2008, 432 p. (In Russ.)

Okhremenko I. V. Psikhologiya i pedagogika vysshei shkoly [Psychology and pedagogy of higher education]. Moscow, Iurait, 2018, 189 p. (In Russ.)

Patrakhina T. N., Romanchuk K. P. Sushchnost' i sodержanie poniatia «motivatsiia» v sisteme upravleniia [The essence and content of the concept of "motivation" in the management system]. *Molodoi uchenyi*, 2015, no. 7, pp. 461–464. (In Russ.)

Pedagogika i psikhologiya vysshei shkoly [Higher education pedagogy and psychology]: uchebnoe posobie. Ed. M. V. Bulanova-Toporkova. Rostov na Donu, Feniks, 2002, 544 p. (In Russ.)

Reznik S. D. Upravlenie kafedroi [Department management]. Moscow, Infra, 2009, 605 p. (In Russ.)

Sergeev A. M. Organizatsionnoe povedenie: Tem, kto izbral professiiu menedzhera [Organizational Behavior: For those who chose the profession of a manager]: uchebnoe posobie. Moscow, Akademiia, 2012, 288 p. (In Russ.)

Utkin E. A. Motivatsionnyi menedzhment [Motivational management]: uchebnik. Moscow, EKMOS, 2007, 145 p. (In Russ.)

Csikszentmihalyi M. Finding Flow. New York: Harper Perennial, 1997, 70 p.

Nizhneva-Ksenofontova N., Nizhneva N. Developing creativity: a new paradigm. *Scripta Neophilologica Posnaniensia XVIII*. Poznan, 2018b, pp. 197–206. (In Russ.)

Williams M., Burden R. L. Psychology for Language Teachers. Cambridge, 1997, 240 p.

УДК 371.26

UDC 371.26

DOI: 10.24411/2712-827X-2020-10102

Мосина Маргарита Александровна*

Доктор педагогических наук, профессор,

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет

Россия, 614990, г. Пермь, ул. Сибирская, д. 24,

тел.: +7 (342) 2151968, e-mail: margarita_67@inbox.ru

Mosina Margarita Alexandrovna

Grand Ph.D. (Education), Perm State Humanitarian Pedagogical University

Perm, Russia

**ИНСТРУМЕНТЫ ФОРМИРУЮЩЕГО ОЦЕНИВАНИЯ
В ПРАКТИКЕ РАБОТЫ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ****TOOLS FOR FORMATIVE ASSESSMENT
IN THE PRACTICE OF A MODERN SCHOOL****Аннотация**

В статье обсуждаются новые подходы к оцениванию как к инструменту мониторинга образовательных достижений обучающихся, средству стимулирования обучения, положительной мотивации, влияния на личность в свете личностно-ориентированного образования, которое основывается на принципах гуманной педагогик и требует для своей реализации адекватных педагогических технологий. Рассматриваются условия для более системной реализации гуманистических идей в организации контроля. Особое внимание уделяется проблеме организации альтернативного аутентичного контроля, способствующего осуществлению формирующего оценивания достижений учащихся. Под формирующим оцениванием понимается оценивание в процессе обучения, когда анализируются знания, умения, ценностные установки и оценки, а также поведение учащегося, устанавливается обратная связь об успехах и недостатках учащегося; когда учащегося ориентируют и вдохновляют на дальнейшую учебу, а также планирование целей и путей ее продолжения. В ходе реализации формирующего оценивания обращается внимание на формирование стратегий учебной деятельности учащихся, их способности выявлять источники познавательных затруднений, искать и находить пути преодоления возникающих трудностей и реально повышать свои показатели. Описываются стратегии оценивания для определения потребностей учеников, проверки понимания и выявления затруднений учащихся. Подчеркивается роль инструментов самооценивания в формировании способности к самостоятельной учебе: инструменты обратной связи, самооценка, взаимооценка, рефлексия. На основе анализа мировой практики предлагается обзор зарубежных стратегий и инструментов, позволяющих учителям сформировать навыки, необходимые для эффективного и гибкого оценивания. Делается вывод о методической целесообразности использования описанных инструментов для подготовки учащихся к обозначению, выявлению проблемы, нахождению информации для ее решения, оцениванию альтернатив, созданию идей и продуктов, разработке новых решений сложных дилемм.

Abstract

The article discusses new approaches to assessment as a tool for monitoring educational achievements of students, a means of stimulating learning, positive motivation, and influence on the

personality in the light of learner-oriented education which is based on the principles of humane pedagogy and requires adequate pedagogical technologies for its implementation. The conditions for a more systematic implementation of humanistic ideas in the organization of assessment are considered. Particular attention is paid to the problem of organizing alternative authentic assessment, contributing to the implementation of formative assessment of students' achievements. Formative assessment is understood as assessment in the learning process, when knowledge, skills, value attitudes and assessments, as well as student's behaviour are analyzed, feedback is established about the student's successes and shortcomings; when the student is guided and inspired to further study, as well as planning goals and ways to continue it. In the course of the implementation of formative assessment, attention is paid to the formation of strategies for the learning activity of students, their ability to identify the sources of cognitive difficulties, to look for and find ways to overcome the difficulties that arise and to really increase their performance. Assessment strategies are described for identifying student needs, checking understanding, and identifying student difficulties. The role of self-assessment tools in the formation of the ability for independent study is emphasized: feedback tools, self-assessment, peer assessment, feedback. Based on the analysis of world practice, an overview of foreign strategies and tools is offered that allow teachers to form the skills necessary for effective and flexible assessment. The conclusion is made about the methodological expediency of using the described tools for preparing students for identifying a problem, finding information for solving it, evaluating alternatives, creating ideas and products, developing new solutions to complex dilemmas.

Ключевые слова: личностно-ориентированное образование, аутентичный альтернативный контроль, формирующее оценивание, инструменты формирующего оценивания, обратная связь

Keywords: learner-centred education, alternative authentic assessment, formative assessment, formative assessment tools, feedback

Введение

Закономерным этапом развития гуманистического направления в мировой педагогике стало личностно-ориентированное образование, провозглашенное как одно из направлений в концепции модернизации современного отечественного образования. Личностно-ориентированное образование требует для своей реализации адекватных педагогических технологий. Их характерные черты: сотрудничество, диалогичность, деятельностно-творческий характер, направленность на поддержку индивидуального развития, предоставление когда анализируются знания, умения, ценностные установки и оценки, а также поведение учащегося, устанавливается обратная связь об успехах и недостатках учащегося; когда необходимого пространства, свободы для принятия самостоятельных решений, творчества, выбора содержания и способов учения и поведения, сотворчества педагога и учащихся.

Под влиянием гуманистических идей меняется роль контроля и оценивания в образовании. Контрольно-оценочные процедуры рассматриваются не только как контрольно-измерительные инструменты, но и как средство получения информации, необходимой для внесения инноваций в учебно-воспитательный процесс и создание наилучших условий для развития учащихся. Модификация роли контроля и оценивания под влиянием гуманистических идей подчеркивает идею центрирования образования и контроля на учащихся, усиливает значение контроля как средства получения важной для развития только получаемые результаты, но и резервы познавательной деятельности. При этом решающее значение имеет не рейтинг учащегося в отдельно взятый момент учебного процесса, а динамика получаемых показателей [Матиенко 2011; Пинская эл. р.; Пинская 2010].

Основная часть

Под формирующим оцениванием понимается оценивание в процессе обучения, учащегося ориентируют и вдохновляют на дальнейшую учебу, а также планирование целей и путей ее продолжения. Формирующее оценивание сосредоточено на сравнении успехов учащегося с его прежними достижениями. Обратная связь своевременно и по возможности точно описывает сильные и слабые стороны учащегося, а также содержит предложения о дальнейшей деятельности, поддерживающей развитие учащегося.

В ходе реализации формирующего оценивания внимание обращается на формирование стратегий учебной деятельности учащихся, их способности выявлять источники познавательных затруднений, искать и находить пути преодоления возникающих трудностей и реально повышать свои показатели.

Для наиболее полной реализации своих индивидуальных особенностей и возможностей учащимся необходимо приобрести необходимую «свободу действий», то есть автономию, превращающую обучение в учение. Автономия учащихся в виде самостоятельности, ответственности и независимости учения как самоорганизующейся деятельности в индивидуальной или групповой форме, может быть сформирована, если учитывать учебные мотивы и убеждения учащихся, развивать самонаблюдение в процессе выполнения учебных и контрольных заданий, формировать стратегии самостоятельного преодоления познавательных затруднений, обеспечивать учебное самоопределение учащихся в виде осознанного выбора в пользу активного учения и создавать условия для реализации себя как обучающейся личности.

На наш взгляд, для осуществления формирующего оценивания традиционные средства контроля не всегда могут помочь достичь описанных выше результатов. На смену традиционному контролю должен прийти альтернативный контроль, который представляет собой индивидуально ориентированный вид педагогических измерений, предполагающий длительный мониторинг учащимися собственных результатов с их анализом и поиском резервов повышения результатов. Он предполагает формирование у учащихся адекватной самооценки в связи с реальными познавательными достижениями [Матиенко 2011; Фишман 2007; Resnik 2002].

Аутентичный альтернативный контроль направлен на осознание роста познавательных возможностей учащихся в условиях организации контролирующей деятельности, которое заключается в применении эффективных познавательных стратегий, осознание особенностей своего познавательного стиля, что существенно для понимания причин успехов и неудач при выполнении контрольных заданий, рассчитанных на работу памяти или логическое мышление. Осознание учащимися своего опыта во многом связано с вниманием к собственным стратегиям, направленным на более успешное выполнение контрольного задания. Это позволяет центрировать контролирующую деятельность на учащемся, создавая условия для самоуправления данным процессом. Самоуправление достигается не просто за счет отдаления преподавателя от учащихся, а за счет овладения эффективными познавательными стратегиями, соответствующими индивидуальному познавательному стилю [Гальскова 2003; Gardner 2000; Csizer 2005; Smith 2003; Wiggins 2003].

В поиске альтернативных форм оценивания результатов обучения повышается роль преподавателя и самих обучающихся в организации процедуры и разработке содержания педагогических измерений. Подобный контроль строится на основе новой парадигмы, которая существенно отличается от методических основ традиционного контроля. В предлагаемой альтернативе происходит интеграция приемов контроля и ежедневного обучения. Задача заключается в том, чтобы не прерывать учебный процесс для процедур измерения результатов, не отделять содержание контроля от содержания обучения, не ограничивать результаты контроля описанием пробелов в знаниях и умениях

обучающихся. Кроме того, не игнорировать показатели прироста знаний и умений за определенный период, не подменять анализ индивидуальных тестовых показателей простым сравнением с программной нормой и не упускать из виду реальные условия обучения и воспитания обучающихся [Hancock 1994; Huerta-Macias 2002].

На сегодняшний день существует большое количество различных стратегий и приемов альтернативного контроля, которые способствуют реализации формирующего оценивания. В данной статье опишем некоторые из них на основе изучения зарубежного опыта [Nickell 1993; Cullinane 2011].

One-Minute Paper – учащимся задается несложный вопрос, касающийся изученной темы, на который они смогут дать ответ в течение одной минуты. Ответы фиксируются на небольших карточках, которые сдаются учителю. После проверки данные карточки возвращаются учащимся с пометками и комментариями учителя.

One sentence summary – учащиеся подводят итог занятия (осуществляют рефлексию), высказываясь одним предложением. Данное высказывание должно отвечать на вопросы (Кто? Что? Где? Когда? Почему? Как?).

ABC Summaries – каждому учащемуся дается определенная буква алфавита. Задача состоит в том, чтобы подобрать слово, начинающееся на эту букву и отражающее суть урока. Это позволяет учителю оценить понимание темы учащимися.

Muddiest point – в конце урока учитель просит учащихся написать на листочке о том, что показалось самым сложным и непонятным в ходе урока. Учитель собирает данные листочки и анализирует полученные замечания. Благодаря этому приёму учитель видит «слабые места», на которые нужно обратить внимание.

Three-minute pause – по окончании изучения какого-либо явления, темы учащимся дается три минуты, чтобы описать свои впечатления, мысли и чувства относительно этого, следуя примерному плану:

- Я изменил свое отношение к ...
- Я больше узнал о ...
- Меня удивило ...
- Я почувствовал...

Данный прием позволяет осуществлять эмоциональную обратную связь на уроке.

Chain notes – учащиеся передают друг другу конверт с написанным на нем вопросом. Ответ на вопрос фиксируется в течение нескольких секунд на листочке бумаги, который кладется в конверт. На основе полученных ответов учитель может сделать вывод о том, насколько материал усвоен учащимися.

Application cards – после изучения темы учащимся дается задание описать ситуацию, возможную в реальной жизни, в которой они могут применить полученные знания. Данный прием позволяет учителю определить могут ли учащиеся переносить полученные теоретические знания на практику.

Directed Paraphrasing (перефразирование) – учащиеся высказываются по поводу изучаемой темы своими словами.

Exit cards – в конце урока учитель просит учащихся написать ответы на вопросы, касающиеся изученной темы. С помощью данного задания учитель может определить уровень овладения и понимания изученного материала.

Idea spinner – учитель делает барабан, на котором изображено четыре сектора: «Предугадать. Объяснить. Подвести итог. Оценить». После изучения темы учитель вращает барабан и просит учащихся ответить на вопрос из выпавшей категории.

Inside-Outside circle – каждый учащийся придумывает вопрос, касающийся изученной темы. Затем учащиеся встают лицом друг другу в два круга: внешний и внутренний. В образовавшихся парах они задают друг другу заготовленные вопросы и отвечают на них.

Затем круг вращается и, следовательно, образуются новые пары. Процедура повторяется до тех пор, пока учащиеся не вернутся в начальную позицию.

Numbered heads together – учащиеся делятся на группы и каждому присваивается номер. В группах обсуждают проблемный вопрос, сформулированный учителем. Когда обсуждение закончено, учитель называет число. Учащийся под этим номером дает ответ на поставленный вопрос.

Quick write – учащимся отводится не более 10 минут для написания ответа на открытый вопрос по изученной теме.

Think-Write-Pair-Share – учащиеся индивидуально обдумывают ответ на поставленный вопрос, записывают его, объединяются в пары и обсуждают свои варианты. Затем каждая пара по очереди делится с классом своими ответами.

3-2-1 – учащиеся записывают на листочке 3 открытия, которые он/она совершил в ходе урока, 2 интересных момента, 1 вопрос, который по-прежнему остался. На основе полученных данных учитель делает выводы о своей деятельности по организации учебного процесса.

Graphic organizers (графические органайзеры) – визуальное представление информации, связей, мыслительных процессов и т. п. Использование графических организаторов как средства формирующего оценивания позволяет учителю оценить понимание отношений, связей и идей учащимися [Clarke 1991]. Все графические организаторы создают на бумаге объективную форму этих ментальных процессов, позволяя ученикам и учителям создавать альтернативные структуры, прорабатывать известное, исправлять ошибки и, следовательно, осуществлять контроль и самоконтроль. Примерами графических организаторов могут служить ментальные карты, диаграммы, таблицы и т. п. (рис. 1, 2).

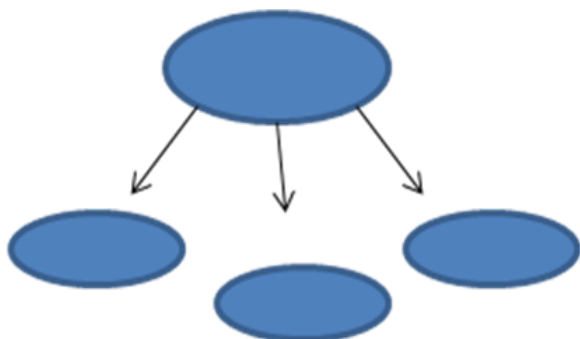


Рис. 1. Ментальная карта



Рис. 2. Диаграмма Венна

KWL- chart – таблица – Что я знаю (What I Know), что хочу узнать (What I Want to know), что узнал (What I Learnt) (рис. 3).

| what we Know | what we Want to learn | what we Learned |
|--------------|-----------------------|-----------------|
| | | |

Рис. 3. Таблица KWL

Y-chart – представляет собой круговую диаграмму, разделенную на три сектора (напоминая букву Y). После изучения темы, учащиеся заполняют диаграмму в соответствии с тремя чувствами восприятия: как я это вижу, как я это чувствую, как я это слышу (рис. 4).

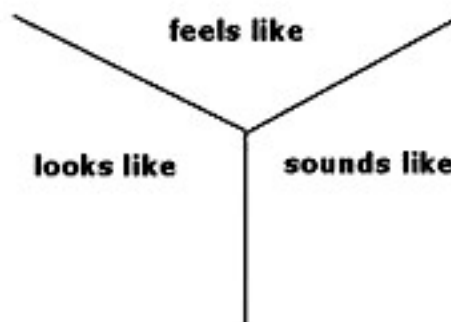


Рис. 4. Y-chart

Performance Tasks – задания, требующие практического применения полученных знаний. Данные виды деятельности отображают способность учащихся синтезировать все приобретенные знания для достижения конкретной цели. Примерами подобных заданий являются проекты, доклады, задания проблемного характера и т. п.

Blog (блог) – регулярно заполняемый интернет журнал, содержащий краткую информацию о проблемах, задачах, целях и достижениях учащихся. Ведется учащимися самостоятельно.

Journals/learning logs – учебные журналы (дневники), в которых учащиеся фиксируют различные интересные моменты изучаемой темы. Итогом является красочный сборник творческих работ, комментариев и идей учащихся. Это наглядно демонстрирует проделанную работу и акцентирует внимание на личных интересах учащихся. Могут быть выполнены как в традиционной, так и в электронной формах.

Portfolios – портфолио – представляет собой коллекцию работ учащегося, всесторонне демонстрирующую не только его учебные результаты, но и усилия, приложенные к их достижению, а также очевидный прогресс в знаниях и умениях учащегося по сравнению с его предыдущими результатами. Технология портфолио предполагает смещение акцента с того, что ребенок не знает и не умеет, на то, что он знает и умеет. Основным смыслом портфолио – показать все, на что способен ребенок [Новикова, 2008].

Anecdotal Notes – письменные комментарии действий учащихся, сделанные учителем. Предполагается продолжительное наблюдение для того, чтобы появилась возможность проследить академический прогресс учащихся.

«Four Corners» (четыре угла) – после изучения темы учащимся предлагается оценить свое понимание и выбрать один из четырех углов: 1 – Грязная дорога (Очень много пыли! Ничего не вижу и не понимаю, нуждаюсь в помощи!), 2 – Мощёная дорога (Довольно гладкая дорога, но имеются выбоины. Нужно еще поработать над темой.), 3 – Шоссе (Ориентируюсь уверенно, но временами необходимо концентрировать внимание и быть осторожным.), 4 – Федеральная автострада (Абсолютно свободно ориентируюсь в теме, могу помогать другим).

Оценочная шкала «Hand signals» – по окончании изучения темы учащимся предоставляется возможность оценить своё понимание данной темы. Применение данного приема позволяет учителю получить общее представление о результатах обучения: выявить возможные пробелы и, наоборот, обозначить достижения (рис. 5).

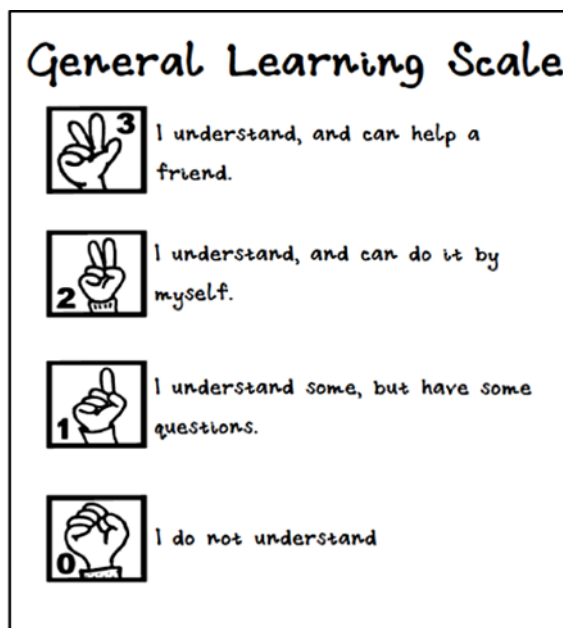


Рис. 5. Оценочная шкала

Чеклист – прием, используемый учителем для формирования, а также для качественной и количественной оценки промежуточных и итоговых результатов деятельности учащихся по освоению определенных, четко обозначенных результатов образования, позволяющий учащемуся:

- ставить собственные цели в освоении учебного материала и планировать деятельность по их достижению;
- получать обратную связь о результатах своей деятельности без окончательной отметки (до двух раз и более) и, следовательно, сохранять мотивацию на дальнейшую деятельность по освоению учебного материала;
- получать комментарии, позволяющие спланировать деятельность по достижению результата более высокого уровня;
- овладевать алгоритмом оценки собственного продвижения (табл. 1).

Таблица 1. Чеклист для задания 39 (ЕГЭ по иностранному языку)

| Решение коммуникативной задачи + – | | |
|--|--|--|
| Ответ на первый вопрос друга (<i>нравятся ли автору уроки физкультуры и почему</i>) дан | | |
| Ответ на второй вопрос друга (<i>какими видами спорта можно заниматься в школе</i>) дан | | |
| Ответ на третий вопрос друга (<i>какие внеклассные мероприятия наиболее популярны в школе автора письма</i>) дан | | |
| Три вопроса (<i>о пикнике</i>) заданы | | |
| Нормы вежливости соблюдены: ссылка на предыдущие контакты; благодарность за полученное письмо; надежда на последующие контакты | | |
| Стилевое оформление выбрано правильно: обращение, завершающая фраза, подпись автора в соответствии с неофициальным стилем. | | |
| Объем высказывания (количество слов – 90-154) | | |

| Организация текста | | |
|--|--|--|
| Логичность | | |
| Деление на абзацы | | |
| Использование средств логической связи | | |
| Обращение на отдельной строке | | |
| Завершающая фраза на отдельной строке | | |
| Подпись на отдельной строке | | |
| Адрес автора в правом верхнем углу | | |
| Дата под адресом | | |

Критериальная карта используется для описания оценочных критериев, которые опираются на ожидаемые учебные результаты и достижения учеников (рис. 6):

| Name: | Grade-Teacher: | | Project: | |
|-------------------------------------|--|---|--|--|
| | Excellent (4) | Good (3) | Satisfactory (2) | Needs Improvement (1) |
| Following Project Directions | All directions were followed. | You followed most directions. | You followed some directions. | None of the directions were followed. |
| Use of Creativity | You used your own ideas and imagination. | You used your own ideas most of the time. | You used some imagination. | You did not use your own ideas or imagination. |
| Behavior in Class | You were respectful and well-behaved. | You behaved well for most of the class. | You misbehaved during most of class. | You were not respectful and behaved poorly. |
| Effort put into project | You took your time and worked hard on the project. | You worked hard for most of the time. | You put a small effort into the project. | You rushed through and did not work hard. |

Circle the box for each category that you believe describes your quality of work for this project.

Comments: _____

Рис. 6. Критериальная карта

Suggestion box (коробка для предложений) – в неё помещаются листочки, на которых учащиеся пишут свои комментарии к действиям учителя и используемым методам и приемам. Благодаря этой «коробке» осуществляется обратная связь и учителю представляется возможным вносить некоторые коррективы в свою деятельность в зависимости от полученных комментариев.

Заключение

Все вышеперечисленные стратегии и приёмы позволяют осуществлять альтернативный (аутентичный) контроль, который необходим в рамках новой образовательной парадигмы, позволяющей учащимся не только и не столько усваивать и запоминать информацию, использовать алгоритмы для решения проблем, но, прежде всего, подготавливающая учащихся к обозначению, выявлению проблемы, нахождению информации для ее решения, оцениванию альтернатив, созданию идей и продуктов, разработке новых решений сложных дилемм.

Список литературы

Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя. Москва: АРКТИ, 2003. 192 с.

Матиенко А. В. Аутентичность тестирования как условие реализации когнитивно-коммуникативного контроля в обучении иностранному языку // Научно-педагогический журнал Восточной Сибири. 2011. № 1 (03). С. 18.

Новикова Т. Г., Пинская М. А., Прутченков А. С. Портфолио в зарубежной школе // Директор школы. 2008. № 7. С. 23–30.

Пинская М. А. Формирующее оценивание: оценивание для обучения: Практическое руководство для учителей. URL: <https://docplayer.ru/5230-Formiruyushchee-ocenivanie-ocenivanie-dlya-obucheniya.html> (дата обращения : 12.12.2019).

Пинская М. А. Формирующее оценивание: оценивание в классе. Учебное пособие. М.: Логос, 2010. 264 с.

Фишман И. С., Голуб Б. Формирующая оценка образовательных результатов учащихся. Методическое пособие. Самара: 2007. 194 с.

Clarke J. H. Using visual organizers to focus on thinking // Journal of Reading. 1991. P. 526–534.

Csizer K. Language learners motivational profiles and their motivated learning behavior // Language Learning. 2005. Vol. 55 (1). P. 613–659.

Cullinane A. Formative assessment classroom techniques // Resource & Research Guides. 2011. Vol. 2 #13

Gardner H. Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century. New York : Basic Books, 2000. 594 p.

Hancock, C. R. Alternative Assessment and Second Language Study: What and Why? // ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics Washington D.C. 1994. URL: <http://www.ericdigests.org/1995-2/language.htm> (дата обращения : 11.10.2019).

Huerta-Macias A. Alternative assessment: responses to commonly asked questions // Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice. New York: Cambridge University Press, 2002. P. 338–343

Nickell P. Alternative Assessment: Implications for Social Studies. URL: <http://www.ericdigests.org/1993/social.htm> (дата обращения: 12.10.2019).

Resnik L. B., Reznik D. P. Assessing the thinking curriculum: new tools for education reform. Changing Assessments: Alternative Views of Aptitude, Achievement and Instruction. London: Kluwer Academic, 2002. P. 37–75.

Smith A., Lovatt M., Wise D. Accelerated Learning // Network Educational Press Ltd. – 2003. 120 p.

Wiggins G. The case for authentic assessment // Practical Assessment, Research and Evaluation. 2003. Vol. 2 (2). P. 1–5.

References

Gal'skova N. D. Sovremennaiia metodika obucheniia inostrannym iazykam [Modern methods of teaching foreign languages]: posobie dlia uchitel'ia. Moscow, ARKTI, 2003, 192 p. (In Russ.)

Matienko A. V. Autentichnost' testirovaniia kak uslovie realizatsii kognitivno-kommunikativnogo kontroliia v obuchenii inostrannomu iazyku [Authenticity of testing as a condition for the implementation of cognitive-communicative control in teaching a foreign language]. *Nauchno-pedagogicheskii zhurnal Vostochnoi Sibiri*, 2011, no. 1 (03), pp. 18. (In Russ.)

Novikova T. G., Pinskaia M. A., Prutchenkov A. S. Portfolio v zarubezhnoi shkole [Portfolio in a foreign school]. *Direktor shkoly*, 2008, no. 7, pp. 23–30. (In Russ.)

Pinskaia M. A. Formiruiushchee otsenivanie: otsenivanie dlia obucheniia [Formative Assessment: Assessment for Learning]: prakticheskoe rukovodstvo dlia uchitelei, available at: <https://docplayer.ru/5230-Formiruyushchee-ocenivanie-ocenivanie-dlya-obucheniya.html> (accessed: 12 December 2019). (In Russ.)

Pinskaia M. A. Formiruiushchee otsenivanie: otsenivanie v klasse [Formative assessment: classroom assessment]: uchebnoe posobie. Moscow, Logos, 2010, 264 p. (In Russ.)

Fishman I. S., Golub B. Formiruiushchaia otsenka obrazovatel'nykh rezul'tatov uchashchikhsia [Formative assessment of student learning outcomes]: metodicheskoe posobie. Samara, 2007, 194 p. (In Russ.)

- Clarke J. H. Using visual organizers to focus on thinking. *Journal of Reading*, 1991, pp. 526–534.
- Csizer K. Language learners motivational profiles and their motivated learning behavior. *Language Learning*, 2005, vol. 55 (1), pp. 613–659.
- Cullinane A. Formative assessment classroom techniques. *Resource & Research Guides*, 2011, vol. 2 #13
- Gardner H. Intelligence reframed: multiple intelligences for the 21st century. New York, Basic Books, 2000, 594 p.
- Hancock, C. R. Alternative assessment and second language study: what and why? *ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics*. Washington D. C., 1994, available at: <http://www.ericdigests.org/1995-2/language.htm> (accessed: 11 October 2019).
- Huerta-Macias A. Alternative assessment: responses to commonly asked questions. *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. New York, Cambridge University Press, 2002, pp. 338–343
- Nickell P. Alternative assessment: implications for social studies, available at: <http://www.ericdigests.org/1993/social.htm> (accessed: 12 October 2019).
- Resnik L. B., Reznik D. P. Assessing the thinking curriculum : new tools for education reform. *Changing Assessments: Alternative Views of Aptitude, Achievement and Instruction*. London, Kluwer Academic, 2002, pp. 37–75.
- Smith A., Lovatt M., Wise D. Accelerated learning. Network Educational Press Ltd, 2003, 120 p.
- Wiggins G. The case for authentic assessment. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 2003, vol. 2 (2), pp. 1–5.

УДК 378.2:81'27

UDC 378.2:81'27

DOI: 10.24411/2712-827X-2020-10103

Булатова Анастасия Борисовна*

Старший преподаватель, Санкт-Петербургский государственный университет
телекоммуникаций имени проф. М. А. Бонч-Бруевича
Россия, 193232, г. Санкт-Петербург, пр. Большевиков, д. 22, корп. 1,
тел.: + 7 (812) 9263150, e-mail: bulatova25a@gmail.com

Bulatova Anastasia Borisovna

Senior Lecturer, The Bonch-Bruevich Saint-Petersburg
State University of Telecommunications,
Saint-Petersburg, Russia

СТРУКТУРА ГОТОВНОСТИ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БАКАЛАВРОВ РЕГИОНОВЕДЕНИЯ: К ВОПРОСУ О ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ**THE STRUCTURE OF REGIONAL STUDIES BACHELORS' READINESS FOR PROFESSIONAL COMMUNICATION IN FOREIGN LANGUAGES: TECHNOLOGICAL COMPONENT REVISITED****Аннотация**

К уровню владения иностранным языком бакалавров регионоведения предъявляются требования, сходные с таковыми к выпускникам лингвистических факультетов. Выпускник должен не просто уметь общаться на иностранном языке, но и владеть основами публичной (политической, юридической), деловой речи, техниками диспута, диалога, интервью, презентации, заниматься деловой и коммерческой документацией, при этом учитывая традиции, этикет и принятые стандарты, что требует знаний стилистически, жанрово и ситуативно дифференцированных норм иностранного языка. Высокий уровень владения иностранным языком, по сути, составляет основу профессиональной готовности выпускника данного направления. В статье рассматривается один из компонентов готовности бакалавров регионоведения к осуществлению профессионально-ориентированной иноязычной деятельности, а именно технологическая готовность, которая вместе с психологической и профессионально-этической составляет долговременную готовность к деятельности. Отсутствие единого подхода к классификации и выделению компонентов готовности к деятельности в психолого-педагогической литературе позволяет исследователям заключить, что структура готовности зависит от типа деятельности, к которой готовится выпускник. Данный факт позволяет нам выделить технологическую готовность как одну из важных составляющих профессиональной готовности бакалавров регионоведения. В составе технологической готовности мы выделяем когнитивный и операциональный компоненты. В статье дается обоснование содержания каждого компонента, выделяются знания, навыки и умения в рамках каждого из них. Изучив требования к уровню подготовки бакалавров регионоведения, обозначенные в ФГОС, и возможные варианты будущего трудоустройства выпускников, мы пришли к заключению, что в структуру когнитивного компонента готовности необходимо включить лингвистические, лингвопрофессиональные, социокультурные и социолингвистические знания. В состав операционального компонента включаются языковые навыки, коммуникативные, социокультурные, профессионально-дискурсивные, стратегические и информационно-аналитические умения.

Abstract

The requirements to the competency level of regional studies bachelors are similar to those of linguists. Graduates are expected not only to be able to communicate in a foreign language, but also to master public speaking, know dispute, interview and presentation techniques, handle business and commercial documentation taking into account traditions, etiquette and standards. This in its turn requires the knowledge of stylistic and situational norms. It may be concluded that high level of foreign language competency for regional studies bachelors is the basis of their professional readiness. The article focuses on one of readiness components – technological readiness, which combined with psychological and professionally ethical readiness, constitutes long-term readiness. The lack of unified approach to classification and component identification allows the researchers to conclude that readiness structure is dependent on type of future activity. This allows us to identify technological readiness as one of the key components of regional studies bachelors' professional readiness. We distinguish cognitive and operational components as part of technological components. The article discusses the contents of each component alongside knowledge and skills within each of them. Having researched requirements as stated in the Federal document and potential employment options for regional studies bachelors, we can conclude that the cognitive component structure includes linguistic, linguoprofessional, sociocultural and sociolinguistic knowledge. The operational component consists of linguistic, communicative, sociocultural, strategic, information and professional discourse skills.

Ключевые слова: бакалавры регионоведения, готовность, когнитивный компонент, операциональный компонент, структура готовности.

Keywords: regional studies bachelors, readiness, cognitive component, operational component, readiness structure.

Введение

Вопрос готовности к профессиональной деятельности вообще, и иноязычной деятельности в частности, остается одним из наиболее актуальных при подготовке бакалавров регионоведения, что обусловлено рядом факторов. Во-первых, направление подготовки «Зарубежное регионоведение» относится к группе политических наук, то есть неязыковых специальностей, при этом к уровню владения языком изучаемого региона выпускниками предъявляются очень высокие требования. Во-вторых, до настоящего времени не разработан профессиональный стандарт регионоведа, а потенциальное трудоустройство будущих выпускников обладает большой вариативностью, что осложняет выявление общих трудовых функций.

В психолого-педагогической литературе отсутствует единая классификация видов готовности к профессиональной деятельности. Однако, многие исследователи сходятся во мнении, что компонентный состав готовности зависит от типа деятельности, к которой готовится выпускник. При этом каждая деятельность уникальна, а, следовательно, структура готовности к конкретной деятельности «может быть специфичной не только по содержанию, но и по структуре входящих в нее компонентов» [Санжаева 2012: 9].

Основная часть

Готовность регионоведов к осуществлению профессионально-ориентированной иноязычной деятельности имеет сложную структуру и включает в себя долговременную готовность и ситуативную готовность, которые существуют в неразрывном единстве. С учетом профессиональной деятельности бакалавров регионоведения, структура готовности к осуществлению профессионально-ориентированной иноязычной деятельности может быть представлена следующим образом (табл. 1):

Таблица 1. Структура готовности к осуществлению профессионально-ориентированной иноязычной деятельности бакалавров регионоведения

| Тип | Вид |
|---|---------------------------|
| Долговременная профессионально-ориентированная готовность | Ценностно-смысловая |
| | Квалификационная |
| | Профессионально-этическая |
| | Гносеологическая |
| | Исследовательская |
| | Социальная |
| | Психологическая |
| | Технологическая |
| Ситуативная профессионально-ориентированная готовность | Ситуативно-мотивационная |
| | Информационная |
| | Ориентационная |
| | Коммуникативная |
| | Регулятивно-поведенческая |
| | Рефлексивно-оценочная |

Несомненно, формирование готовности – длительный процесс, начинающийся с осведомленности о профессии, за которой следует приобретение знаний, навыков, умений. Исследователи готовности выделяют теоретическую и практическую готовность [Лежнина 2010: 8; Моторина 2006: 4; Основы методики ... 2017; Павлова 2012: 11; Санжаева 2012]. В то же время следует учитывать принципиальное отличие языковой группы предметов от других специальных предметов, к изучению которых студенты приступают в вузе – языковые знания для студентов неязыковых специальностей «важны не сами по себе, а лишь как средство формирования умения получать или сообщать информацию с помощью изучаемого языка» [Миролюбов 2010: 8]. С учетом компетентного подхода считаем целесообразным рассматривать теоретическую и практическую готовность в рамках единой, технологической готовности, включающей когнитивный и операциональный компоненты.

Когнитивный компонент готовности бакалавров регионоведения к профессионально-ориентированной иноязычной деятельности включает в себя: лингвистические знания, лингвопрофессиональные знания, социолингвистические знания, социокультурные знания.

Лингвистические знания. Лингвистическая компетенция, основу которой составляют лингвистические знания, традиционно выделяется в структуре иноязычной коммуникативной компетенции (ИКК) и включает в себя знание лексики, грамматики, фонетики, семантики и орфографии и орфоэпии изучаемого языка, которые являются фундаментом будущего общения.

Лингвопрофессиональные знания. Следует заметить, что при обучении иностранному языку некоторых специальностей, например, международных или гидов-переводчиков, формирования только лингвистической компетенции недостаточно. В соответствии с требованиями ФГОС выпускник направления «Зарубежное регионоведение» должен владеть основами публичной (политической, юридической), деловой речи, техниками диспута, диалога, интервью, презентации, заниматься деловой и коммерческой документацией, учитывая традиции, этикет и принятые стандарты, что, в свою очередь, требует знаний стилистически, жанрово и ситуативно дифференцированных норм иностранного языка, тактики построения диалога, средств убеждения и аргументации, композиционных средств презентации и выступления. То есть успешное владение

иностранном языке для выпускника данного направления предполагает формирование профессиональных компетенций.

Разработкой методологии профессионально ориентированного обучения иностранному языку занимается сравнительно молодое направление в методике преподавания иностранного языка – профессиональная лингводидактика [Крупченко 2007: 5], которое конкретизирует и актуализирует цели лингвопрофессионального обучения и предполагает интеграцию лингвистической и профессиональной компетенций, слияние которых ведет к появлению сложного образования – лингвопрофессиональной компетенции.

Знания, в рамках лингвопрофессиональной компетенции предполагают:

- знание специальной терминологии;
- знание языковых характеристик видов дискурса (устный и письменный дискурс, подготовленная и неподготовленная речь, официальная и неофициальная речь);
- знание способов достижения эквивалентности и приемов перевода.

Социокультурные знания. Как отмечают исследователи, особенность профессиональной подготовки специалистов-международников и регионоведов, призванных выполнять сходные функции, состоит в том, что кроме развития профессиональных умений и навыков в ходе профессиональной подготовки необходимо научить данную категорию студентов принимать решения и брать на себя ответственность за них, осуществлять профессиональную деятельность на иностранном языке с учетом контекстуальной значимости ситуации, особенностей языковой картины мира определенной страны, лингвистических и экстралингвистических факторов, обуславливающих ведение переговоров. [Воевода 2011: 3]. В этой связи возрастает роль соизучения культуры и языка, в котором, по мнению Д. Кристалла, находится «остов истории общества и большая часть его культурной идентичности» [Тер-Минасова 2000: 38]. Как отмечает С. Г. Тер-Минасова, «картина мира, окружающего носителей языка, не просто отражается в языке, она и формирует язык и его носителя, и определяет особенности речеупотребления» [Там же: 30]. Изучение языка в отрыве от культуры равноценно изучению мертвого языка, но не изучению языка как средства общения.

К настоящему моменту в методике обучения иностранным языкам сложились несколько подходов к соизучению языка и культуры:

- лингвокультурологический [Воробьев 2008] подход, сложившийся на стыке ряда смежных наук (культурологии, лингвострановедения, этнолингвистики, социоллингвистики). Основной единицей описания при данном подходе выступает лингвокультурема, являющаяся диалогическим единством лингвистического и экстралингвистического содержания и включающая сегменты не только языка, но и культуры, репрезентируемые соответствующим знаком. То есть лингвокультурема содержит «культурный ореол», незнание которого не позволяет понять сеть культурных ассоциаций, а, следовательно, смысл высказывания как отражения культурного феномена [Там же: 44–57].

- коммуникативно-этнографический подход, выросший из этнографического подхода, чье появление в методике обучения иностранным языкам связано с именем британского лингвиста М. Байрама, разработавшего теоретические основы данного подхода по обучению студентов некоторым аспектам иноязычной культуры в условиях иммерсии. Однако, по мнению отечественных исследователей, этнографический подход не позволял сформировать целостное представление о культуре страны изучаемого языка ввиду своей фрагментарности, поэтому в отечественной методике он получил развитие в виде коммуникативно-этнографического подхода.

- социокультурный подход, разработанный В. В. Сафоновой [Сафонова 2014] на основе диалоговой концепции культур М. М. Бахтина и В. С. Библера и ориентированный

на обучение в контексте диалога культур и сопоставление иноязычной и родной культур при формировании коммуникативных умений межкультурного общения;

Последнее десятилетие активно обсуждаются вопросы формирования поликультурной языковой личности, возникшие в результате глобализации и информатизации, следствием чего становится сближение стран и народов и появление глобального, взаимозависимого мира, в рамках которого расширяются политические, экономические и культурные связи между странами. В основе рассматриваемого подхода лежит идея формирования поликультурной языковой личности, способной эффективно функционировать в новом поликультурном обществе, то есть владеющей концептосферами разного уровня и способной понимать наличие сходств и различий между представителями различных культур и продуктивно взаимодействующей с представителями различных культур на основе принципов интеграции, сосуществования и плюрализма [Халяпина 2006: 84–85]. Если в более ранних культуро-ориентированных подходах основное внимание уделялось межкультурной коммуникации с целью оптимальной адаптации и социализации в иноязычной среде, при поликультурном подходе на первый план выдвигается равностатусность в профессиональной межкультурной коммуникации с партнером [Крупченко, Попова 2018: 2]. Поскольку социокультурный подход рассматривает иностранный язык как инструмент познания мировой культуры и национальных культур, а также предполагает изучение родной культуры, именно данный подход оказывается наиболее востребованным в условиях поликультурного образования.

Знания, входящие в социокультурный аспект когнитивного компонента готовности, предполагают:

- знание фоновой, безэквивалентной лексики, географических названий, имен собственных, фразеологизмов (лингвострановедческие знания);
- знание историко-культурных, этнокультурных, социальных особенностей изучаемого региона (общекультурные знания);
- знание природно-климатических, экономических особенностей изучаемого региона, традиций и праздников (тематические знания);
- знание стереотипов поведения, ритуальных форм общения, особенностей социальной среды (языковые особенности социальных слоев, представителей разных поколений, полов, общественных групп, диалектов), особенностей невербальных средств общения (прагматические знания)

Последняя группа знаний относится к компонентам *социолингвистической компетенции*, выделяемой разработчиками общеевропейских компетенций в качестве важнейшей цели обучения ИЯ в составе коммуникативной компетенции наряду с лингвистическим и прагматическим компонентами. В отечественной же методике социолингвистическая компетенция рассматривается как субкомпетенция социокультурной компетенции [Сафонова 2014: 132].

В таблице 2 представлена обобщенная структура когнитивного компонента готовности.

Таблица 2. Структура когнитивного компонента готовности

| Элемент | Составляющие | Содержание |
|------------------------|--------------|---|
| Лингвистические знания | фонология | фонемы, фонетическая организация слов, фразовое ударение, ритм, интонация |
| | лексика | лексика, фразеологизмы, идиомы, фразовые глаголы, регулярные сочетания слов |
| | грамматика | морфология и синтаксис |
| | семантика | синонимия, антонимия, родовидовые отношения, категории |

| Элемент | Составляющие | Содержание |
|-------------------------------|--|---|
| | орфография | формы печатных и рукописных, заглавных и строчных букв, общепринятые условные обозначения, знаки и правила пунктуации |
| | орфоэпия | правила правописания, транскрипционные символы |
| Лингвопрофессиональные знания | специальная терминология | термины и понятия в области регионоведения, политологии и международных отношений |
| | языковые характеристики видов дискурса | устный и письменный дискурс, подготовленная и неподготовленная речь, официальная и неофициальная речь |
| | эквивалентность перевода | типы эквивалентности, приемы перевода, переводческие трансформации |
| Социокультурные знания | лингвострановедческие знания | фоновая, безэквивалентная лексика, географические названия, имена собственные, фразеологизмы |
| | общекультурные знания | историко-культурные, этнокультурные, социальные особенности изучаемого региона |
| | тематические знания | природно-климатические, экономические особенности изучаемого региона, традиции и праздники |
| Социолингвистические знания | прагматические знания | стереотипы поведения, ритуальные формы общения, особенности социальной среды (языковые особенности социальных слоев, представителей разных поколений, полов, общественных групп, диалектов), особенности невербальных средств общения |

Знания актуализируются в навыках и умениях, составляющих операциональный компонент готовности, под которым понимают совокупность навыков и умений субъекта выполнять действия, необходимые для решения задач в определенной профессиональной деятельности. Навыки и умения в совокупности со знаниями являются составляющими компетенций. Как следует из ФГОС по направлению «Зарубежное регионоведение», иноязычная коммуникативная компетенция (ИКК) является одной из важнейших составляющих профессиональной готовности регионоведа [ФГОС 2017: 7–9]

Структура ИКК была детально разработана в рамках исследований Совета Европы. Согласно документу «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком» выделяются следующие виды компетенций:

- лингвистическая (языковая);
- социолингвистическая (речевая);
- социокультурная;
- социальная (прагматическая);
- стратегическая (компенсаторная);
- дискурсивная;
- предметная;
- межкультурная компетенция.

На основании структуры ИКК в составе операционального компонента готовности бакалавров регионоведения к осуществлению иноязычной профессионально-ориентированной деятельности мы выделяем следующие группы навыков и умений, представленные в таблице 3.

Таблица 3. Структура операционального компонента

| Элемент | Содержание |
|-------------------------------------|--|
| Языковые навыки | <ul style="list-style-type: none"> • навыки владения грамматическими структурами, адекватными ситуации общения; • навыки корректного и адекватного использования лексики; • владение фонетическими паттернами |
| Коммуникативные умения | <ul style="list-style-type: none"> • умения речевой деятельности на ЯРС в повседневной, профессиональной, общественно-политической, административно-правовой, социально-культурной сферах; • умение вести деловую переписку и составлять текст документов; • умение общаться в различных организационных формах общения и на разных уровнях; • умение использовать невербальные средства общения |
| Социокультурные умения | <ul style="list-style-type: none"> • умение распознавать, воспринимать, анализировать, сравнивать и интерпретировать социокультурные феномены родной культуры и культуры ЯРС; • умение строить свое коммуникативное поведение с учетом культурных особенностей родной и иноязычной культур; • умение уважительно относиться к культуре другого народа, избегая предрассудков, стереотипов и дискриминации |
| Профессионально-дискурсивные умения | <ul style="list-style-type: none"> • умение планировать и организовывать информационные кампании и протоколно-деловые мероприятия; • умение выступать публично, правильно и логично оформить свои мысли в устной и письменной форме, участвовать в дискуссиях по проблемам регионоведения; |
| Стратегические умения | <ul style="list-style-type: none"> • умение использовать вербальные и невербальные стратегии для восполнения недостающих знаний; • умение задействовать оптимальные коммуникативные тактики в целях эффективной реализации избранных стратегий; |
| Информационно-аналитические умения | <ul style="list-style-type: none"> • умение оценивать и обобщать, применяя результаты комплексных исследований социально-экономической жизни изучаемого региона; • умение на научной основе организовывать свой труд, применяя приемы и методы сбора, хранения и обработки информации, в том числе и с использованием ИКТ; • умение расширять свои знания по проблемам изучаемого региона на основе информационных и образовательных технологий |

Заключение

Таким образом, будучи неразрывно связанными, когнитивный и операциональный компоненты составляют технологическую готовность бакалавров регионоведения к осуществлению профессионально-ориентированной деятельности. Высокий уровень технологической готовности будет характеризовать степень овладения профессией, способность оптимально осуществлять выбор средств реализации проектов, а оценка этой составляющей готовности требует разработки системы заданий, моделирующих проблемные ситуации различного содержания.

Список литературы

- Воевода Е. В. Теория и практика профессиональной языковой подготовки специалистов-международников в России: автореф. ... д-ра пед. наук. М., 2011. 38 с.
- Воробьев В. В. Лингвокультурология. М.: Российский университет дружбы народов, 2008. 336 с.
- Крупченко А. К., Попова Е. А. Обновление содержания подготовки преподавателя иностранного языка для формирования профессиональной межкультурной компетенции студента-международника // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. 2018. Т. 4. №. 2. С. 67–74.
- Крупченко А. К. Становление профессиональной лингводидактики как теоретико-методологическая проблема в профессиональном образовании: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2007. 555 с.
- Лежнина Л. В. Готовность психолога образования к профессиональной деятельности: этапы, механизмы, технологии формирования: автореф. ... д-ра псих. наук. М., 2009. 47 с.
- Миролюбов А. А. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность. Обнинск: Титул, 2010. 330 с.
- Моторина С. В. Формирование иноязычной готовности к профессиональной деятельности у студентов гуманитарных специальностей: автореф. ... канд. пед. наук. Чита, 2006. 24 с.
- Основы методики обучения иностранным языкам: учебное пособие / Н. Д. Гальскова, А. П. Василевич, Н. Ф. Коряковцева, Н. В. Акимова. М.: КНОРУС, 2017. 390 с.
- Павлова Н. А. Формирование технологической готовности будущих учителей начальных классов на основе межпредметных связей: автореф. канд. пед. наук. Йошкар-Ола, 2012. 24 с.
- Санжаева Р. Д. Психологическая готовность личности к деятельности как метакатегория // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. 2012. №. 1. С. 127–141.
- Сафонова В. В. Соизучение языков и культур в зеркале мировых тенденций развития современного языкового образования // Язык и культура. 2014. № 1 (25). С. 123–141.
- Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. Учебное пособие. М.: Слово, 2000. 624 с.
- Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (ФГОС ВО) – бакалавриат по направлению подготовки 41.03.01 Зарубежное регионоведение, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 15 июня 2017 года, № 553.
- Халяпина Л. П. О разработке методической системы формирования поликультурной языковой личности в процессе обучения иностранным языкам // Вестник Южно-Уральского государственного университета. № 6, 2006. С. 84–89.

References

- Voevoda E. V. Teoriia i praktika professional'noi iazykovoï podgotovki spetsialistov-mezhdunarodnikov v Rossii [Theory and practice of professional language training for international specialists in Russia]: abstract of grand doctoral thesis. Moscow, 2011, 38 p. (In Russ.)
- Vorob'ev V. V. Lingvokul'turologiia [Linguoculturology]. Moscow, Rossiiskii universitet druzhby narodov, 2008, 336 p. (In Russ.)
- Krupchenko A. K., Popova E. A. Obnovlenie soderzhaniia podgotovki prepodavatel'ia inostrannogo iazyka dlia formirovaniia professional'noi mezhkul'turnoi kompetentsii studenta-mezhdunarodnika [Updating the content of training a foreign language teacher for the formation of professional intercultural competence

of an international student]. *Sovremennoe dopolnitel'noe professional'noe pedagogicheskoe obrazovanie*, 2018, vol. 4, no. 2, pp. 67–74. (In Russ.)

Krupchenko A. K. Stanovlenie professional'noi lingvodidaktiki kak teoretiko-metodologicheskaiia problema v professional'nom obrazovanii [Formation of professional linguodidactics as a theoretical and methodological problem in professional education]: grand doctoral thesis. Moscow, 2007, 555 p. (In Russ.)

Lezhnina L. V. Gotovnost' psikhologa obrazovaniia k professional'noi deiatel'nosti: etapy, mekhanizmy, tekhnologii formirovaniia [The readiness of the educational psychologist for professional activity: stages, mechanisms, technologies of formation]: abstract of grand doctoral thesis. Moscow, 2009. 47 c. (In Russ.)

Miroliubov A. A. Metodika obucheniia inostrannym iazykam: traditsii i sovremennost' [Methods of teaching foreign languages: traditions and modernity]. Obninsk, Titul, 2010, 330 p. (In Russ.)

Motorina S. V. Formirovanie inoiazychnoi gotovnosti k professional'noi deiatel'nosti u studentov gumanitarnykh spetsial'nostei [Formation of foreign language communication readiness for professional activity among students of humanitarian specialties]: abstract of grand doctoral thesis. Chita, 2006, 24 p. (In Russ.)

Gal'skova N. D., Vasilevich A. P., Koriakovtseva N. F., Akimova N. V. Osnovy metodiki obucheniia inostrannym iazykam [Fundamentals of methods of teaching foreign languages]: uchebnoe posobie. Moscow, KNORUS, 2017, 390 p. (In Russ.)

Pavlova N. A. Formirovanie tekhnologicheskoi gotovnosti budushchikh uchitelei nachal'nykh klassov na osnove mezhpredmetnykh svyazei [Formation of the technological readiness of would-be primary school teachers based on interdisciplinary connections]: abstract of grand doctoral thesis. Ioshkar-Ola, 2012, 24 p. (In Russ.)

Sanzhaeva R. D. Psikhologicheskaiia gotovnost' lichnosti k deiatel'nosti kak metakategoriia [Psychological readiness of a person for activity as a metacategory]. *Vestnik Buriatskogo gosudarstvennogo universiteta. Obrazovanie. Lichnost'. Obshchestvo*, 2012, no. 1, pp. 127–141. (In Russ.)

Safonova V. V. Soizuchenie iazykov i kul'tur v zerkale mirovykh tendentsii razvitiia sovremennogo iazykovogo obrazovaniia [Co-study of languages and cultures in the mirror of world trends in the development of modern language education]. *Iazyk i kul'tura*, 2014, no. 1 (25), pp. 123–141. (In Russ.)

Ter-Minasova S. G. Iazyk i mezhkul'turnaia kommunikatsiia [Language and intercultural communication]: uchebnoe posobie. Moscow, Slovo, 2000, 624 p. (In Russ.)

Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart vysshego obrazovaniia (FGOS VO) – bakalavriat po napravleniiu podgotovki 41.03.01 Zarubezhnoe regionovedenie [Federal State Educational Standard of Higher Education (FGOS VO) – Bachelor's degree in the field of training 03/01/01 Foreign Regional Studies], utverzhdenyi prikazom Ministerstva obrazovaniia i nauki Rossiiskoi Federatsii ot 15 iunia 2017 goda, no. 553. (In Russ.)

Khaliapina L. P. O razrabotke metodicheskoi sistemy formirovaniia polikul'turnoi iazykovoii lichnosti v protsesse obucheniia inostrannym iazykam [On the development of a methodological system for the formation of a multicultural linguistic personality in the process of teaching foreign languages]. *Vestnik Iuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta*, 2006, no. 6, pp. 84–89. (In Russ.)

УДК 37.016:811

UDC 37.016:811

DOI: 10.24411/2712-827X-2020-10104

Волканова Елизавета Викторовна*

Аспирант, Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена, Россия, 195257, г. Санкт-Петербург, Гражданский пр., 93/3,
тел.: +7 (812) 5557566, e-mail: liza_volkanova@mail.ru

Volkanova Elizaveta Viktorovna

Postgraduate student, Herzen State Pedagogical University of Russia,
Saint-Petersburg, Russia

**КОМПЛЕКС УПРАЖНЕНИЙ, НАПРАВЛЕННЫХ
НА ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ
КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ****A COMPLEX OF EXERCISES TO FORM A FOREIGN LANGUAGE
ETHNOCULTURAL COMPETENCE OF HIGH-SCHOOL STUDENTS****Аннотация**

Статья посвящена стратифицированному комплексу упражнений, направленному на формирование у учащихся старших классов иноязычной этнокультурной компетенции, способности эффективно представить особенности своей этнокультуры в межкультурном общении, быть достойным представителем своей страны на мировой арене. Данная компетенция способствует формированию чувства патриотизма, гражданственности и культурной идентичности учащихся к концу обучения в школе. Автором работы предложена иерархично-построенная система формирования знаний, навыков и умений, присущих иноязычной этнокультурной компетенции у старшеклассников посредством художественной наглядности. Автором рассматривается понятие «упражнение» и «комплекс упражнений» в применении к проблеме формирования иноязычной этнокультурной компетенции. Большое внимание уделено особым принципам построения комплекса упражнений для формирования иноязычной этнокультурной компетенции у старшеклассников посредством художественной наглядности: принцип нацеленности на формирование определенных компонентов иноязычной этнокультурной компетенции; принцип опоры на специально отобранные средства художественной наглядности; принцип учета межпредметных связей в освоении этнокультурного материала; принцип активного задействования когнитивных способностей учащихся старших классов. В статье также подробно рассмотрены особые виды упражнений, соответствующие компонентам формируемой компетенции: этнокультурно-ассоциативные, этнолингвистически-ориентированные, этнолингвострановедчески-ориентированные, эмпатийно-направленные, рефлексивно-направленные, упражнения на самоанализ, этнокультурно-аналитические, этнокультурно-исследовательские, творчески-интерактивные, компенсаторно-направленные. Заданная стратификация комплекса упражнений рассматривается через примеры по принципу перехода от языковых через условно-речевые к речевым упражнениям.

Abstract

The article presents stratified set of exercises aimed at the formation of foreign language ethnocultural competence among high school students, the ability to present effectively the peculiarities of their ethnoculture in intercultural communication, to be a worthy representative of native country on the world stage. This competence contributes to the formation of a sense of patriotism, citizenship and cultural self-identity of students by the end of studying at school. The author of the work proposes a hierarchically

structured system for the formation of knowledge, skills and abilities inherent in foreign language ethnocultural competence among high school students through artistic visualization. The author considers the concept of "exercise" and "exercise complex" applied to the problem of the formation of foreign language ethnocultural competence among high school students through artistic visualization. Much attention is paid to the special principles of building a set of exercises: the principle of focusing on the formation of certain components of foreign language ethnocultural competence; the principle of reliance on specially selected means of artistic visualization; the principle of taking into account interdisciplinary connections in the development of ethnocultural material; the principle of active involvement of the cognitive abilities of high school students. The article also discusses in detail the special types of exercises that correspond to the components of the formed competence: ethnocultural-associative, ethnolinguistically-oriented, ethnolingoregionally-oriented, empathically-directed, reflexively-directed, exercises for introspection, ethnocultural-analytical, ethnocultural-research, creative-interactive, compensatory directional. The given stratification of a set of exercises is considered through examples and corresponds to the transition from linguistic exercises and partially-communicative ones to communicative exercises.

Ключевые слова: комплекс упражнений, художественная наглядность, иноязычная этнокультурная компетенция, этнокультурема, принципы, виды упражнений

Keywords: a set of exercises, artistic visualization, foreign language ethnocultural competence, ethnoculture, principles, types of exercises

Введение

В современном мире продолжается процесс глобализации, формирования единого цифрового, информационного и культурного пространства, который приводит к унификации процессов взаимодействия представителей различных этнокультур. При этом все больше обостряются проблемы национального и конфессионального напряжения в разных странах. Обсуждается важность национального и культурного самосознания человека, который знает свои корни, понимает особенности своей культуры и умеет эффективно общаться на иностранном языке, являясь представителем своей страны на международной арене. Таким образом, в современной методической науке повышается интерес к изучению проблематики, отражающей процессы формирования культурно-маркированных компетенций. Исследователи выделяют следующие культурно-маркированные компетенции: социокультурную, социобикультурную, межкультурную, поликультурную, лингвокультурологическую, лингвокультурную, интракультурную, интеркультурную, инокультурную и др. [Барышников 2018: 3–11; Барышников, Богдан 2015; Подгорбунских 2013; Сафонова 2016: 3–15; Тараева 2018: 71–82; Вугам 1997 и др.].

Основная часть

В соответствии с запросом общества изменяются современные законы, где усиливается воспитательная роль образования, акцентируется внимание на формировании у учащихся чувства патриотизма и гражданственности (Федеральный закон от 31 июля 2020 г. N 304-ФЗ "О внесении изменений в Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" по вопросам воспитания обучающихся"; Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года) [Федеральный закон... 2020; Стратегия ... 2015]. В сложившихся условиях представляется необходимым выделить отдельную культурно-маркированную компетенцию, которая будет отвечать за формирование способности представлять свою этнокультуру в межкультурном общении, учитывая особенности этнокультуры носителей языка и стратегий эффективного межкультурного общения. Эту роль, на наш взгляд, будет играть иноязычная этнокультурная компетенция, важность формирования которой подчеркивается в федеральном государственном образовательном стандарте среднего общего образования в требованиях к предметным результатам изучения

предметной области «Иностранные языки»: указывается необходимость для «успешной социализации и самореализации, как инструмента межкультурного общения в современном поликультурном мире», а также важность «владения знаниями о социокультурной специфике страны/стран изучаемого языка и умение выделять общее и различное в культуре родной страны и страны / стран изучаемого языка» [ФГОС 2012: 9].

Общеизвестно, что знания, навыки, умения и способности, как составляющие компетенции, формируются посредством специально разработанных и организованных в определенной последовательности упражнений. Вслед за Э. Г. Азимовым и А. Н. Щукиным под упражнением будем понимать структурную единицу методической организации учебного материала, используемого в учебном процессе, с помощью которой обеспечивается выполнение действий с материалом и формирование на их основе умственных действий. Упражнения представляют собой целенаправленные, взаимосвязанные действия, предлагаемые для выполнения в порядке нарастания языковых и операционных трудностей, с учетом последовательности становления речевых навыков и умений [Азимов 2009: 323].

В современной методике в рамках коммуникативного подхода традиционно выделяются три типа упражнений: некоммуникативные (языковые, подготовительные, тренировочные), условно-коммуникативные (учебно-коммуникативные, условно-речевые) и подлинно-коммуникативные (естественно-коммуникативные, речевые) [Шатилов 1986: 55; Долгина, Колесникова 2001: 120]. Остановимся на определении данных упражнений как языковых, условно-речевых и речевых.

Языковые упражнения несут формальный некоммуникативный характер, направленный в целом на языковую сферу. При этом они способствуют более полному, глубокому пониманию и усвоению языкового явления, а затем осмысленному и точному использованию его в устной и письменной коммуникации [Шатилов 1986: 58]. Следовательно, полагаем необходимым их использование в ограниченном количестве при введении новых этнокультурем при формировании знаний и автоматизации навыков иноязычной этнокультурной компетенции, а также повторении уже изученных этнокультурем по пройденным темам. Из различных видов языковых упражнений в соответствие целям и задачам настоящего исследования предпочтение отдается лексическим имитативным, трансформационным, подстановочным упражнениям в связи с усвоением этнокультурем и анализом их смыслопередачи.

Условно-речевые упражнения – это особый тип упражнений, который позволяет осуществить тренировку языкового материала в условно-речевой коммуникации, имитирующей естественную. Операции и действия в таких упражнениях редко встречаются в реальной повседневной жизни, хотя при этом и носят коммуникативный характер. Важно отметить, что при формировании иноязычной этнокультурной компетенции такие упражнения необходимы в процессе закрепления и совершенствования навыка использования этнокультурем в диалогизированной форме (в формате учитель-ученик; ученик-ученик).

Для формирования иноязычной этнокультурной компетенции выделим следующие виды условно-речевых упражнений, опираясь на идеи Е. И. Пассова [Пассов 1991: 84–85]:

– имитативные – повтор за образцом этнокультуремы в форме согласия с высказанной мыслью;

– подстановочные – в определенную структуру учащиеся подставляют необходимое слово, например, этнокультурему, ее аналог и заимствование в структуру элиминации при помощи приема «параллельного подключения»;

– трансформационные – передача значения этнокультурных особенностей другими словами, изменяя частично сказанное или приводя свои примеры;

– репродуктивные – происходит самостоятельное воспроизведение усваиваемых явлений в соответствующей форме, например, при помощи задания «Угадайте, что я вчера купила в качестве сувенира в подарок своему иностранному другу».

Следует отметить, что большинство языковых упражнений становится условно-речевыми при изменении установки в упражнении на описание ситуации, возможной в реальном общении, таким образом ставится речевая задача, необходимая для условно-речевого общения [Там же: 82]. Например, «Вам дано описание предмета на картине. Объясните иностранному другу другой предмет на картине с помощью данного образца и изученных слов».

Исходя из вышесказанного, можно заключить, что условно-речевые упражнения с опорой на различные по характеру восприятия средства художественной наглядности, а также тематико-ситуативно обусловленные в соответствии с программой старших классов средней школы с углубленным изучением иностранного языка, являются важной составляющей комплекса упражнений по формированию иноязычной этнокультурной компетенции.

К *речевым упражнениям* относятся упражнения во всех видах речевой деятельности, которые мотивируют учеников пользоваться данными видами коммуникации как в естественной ситуации, при этом возникает необходимость передачи или выражения новой, важной или нужной информации в устной или письменной форме. Мотивом в речевых упражнениях выступает потребность в естественной коммуникации, и направлены они на формирование и развитие коммуникативных умений в разных видах речевой деятельности [Шатилов 1986: 55]. Общеизвестно, что формирование речевых умений является основной целью занятий на этапе практики, следовательно, в ее ходе основное внимание уделяется именно выполнению речевых упражнений, соотношение которых примерно составляет 4:1 [Щукин 2004: 279].

Разработка методики формирования иноязычной этнокультурной компетенции учащихся старших классов посредством художественной наглядности предполагает создание научно обоснованного комплекса упражнений, учитывающего знания, навыки, умения и способности, входящие в состав компонентов данной компетенции.

Для определения содержания комплекса упражнений, направленного на формирование иноязычной этнокультурной компетенции считаем необходимым в первую очередь остановиться на понимании термина «комплекс упражнений», который представляет собой «совокупность типов, родов и видов упражнений, объединенных между собой по назначению, материалу и способу их выполнения» [Глухов, Щукин 1993: 279].

Основываясь на данных психолингвистики и методики обучения иностранному языку выделим требования, предъявляемые к комплексу упражнений в целом:

- научность и коммуникативная направленность;
- постепенное нарастание сложности мыслительных и операционных процессов при выполнении упражнений;
- выполнение действий должно соотноситься с целью каждого блока упражнений;
- последовательность упражнений должна соотноситься со стадиями формирования навыков и умений, а затем и способностей;
- взаимосвязь упражнений, когда выполнение упражнения подготовлено предыдущим;
- преемственность и повторяемость языкового и речевого материала, закрепление речевых действий;
- экономичность временных затрат при достаточной наполненности для возможного варьирования материала учителем [Пассов 1991; Шатилов 1986; Щукин 2004].

Исходя из перечисленных требований к комплексу упражнений выделим следующие *дополнительные* принципы построения комплекса упражнений для формирования иноязычной этнокультурной компетенции у старшеклассников посредством художественной наглядности:

- 1) принцип нацеленности на формирование определенных компонентов иноязычной этнокультурной компетенции;
- 2) принцип опоры на специально отобранные средства художественной наглядности;
- 3) принцип учета межпредметных связей в освоении этнокультурного материала;
- 4) принцип активного задействования когнитивных способностей учащихся старших классов.

Далее поясним каждый из названных принципов.

1) Принцип нацеленности на формирование определенных компонентов иноязычной этнокультурной компетенции.

Разрабатываемый комплекс упражнений должен быть выстроен так, чтобы каждый его блок был нацелен на формирование компонентов иноязычной этнокультурной компетенции, поэтапно приводил к формированию и развитию знаний, умений, навыков и способностей, входящих в состав компонентов названной компетенции, а именно: этнолингвистического, этнолингвострановедческого, этнолингвопсихологического, компенсаторного, рефлексивно-оценочного. При этом важно отметить, что в каждом из особых видов упражнений, направленных на формирование определенного компонента исследуемой компетенции, должны быть упражнения основных видов (языковые, условно-речевые и речевые).

2) Принцип опоры на специально отобранные средства художественной наглядности.

Принцип наглядности, как специально-организованный показ лингвистического и экстралингвистического материала с целью его лучшего понимания, усвоения и использования в речевой деятельности [Щукин 2004: 152], имеет важное значение при формировании иноязычной этнокультурной компетенции. Однако, важны отобранные по особым критериям средства художественной наглядности, наполненные этнокультурным потенциалом, условно разделенные на статические (художественная фольклорная литература, художественные полотна) и динамические (телевизионная наглядность и кинематографическая наглядность).

3) Принцип учета межпредметных связей в освоении этнокультурного материала.

Формирование иноязычной этнокультурной компетенции у учеников старших классов происходит во время учебного процесса, когда учет межпредметных связей позволяет наиболее полно и успешно освоить этнокультурный материал, так как еще Я. А. Коменский утверждал, что «все, что находится во взаимной связи, должно преподаваться в такой же связи» [Там же: 158] Знания, навыки и умения, полученные на таких предметах как «История», «Литература», «Мировая художественная культура», «Технология», «Обществознание», «Физкультура» должны быть использованы для формирования исследуемой компетенции.

4) Принцип активного задействования когнитивных способностей учащихся старших классов.

Разрабатываемый комплекс упражнений должен быть выстроен таким образом, чтобы задействовать когнитивные особенности учащихся старших классов: развитое абстрактно-логическое мышление, способность строить и выдвигать гипотезы, развитые аналитико-синтетические функции мышления, стремление к решению проблемно-поисковых задач и установлению причинно-следственных связей, декодированию информации из различных источников, а также стимулировать и использовать их интерес к художественной наглядности. Таким образом, в комплекс упражнений должны войти культурно

направленные проблемно-поисковые задания, чтобы сформировать иноязычную этнокультурную компетенцию.

В нашем случае комплекс упражнений является средством формирования иноязычной этнокультурной компетенции с использованием художественной наглядности на старшей ступени обучения в средней школе. Следовательно, необходимо выделить особые виды упражнений, соответствующие компонентам формируемой компетенции: этнокультурно-ассоциативные, этнолингвистически-ориентированные, этнолингвострановедчески-ориентированные, эмпатийно-направленные, компенсаторно-направленные, рефлексивно-направленные, упражнения на самоанализ, этнокультурно-аналитические, этнокультурно-исследовательские, творчески-интерактивные.

Рассмотрим подробнее каждый из представленных видов упражнений с соответствующими примерами и установками.

• *этнокультурно-ассоциативные* – упражнения на определение ассоциативного ряда, связанного с изучаемыми этнокультурами, например, ассоциогаммы, мозговой штурм и другие, которые могут использоваться как на этапе введения материала, так и повторения, подготовки к речевому высказыванию в ситуации, связанной с этнокультурной темой. Примеры установок:

– посмотрите фрагмент видео ... и обсудите в группе, какие ассоциации в связи с темой оно у вас вызывает;

– соедините картину / скриншот из фильма с ассоциативным этнокультурным понятием или явлением;

– дополните следующий ассоциативный ряд этнокультурам ...;

– просмотрите фрагмент художественного фильма ... и напишите опорные ассоциации, которые помогут объяснить его значение иностранному другу;

– по описанию ситуации ... в группе придумайте как можно больше ассоциаций, которые могут быть полезны при написании эссе по теме ...;

– прочитайте название ... и составьте ассоциогамму в группах, которая поможет построить высказывание на тему ...;

– по теме ... составьте ассоциогамму со средствами художественной наглядности (пьесы, былины, картины, художественные фильмы, передачи, документальные фильмы, мультфильмы), обсудите полученные результаты в парах, подкрепляя свой ответ примерами и доводами;

– в парах / минигруппах составьте рассказ для иностранного друга о какой-либо этнокультурной особенности России по представленному ассоциативному ряду и т. д.

• *этнолингвистически-ориентированные* – упражнения, нацеленные на знания этнокультурам, отношениях эквивалентности и безэквивалентности, навыки узнавания, понимания этнокультурной лексики, а также умения переводить лексические единицы с этнолингвистическим наполнением, определения и адекватной интерпретации этнокультурного содержания произведений художественной наглядности. Например, языковые и условно-речевые упражнения на трансформацию, репродукцию, дополнение и расширение этнокультурного пояснения к этнокультурам, упражнения при работе с текстом художественной наглядности на разных этапах формирования исследуемой компетенции, а также речевые упражнения в форме дискуссии, сценариев, ролевой игры и др. Примеры установок:

– произнесите этнокультурам и их аналоги на английском языке ... за диктором;

– заполните пропуски в предложениях необходимыми этнокультурами;

– составьте объяснение этнокультурных особенностей, подбирая части в таблице;

– соедините этнокультурам с их аналогами и определите такие, у которых нет аналогов при переводе на английский язык;

– рассмотрите картину ... и в парах / минигруппах выпишите все возможные этнокультуремы;

– посмотрите фрагмент фильма ... обсудите представленные этнокультуремы в парах, выписывая их в соответствующие графы таблицы;

– прочитайте былинку ... выделите этнокультуремы, которые могут заинтересовать иностранного собеседника, объясните свой выбор;

– в парах представьте, что один из вас друг по переписке, который спрашивает другого о смысле некоторых предметов, которые он хочет купить в России в качестве сувенира, а другой пишет ему разъясняющий ответ;

– в группе обсудите новый памятник в Санкт-Петербурге, который бы напоминал всем гостям нашего города о прошедшем чемпионате мира по футболу в 2018 году и т. д.

• *этнолингвострановедчески-ориентированные* – упражнения на формирование знаний истории развития этноса, его культурных норм, системы ценностей, навыков и умений перевода языковых единиц с этнолингвострановедческой наполняемостью, а также умения этнолингвострановедческого комментирования с использованием сопоставительного этнокультурного анализа. Примеры установок:

– посмотрите фрагмент документального фильма о ..., составьте комментарии к упоминаемым в нем этнокультуремам ..., подбирая необходимые слова из колонок;

– замените в предложениях подчеркнутые слова другими словами из таблицы, сходными по значению;

– заполните пропуски в описании картины ... необходимыми словами;

– проведите сопоставительный анализ значения этнокультуремы ... с ее аналогом ..., представьте результаты перед классом;

– составьте в паре опросник для класса по просмотренному документальному фильму о культуре нашей страны...;

– составьте описание картины ... для иностранного друга, используя опорные слова;

– поставьте вопросы по смыслу прослушанного фрагмента передачи о бирюльках / балалайке / матрешке;

– в парах разыграйте мини-сценку в музее, где необходимо объяснить этнокультурное содержание известной картины ... другу и т. д.

• *компенсаторно-направленные* – упражнения, на формирование знаний языковых и невербальных средств, объясняющих этнокультуремы, навыков их использования, умений перефразирования при непонимании собеседника, налаживания и поддержания межкультурного общения. Примеры установок:

– соедините этнокультурему с упрощенным карандашным рисунком, которым можно ее объяснить;

– задайте как можно больше уточняющих вопросов к следующим описаниям этнокультурем ... и ответьте на них в парах;

– сценарий: в парах разыграйте сценку, один из вас иностранный друг, задача которого не понимать значение этнокультуремы ..., а другой пытается ее объяснить разными способами; задача – найти выход из ситуации непонимания;

– покажите невербальными способами следующие этнокультуремы ..., остальные ученики пытаются угадать их;

– разыграйте мини-сценки в парах: по данным фразам ... представьте, что вы не поняли собеседника, задайте уточняющий или переспрашивающий вопрос, а ваш собеседник отвечает с помощью перефразы и невербальных средств и т. д.

• *эмпатийно-направленные* – упражнения, направленные на умения нейтрализовать негативный компонент, содержащийся в стереотипном представлении об этнокультуре, способности эмпатического восприятия собственных речевых действий с позиции шкалы

ценностей родной этнокультуры и восприятия позиций собеседника с точки зрения шкалы ценностей его этнокультуры, а также осуществление собственных действий и поступков на основе данного восприятия. Примеры установок:

– соотнесите высказывания иностранного друга ... с причинами этих высказываний и эмоциональным состоянием;

– выберите из предложенных высказываний ... те, которые наиболее поддержат беседу, помогут выходу из следующих ситуаций ...;

– соедините реплики собеседника с поддерживающими разговор фразами, которые демонстрируют активное слушание;

– опишите настроение кого-либо из группы письменно в течение минуты, затем прочитайте описание, а тот, кого описали, поправляет и добавляет;

– передайте написанную на листочке поговорку своему собеседнику неточно, а собеседник должен описать словами то, что хотел сказать первый, уточнить, правильно ли было понята мысль и т. д.

• *рефлексивно-направленные* – упражнения, формирующие знания форм определения эффективности своего общения с представителями других этнокультур, а также способов проанализировать и улучшить эффективность своего иноязычного общения как представителя своей этнокультуры на международной арене. Примеры установок:

– дополните предложения словами из предложенных ..., чтобы оценить свою работу над темой ...;

– оцените свою удовлетворённость изучением темы ...; отметьте, всё ли было понятным, напишите комментарий;

– в карточке подчеркните слова, которые соответствуют вашим этнокультурным знаниям и умениям;

– выделите трудности, с которыми вы столкнулись при изучении темы и обсудите в паре, затем поделитесь с классом и составьте общий список всех сложностей для группы;

– из критериев понимания своей этнокультуры и ее представления на иностранном языке подчеркните те, которые вы можете использовать и т. д.

• *упражнения на самоанализ* – нацелены на формирование навыков и умений оценивать собственную речь, воздействие и эффективность общения на иностранном языке с этнокультурной составляющей, а также умения оценивать свою неречевую деятельность с точки зрения эффективности этнокультурной направленности. Примеры установок:

– соедините возможные сложности при изучении темы с возможными последствиями и путями решения;

– подумайте, за что вы можете похвалить одноклассников в процессе изучения темы;

– обсудите в паре наиболее удачные результаты изучения темы ... и составьте 5 пунктов рекомендаций для других учеников;

– в соответствии с критериями эффективности межкультурного общения оцените в паре свой диалог / диалоги других одноклассников;

– составьте тезисно список того, над чем вы задумались в процессе изучения модуля, обсудите его с одноклассниками;

– выделите свои достижения на уроке / в процессе работы над модулем ... и разработайте траекторию движения к такому результату для других учеников;

– подумайте, на какие размышления навели вас материалы урока ... и т. д.

• *этнокультурно-аналитические* – упражнения, нацеленные на анализ этнокультурной составляющей изучаемых реалий, причины их возникновения. Примеры установок:

– посмотрите на следующие этнокультуремы... придумайте в парах аналоги из иноязычной культуры;

– прочитайте объяснения следующих этнокультурем, замените примерами, которые вам кажутся более подходящими из списка или своими примерами, сравните с примерами других учеников, выберите в группе наиболее удачные, объясняя свой ответ;

– прочитайте былинку ... сравните ее героев с одноименным мультфильмом ..., укажите, в чем разница и почему, на ваш взгляд;

– проект: сравните особенности ... в России и Великобритании, опираясь на картины ... и фрагменты документального фильма ..., представьте результаты в виде глогстера-интерактивного плаката с картинками, видеофрагментами, подтверждающими ваши выводы и т. д.

• *этнокультурно-исследовательские* – упражнения, нацеленные на формирование учебно-исследовательских умений, межтематических и межпредметных связей. Например, проектные упражнения с последующим сообщением, применение технологии веб-квест и т. д.; Примеры установок:

– в группах прочитайте былины... и сравните их с одноименным мультфильмом и героями на картине В. Васнецова «Богатыри», результаты представьте в виде глогстера (интерактивного плаката);

– создайте мини-клип, который будет наиболее отражать изученную тему ...;

– предложите новый творческий праздник для иностранных гостей в нашем городе, который будет объяснять следующие этнокультуремы..., опираясь на следующие фрагменты фильмов ... и картины ...;

– просмотрите фрагменты документальных фильмов ..., создайте небольшие видео для иностранных гостей, чтобы объяснить данные этнокультуремы;

– просмотрите фрагмент художественного фильма ..., выделите этнокультуремы и подготовьте их объяснение в группе;

– друг по переписке спрашивает вас о значении ..., которого нет в его культуре, подготовьте письменное описание, отвечая на его вопросы и т. д.

• *творчески-интерактивные* – упражнения, предполагающие вовлечение учащихся в творческий процесс познания для знаний своей этнокультуры и возможностей передать ее средствами иностранного языка. Это могут быть упражнения на перекодирование информации, создание этнокультурных проектов, решение этнокультурных кейсов, сценариев с проблемной ситуацией и т. д. Примеры установок:

– придумайте логичное описание картины ... и историю создания художником, сравните с оригиналом;

– в минигруппах из рассмотренных картин выберите одну и придумайте ее постановку «застывшая картина», а другая группа ее назовет и опишет устно;

– просмотрите фрагмент документального фильма ... и в группе составьте его тезисное описание и плакат для представления одноклассникам;

– в группах выполните этновебквест на представление этнокультурем ... и ситуаций с использованием их объяснений, просмотрев фрагменты художественных и документальных фильмов ..., картины ... и на основе прочитанных и проанализированных пословиц ...;

– представьте в группе фотографии и задание на тему ... для конкурса «этнофрейм» (фотография с юмористической подписью) и выберите лучшие три для наиболее яркого отражения, изученного в теме ..., приведите доводы для своего выбора;

– разыграйте следующие сценки из художественного фильма ..., изменяя и дополняя их, выступите на конкурсе «Лучшая сценка к выставке...» и т. д.

Совокупность использования рассмотренных типов и видов упражнений, которые основаны на принципах нацеленности на формирование определенных компонентов иноязычной этнокультурной компетенции, опоры на специально отобранные средства художественной наглядности, учета межпредметных связей в освоении этнокультурного

материала и активного задействования когнитивных способностей учащихся старших классов, гарантирует освоение обучающимся необходимых знаниями, навыками и умениями, необходимыми для формирования иноязычной этнокультурной компетенции.

Заключение

Обобщая вышесказанное, отметим, что разработанный стратифицированный комплекс упражнений по формированию иноязычной этнокультурной компетенции с особыми видами упражнений, нацеленных на формирование компонентов формируемой компетенции, отражает попытку создания продуманной иерархично-построенной системы упражнений для формирования знаний, навыков и умений, присущих иноязычной этнокультурной компетенции у старшеклассников посредством художественной наглядности, что в свою очередь способствует созданию гражданской позиции ученика, воспитанию любви и уважения к своей стране, а также способности быть достойным представителем родной этнокультуры в межкультурном общении.

Список литературы

- Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство «ИКАР», 2009. 448 с.
- Барышников Н. В., Богдан Н. А. Социокультурная иноязычная компетенция школьника: Монография. М.: ООО «Издательский Дом «Вузовский учебник», 2015. 222 с.
- Барышников Н. Д. Язык и культура в лингводидактическом контексте // Язык и культура. Сборник статей XXVIII Международной научной конференции. Томск: Издательство «Томский государственный университет», 2018. С. 3–11.
- Глухов Б. А., Щукин А. Н. Термины методики преподавания русского языка как иностранного. М.: Русский язык, 1993. 371 с.
- Долгина О. А., Колесникова И. Л. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. СПб.: Издательство «Русско-Балтийский информационный центр «БЛИЦ», «Cambridge University Press», 2001. 224 с.
- Пассов, Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. 2-е изд. М.: Просвещение, 1991. 223 с.
- Подгорбунских А. А. История становления понятия «лингвокультурная компетентность» // Вестник Шадринского государственного педагогического института. 2013. № 1 (17). С. 1–7. URL : <http://shgpi.edu.ru/files/nauka/vestnik/2013/2013-1-9.pdf> (дата обращения: 12.12.2019)
- Сафонова В. В. Социокультурный подход к коммуникативному образованию средствами изучаемых языков // Замежные мовы. 2016. № 4 (62). С. 3–15.
- Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. М., 2015. URL: <http://docs.cntd.ru/document/420277810> (дата обращения: 12.08.2020).
- Тарева Е. Г. Устная межкультурная коммуникация: проблемы трудностей понимания // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2018. № 1. С. 71–82.
- ФГОС среднего общего образования (10–11 класс). Приказ Минобрнауки России от 17.05.2012 № 413 // Федеральные государственные образовательные стандарты. – 45 с. [Электронный ресурс]. Систем. требования: Adobe Acrobat Reader – URL: https://fgos.ru/LMS/wm/wm_fgos.php?id=sred (дата обращения: 12.07.2019).
- Федеральный закон от 31 июля 2020 г. N 304-ФЗ "О внесении изменений в Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации. URL:<http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202007310075?index=2&rangeSize=1> (дата обращения: 12.09.2020).
- Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе: учеб пособие для студентов пед. ин-тов по спец. М.: Просвещение, 1986. 223 с.
- Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов. М.: Филоматис, 2004. 416 с.

Byram M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon: Multilingual Matters, 1997. 124 p.

References

Azimov E. G., Shchukin A. N. Novyi slovar' metodicheskikh terminov i poniatii (teoriia i praktika obucheniia iazykam) [New dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of teaching languages)]. Moscow, Ikar, 2009, 448 p. (In Russ.)

Baryshnikov N. V., Bogdan N. A. Sotsiobikul'turnaia inoiazychnaia kompetentsiia shkol'nika [Sociocultural foreign language competence of a student]: monografiia. Moscow, Vuzovskii uchebnik, 2015, 222 p. (In Russ.)

Baryshnikov N. D. Iazyk i kul'tura v lingvodidakticheskom kontekste [Language and culture in a linguodidactic context]. *Iazyk i kul'tura. Sbornik statei XXVIII Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii*. Tomsk, Tomskii gosudarstvennyi universitet, 2018, pp. 3–11. (In Russ.)

Glukhov B. A., Shchukin A. N. Terminy metodiki prepodavaniia russkogo iazyka kak inostrannogo [Terms of methodology for teaching Russian as a foreign language]. Moscow, Russkii iazyk, 1993, 371 p. (In Russ.)

Dolgina O. A., Kolesnikova I. L. Anglo-russkii terminologicheskii spravochnik po metodike prepodavaniia inostrannykh iazykov [English-Russian terminological reference book on methods of teaching foreign languages]. Saint Petersburg, Russko-Baltiiskii informatsionnyi tsentr «BLITs», Cambridge University Press, 2001, 224 p. (In Russ.)

Passov E. I. Kommunikativnyi metod obucheniia inoiazychnomu govoreniu [Communicative method of teaching foreign language speaking]. Moscow, Prosveshchenie, 1991, 223 p. (In Russ.)

Podgorbunskikh A. A. Istoriia stanovleniia poniatii «lingvokul'turnaia kompetentnost'» [The history of the formation of the concept of "linguocultural competence"]. *Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo instituta*, 2013, no. 1 (17), pp. 1–7, available at: <http://shgpi.edu.ru/files/nauka/vestnik/2013/2013-1-9.pdf> (accessed: 12 December 2019) (In Russ.)

Safonova V. V. Sotsiokul'turnyi podkhod k kommunikativnomu obrazovaniiu sredstvami so-izuchaemykh iazykov [Sociocultural approach to communicative education by means of co-studied languages]. *Zamezhnyia movy*, 2016, no. 4 (62), pp. 3–15. (In Russ.)

Strategiia razvitiia vospitaniia v Rossiiskoi Federatsii na period do 2025 goda [Strategy for the development of education in the Russian Federation for the period up to 2025], available at: <http://docs.cntd.ru/document/420277810> (accessed: 12 August 2020). (In Russ.)

Tareva E. G. Ustnaia mezhkul'turnaia kommunikatsiia: problemy trudnosti ponimaniia [Intercultural oral communication: problems of comprehension difficulties]. *Vestnik Permskogo natsional'nogo issledovatel'skogo politekhnicheskogo universiteta. Problemy iazykoznanii i pedagogiki*, 2018, no. 1, pp. 71–82. (In Russ.)

FGOS srednego obshchego obrazovaniia (10–11 klass) [FSES of secondary general education (10-11 grades)]: Prikaz Minobrnauki Rossii ot 17 May 2012 no. 413. *Federal'nye gosudarstvennye obrazovatel'nye standarty*, 45 p., available at: https://fgos.ru/LMS/wm/wm_fgos.php?id=sred (accessed: 12 July 2019). (In Russ.)

O vnesenii izmenenii v Federal'nyi zakon «Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii» [On amendments to the Federal Law "On Education in the Russian Federation"]: Federal'nyi zakon ot 31 July 2020 no. 304-FZ, available at: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202007310075?index=2&rangeSize=1> (accessed: 12 September 2020). (In Russ.)

Shatilov S. F. Metodika obucheniia nemetskomu iazyku v srednei shkole [Methods of teaching German in secondary school]: uchebnoe posobie. Moscow, Prosveshchenie, 1986, 223 p. (In Russ.)

Shchukin A. N. Obuchenie inostrannym iazykam: Teoriia i praktika [Teaching foreign languages: theory and practice]: uchebnoe posobie. Moscow, Filomatis, 2004, 416 p. (In Russ.)

Byram M. Teaching and assessing intercultural communicative competence. Clevedon, Multilingual Matters, 1997, 124 p.

УДК 37.034

UDC 37.034

DOI: 10.24411/2712-827X-2020-10105

Рогожникова Раиса Анатольевна*

Доктор педагогических наук, профессор,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет
Россия, 614990, г. Пермь, ул. Сибирская, д. 24,
тел.: +7 (342) 2151876 (418), e-mail: alekstomat@yandex.ru

Плешивцев Андрей Юрьевич

Адъюнкт, Пермский военный институт войск национальной гвардии
Российской Федерации, Россия, 614112, г. Пермь, ул. Гремячий Лог, д. 1,
тел.: +7 (342) 2703902, e-mail: anplshivcev@yandex.ru

Rogozhnikova Raisa Anatolyevna

Grand Ph.D. (Education), Professor,
Perm State Humanitarian Pedagogical University,
Perm, Russia

Pleshivtsev Andrey Yurievich

Post-Graduate Student,
Perm Military Institute of the National Guard Forces of the Russian Federation,
Perm, Russia

**ТЕХНОЛОГИЯ ПРОЦЕССА ВОСПИТАНИЯ У ПОДРОСТКОВ
СОЦИАЛЬНОСТИ КАК НРАВСТВЕННОГО КАЧЕСТВА ЛИЧНОСТИ****TECHNOLOGY OF THE PROCESS OF EDUCATING TEENAGERS
OF SOCIALITY AS A MORAL QUALITY OF A PERSON****Аннотация**

В статье рассматривается проблема воспитания у подростков социальности как интегративного личностного качества для современного российского общества. Это обусловлено тем, что молодое поколение является частью общества, характеризующегося негативными тенденциями. В условиях общественно-политических и экономических преобразований в нашем государстве следует выделить распад моральных традиций, социальную дезадаптацию, правовую незащищенность граждан, в частности подростков. Эта проблема присуща и учащимся «Классов Росгвардии», военная специфика которых должна способствовать формированию данного личностного качества. Целью статьи является содержательная характеристика разработанной авторами технологии процесса воспитания у учащихся «Класса Росгвардии» социальности как нравственного качества личности. Названы три этапа процесса воспитания у учащихся «Класса Росгвардии» социальности: демонстрационный этап, этап формирования навыков социальной активности и этап самореализации. На демонстрационном этапе подросткам предъявляются образцы социального поведения, ориентированные на нравственные ценности. На втором этапе у детей формируются определенные навыки и умения, создаются воспитывающие ситуации, ориентированные на закрепление социального поведения. На этапе самореализации уделяется внимание направленности подростка в сфере социальной активности. Перечисляются методы, формы и технологии, применяемые на каждом этапе авторской технологии, описываются наиболее важные из них. Разработанная авторская технология может быть

использована в практике военно-патриотического воспитания учащихся классов с военной спецификой («Классы Росгвардии», кадетские классы, Юнармия и др.), а также в системе повышения квалификации работников общеобразовательной школы и военных образовательных организаций.

Abstract

The article discusses the relevance of the problem of educating adolescents of sociality as an integrative personality quality for modern Russian society. This is due to the fact that the younger generation is part of a society characterized by negative trends. In the context of socio-political and economic transformations in our state, the decay of moral traditions, social maladaptation, and legal defenselessness of citizens, in particular adolescents, should be highlighted. This problem is also inherent in students of the “Classes of Rosguard”, whose military specificity should contribute to the formation of this personal quality. The aim of the article is to provide a meaningful description of the technology developed by the authors of the process of educating students of the "Class of the National Guard" of sociality as a moral quality of personality. Three stages of the process of educating students of the “Class of Rosguard” sociality are named: the demonstration stage, the stage of formation of skills of social activity and the stage of self-realization. At the demonstration stage, adolescents are presented with samples of social behavior focused on moral values. At the second stage, certain skills and abilities are formed in children, and upbringing situations are created that are focused on consolidating social behavior. At the stage of self-realization, attention is paid to the orientation of the teenager in the field of social activity. Methods, forms and technologies used at each stage of the author’s technology are listed, the most important of them are described. The developed authoring technology can be used in the practice of military-patriotic education of pupils of classes with a military specificity ("Classes of Rosguard", cadet classes, Unarmia, etc.), as well as in the system of advanced training for employees of a comprehensive school and military educational organizations.

Ключевые слова: технология процесса воспитания, социальность как нравственное качество личности, учащиеся общеобразовательной школы, методы воспитания, формы воспитания, социальная активность, самореализация.

Keywords: technology of the process of education, sociality as a moral quality of the person, secondary school students, methods of education, forms of education, social activity, self-realization.

Введение

Актуальность для современного российского общества проблемы воспитания у подростков социальности как интегративного личностного качества обусловлена тем, что молодое поколение является частью общества, характеризующегося негативными тенденциями [Белкин 1991; Бернс 2003; Беспалько 1989; Богданова, Петрова 1980; Голованова 2004; Захаревич 2009]. В условиях общественно-политических и экономических преобразований в нашем государстве следует выделить распад моральных традиций, социальную дезадаптацию, правовую незащищенность граждан, в частности подростков. Эта проблема присуща и учащимся «Классов Росгвардии».

Педагогическая технология, являющаяся продуманной во всех деталях моделью совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению образовательного процесса, способствует решению данной проблемы в «Классах Росгвардии».

Разработанная нами технология по воспитанию у школьников социальности состоит из трех этапов, которые, в свою очередь, имеют свои системные элементы.

I этап – демонстрационный. На этом этапе предъявляются образцы социального поведения, ориентированные на нравственные ценности.

II этап – формирование навыков социальной активности. В этот период вырабатываются определенные навыки и умения, создаются воспитывающие ситуации, ориентированные на закрепление социального поведения.

III этап – этап самореализации, на котором следует уделить внимание направленности подростка в сфере социальной активности.

Основная часть

Переход подростка на каждый новый этап развития социальности способствует нравственному становлению личности. Рассмотрим подробно все этапы технологии.

На основании ряда исследований было выявлено, что у большинства подростков отсутствует осмысление понятия «социальность», у них слабо сформирована нравственная ориентация на человека [Галагузова 2001; Караковский 2001; Краевский 2003; Мудрик 2000]. На *первом этапе* технологии учащимся предъявляются образцы социального поведения, осуществляется ориентация на нравственные ценности. Школьник получает элементарные знания о социальности как нравственном качестве личности, преодолеваются формальный характер и узость суждений о данном качестве.

Социальность как отношение воспитывается при помощи определенной системы методов воздействия, обеспечивающих ценностное отношение к человеку.

Убеждение, разъяснение, пример, педагогическое внушение – основные методы воспитания на этом этапе.

Метод убеждения способствует формированию убежденности подростка в необходимости воспитания у себя социальности как нравственного качества. Благодаря этому методу у ребенка можно развить определенные взгляды, мотивы его действий и поведенческой активности. Важно понять, чему индивид следует и чем руководствуется при принятии того или иного решения, насколько осознанно происходит данный выбор. Обосновывается важность развития нравственного компонента в личностном развитии и доказывается его значимость для общества и личности в целом.

Метод разъяснения оказывает влияние на поступки и нравственный выбор школьника. Разновидностью разъяснения являются наставление, поучение, увещание, объяснение. В процессе разъяснения-диалога расширяется нравственное сознание, педагог получает информацию о степени сформированности у детей смысловых ориентиров поведения. Значение разъяснения в воспитании социальности учащихся «Класса Росгвардии» возрастает по мере созревания у них внутренней нравственной потребности, в расширении жизненного кругозора, углублении самосознания.

Формирующееся сознание постоянно имеет опору в реально действующих, живых конкретных образцах, которые олицетворяют усваиваемые им идеи и идеалы. Этому поиску активно содействует явление подражательности, которое служит психологической основой примера как метода воспитания. Примеры, доступные для подражания, окружают подростка и дома, и в школе. Огромное воспитательное воздействие на учащихся оказывают литературные герои. Важно воспитывать учащихся «Класса Росгвардии» на примерах военных подвигов героев Отечества, героев труда и т. д.

Педагогическое внушение является методом педагогического воздействия. Данный метод оказывает значительное влияние на психологическое состояние подростка. Бесконтрольно проникнув в психику растущего человека, внушение реализуется в его жизнедеятельности в виде поступков, стремлений, мотивов и установок. Педагогическое внушение можно рассматривать как механизм воздействия на человека, способствующий подражанию образцу. Внушение как фактор, влияющий на формирование личности, в педагогическом процессе может протекать или произвольно, или целенаправленно. Внушающее воздействие оказывает и внешний вид учителя, и обстановка школы, и своеобразие классного коллектива. Важно понимать, что внушение часто выступает как одна из сторон словесного воздействия, что речь адресуется не только к сознанию, но и к чувствам школьника.

Наиболее эффективному воспитанию социальности у учащихся «Классов Росгвардии» будут способствовать *формы организации* воспитательного процесса: *групповая дискуссия, этическая беседа, инструктаж, игра.*

В *групповой дискуссии* выявляются мнения, идеи, переживания школьников. В непосредственном общении дети стремятся понять целый комплекс личностных и социально-психологических особенностей участников обсуждения.

Предметом *этической беседы* чаще всего становятся нравственные проблемы. Она углубляет представления о нравственных понятиях, обобщает и закрепляет знания, формирует систему взглядов и убеждений. Желательно, чтобы этическая беседа завершалась реальным полезным делом, в котором закрепляются рассмотренные во время беседы нормы и правила поведения. В процессе воспитания социальности целесообразно проводить беседы о взаимодействии человека с другими людьми, ибо в процесс общения человек усваивает опыт, выработанный человечеством, а общество воспроизводит себя в человеке. Общение составляет как бы внутренний механизм жизни. Школьники должны иметь представление о том, что деятельность и общение – две стороны социального бытия человека, его образа жизни.

Инструктаж как воспитательную форму целесообразно использовать в целях формирования у учащихся образцов общения с нравственной ориентацией на человека, навыков культурного поведения. Предполагается соответствующая демонстрация образцов.

Игра как форма воспитания социальности у школьников также является эффективной, выступает в качестве нравственного фактора. Умение создавать игровые ситуации, включить в них школьников и включиться самим педагогам мы считаем необходимым условием воспитания социальности. Ценность игры как формы воспитания в том, что в ней всегда есть долг, межличностная зависимость, в основу которых кладутся реальные ценности. Следовательно, несмотря на игровое основание, речь идет о серьезных образованиях нравственного порядка, которые лежат в основе данного интегрального качества личности. Благодаря игре дети проживают реальные моменты взрослой жизни. В ней есть социальные роли, выстраиваются межличностные взаимодействия, воспитывается чувство патриотизма, долга. Эффективны игры, направленные на воссоздание и усвоение общественного опыта, в которых складывается и совершенствуется самоуправление поведением, а также игры, нацеленные на самоутверждение перед обществом. Так, например, игра «Деловой театр» позволяет вжиться в образ военнослужащего, понять его действия, оценить обстановку и найти правильную линию поведения. Здесь важно научить подростка ориентироваться в различных обстоятельствах, давать объективную оценку своему поведению, учитывать возможности других людей, устанавливать с ними контакты, влиять на их интересы, потребности и деятельность, не прибегая к формальным атрибутам власти, к приказу.

В процессе формирования социальности у учащихся «Класса Росгвардии» трудно переоценить роль *педагогической технологии* на основе личностной ориентации воспитательного процесса. Личностно-ориентированные технологии представляют собой воплощение гуманистической философии, психологии и педагогики. Своеобразие парадигмы целей личностно-ориентированных технологий заключается в ориентации на свойства личности в соответствии с природными способностями. Разновидностью личностно-ориентированной технологии является *педагогика сотрудничества.*

«Сотрудничество» традиционно трактуется как идея совместной развивающей деятельности взрослых и детей, скрепленной взаимопониманием, проникновением в духовный мир друг друга, совместным анализом хода и результатов этой деятельности. Сотрудничество предполагает соучастие, сопереживание, сотворчество, соуправление. Принцип сотрудничества распространяется на все виды отношений учеников, учителя и руководителей с окружающей социальной средой (родителями, семьей, общественными

и трудовыми организациями). Сотрудничество проявляется, прежде всего, в конкретных делах, объединяющих коллектив. Известно, что какими бы правами, обязанностями не обладал человек, если он видит в окружающих только исполнителей его воли, только безликих «винтиков», он никогда не найдет сотрудников-соратников, не достигнет тех высот в своих делах, которые сопряжены с творчеством, с высокими достижениями души, благородством помыслов. Педагог в детях должен признавать их неповторимость, уважать их мысли, чувства, право на свободу выбора. Этим он признает равенство, право на сотрудничество. То есть сотрудничество в педагогике – это взаимное уважение личностей, готовность помогать самореализации их возможностей, оптимистическая вера в будущее. Без этого не может быть жизненного успеха. Поэтому главный смысл деятельности учителя состоит в том, чтобы создать каждому воспитаннику *ситуацию успеха*, когда школьник переживает радость достижения, осознает свои возможности, что позволяет поверить в себя. Ситуация успеха может стать своего рода спусковым механизмом дальнейшего движения личности. Создание для школьника ситуации успеха – это всегда результат продуманной стратегии, тактики учителя, ориентированных на индивидуальность. На первом этапе технологии, когда у школьников еще не сформирована социальность как нравственное качество личности, целесообразно применять технологию создания ситуации успеха Н. Е. Щурковой [Щуркова 1993].

Автор предлагает осуществлять ситуацию успеха в определенном алгоритме:

1) снимается страх перед деятельностью; ребенок освобождается от психологического зажима, от угрюмой пассивности, навязчивого ожидания неудачи;

2) обеспечивается помощь, т. е. дается ясная инструкция, как лучше всего выполнить задание;

3) личность ребенка «авансируется», т. е. провозглашаются ее достоинства, что стимулирует к тому, чтобы оправдать данную характеристику;

4) используется прием «персональной исключительности», сущность которого в том, что у личности должна существовать уверенность в своей незаменимости при выполнении того или иного дела (здесь любой результат интерпретируется именно как исключительное явление, отразившее лицо школьника);

5) усиливается мотив (т. е. учитывается не только личностный смысл, но подчеркивается и социальная значимость поступка, действия и т. д.);

6) используется педагогическое внушение, которое будирует, мобилизует нерешительного ученика (часто именно этого толчка не хватает);

7) результат оценивается не в целом, ибо в подобном случае он всегда будет проигрывать в сравнении с талантами, мастерами, профессионалами; оценивается какая-то удачно получившаяся деталь, которая объявляется оригинальной, яркой, необычной (здесь нет неискренности, притворства).

Здесь не должна смущать некоторая искусственность в создании ситуации успеха (искусственность успешности), ибо эта ситуация временная. В дальнейшем она будет корректироваться: когда ученик начинает верить в свои силы, педагог должен осторожно указывать на недостатки, исправлять их сначала совместно, а затем ребенок справляется, обычно, самостоятельно.

На первом этапе воспитания социальности в коллективе детей нередко случаются конфликты. Конфликтная ситуация не может быть обойдена воспитателем. Она должна быть разрешена, направлена на конструктивные способы решения. Чтобы конфликтная ситуация разрешалась тактично, без ущерба для интересов детского коллектива и собственного авторитета, педагог должен знать технологию предъявления педагогического требования, те стадии, которые проходит процесс принятия требований воспитателя его воспитанником:

I стадия – проверка мобилизационной способности педагога. Воспитанниками учитываются (неосознанно) особенности поведения педагога, его эмоциональное состояние, способность правильно оценить ситуацию, найти соответствующую форму эмоционального отношения к ней, согласовать с этой формой слова, линию поступков.

II стадия – проверка психологической устойчивости педагога. Дети оценивают волевые качества учителя, проверяют его терпение, настойчивость, как бы долго не продолжалось сопротивление детского коллектива или личности.

III стадия – проверка ценностных ориентаций воспитателя, оценка его педагогического кредо.

IV стадия – оценка его компетентности и методической подготовленности.

Эти стадии – ориентиры для будущих отношений в системе «педагог – воспитанник», а это означает, что каким бы путем не решались конфликтные ситуации, они никогда не должны противоречить нормам педагогической этики и требованиям общественной морали.

Описанные выше методы, формы, технологии способствуют осмыслению сущности социальности, формированию социального и личностного смысла этого нравственного качества.

На втором этапе – формирование навыков социальной активности – предполагается не только расширить представления подростков о социальности, но и особое внимание уделить развитию у них навыков и умений социальной активности. Важно приобщить детей к выполнению элементарных социальных норм, отражающих нравственную ориентацию на человека, развивать умения самостоятельно планировать работу и проявлять инициативу в поиске путей и средств выполнения поставленных задач. На этом этапе оказывается помощь одноклассникам, формируется новое отношение к общению как потенциальному сотрудничеству с окружающими.

Известно, что осмысление той или иной ценности наступает на фоне укрепившихся привычек. В этом случае единство сознания и поведения всегда осуществляется легче и органичнее. Определенные действия превращаются в привычные формы поведения только при условии организации их планомерного и регулярного выполнения действий. И здесь целесообразно применить *метод приучения*. Следует отметить, что не всегда целесообразно открыто ставить перед детьми задачу овладения тем или иным способом социального поведения. Педагоги должны формировать деятельность детей так, чтобы, с удовольствием повторяя ее, они незаметно для себя свободно и непринужденно привыкали к нужной форме поведения.

Среди многообразных методов формирования социального взаимодействия значительное место занимает *подражание*, т. к. подражательность представляет собой основное свойство развивающейся личности и является психологической основой социального поведения. Сознательное подражание предполагает высокий уровень самостоятельности и критическую переработку воспринимаемого образца поведения. Известно, что подражание проходит успешнее в тех случаях, когда образцы импонируют субъекту, а поступок совершается авторитетным и уважаемым человеком. Это возможно лишь в том случае, если воспитатели умеют «погрузиться» в эмоциональный мир ребенка, понять и почувствовать его собственную позицию, характер эмоциональных установок.

Эффективными *методами воспитания* социальности являются:

– *общественное мнение* как метод, который контролирует и корректирует поведение учащихся «Класса Росгвардии» в соответствии с требованиями социума;

– *метод поручений*, стимулирующий активные действия подростка, в частности, связанные с социальной деятельностью;

– *метод создания воспитывающих ситуаций*, отражающий жизнь со всеми ее противоречиями и сложностями. При этом важно, чтобы в ситуации проявлялись доброта, внимание и забота, укреплялась вера в собственные силы.

Вышеназванные методы основаны на практической деятельности подростков. Они формируют социальные умения и стимулируют их потребности в социальной деятельности.

Основными *формами воспитания* на этапе формирования социальной активности являются *тренинги, общественно-полезные (социальные) практики*.

Тренинги способствуют осознанию своей позиции в общении, пониманию «Другого». Учащиеся овладевают способами выражения своих эмоций, стараются учитывать психологические особенности одноклассников в процессе общения. Сформированные в ходе тренинга навыки полезно включать в контекст поведения в конкретной ситуации, что способствует становлению соответствующего стиля поведения. Полезно в тренингах использовать видеоматериалы, чтобы «закрепить» полученные в ходе занятия ощущения. В ходе анализа видеоматериалов подростки имеют возможность наблюдать за процессом общения, в ходе которого изучаемый навык может быть вплетен в обычное «жизненное» взаимодействие. В ходе обсуждения итогов работы по теме дети получают обратную связь от участников группы. Дается возможность выразить чувства, возникшие в ходе занятия, у школьников создается ощущение, что их мнения важны для каждого. При обсуждении итогов работы имеет смысл поставить вопросы типа: «Что нового вы узнали сегодня?», «Что вы получили от занятия?» «Считаете ли вы полезными для себя сегодняшние занятия?»

Тренинги будут эффективными, если педагог реагирует на скрытые, глубинные чувства ученика, помогая тем самым подростку осознать, почему он испытывает именно эти чувства; дает искреннюю реакцию, как на вербальном, так и на невербальном уровне. Практическая идея тренинга заключается в том, чтобы не заставлять, не давить, а помочь подростку преодолеть негативные стереотипы. На этих занятиях происходит сплочение группы, углубляется процесс самораскрытия, развиваются умения самоанализа и преодоления психологических барьеров, мешающих полноценному самовыражению.

Общественно-полезные (социальные) практики – вид деятельности, в ходе которой подросток принимает позитивный социальный опыт, получает навыки социальной компетентности и реального действия в обществе. Деятельность может осуществляться как по отношению к социальной группе, так и по отношению к отдельному человеку. Это могут быть: дела, приуроченные к календарным датам (концертная программа «День пожилого человека», конкурсные программы ко Дню защитника Отечества и Международному женскому дню, митинг ко Дню Победы и т. д.); социально-значимые акции (уборка и облагораживание территории обелиска ветеранам Великой Отечественной войны и труженикам тыла, высадка деревьев в аллее памяти, благотворительная ярмарка, выступление в доме-интернате для престарелых и инвалидов и т. д.). Эти социальные практики прививают учащимся «Класса Росгвардии» навыки социальной добровольческой деятельности.

Характеризуя педагогические технологии, используемые на данном этапе, важно учитывать определенные правила, касающиеся внешней ее организации. Они сводятся к следующему: четко ограниченный объем деятельности; определение основной роли всех участников группового дела, предварительный подбор и подготовка средств и инструментов деятельности. Причем, чем меньше запретов предъявляется школьнику, тем выше гарантированность их соблюдения. Чем больше поле разрешенной свободной деятельности, тем интенсивнее самостоятельность, инициатива и творчество ребенка. В процессе приучения учащихся к культурным социальным нормам поведения и общения необходимо сопрягать взаимоисключающие друг друга социальные запреты и психологическую свободу.

Это возможно, если интегрировать множество частных и конкретных правил и глобальные неукоснительные «нельзя»:

– нельзя посягать на интересы «Другого»;

– нельзя не работать, не развивать себя как человека, не создавать блага, пользуясь другими достижениями человечества [Щуркова 1993].

Технология коллективного творческого дела, которая является основной в коммунарской методике И. П. Иванова [Иванов 1994], оказывает значительное влияние на процесс формирования социальности подростка, в особенности таких ее составляющих, как отношение к людям, общественно-трудовой деятельности, к коллективу.

Организация всех дел в этой технологии начинается и заканчивается в малой группе, где происходит планирование, подготовка, осуществление и анализ задуманного. В условиях малой группы, как показывает опыт, проявляется активность у большинства участников, возрастает возможность проявить себя. В условиях психологического комфорта исключается недоброжелательность, а в ходе коллективного обсуждения всемерно поощряется активность. В этих условиях начинается настоящее творчество, происходит выход на более высокий уровень включенности в деятельность. Только деятельность, приносящая успех ученику, становится для него фактором социального развития.

Как известно, технология КТД включает в себя шесть стадий:

I – предварительная работа коллектива (педагогов и воспитанников).

II – коллективное планирование (начинается в микроколлективах, а затем – на сборе-старте).

III – коллективная подготовка КТД (создается совет дела).

IV – проведение КТД (осуществляется план, разработанный советом дела).

V – коллективное подведение итогов деятельности (предварительные итоги подводятся по микроколлективам, а затем – на общем сборе)

VI – последствие (выполняются решения, которые были приняты итоговым общим сбором; задумывается новое КТД).

Технология КТД способствует формированию гражданского самосознания, преодолевается потребительско-эгоистичное отношение к окружающей жизни.

Большое внимание на характер социальных отношений оказывает *технология «Педагогическая оценка»*. На основе оценочных суждений педагога, его отношения к учащимся, их деятельности формируются оценочные суждения детей друг к другу, определяется характер их сотрудничества друг с другом, определяется положение подростка в иерархии личных взаимоотношений, что ведет к формированию определенных типов личности. Педагогическая оценка предполагает оценивание проявляемого качества, но не личности ученика в целом. Технология сохраняет субъектность школьника. Некоторые подходы к практической реализации оценочной деятельности учителя описаны в книге В. Ю. Питюкова «Основы педагогической технологии» [Питюков 1997].

Определены пять технологических правил:

1. Поощрение как оценочная доминанта.

2. Безоценочность суждений.

3. Отсрочка оценки.

4. Как можно меньше запретов.

5. Не злоупотреблять наказанием.

Технология формирует у школьников правильную нравственную позицию, ибо утверждение веры в человека – огромный источник энергии и интереса к работе, источник ответной доброты, что характеризует социальность как нравственное качество личности и придает подростку уверенность в успехах социальной деятельности.

Третий этап – этап самореализации. Этап предполагает помощь подростку в разработке индивидуальной программы самосовершенствования его личности в развитии социальности как нравственного качества. В соответствии с самостоятельно поставленными целями и задачами учащийся овладевает соответствующими приемами и средствами социальной деятельности, принимает участие в организации творческой социальной деятельности, реализует свои возможности по самовоспитанию данного личностного качества.

Программа реализуется с помощью *методов самовоспитания: самонаблюдения, самоанализа, самооценки, самоконтроля, самовнушения* и т. д.

Так, например, используя *метод самовнушения*, далеко недостаточно рассказать школьникам о сути самовнушения, необходимо обучать их психотренировке. Следовательно, как все самовоспитание, так и самовнушение требует соответствующей педагогической организации, педагогического руководства. Суть этой педагогической задачи заключается в том, чтобы побудить ученика заняться самовнушением и вооружить его рациональными приемами работы над собой. В процессе социализации огромное значение имеет приобщение учащихся «Класса Росгвардии» к общественно-полезной деятельности. Классный коллектив располагает широкими возможностями для самовоспитания. Поэтому система самовоспитания включает в себя в качестве одного из звеньев побуждение учащихся к общественной работе. Приобретая опыт общественно-организаторской деятельности, проникаясь чувством ответственности, постигая значение труда на общую пользу, школьник активно участвует в своем самосовершенствовании.

Исследования, посвященные самовоспитанию, уделяют большое внимание практической деятельности учащихся. А. Г. Ковалев пишет: «Решающее значение в самовоспитании имеет упражнение в определенных действиях или поступках» [Ковалев 1967].

А. И. Кочетов разработал интересную и эффективную систему практических действий школьников в процессе их работы над собой. *Задания самому себе (ЗСС)* охватывают область спорта, трудовой деятельности, нравственного самовоспитания [Кочетов 1967]. Практические задания для самосовершенствования личности, действительно, одно из важнейших средств самовоспитания, но следует отметить, что включение школьника в общественную работу с соответствующими заданиями, направленными на самовоспитание, далеко не всегда проходит беспрепятственно. Именно здесь реально выявляется уровень самосознания школьника, противоречия его поведения в системе коллективных отношений. Наиболее существенная причина этому – психологическая неподготовленность к той роли, которая возлагается на ученика. Здесь необходима специальная индивидуальная работа, помогающая на основе механизма самовнушения эмоционально ощутить ту роль, которую школьник должен играть в своем коллективе. Многократное эмоциональное произнесение определенных словесных формул – один из путей самовнушения.

Другой способ самовнушения – *«вживание в образ»*. Школьник выбирает в качестве своего идеала хорошо знакомого человека (человека, наделенного теми положительными качествами, которых нет у подростка). Задача состоит в том, чтобы сосредоточиться на мысли: «Я – это он». Школьник должен четко себе представить, как в конкретной ситуации будет вести себя человек, избранный в качестве образца. Концентрируя внимание в одном направлении, ученик стремится выразить психологическое состояние того, кто избран для подражания. Целесообразно практиковать различные *ролевые игры* и *импровизированные инсценировки*, в которых школьник может наиболее полно выразить свое «вживание в образ».

В целях самореализации личности полезно осуществлять *социальное проектирование*. Социальный проект – это модель человеческой деятельности, направленная на изменение

социальной ситуации. Работа над проектом позволяет подростку реализовать знания, выбирать ценности и линию поведения, совершать правовые и нравственные поступки. Эта технология формирует в детях понимание того, что от его действий зависит не только его собственная жизнь и благополучие, но и других людей. Создается реальный продукт (необязательно вещественный), имеющий для подростка практическое значение. В ходе деятельности школьник вступает в конструктивное взаимодействие с социумом, благодаря чему формируются социальные навыки.

Эффективна технология «*Проектная деятельность*». Она готовит подростка к социальному проектированию, учит его структурировать и оформлять проект, обосновывать тему социальной деятельности, опираясь на анализ исходной ситуации, определяя проблему.

Заключение

Итак, наше исследование показало, что авторская технология, учитывая этапы развития социальности личности, ее содержание, активные методы, формы и технологии воспитания, выводит учащихся на качественно новый уровень социальности. Технология обеспечивает процесс воспитания как движение от внешней организации к превращению отношения во внутренний стимул, который выражается в гражданской ответственности, в преодолении социального равнодушия.

Список литературы

- Белкин А. С. Ситуация успеха. Как её создать: книга для учителя. М.: Просвещение, 1991. 176 с.
- Бернс Р. Что такое Я-концепция // Психология самосознания: Хрестоматия / Ред. Д. Я. Райгородский. Самара: Бахрах-М, 2003. С. 333–367.
- Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1989. 192 с.
- Богданова О. С., Петрова В. И. Методика воспитательной работы в начальных классах. М.: Просвещение, 1980. 309 с.
- Галагузова М. А. Социальная педагогика: курс лекций. М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2001. 416 с.
- Голованова Н. Ф. Социализация и воспитание ребенка. СПб.: Речь, 2004. 272 с.
- Захаревич М. А. и др. Воспитательная система гражданского становления // Заместитель директора по воспитательной работе. 2009. № 4. С. 4–53.
- Иванов И. П. Звено в бесконечной цепи. Рязань: Рязанское отделение Российского фонда культуры, 1994. 111 с.
- Караковский В. А. Стать человеком: общечеловеческие ценности – основа целостного учебно-воспитательного. М.: НМО «Творческая педагогика», 2001. 80 с.
- Ковалев А. Г. Самовоспитание школьника. М.: Просвещение, 1967. 67 с.
- Кочетов А. И. Самовоспитание подростка. Свердловск: Средне-Уральское книжное издательство, 1967. 168 с.
- Краевский В. В. Общие основы педагогики. Учебное для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: «Академия», 2003. 256 с.
- Мудрик А. В. Социальная педагогика: учебное пособие для студентов педагогических вузов. 3-е изд., испр., доп. М.: Издательский центр «Академия», 2000. 200 с.
- Питюков В. Ю. Основы педагогической технологии. Учебно-практическое пособие. М.: Ассоциация авторов и издателей «Тандем», 1997. С. 61–66.
- Щуркова Н. Е. Новые технологии воспитательного процесса. М.: Новая школа, 1993. 112 с.

References

- Belkin A. S. Situatsiia uspekha. Kak ee sozdat': kniga dlia uchitelia [Success situation. How to create one: teacher's book]. Moscow, Prosveshchenie, 1991, 176 p. (In Russ.)

- Berns R. Chto takoe Ia-kontsepsiia [What is self-concept]. *Psikhologiya samosoznaniia: khrestomatiia*. Ed. D. Ia. Raigorodskii. Samara: Bakhrakh-M, 2003, pp. 333–367. (In Russ.)
- Bespal'ko V. P. Slagaemye pedagogicheskoi tekhnologii [Components of pedagogical technology]. Moscow, Pedagogika, 1989, 192 p. (In Russ.)
- Bogdanova O. S., Petrova V. I. Metodika vospitatel'noi raboty v nachal'nykh klassakh [Methodology of educational work in primary school]. Moscow, Prosveshchenie, 1980, 309 p. (In Russ.)
- Galaguzova M. A. Sotsial'naia pedagogika [Social pedagogy]: kurs lektsii. Moscow, Gumanitarnyi izdatel'skii tsentr VLADOS, 2001, 416 p. (In Russ.)
- Golovanova N. F. Sotsializatsiia i vospitanie rebenka [Socialization and upbringing]. Saint Petersburg, Rech', 2004, 272 p. (In Russ.)
- Zakharevich M. A. et al. Vospitatel'naia sistema grazhdanskogo stanovleniia [Educational system of civil formation]. *Zamestitel' direktora po vospitatel'noi rabote*, 2009, no. 4, pp. 4–53. (In Russ.)
- Ivanov I. P. Zveno v beskonechnoi tsepi [Link in an endless chain]. Riazan', Riazanskoe otdelenie Rossiiskogo fonda kul'tury, 1994, 111 p. (In Russ.)
- Karakovskii V. A. Stat' chelovekom: obshchechelovecheskie tsennosti – osnova tselostnogo uchebno-vospitatel'nogo [Becoming human: universal human values as the basis for holistic education]. Moscow, Tvorcheskaia pedagogika, 2001, 80 p. (In Russ.)
- Kovalev A. G. Samovospitanie shkol'nika [Self-education of a school student]. Moscow, Prosveshchenie, 1967, 67 p. (In Russ.)
- Kochetov A. I. Samovospitanie podrostka [Self-education of a teenager]. Sverdlovsk, Sredne-Ural'skoe knizhnoe izdatel'stvo, 1967, 168 p. (In Russ.)
- Kraevskii V. V. Obshchie osnovy pedagogiki [General foundations of pedagogy]: uchebnoe posobie. Moscow, Akademiia, 2003, 256 p. (In Russ.)
- Mudrik A. V. Sotsial'naia pedagogika [Social pedagogy]: uchebnoe posobie dlia studentov pedagogicheskikh vuzov. Moscow, Akademiia, 2000, 200 p. (In Russ.)
- Pitiukov V. Iu. Osnovy pedagogicheskoi tekhnologii [Fundamentals of pedagogical technology]: uchebno-prakticheskoe posobie. Moscow, Tandem, 1997, pp. 61–66. (In Russ.)
- Shchurkova N. E. Novye tekhnologii vospitatel'nogo protsessa [New technologies of the educational process]. Moscow, Novaia shkola, 1993, 112 p. (In Russ.)

УДК 371.3; 371.26

UDC 371.3; 371.26

DOI: 10.24411/2712-827X-2020-10106

Радостева Анна Геннадьевна*

Старший преподаватель, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, Россия, 614990, г. Пермь, ул. Сибирская, 24,
тел.: +7 (342) 2151876 (418), e-mail: batagen@gmail.com

Radosteva Anna Gennadevna

Senior Lecturer, Perm State Humanitarian Pedagogical University,
Perm, Russia

**ОПЫТ ПРОВЕДЕНИЯ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ
НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ОБУЧЕНИЯ В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ
С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ДИСТАНЦИОННЫХ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

**EXPERIENCE IN CONDUCTING KNOWLEDGE CONTROL
AT DIFFERENT STAGES OF LEARNING DURING
THE PANDEMIC PERIOD WITH THE USE OF
DISTANCE EDUCATIONAL TECHNOLOGIES**

Аннотация

Актуальность исследованию придаёт сложившаяся ситуация, при которой, навязанный пандемией формат обучения, являющийся новым, непривычным для большинства пользователей, должен соответствовать ряду требований. А именно, в кратчайшие сроки в доступной и эффективной форме установить взаимодействие обучающихся с преподавателями, при этом быть низкзатратным и доступным в освоении пользователями, имеющими минимальные навыки. Ключевым вопросом во взаимодействии с обучающимися стало проведение текущего, промежуточного и итогового контроля знаний. В статье описано исследование доступности и эффективности **применения дистанционных образовательных технологий** в учебном процессе на примере корпоративной платформы Microsoft Teams и сетевой системы Moodle. Представлен метод тестирования как эффективный и надежный метод диагностики и контроля знаний в процессе обучения. Описан опыт использования в системе Moodle элемента курса «Тест». На основе диагностики 497 студентов Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета, разных форм обучения был сделан вывод о том, что выбор оптимальных дистанционных образовательных технологий позволяет эффективно использовать тест как универсальный и надежный инструмент для диагностики и фиксации усвоенных знаний студентами. Данный ресурс способен органично вписаться в процесс очного обучения, став серьезным инструментом в образовательном процессе. В частности, возможность проведения контрольных мероприятий с помощью дистанционных технологий даже при контактной работе, снимая вопрос об онлайн прокторинге, значительно сократит затраты времени на проверку и интерпретацию результатов, что повысит эффективность работы преподавателя.

Abstract

The relevance to the present study is given by the current situation imposed by the pandemic, the new, unusual, and untested training format, which had to meet a number of requirements in its course. It was necessary to establish the interaction of students with teachers in the shortest possible time and in an accessible and effective form, make it low-cost and accessible for users who have only minimal skills. The

key issue in interaction with students was the current, intermediate and final control of knowledge. The article describes a study of the availability and effectiveness of the use of distance learning technologies in the educational process on the example of the corporate platform Microsoft Teams and the Moodle network system. The testing method is presented as an effective and reliable method for diagnosing and controlling knowledge in the learning process. The experience of using the "Test" course element in the Moodle system is described. On the basis of diagnostics of 497 students of Perm State Humanitarian Pedagogical University, different forms of education, it was concluded that the choice of optimal distance learning technologies allows to effectively use the test as a universal and reliable tool for diagnosing and fixing the acquired knowledge students. This resource is able to organically fit into the process of full-time education, becoming a serious tool in the educational process. In particular, the possibility of carrying out control activities using remote technologies, even with contact work, removing the question of online proctoring, will significantly reduce the time spent on checking and interpreting the results, rather than increasing the teacher's efficiency.

Ключевые слова: тест, тестирование, пандемия, дистанционные образовательные технологии, Moodle, Microsoft Teams

Keywords: test, testing, pandemic, distance learning technologies, Moodle, Microsoft Teams.

Введение

Возникший в Китае коронавирус быстрыми темпами разошелся по всему миру, заставив все страны стремительно принимать меры по борьбе с распространяющейся инфекцией. Меры, принимаемые по борьбе с пандемией: введение режима самоизоляции, масочного режима с соблюдением социальной дистанции – позволили эффективно бороться с массовым распространением инфекции. Так, например, по некоторым данным, использование средств индивидуальной защиты (масок и перчаток) позволили снизить темп распространения Covid-19 в 4 раза, соблюдение социальной дистанции – в 35 раз, а введение режима самоизоляции – в 10 раз [Shutt, Retkut 2020].

Введенный режим самоизоляции потребовал перевода многих ключевых сфер жизни в дистанционный формат. В числе первых, попавших под эту трансформацию, оказались учебные заведения, так как численность обучающихся и персонала не позволяла безопасно для здоровья осуществлять дальнейшее взаимодействие в очном формате. Очевидным выходом в сложившейся ситуации, обеспечивающим непрерывное обучение, стало введение дистанционных образовательных технологий

Основная часть

Актуальность нашему исследованию придаёт сложившаяся ситуация, при которой, навязанный пандемией формат обучения, являющийся новым, непривычным для большинства пользователей, должен был соответствовать ряду требований. А именно, в кратчайшие сроки в доступной и эффективной форме установить взаимодействие обучающихся с преподавателями, при этом быть низкзатратным и доступным в освоении пользователями, имеющими минимальные навыки.

В первую очередь, необходимо пояснить, что дистанционные образовательные технологии не тождественны понятию дистанционной формы обучения. Так, дистанционная форма обучения является одной из форм обучения, наряду с очной, заочной или очно-заочной. Тогда как применение дистанционных образовательных технологий подразумевает использование таких технологий в любом формате обучения, то есть как при дистанционной форме обучения, так и при очной, контактируя через сетевые сервисы или системы [Абрамовский, Ребышева 2020: 43–52; Демцира, Якупов 2020: 37–41].

Ключевым вопросом во взаимодействии с обучающимися стало проведение текущего, промежуточного и итогового контроля знаний.

В странах Запада рейтинг образовательного учреждения напрямую зависит от уровня развития тестового контроля [Балыкина 2005: 436–472]. Из чего следует, что тест является валидным, стандартизированным средством оценивания достижений учащихся [Аванесов 2005: 63; Ефремова 2012: 99; Ефремова 2015; Ефремова 2017; Малыгин 2018: 15; Тригуб 2017].

Объектом исследования был выбран тест, явившийся способом контроля знаний обучающихся. Предметом – применение дистанционных образовательных технологий (Microsoft Teams и Moodle) в обучении.

В ходе исследования были применены общие методы научного познания, такие как наблюдение, измерение, сравнение, опрос, мысленное моделирование.

Основной задачей является исследование возможности доступного и эффективного использования дистанционных образовательных технологий в учебном процессе, в частности при проведении контроля на разных этапах обучения с помощью тестирования.

Под термином «тест» подразумевается стандартизированная система заданий, предполагающая выбор ответов на поставленные вопросы в равных для всех испытуемых условиях: количество вопросов и отведенное на выполнение время.

Предпочтение тестирования как формы контроля обусловлено рядом преимуществ данной формы над другими. В частности, широким кругом охвата тем и возможностью одновременной диагностики большого числа обучающихся, наличием точной шкалы оценивания, высокой степенью объективности, возможностью быстрой обработки, демонстрации и интерпретации результатов. При автоматизации процессов, тест может быть использован как для контроля знаний обучающихся, так и для их самоконтроля с проработкой ошибочных ответов. Безусловно, у пользователей тестирования могут возникнуть и опасения применения его как формы контроля при использовании дистанционных технологий, поскольку он не лишен тест и недостатков.

В первую очередь, сомнение вызывает способность теста отразить всю полноту знаний обучающегося. Данное опасение свидетельствует о необходимости проверки качества тестовых заданий. В этом случае, прежде всего, стоит говорить о тестологической грамотности разработчика теста. При грамотном подходе, ответственном отношении и соблюдении требований и принципов составления тестовых заданий, качество предъявляемого контрольного материала способно быть на высоком уровне, соответствующем требованиям, предъявляемым к средствам контроля знаний [Аванесов 2005: 82; Дегтярева, Колова, Ярославова 2004: 38; Семеновская 2015: 33].

Кроме этого, под сомнением находится степень осознанности предоставляемых ответов. В этом смысле можно говорить о высокой вероятности угадывания правильных ответов, что, по своей сути, не является демонстрацией усвоенных знаний [Алещанова, Фролова 2007; Пачурин, Тюмина, Шевченко 2017; Семеновская 2015: 33]. Объективно, такая вероятность существует, но её возможность обусловлена широким использованием тестов с закрытыми заданиями на множественный выбор с одним правильным ответом. Но, при этом, нужно отметить, что количество вариантов ответов значительно понижает шанс выбрать правильный случайным образом, а не руководствуясь знаниями. Так, при двух вариантах ответов, шанс угадать правильный составляет 1 к 2, при пяти – 1 к 5, а при необходимости выбрать два правильных ответа из восьми предложенных вариантов сводит шанс угадать до 1 к 28 [Technology Advice. Four Advantages of Software as a Service (SaaS) 2020].

Для того, чтобы повысить эффективность тестирования предпочтение необходимо отдавать полузакрытым и открытым формам теста.

Так, например, полузакрытое тестовое задание на сопоставление пяти пар вариантов значительно повышает охват проверяемого материала, систематизируя знания, при этом

представляя задание в достаточно компактной форме и снижая вероятность угадывания до 1 к 120.

Полуоткрытое задание на составление последовательности так же расширяют диапазон проверяемых знаний от владения понятиями до, например, знания истории или закономерностей развития.

В тестовых заданиях, представленных в открытой форме, варианты ответа вовсе не представлены, поэтому вероятность угадывания стремиться к нулю.

Предпочтение массового использования тестовых заданий закрытого типа представляется возможным объяснить отсутствием собственных программных алгоритмов для обработки ответов, данных к полузакрытым или открытым заданиям. Разработка таких алгоритмов достаточно трудоёмка и не посильна рядовому пользователю, что, в свою очередь, подкрепляет убеждение в необходимости использования сторонних ресурсов, таких как Moodle, где подобные алгоритмы введены в систему.

В ходе наблюдения и анонимного опроса так же было выявлено, что однообразно предъявляемые задания повышают утомляемость и снижают концентрацию внимания. Внешним стимулирующим фактором в этом случае становится наличие ограничения времени выполнения тестирования.

В системе Moodle элемент курса «Тест» позволяет преподавателю создавать тесты, состоящие из вопросов разных типов: множественный выбор, верно / неверно, на соответствие, короткий ответ, числовой. Можно создать тест с несколькими попытками, с перемешивающимися вопросами или случайными вопросами, выбирающимися из банка вопросов. Может быть задано ограничение времени. Каждая попытка оценивается автоматически, за исключением вопросов эссе, и оценка записывается в журнал оценок. Можно выбрать, будут ли подсказки, отзыв и правильные ответы и когда они будут показаны студентам. Тесты могут быть использованы: в экзаменах курса, как мини-тесты для прочитанных заданий или в конце темы, в итоговом экзамене, используя вопросы из промежуточных экзаменов, для обеспечения немедленного отзыва о работе, для самооценки.

С пользовательской точки зрения можно говорить о том, что платформа Moodle имеет простой и интуитивно понятный интерфейс на русском языке (есть возможность выбора языка), позволяющий работать в системе преподавателю и студенту с базовыми навыками. Поддержка разных форм тестовых заданий, возможность фиксировать задания или осуществлять выбор случайным образом из базы тестовых заданий, рандомная подача заданий, экспорт и импорт заданий, возможность получения обратной связи при выполнении задания, настройка автоматического запуска тестирования, при которой не требуется личный контроль экзаменатора, выбор способа вывода заданий на экран, ограниченный или открытый доступ к тесту, вывод результатов тестирования отдельно по каждому участнику по всем заданиям, с указанием верно и неверно выполненных заданий – всё это представляет систему Moodle как универсальную, эффективную и доступную платформу для обучения.

Таким образом, можно сделать вывод, что выбор оптимальных дистанционных образовательных технологий позволяет эффективно использовать тест как универсальный и надежный инструмент для диагностики и фиксации усвоенных знаний студентами. Возможные недостатки теста преодолеваются путем грамотного составления заданий, с использованием разных комбинаций форм.

Практическая апробация

Система Moodle практически апробирована в условиях пандемии и переходе на обучение с использованием дистанционных образовательных технологий в период с марта по июнь 2020 года. На обучающей платформе Moodle были размещены тестовые задания по дисциплинам «Общая психология», «Возрастная психология» и «Педагогическая

психология» для проведения текущего, промежуточного и итогового контроля. В тестировании приняли участие 497 студентов Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета, разных форм обучения. Наблюдение за организацией контроля знаний в более ранние периоды обучения показало, что преимущественно в бланковой форме и на внутривузовской платформе АСТ-тест преимущественно используются закрытые тесты с одним правильным вариантом ответа. Использование Moodle позволило разнообразить базу тестовых заданий и сравнить их эффективность.

По результатам проведенных тестирований представляется возможным сделать следующие выводы:

- использование тестов на базе системы Moodle позволяет сделать процесс диагностики знаний более адаптированным под индивидуальные возможности обучающихся. Выполнить тест можно дистанционно в удобное время из любого местонахождения обладая необходимыми ресурсами, доступному большинству пользователей.

- полученные результаты тестирования фиксируются в системе Moodle с отображением даты, времени выполнения и выбранными вариантами ответов, что позволяет преподавателю при необходимости просматривать индивидуальное усвоение материала каждым студентом, а так же сроки выполнения тестов.

- по результатам текущего контроля преподаватель может составить общую, групповую и индивидуальную картину усвоения материала. При необходимости скорректировать программу изложения курса, сделав дисциплину более гибкой и адаптивной к уровню усвоения материала слушателями.

- на основе результатов текущих и промежуточных тестирований становится возможным повысить эффективность консультаций перед итоговым тестированием, с акцентом на те вопросы, разделы дисциплины, которые вызвали трудности и большинства студентов.

- возможность использования изображений в тестовых заданиях делает их более наглядными и вносит разнообразие.

- автоматическая проверка и интерпретация результатов тестирования высвобождает время преподавателя, повышая образовательную и организационную эффективность.

- проведение тестирования в онлайн формате требует привлечение дополнительных технологий, в частности онлайн прокторинга, позволяющего верифицировать обучающегося и осуществлять контроль за его поведением во время прохождения контрольного испытания. В системе Moodle обучающийся имеет уникальный идентификационный номер и пароль от личной учетной записи. Благодаря этому можно регистрировать время входа, выхода и продолжительность нахождения в системе, начало и окончание выполнения тестирования. Но установление видеоконтакта, просмотр содержимого экрана в данной системе невозможно и должно осуществляться иными средствами (например, Microsoft Teams).

- стоит признать, что далеко не весь преподавательский состав оказался готов к использованию дистанционных технологий. Но вынужденная необходимость освоить и внедрить данные технологии в свою практику наглядно повысили уровень профессионализма.

Пандемия позволила пересмотреть формат очного обучения. После завершения периода самоизоляции и при возвращении к контактной работе стало возможным создать гибридный вариант очного обучения с внедрением элементов дистанционных технологий. Данный ресурс способен органично вписаться в процесс очного обучения, став серьезным инструментом в образовательном процессе. В частности, возможность проведения контрольных мероприятий с помощью дистанционных технологий даже при контактной работе, снимая вопрос об онлайн прокторинге, значительно сократит затраты времени на проверку и интерпретацию результатов, чем повысить эффективность работы преподавателя.

Заключение

До пандемии использование технических и информационных возможностей в образовательном процессе носило рекомендательный характер, теперь это приобретает черты неотъемлемой части учебного процесса. На передовую выходят те учебные заведения, которые способны обеспечить дистанционный формат обучения без ущерба качеству образования.

В Пермском государственном гуманитарно-педагогическом университете благодаря освоению и внедрению дистанционных технологий образования не только поддерживается и продолжается непрерывный процесс обучения, но и стало возможным введение ряда элективных курсов, позволяющих принимать участие в дополнительной траектории развития большому количеству студентов, соблюдая все необходимые меры предосторожности, связанные с нестабильной ситуацией. Кроме того, на базе университета создаются онлайн-курсы, позволяющие в полном объеме реализовывать программу обучения в любом формате.

Список литературы

Абрамовский А. Л., Ребышева Л. В. Дистанционные образовательные технологии и трансформация высшего образования в условиях пандемии COVID-19: возможности, вызовы, перспективы // Известия высших учебных заведений. Социология. Экономика. Политика. 2020. № 2. С. 43–52.

Аванесов, В. С. Теория и практика педагогических измерений (материалы публикаций). Екатеринбург: ЦТ и МКО УГТУ–УПИ, 2005. 98 с.

Алещанова И. В., Фролова Н. А. Педагогическое тестирование как средство повышения качества контроля и оценки эффективности учебного процесса в вузе // Современные проблемы науки и образования. 2007. № 6–3. С. 70.

Балыкина, Е. Н. Компьютерное дидактическое тестирование в преподавании исторических дисциплин // Круг идей: алгоритмы и технологии исторической информатики: научные труды по результатам IX конференции Ассоциации «История и компьютер». 2005. С. 436–472. URL: <http://docplayer.ru/51096599-Компьютерное-дидактическое-тестирование-v-prepodavanii-istoricheskikh-disciplin.html> (дата обращения: 23.05.2020).

Дегтярева, Л. Т., Колова, С. М., Ярославова, Е. Н. Методические рекомендации для преподавателей по составлению контрольно-измерительных материалов (иностранный язык). Челябинск: Издательство «Южно-Уральский государственный университет», 2004. 44 с.

Демцира С. С., Якупов Р. Особенности организации образовательного процесса с использованием дистанционных технологий // Наукосфера. № 7. 2020. С. 37–41.

Ефремова Н. Ф. Качество оценивания как гарантия компетентностного обучения студентов // Высшее образование в России. 2012. № 11. С. 99–125.

Ефремова Н. Ф. К вопросу о создании и функционировании фондов оценочных средств в вузе // Высшее образование в России. 2015. № 7. С. 63–67.

Ефремова Н. Ф. Мотивационный аспект независимого оценивания достижений обучающихся // Российский психологический журнал. 2017. Т. 14. № 2. С. 227–244.

Малыгин А. А. Современные форматы образовательного тестирования // Точки роста. 2018. № 6. С. 15–18.

Пачурин Г. В., Тюмина Н. С., Шевченко С. М. Анализ тестирования как средства контроля знаний обучающихся // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 4. С. 168–177.

Семеновская С. А. Основы тестологии: Учебное пособие для студентов, обучающихся по направлению подготовки 050100 – Педагогическое образование, профиль подготовки – «Филологическое образование». Саратов: [б. и.], 2015. 57 с.

Тригуб Г. Я. Тестирование как метод обучения и контроля знаний в ВУЗе // Концепт. 2017. № 3. URL: <http://e-koncept.ru/2017/470051.htm> (дата обращения: 23.05.2020).

Strong Social Distancing Measures : webinar. Publishing: 03.06.2020. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=h7OYdeVhCtY> (дата обращения: 22.09.2020).

Stutt R., Retkute R., Bradley M., Gilligan CA, Colvin J. A modelling framework to assess the likely effectiveness of facemasks in combination with 'lock-down' in managing the COVID19 pandemic. Proc. R. Soc. A 476: 20200376. Publishing: 10.06.2020. URL: <https://doi.org/10.1098/rspa.2020.0376> (дата обращения: 22.09.2020).

Turco Kyle. Technology Advice. Four Advantages of Software as a Service (SaaS). Publishing: 28.04.2020. URL: <https://technologyadvice.com/blog/information-technology/advantages-of-software-as-a-service-saas-2/> (дата обращения: 22.09.2020).

References

Abramovskii A. L., Rebysheva L. V. Distsionnye obrazovatel'nye tekhnologii i transformatsiia vysshego obrazovaniia v usloviakh pandemii COVID-19: vozmozhnosti, vyzovy, perspektivy [Distance learning technologies and the transformation of higher education in the context of the COVID-19 pandemic: opportunities, challenges, prospects]. *Izvestiia vysshikh uchebnykh zavedenii. Sotsiologiya. Ekonomika. Politika*, 2020, no. 2, pp. 43–52. (In Russ.)

Avanesov V. S. Teoriia i praktika pedagogicheskikh izmerenii (materialy publikatsii) [Theory and practice of pedagogical measurements (materials of publications)]. Ekaterinburg, TsT i MKO UGTU–UPI, 2005, 98 p. (In Russ.)

Aleshchanova I. V., Frolova N. A. Pedagogicheskoe testirovanie kak sredstvo povysheniia kachestva kontrolya i otsenki effektivnosti uchebnogo protsessa v vuze [Pedagogical testing as a means of improving the quality of control and assessing the effectiveness of the educational process in higher school]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniia*, 2007, no. 6–3, pp. 70. (In Russ.)

Balykina E. N. Komp'yuternoe didakticheskoe testirovanie v prepodavanii istoricheskikh distsiplin [Computer didactic testing in teaching history disciplines]. *Krug idei: algoritmy i tekhnologii istoricheskoi informatiki: nauchnye trudy po rezul'tatam IX konferentsii Assotsiatsii «Istoriia i komp'yuter»*, 2005, pp. 436–472, available at: <http://docplayer.ru/51096599-Kompyuternoe-didakticheskoe-testirovanie-v-prepodavanii-istoricheskikh-distciplin.html> (accessed: 23 May 2020). (In Russ.)

Degtiareva L. T., Kolova S. M., Iaroslavova E. N. Metodicheskie rekomendatsii dlia prepodavatelei po sostavleniiu kontrol'no-izmeritel'nykh materialov (inostrannyi iazyk) [Methodological recommendations for teachers on the preparation of control and measuring materials (foreign language)]. Cheliabinsk, Iuzhno-Ural'skii gosudarstvennyi universitet, 2004, 44 p. (In Russ.)

Demsira S. S., Iakupov R. Osobennosti organizatsii obrazovatel'nogo protsessa s ipol'zovaniem distsiionnykh tekhnologii [Features of the organization of the educational process using distance technologies]. *Naukosfera*, 2020, no. 7, pp. 37–41. (In Russ.)

Efremova N. F. Kachestvo otsenivaniia kak garantiia kompetentnostnogo obucheniia studentov [Assessment quality as a guarantee of competence-based training of students]. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 2012, no. 11, pp. 99–125. (In Russ.)

Efremova N. F. K voprosu o sozdanii i funktsionirovanii fondov otsenochnykh sredstv v vuze [On the issue of the creation and functioning of assesment funds in higher school]. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 2015, no. 7, pp. 63–67. (In Russ.)

Efremova N. F. Motivatsionnyi aspekt nezavisimogo otsenivaniia dostizhenii obuchaiushchikhsia [Motivational aspect of independent assessment of students' achievements]. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal*, 2017, vol. 14, no. 2, pp. 227–244. (In Russ.)

Malygin A. A. Sovremennye formaty obrazovatel'nogo testirovaniia [Modern formats of educational testing]. *Tochki rosta*, 2018, no. 6, pp. 15–18. (In Russ.)

Pachurin G. V., Tiulina N. S., Shevchenko S. M. Analiz testirovaniia kak sredstva kontrolya znaniia obuchaiushchikhsia [Testing analysis as a means of monitoring students' knowledge]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniia*, 2017, no. 4, pp. 168–177. (In Russ.)

Semenovskaia S. A. Osnovy testologii [Testology basics]: uchebnoe posobie dlia studentov. Saratov, 2015, 57 p. (In Russ.)

Trigub G. Ia. Testirovanie kak metod obucheniia i kontrolya znaniia v vuze [Testing as a method of teaching and control of knowledge in higher school]. *Kontsept*, 2017, no. 3, available at: URL: <http://e-koncept.ru/2017/470051.htm> (accessed: 23 May 2020). (In Russ.)

Strong Social Distancing Measures : webinar. Publishing: 03.06.2020. URL:
<https://www.youtube.com/watch?v=h7OYdeVhCtY> (accessed: 22.09.2020).

Stutt R., Retkute R., Bradley M., Gilligan CA, Colvin J. A modelling framework to assess the likely effectiveness of facemasks in combination with ‘lock-down’ in managing the COVID19 pandemic. *Proc. R. Soc. A* 476: 20200376. Publishing: 10.06.2020. URL: [URL:https://doi.org/10.1098/rspa.2020.0376](https://doi.org/10.1098/rspa.2020.0376) (accessed: 22.09.2020).

Technology advice. Four Advantages of Software as a Service (SaaS). Publishing: 28.04.2020. URL:
URL: <https://technologyadvice.com/blog/information-technology/advantages-of-software-as-a-service-saas-2/> (accessed: 22.09.2020).

УДК 37.016:81'27

UDC 37.016:81'27

DOI: 10.24411/2712-827X-2020-10107

Архипова Ирина Викторовна*

Кандидат филологических наук, профессор,
Новосибирский государственный педагогический университет
Россия, 630126, г. Новосибирск, ул. Вилюйская 28,
тел.: +7 (383) 2441368, e-mail: irarch@yandex.ru

Кудрявцева Валерия Владимировна

Магистр педагогических наук,
Новосибирский государственный педагогический университет
Россия, 630126, г. Новосибирск, ул. Вилюйская 28,
тел.: +7 (383) 2441368, e-mail: Lerprncss@gmail.com

Arkhipova Irina Viktorovna

Ph.D. (Philology), Novosibirsk State Pedagogical University,
Novosibirsk, Russia

Kudryavtseva Valeria Vladimirovna

Master (Education), Novosibirsk State Pedagogical University,
Novosibirsk, Russia

**СОЦИОКУЛЬТУРНОЕ ИНОЯЗЫЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ****SOCIOCULTURAL FOREIGN LANGUAGE EDUCATION
AT THE MODERN STAGE****Аннотация**

В статье рассматривается вопрос о социокультурном языковом образовании на современном этапе. Современные исследователи занимаются проблемой социокультурного образования в аспекте формирования и развития коммуникативной и социокультурной компетенций. Социокультурное образование на современном этапе определяется как общекультурное, страноведческое, социолингвистическое и коммуникативно-прагматическое. Оно является обязательным компонентом современного образования, осуществляется по принципу диалога или полилога культур, предполагая формирование и развитие интегративных общекультурных и коммуникативных умений использовать иностранный язык как средство поликультурного общения. Целью современного социокультурного образования является сформированная социокультурная компетенция, которая дает возможность личности обучающегося познавать окружающий мир действительности и реализоваться в социокультурных условиях иноязычной среды коммуникации. Показателем эффективности процесса формирования и развития социокультурной компетенции является высокий уровень сформированности социокультурной компетенции обучающихся. Социокультурная компетенция включает овладение соответствующими социокультурными знаниями с целью их применения в различных конкретно-речевых ситуациях, а также готовность и способность обучающихся к межкультурному диалогу при условии сохранения толерантности и взаимного уважения. Фундаментальную основу методики формирования и развития социокультурной компетенции составляют коммуникативный, социокультурный, лингвосоциокультурный и интерактивный методы

обучения иностранным языкам. Социокультурный метод является базовым и предполагает взаимосвязанное и взаимодополняющее обучение иностранному языку и иноязычной культуре в контексте межкультурного диалога / полилога. Использование различных методов и приемов обучения в процессе формирования и развития социокультурной компетенции дает возможность обучающимся получить необходимые лингвистические и экстралингвистические знания, а также овладеть навыками и умениями успешного межкультурного общения и освоить модели речевого поведения в различных конкретно-речевых ситуациях.

Abstract

The article deals with the issue of sociocultural language education at the modern stage. Modern researchers deal with the problem of sociocultural education in the aspect of formation and development of communicative and sociocultural competencies. Sociocultural education at the modern stage is defined as general cultural, regional, sociolinguistic and communicative-pragmatic. It is an obligatory component of the modern education, carried out according to the principle of dialogue or polylogue of cultures, assuming the formation and development of integrative general cultural and communicative skills to use a foreign language as a means of multicultural communication. The purpose of modern sociocultural education is the formed sociocultural competence, which allows the student's personality to learn about the world of reality and to be realized in the socio-cultural conditions of a foreign language communication environment. An indicator of the effectiveness of the process of formation and development of sociocultural competence is a high level of formation of the sociocultural competence of students. Sociocultural competence includes the acquisition of relevant sociocultural knowledge for the purpose to apply it in various specific speech situations, as well as the readiness and ability of students to engage in intercultural dialogue, provided that tolerance and mutual respect are maintained. The fundamental basis of the methodology for the formation and development of sociocultural competence are communicative, sociocultural, linguo-sociocultural and interactive methods of teaching foreign languages. The sociocultural method is basic and involves interrelated and complementary teaching of a foreign language and a foreign language culture in the context of an intercultural dialogue/polylogue. The use of various methods and techniques of teaching in the process of forming and developing sociocultural competence enables students to obtain the necessary linguistic and extralinguistic knowledge, as well as to master the skills and abilities of successful intercultural communication and to master models of speech behavior in various specific speech situations.

Ключевые слова: иноязычное образование, социокультурное образование, социокультурные знания, социокультурная компетенция, межкультурный диалог.

Keywords: foreign language education, sociocultural education, sociocultural knowledge, sociocultural competence, intercultural dialogue.

Введение

В фокусе исследовательского внимания находятся вопросы современного иноязычного образования, носящего коммуникативный, социокультурный и интерактивный характер.

Современная экономическая обстановка в мире, а также необратимые процессы глобализации, гуманизации, экологизации и культуроведческой социологизации определяют необходимость реформирования и обновления иноязычного образования. Владение иностранными языками дает сегодня уникальную возможность занять наиболее социально престижное положение в современном обществе и делает доступным конкурентноспособное иноязычное образование.

Современное социокультурное образование определяется отечественными учеными как общекультурное, страноведческое / лингвострановедческое, социолингвистическое и коммуникативно-прагматическое. Оно является обязательным компонентом и осуществляется по принципу диалога или полилога культур. Социокультурное образование направлено на развитие самосознания обучающегося как культурно-исторического субъекта, носителя коллективных / индивидуальных социокультурных характеристик и его роли как

субъекта культур. Оно предполагает формирование интегративных общекультурных и коммуникативных умений использовать иностранный язык как средство межкультурного общения и обобщения достижений соизучаемых культур [Новолодская, Аверьячкина 2017: 59–61].

Основная часть

Многие современные исследователи занимаются проблемой социокультурного коммуникативного образования в аспекте формирования и развития коммуникативной и социокультурной компетенций [Болдырева 2011; Глебова 2017; Елизарова 1998; Масалова 2015; Новолодская, Аверьячкина 2017; Сафонова 2014; Сысоев 2008; и др.]

Г. В. Елизарова рассматривает понятие социокультурной компетенции как комплекс знаний о ценностях, верованиях, поведенческих образцах, обычаях, традициях, языке, достижениях культуры, свойственных определенному обществу и характеризующих его. [Елизарова 1998].

Социокультурная компетенция понимается как знание и понимание истории и современной жизни стран изучаемого языка, национально-культурной специфики речевого поведения носителей иностранного языка, а также готовность и способность пользоваться определенными элементами значимого социокультурного контекста.

Все возрастающая необходимость формирования и развития социокультурной компетенции обучающихся на современном этапе иноязычного социокультурного образования связана с необходимостью формировании личности обучающегося с устоявшейся системой культурных ценностей родной страны. Кроме того, личность обучающегося должна быть способна свободно ориентироваться в чужом социокультурном пространстве страны изучаемого иностранного языка с учетом признания и понимания его национально-культурной специфики.

Современные методы, приемы и технологии обучения иностранному языку продолжают совершенствоваться с учетом новейших требований к иноязычному социокультурному образованию. Поурочная тематика и тематика внеурочной работы при обучении иностранному языку должны содержать рассмотрение таких социокультурных и культурологических аспектов как: речевой этикет, речевое поведение, особенности менталитета страны изучаемого языка, особенности страноведения и лингвострановедения, нравственные ценности, национальная культура и др. По мнению В. В. Сафоновой, через культуру страны изучаемого иностранного языка обучающиеся познают и «осознают» окружающий мир. Использование социокультурного подхода в процессе обучения иностранным языкам способствует развитию таких качеств личности обучающегося как: активность, креативность, любознательность, внимательность, ответственность, вежливость, коммуникабельность, наблюдательность, непредвзятость, толерантность, уважительность и т. д. [Сафонова 1992, 1996, 2002, 2014].

Социокультурный подход носит комплексный характер, он предусматривает определенные воспитательные, образовательные и развивающие цели, включающие в себя знания о национальных и культурных традициях, основных исторических событиях страны изучаемого языка и др.

В основе социокультурного подхода лежат следующие ключевые положения:

1. Социокультурное образование является неотъемлемым элементом языковой подготовки обучающихся.

2. Социокультурный подход предполагает изучение социокультурного контекста использования иностранных языков, а также обучение иностранному языку в конкретной стране и национальной среде.

3. Необходима дальнейшая глобализация, гуманизация, экологизация и культуроведческая социологизация содержания языкового образования в рамках социокультурного подхода в современном обучении иностранным языкам.

4. Целью социокультурного образования является сформированная социокультурная компетенция, которая дает возможность человеку реализоваться в социокультурных условиях иностранной среды.

5. В рамках социокультурного подхода необходимо сформировать систему определенных социокультурных упражнений и заданий: познавательно-поисковая, познавательно-исследовательская деятельность, коммуникативные игры, исследовательские проекты, проблемные дискуссии и др.

6. При социокультурном подходе следует ориентироваться на социологический анализ языковой среды обучения обучающихся и изучение иноязычных, социокультурных особенностей других стран, а также социокультурных и коммуникативных потребностей самих обучающихся, уровня их социокультурного образования и др. [Сафонова 1992, 1996, 2002, 2014].

Изучение иностранной культуры и менталитета является сложным процессом и предполагает в качестве результата обучения формирование и развитие личности обучающегося, владеющего межкультурной и социокультурной компетенциями.

В процессе формирования и развития социокультурной компетенции важно учитывать такие аспекты процесса обучения как: социокультурная направленность, активизация познавательной деятельности обучающихся, развитие креативности, а также дальнейшая социализация обучающихся с учетом влияния родной социокультурной среды и толерантного отношения к иноязычной среде в контексте межкультурного диалога или диалога культур.

Таким образом, в рамках социокультурного подхода важным представляется необходимость применения следующей методики формирования и развития социокультурной компетенции обучающихся на уроках иностранного языка. Данная методика является комплексной и включает в себя систему взаимосвязанных и взаимозависимых структурных компонентов: цель, задачи, методический подход, принципы и формы работы (см. табл. 1).

Таблица 1. Методика формирования и развития социокультурной компетенции обучающихся

| Цель | Развитие социокультурной компетенции обучающихся школы на уроках немецкого языка |
|------------------------|---|
| Задачи | <ul style="list-style-type: none"> • практиковать речевую деятельность на немецком языке с учетом лингвистических, языковых особенностей, социально-культурной семантики и приемлемых норм страны изучаемого языка; • повысить уровень знаний о социокультурных отличиях страны изучаемого языка, ее народных традиций, праздников, основных ценностей, страноведческих знаний и др.; • формировать позитивное, толерантное отношение к представителям иностранной культуры, без стереотипов и необъективных представлений о национальном характере и менталитете народа страны изучаемого языка и др. |
| Методический подход | Социокультурный подход |
| Методические принципы: | <ul style="list-style-type: none"> • Принцип социокультурной направленности • Принцип коммуникативной направленности • Принцип аутентичности используемых материалов |

| Цель | Развитие социокультурной компетенции обучающихся школы на уроках немецкого языка |
|---------------|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Принцип наглядности • Принцип ситуативно-тематической организации обучения • Принцип сознательности и творческой активности обучающихся • Принцип функциональности обучения |
| Формы работы: | Индивидуальна Парная Групповая Фронтальная |

С целью формирования и развития социокультурной компетенции обучающихся необходимо решать следующие базовые задачи:

1) практиковать речевую деятельность на иностранном языке с учетом лингвистических и языковых особенностей, а также социально-культурной специфики лексики и фразеологии изучаемого иностранного языка;

2) повысить уровень знаний о социокультурных особенностях стран изучаемого иностранного языка, ее народных традициях, праздниках, обычаях и др.;

3) формировать толерантное отношение к носителям иностранной культуры, позволяющее избегать стереотипы, а также необъективные представления и суждения о характере и менталитете народа страны изучаемого языка.

Социокультурный подход является базовым подходом, который предполагает взаимосвязанное и взаимодополняющее обучение иностранному языку и иноязычной культуре в контексте межкультурного и межъязыкового диалога.

Социокультурный подход включает в себя различные значимые аспекты работы на уроках иностранного языка, направленные на формирование и развитие социокультурной компетенции обучающихся.

В процессе обучения допускаются индивидуальная, парная, групповая, фронтальная формы работы с учащимися. Кроме того, необходимо соблюдать определенные принципы работы для повышения качества иноязычного обучения: (1) аутентичность используемых материалов; (2) наглядность; (3) ситуативно-тематическая организация обучения; (4) коммуникативная направленность; (5) социокультурная направленность и др.

А. Н. Щукин особо выделяет принцип наглядности, называя его «универсальным». Данный принцип широко распространен благодаря ряду факторов: общедоступности, высокой скорости восприятия новой информации и зрелищности при ее изложении, способности повышать интерес обучающихся к предмету и т. д. [Щукин 2004].

Активному использованию принцип наглядности обязан внедрению в образовательный процесс современных информационных технологий и Интернет-ресурсов. Принцип наглядности находит применение в иллюстративной форме: изображения, картинки, фото и видеоматериалы, мультимедийные-презентации, раздаточный материал, плакаты, социальная реклама и др. Визуальная поддержка урока иностранного языка особенно релевантна при формировании и развитии социокультурной компетенции обучающихся, поскольку она привлекает внимание и активизирует их заинтересованность в изучении социокультурных аспектов страны изучаемого иностранного языка.

Показателем эффективности процесса формирования и развития социокультурной компетенции при обучении иностранному языку является высокий уровень сформированности социокультурной компетенции обучающихся. Он включает: (1) готовность к проявлению социокультурной компетенции; (2) овладение соответствующими социокультурными знаниями; (3) проявление социокультурной компетенции

в разнообразных стандартных и нестандартных речевых ситуациях; (4) появление интереса к иностранной культуре и менталитету ее представителей; (5) способность и готовность к межкультурному диалогу.

Фундаментальную основу методики формирования и развития социокультурной компетенции составляют: (1) коммуникативный метод; (2) социокультурный метод; (3) лингвосоциокультурный метод; (4) интерактивный метод обучения. Данные методы являются наиболее действенными и эффективными в процессе обучения иностранному языку на современном этапе. Они взаимосвязаны между собой и оказывают комплексное эффективное и целенаправленное воздействие на учебный процесс с целью формирования и развития социокультурной компетенции обучающихся.

Появление коммуникативного метода в 70-е годы двадцатого века было связано с изменениями в методах преподавания и обучения иностранным языкам в отечественной и зарубежной методиках. Выдающийся отечественный методист Е. И. Пассов является одним из сторонников и основоположников данного метода. По мнению Е. И. Пассова, коммуникативный метод признан практически уникальным, так как учитывает индивидуальные способности и особенности обучающихся, мотивируя их на успешную и целенаправленную коммуникацию [Пассов 1991].

Кроме того, благодаря коммуникативному методу становятся возможными практическое овладение иностранной речью и иноязычная коммуникация. Данный метод обучения иностранному языку направлен на создание речевой задачи в любом задании или упражнении, что способствует успешному речевому партнерству в процессе иноязычного общения обучающихся.

Коммуникативный метод функционален, поскольку сложные грамматические и лексические знания иностранного языка легче усваиваются и закрепляются обучающимся в устной коммуникативной деятельности (в соответствии с определенной речевой задачей). «Коммуникативность» на уроках иностранного языка способствует продуктивной речевой деятельности обучающихся, умению говорить и общаться на языке, мыслить аналитически, что входит в процесс развития социокультурной компетенции.

Зарубежные исследователи также выступают в поддержку коммуникативного метода преподавания иностранных языков. Например, известный ученый М. Сван утверждал, что самое трудное в обучении языку – научить правильно подбирать слова («To choose the proper word is the most difficult thing»).

Австралийский лингвист Д. Нунан, будучи одним из сторонников коммуникативного обучения иностранному языку, определил следующие ключевые аспекты данного метода:

1. Обучение коммуникации должно происходить через реальное общение на изучаемом языке.

2. Использование аутентичных текстов в учебном процессе способствует эффективному усвоению устной и письменной иноязычной речи.

3. Привлечение личного опыта обучающихся, их актуальных потребностей в процесс обучения делает интересным ситуативную коммуникацию, повышает мотивацию к обучению языку.

4. Учащиеся могут обогащать и расширять свои навыки разговорной речи посредством общения на интересующие темы, не ограничивая себя определенными заученными фразами, тем самым избавляясь от языкового барьера.

5. Коммуникативное обучение дает возможность применить теоретические знания на практике посредством рефлексивной коммуникации [Cover, Nunan, Prentice 1991].

Очевидно, что коммуникативный метод обучения иностранным языкам является необходимым для создания условий, способствующих формированию и развитию социокультурной компетенции на уроках иностранного языка, а также языковых навыков

говорения, письма, аудирования и чтения. Традиционные модели преподавания на уроках иностранного «устаревают», ограничивая процесс обучения теоретическим грамматическим и лексическим языковым материалом и его закреплении посредством элементарного заучивания. Современные исследователи говорят о настоятельной необходимости перехода на новый уровень обучения иностранному языку с использованием коммуникативного метода.

Социокультурный и лингвосоциокультурный методы являются одними из наиболее эффективных современных методов преподавания иностранных языков. Отечественный лингводидакт С. Г. Тер-Минасова отмечает, что иностранный язык является одним из важнейших средств воспитания высоко развитой личности обучающегося, способной не только к общепланетарному мышлению и межкультурному взаимодействию, но и беспрепятственному ориентированию в иностранной культуре, истории, национальных особенностях обычаев и т. д. [Тер-Минасова 2000].

Интерактивный метод обучения является одним из лучших современных методов обучения, которые дают преподавателю уникальную возможность творчески подойти к процессу, максимально разнообразить ход урока и варианты его проведения. Использование интерактивного метода в работе педагога признано одним из самых эффективных способов повышения интереса обучающихся к предмету, уровня мотивации и, как следствие, оптимального усвоения, закрепления изучаемого на уроке материала.

Кроме того, интерактивный метод обучения способствует развитию интеллекта, самостоятельного мышления, формированию собственного мнения по любому вопросу, а также умения совместной деятельности в коллективе, в команде, взаимоуважения к точке зрения своих собеседников и т. д. Данный метод нацелен на активное социальное взаимодействие обучающихся, межличностную иноязычную коммуникацию, а также предполагает ситуативную интерпретацию контекста диалога (полилога) культур.

Интерактивный метод может быть применен на уроке в различных форматах: «круглый стол» или «мозговой штурм», а также в формате дискуссии, дебатов, деловых, ролевых игр и т. д. В наше время высоких технологий данный метод преподавания обрел огромную популярность, благодаря новым интернет-источникам. Таким образом, в процессе обучения немецкому языку появляется уникальная возможность широко использовать современные средства: компьютеры, веб-серверы, сайты, онлайн-ресурсы, телевизионные программы и др.

Рассмотренные методы отражены в социокультурном подходе к обучению иностранным языкам на современном этапе. Они находят свое непосредственное применение в представленной методике формирования и развития социокультурной компетенции, которую можно эффективно внедрить в учебный процесс.

Кроме того, в отечественной и зарубежной методике представлен широкий список современных средств реализации методов развития социокультурной компетенции на уроках иностранного языка: аудио- и видеоматериалы, визуальные и текстовые информационные средства, а также общедоступные новейшие мультимедиа и Интернет-ресурсы и др. Применение всех вышеперечисленных средств способствует формированию и развитию социокультурной компетенции обучающихся. Кроме того, данные виды деятельности позволяют проявить креативный подход к изучению иностранного языка и значительно расширить содержание урока и разнообразить форму его проведения.

Заключение

Итак, социокультурное языковое образование на современном этапе определяется как общекультурное, страноведческое, социолингвистическое и коммуникативно-прагматическое. Оно осуществляется по принципу диалога или полилога культур, предполагая формирование и развитие интегративных общекультурных и коммуникативных умений использовать иностранный язык как средство поликультурной и полиязыковой коммуникации.

Целью современного социокультурного образования является сформированная социокультурная компетенция, которая дает возможность личности обучающегося познавать окружающий мир действительности и реализоваться в социокультурных условиях иноязычной среды коммуникации.

Показателем эффективности процесса формирования и развития социокультурной компетенции является высокий уровень сформированности социокультурной компетенции обучающихся. Социокультурная компетенция включает овладение соответствующими социокультурными знаниями с целью их применения в различных конкретно-речевых ситуациях, а также готовность и способность обучающихся к межкультурному диалогу при условии сохранения толерантности и взаимного уважения.

Фундаментальную основу методики формирования и развития социокультурной компетенции составляют коммуникативный, социокультурный, лингвосоциокультурный и интерактивный методы обучения иностранным языкам. Социокультурный метод является базовым и предполагает взаимосвязанное и взаимодополняющее обучение иностранному языку и иноязычной культуре в контексте межкультурного диалога/полилога.

Использование различных методов приемов и приемов обучения в процессе формирования и развития социокультурной компетенции дает возможность обучающимся получить необходимые лингвистические и экстралингвистические знания, а также овладеть навыками и умениями успешного межкультурного общения и освоить модели речевого поведения в различных конкретно-речевых ситуациях.

Список литературы

Болдырева Т. В. Формирование социокультурной компетенции как составляющей иноязычной коммуникативной и межкультурной компетенций в обучении иностранному языку // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2011. № 7. С. 15–25.

Глебова З. В. Культуроориентированное обучение школьников иноязычной лексике // Научное обозрение. Педагогические науки. 2017. № 4. С. 23–27.

Елизарова Г. В. О природе социокультурной компетенции. Слово, предложение и текст как интерпретирующие системы // *Studia Linguistica*. № 8. СПб.: Тригон, 1998. С. 25–31.

Масалова С. В. Использование аутентичных видеоматериалов при обучении иностранному языку // Молодой ученый. 2015. № 15. С. 46–48.

Новолодская С. Л., Аверьякина Т. С. Поликультурное образование как социокультурный феномен // Высшее образование сегодня. № 3. 2017. С. 59–63.

Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. 2-е издание. М.: Просвещение, 1991. 223 с.

Сафонова В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж: Истоки, 1996. 237 с.

Сафонова В. В. Культурно-языковая экспансия и ее проявления в языковой политике и образовании // Иностранные языки в школе. 2002. № 3. С. 22–32.

Сафонова В. В. Соизучение языков и культур в зеркале мировых тенденций развития современного языкового образования // Язык и культура. 2014. № 1. С. 123–141.

Сафонова В. В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности. М.: Педагогика, 1992. 587 с.

Сысоев П. В. Язык и культура: в поисках нового направления в преподавании культуры страны изучаемого языка // Иностранные языки в школе. 2008. № 4. С. 12–14.

Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. Учебное пособие. М.: Слово, 2000. 624 с.

Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам. Теория и практика. М.: Филоматис, 2004. 416 с.

Cover F., Nunan D., Prentice H. Language teaching methodology: a textbook for teachers // *Language Arts & Disciplines*. 1991. 264 p.

References

Boldyreva T. V. Formirovanie sotsiokul'turnoi kompetentsii kak sostavliaiushchei inoiazychnoi kommunikativnoi i mezhkul'turnoi kompetentsii v obuchenii inostrannomu iazyku [Formation of sociocultural competence as a component of foreign language communicative and intercultural competences in teaching a foreign language]. *Vestnik Cheliabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 2011, no. 7, pp. 15–25. (In Russ.)

Glebova Z. V. Kul'turoorientirovannoe obuchenie shkol'nikov inoiazychnoi leksike [Culturaly oriented teaching of foreign language vocabulary to schoolchildren]. *Nauchnoe obozrenie. Pedagogicheskie nauki*, 2017, no. 4, pp. 23–27. (In Russ.)

Elizarova G. V. O prirode sotsiokul'turnoi kompetentsii. Slovo, predlozhenie i tekst kak interpretiruiushchie sistemy [On the nature of sociocultural competence. Word, sentence, and text as interpretive systems]. *Studia Linguistica*, 1998, no. 8, pp. 25–31. (In Russ.)

Masalova S. V. Ispol'zovanie autentichnykh videomaterialov pri obuchenii inostrannomu iazyku [Using authentic video materials in teaching a foreign language]. *Molodoi uchenyi*, 2015, no. 15, pp. 46–48. (In Russ.)

Novolodskaya S. L., Averiachkina T. S. Polikul'turnoe obrazovanie kak sotsiokul'turnyi fenomen [Multicultural education as a sociocultural phenomenon]. *Vysshiee obrazovanie segodnia*, 2017, no. 3, pp. 59–63. (In Russ.)

Passov E. I. Kommunikativnyi metod obucheniia inoiazychnomu govoreniu [Communicative method of teaching foreign language speaking]. Moscow, Prosveshchenie, 1991, 223 p. (In Russ.)

Safonova V. V. Izuchenie iazykov mezhdunarodnogo obshcheniia v kontekste dialoga kul'tur i tsivilizatsii [Studying the languages of international communication in the context of the dialogue of cultures and civilizations]. Voronezh, Istoki, 1996, 237 p. (In Russ.)

Safonova V. V. Kul'turno-iazykovaia ekspansiia i ee proiavleniia v iazykovoii politike i obrazovanii [Cultural and linguistic expansion and its manifestations in language policy and education]. *Inostrannye iazyki v shkole*, 2002, no. 3, pp. 22–32. (In Russ.)

Safonova V. V. Soizuchenie iazykov i kul'tur v zerkale mirovykh tendentsii razvitiia sovremennogo iazykovogo obrazovaniia [Co-study of languages and cultures in the mirror of world trends in the development of modern language education]. *Iazyk i kul'tura*, 2014, no. 1, pp. 123–141. (In Russ.)

Safonova V. V. Sotsiokul'turnyi podkhod k obucheniiu inostrannomu iazyku kak spetsial'nosti [Sociocultural approach to teaching a foreign language as a specialty]. Moscow, Pedagogika, 1992, 587 p. (In Russ.)

Sysoev P. V. Iazyk i kul'tura: v poiskakh novogo napravleniia v prepodavanii kul'tury strany izuchaemogo iazyka [Language and culture: in search of a new direction in teaching the culture of the target language country]. *Inostrannye iazyki v shkole*, 2008, no. 4, pp. 12–14. (In Russ.)

Ter-Minasova S. G. Iazyk i mezhkul'turnaia kommunikatsiia [Language and intercultural communication]: uchebnoe posobie. Moscow, Slovo, 2000, 624 p. (In Russ.)

Shchukin A. N. Obuchenie inostrannym iazykam. Teoriia i praktika [Learning foreign languages. Theory and practice]. Moscow, Filomatis, 2004, 416 p. (In Russ.)

Cover F., Nunan D., Prentice H. Language teaching methodology: a textbook for teachers. Language Arts & Disciplines, 1991, 264 p.

УДК 81'271.2(07)

UDC 81'271.2(07)

DOI: 10.24411/2712-827X-2020-10108

Меньшакова Надежда Николаевна*

Кандидат филологических наук, доцент,
Пермский государственный национальный исследовательский университет
Россия, 614990, г. Пермь, ул. Букирева, д. 15,
тел.: +7 (342) 2396283, e-mail: mnesperanza@mail.ru

Шустова Светлана Викторовна*

Доктор филологических наук, профессор,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет
Россия, 614990, г. Пермь, ул. Сибирская, д. 24,
тел.: +7 9024755439, e-mail: lanaschust@mail.ru

Menshakova Nadezhda Nikolaevna

Ph.D. (Philology), Perm State National Research University,
Perm, Russia

Shustova Svetlana Viktorovna

Grand.D. (Philology), Perm State Humanitarian Pedagogical University,
Perm, Russia

**РАЗВИТИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПАРЕМИЙ
НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ****DEVELOPMENT OF LINGUOCULTURAL COMPETENCE WHEN STUDYING
PAROEMIAS IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES****Аннотация**

В статье рассматриваются пословицы как особый лингводидактический материал, требующий внимания педагога. Актуальность изучения пословиц на занятиях по иностранному языку определяется, с одной стороны, их культурной ценностью, с другой – языковыми особенностями их структуры. Овладение пословичным фондом языка способствует развитию лингвокультурной компетенции обучающихся. Студенты через пословицы познают образную структуру иностранного языка, научаются ее интерпретировать, подбирать аналогичные образы в родном языке или адекватно переводить иноязычные пословицы на русский язык. Кроме того, работа с пословицами эффективна как средство стимулирования интереса обучающихся к языку. Пословицы могут использоваться как игровой элемент. В современной лингводидактике работа с пословицами осуществляется достаточно редко, чаще всего авторы учебников иностранного языка уделяют внимание фразеологии и идиоматике. Что касается пословиц, то они зачастую рассматриваются в учебниках бессистемно и нелогично, как правило, только в разделе лексики или социокультурного знания о языке. Однако обладая особой природой самостоятельной текстовой единицы, пословицы располагают огромным потенциалом для лингводидактики. В статье авторы предлагают ряд заданий, направленных на формирование у студентов лингвокультурной компетенции посредством работы с испанскими пословицами. В заданиях фокусируется внимание на лексической структуре пословиц, их значении, прагматике употребления в тексте, грамматической структуре, потенциале для создания

антипословичных речений. Рассматриваемые пословицы являются одними из наиболее употребительных в испанском языке, их знание, понимание и адекватное употребление студентами в речи свидетельствует о высоком уровне владения иностранным языком.

Abstract

The article studies proverbs as a special linguodidactic material that requires the attention of a teacher. The relevance of studying proverbs in a foreign language class is determined, on the one hand, by their cultural value, and on the other, by the linguistic features of their structure. Expanding the knowledge of the proverbial fund of the language contributes to the development of linguocultural competence of students. Through proverbs students learn the figurative structure of a foreign language, learn to interpret it, select similar images in their native language or adequately translate foreign language proverbs into Russian. In addition, working with proverbs is effective as a means of stimulating learners' interest in the language. Proverbs can be used as a playful element. In modern linguodidactics, work with proverbs is carried out quite rarely, most often the authors of foreign language textbooks pay attention to phraseology and idioms. As for proverbs, they are often considered in textbooks haphazardly and illogically, as a rule, only in the section of vocabulary or sociocultural knowledge of the language. However, possessing the special nature of an independent text unit, proverbs have great potential for linguodidactics. In the article, the authors offer a number of tasks aimed at developing students' linguocultural competence by working with Spanish proverbs. The assignments focus on the lexical structure of proverbs, their meaning, the pragmatics of their use in the text, grammatical structure, and the potential for creating anti-proverbial expressions. The proverbs under consideration are among the most common in Spanish, their knowledge, understanding and adequate use by students in speech indicates a high level of proficiency in a foreign language.

Ключевые слова: пословица, паремийный фонд языка, испанский язык, лингводидактика, лингвокультурная компетенция.

Keywords: proverb, paremiological minimum, Spanish language, linguodidactics, linguocultural competence.

Введение

Как известно, владение языком не сводимо к владению определенным набором слов или грамматических структур, оно также не ограничивается способностью к свободному выражению мысли при общении. Человек, владеющий каким-либо языком, способен выражать свои мысли на этом языке, преодолевая различные ограничения, накладываемые языковыми нормами [Bouallal 2015]. Сделать это позволяют лингвокультурные знания, в частности знания фразеологии и владение так называемым «паремийным минимумом» языка. При изучении фразеологии (а также паремий) у студентов, изучающих иностранный язык, происходит «формирование иноязычной лингвокультурологической компетенции и чувства сопричастности к культуре и истории страны изучаемого языка» [Чеснокова 2003: 73]. По словам испанских лингвистов-паремиологов Х. Севильи Муньос и М. Т. Барбадильо дэ ла Фуэнте, «хорошее знание языка предполагает полное владение его различными проявлениями, среди которых есть и пословицы, важнейшие элементы народного языка. Невозможно полностью понять язык без культуры, с которой он тесно связан» (перевод наш. – Н. М., С. Ш.) [Sevilla Muñoz, Barbadillo de la Fuente 2004]. Кроме того, поскольку пословицы в речи выполняют определенные коммуникативные функции, незнание пословиц в иностранном языке приводит к непониманию не только самого высказывания, но и прагматической интенции говорящего. М. А. Мосина и Е. В. Барсукова отмечают, что знание пословиц на иностранном языке позволяет обучающимся «правильно интерпретировать воспринимаемые на слух речевые сообщения и адекватно реагировать на них, выражать собственные мысли и чувства так, чтобы быть понятным собеседнику, что в конечном итоге определяет успех коммуникации и достижение целей» [Мосина, Барсукова 2014: 143].

Изучение пословиц на занятиях по иностранному языку носит развивающий характер; анализ и сравнение ментальных образов, содержащихся в пословицах, позволяет студентам лучше овладеть разговорной речью, совершенствовать навыки интерпретации образов и перевода на родной язык [Белоусова, Еприцкая 2018]. Работа с пословицами – это «эффективный прием поддержания интереса к изучению иностранного языка, повышения активности и работоспособности студентов, так как они помогают ввести элемент игры и соревнования в процесс овладения языком» [Афанасьева 2017: 165]. Кроме того, посредством пословиц можно закреплять фонетические и грамматические навыки владения языком [Там же, с. 164; Зиннатуллина, Гиниятуллина, 2017; Карпеева, 2018]. Знание пословицы подразумевает умение правильно с точки зрения прагматики высказывания употребить ее в контексте. При этом известно, что в контексте пословицы зачастую претерпевают окказиональные изменения, трансформируются в антипословицы [Талецкая, Сергей 2009]. В связи с этим перед обучающимися встает задача овладения не только пословицами, но их модификациями, или антипословицами, поскольку самостоятельное создание антипословиц на основе реально существующих пословиц, и адекватное употребление их в речи свидетельствует о «высшей степени сформированности коммуникативного навыка» [Там же: 128].

Исследователи [Bouallal 2015; González Rey 2012; Ibáñez Quintana 2006; Montalbán Martínez 2019; Sevilla Muñoz, Barbadillo de la Fuente 2004; Ureña Tormo 2017] отмечают, что изучение пословиц при изучении иностранного языка носит крайне неупорядоченный характер, если пословицы и включаются в учебники иностранного языка, то в разрозненном виде, как правило они не привязаны к изучаемому материалу тематически или каким-то другим логичным способом. Заметно чаще, чем пословицы, учебники иностранного языка предлагают для изучения разного рода фразеологизмы. Кроме того, часто пословицы рассматриваются в учебниках вне употребления в реальном контексте. В связи с этим можно упомянуть учебник издательства edelsa Г. Враник “Hablar por los codos. Frases para un español cotidiano” [Vranik 2011], в котором содержится 45 пословиц с объяснением значения и примерами их использования. Однако и здесь контекстов употребления пословиц недостаточно.

Основная часть

В данной работе мы предлагаем ряд упражнений, направленных на освоение учащимися, владеющими испанским языком на среднем и продвинутом уровне, пословиц. Работа предполагает запоминание синтаксической структуры пословиц, их значения, а также контекстуального употребления данных языковых единиц.

Для отработки структуры пословиц на стадии знакомства с ними учащимся выдаются карточки; на одних карточках написано только начало каждой изучаемой пословицы, на других – только продолжение пословицы и два других (неправильных) варианта ее продолжения. Карточки с первой частью пословиц раздаются учащимся половины группы. Карточки с продолжением пословиц раздаются учащимся второй половины группы. Учащиеся разных групп озвучивают друг другу части пословицы и подбирают подходящее продолжение каждой пословице. Далее учащиеся совместно пытаются сформулировать значение получившейся пословицы. Затем им с целью самоконтроля выдается карточка, на которой изучаемые пословицы представлены с их толкованием (табл. 1, 2).

Таблица 1. Карточки с началом изучаемой пословицы

| | | |
|------------------------------|------------------------|---------------------------|
| Arrieros somos, ... | Lo cortés ... | A buen hambre, ... |
| Más vale pájaro en mano, ... | A lo hecho, ... | El que mucho abarca, ... |
| A mal tiempo, ... | A Dios rogando, ... | Dime con quien andas, ... |
| A palabras necias, ... | Del dicho al hecho ... | Éramos pocos, ... |
| Nunca es tarde ... | A río revuelto, ... | Ande yo caliente, ... |

Таблица 2. Карточки с возможным продолжением изучаемой пословицы

| | | |
|---|---|--|
| – buena sombra te cobija. – y mucho vale. – oídos sordos. | – buena cara. – se anda el camino. – tal astilla. | – al que no tiene dientes. – si uno no quiere. – y parió la abuela. |
| – no hay pan duro. – y en el camino nos encontraremos. – no le mires el diente | – pecho. – aguante su vela. – mala es de guardar. | – no hace al monje. – ganancia de pescadores. – se come al chico. |
| – y a Dios lo de todos. – le llega su San Martín. – hay un trecho. | – con su pareja. – tiene su librito. – poco aprieta. | – que ciento volando. – buena sombra le cobija. – es porque no quiere. |
| – puente de plata. – y te diré quién eres. – nada es caro. | – si la dicha llega. – rey puesto. – y al vino, vino. | – se conoce al caballero. – se cuecen habas. – y ríase la gente. |
| – buenas son tortas. – no hay pan duro. – va la vencida. | – San Pedro se la bendiga. – no quita lo valiente. – todo son pulgas. | – y con el mazo dando. – vale por dos. – la guapa la desea. |

Подбор частей пословицы помогает обучающимся лучше усвоить тот факт, что пословицы имеют фиксированную структуру и не могут по желанию переформулироваться или трансформироваться без изменения смысла и прагматической функции.

Другим вариантом задания может быть индивидуальная работа или работа в парах с таблицей, в которой в первом и втором столбике даны неупорядоченные части пословиц, а в третьем столбике приводится определение пословицы. Задание состоит в упорядочении частей пословицы и нахождении соответствующего ей значения (табл. 3).

Таблица 3. Задание на поиск соответствующих частей пословицы и подбор ее значения

| <i>1º verso de los refranes:</i> | <i>2º verso de los refranes:</i> | <i>Significado</i> |
|----------------------------------|---------------------------------------|--|
| Arrieros somos, | – oídos sordos. | Alude a un bien que se ha hecho esperar mucho, pero que finalmente se alcanza. |
| Más vale pájaro en mano, | – buena cara. | Advierte lo mucho que influyen en las costumbres las buenas o malas compañías. |
| A mal tiempo, | – y parió la abuela. no hay pan duro. | Da a entender que aquél a quien se ha negado una gracia o favor se desquitará en otra ocasión en que se necesite de él. |
| A palabras necias, | – y en el camino nos encontraremos. | Nos enseña la distancia que existe entre lo que se dice y lo que se ejecuta, y que no se debe confiar enteramente en las promesas, pues suele ser mucho menos lo que se cumple que lo que se ofrece. |
| Nunca es tarde | – pecho. | Se aplica al que prefiere su gusto o comodidad antes que el bien parecer. |

| <i>1º verso de los refranes:</i> | <i>2º verso de los refranes:</i> | <i>Significado</i> |
|----------------------------------|----------------------------------|---|
| Lo cortés | – ganancia de pescadores. | Aconseja no dejar cosas seguras, aunque sean cortas, por la esperanza de otras mayores que son inseguras. |
| A lo hecho, | – hay un trecho. | Da a entender que cuando aprieta la necesidad no se repara en delicadezas. |
| A Dios rogando, | – poco aprieta. | Nos aconseja tener fortaleza para asumir las consecuencias de un error cometido. |
| Del dicho al hecho | – que ciento volando. | Señala al que se vale de las turbaciones o desórdenes para buscar y sacar utilidad. |
| A río revuelto, | – y te diré quién eres. | Nos aconseja poner de nuestra parte todo lo posible para lograr de nuestros deseos sin esperar que Dios haga milagros. |
| A buen hambre, | – si la dicha llega. | Da a entender lo compatibles que son la educación y el respeto a las personas, con la energía para sostener y defender cada cual sus convicciones o derechos. |
| El que mucho abarca, | – y ríase la gente. | Significa que quien emprende o toma a su cargo muchos negocios al mismo tiempo, no suele desempeñar ninguno. |
| Dime con quien andas, | – no hay pan duro. | Aconseja recibir con relativa tranquilidad y entereza las contrariedades y reveses de la fortuna. |
| Éramos pocos, | – no quita lo valiente. | Denota que las cosas se deben tomar según quien las dice, no haciendo caso del que habla sin razón. |
| Ande yo caliente, | y con el mazo dando. | Se aplica cuando habiendo exceso de una cosa no buena, todavía se aumenta en perjuicio de alguno. |

Далее обучающимся предлагается подобрать русский аналог пословиц или, если такого не существует, перевести паремию на русский язык так, чтобы был понятен ее смысл. Кроме того, по словам А. В. Архиповой, «изучение паремий, их анализ и сравнение с аналогами в родном языке помогает [...] расширять кругозор, развивать образное мышление, [...] языковую догадку, внимание, память и логику, а также создает возможность осуществления широких межпредметных связей [...] [Архипова 2012] (табл. 4).

Таблица 4. Правильные ответы к предложенным заданиям

| <i>Refrán</i> | <i>Significado</i> | <i>Equivalente en Ruso</i> |
|---|--|--|
| Arrieros somos, y en el camino nos encontraremos. | Da a entender que aquél a quien se ha negado una gracia o favor se desquitará en otra ocasión en que se necesite de él. | Не плюй в колодец, пригодится воды напиться. |
| Más vale pájaro en mano, que ciento volando. | Aconseja no dejar cosas seguras, aunque sean cortas, por la esperanza de otras mayores que son inseguras. | Лучше синица в руках, чем журавль в небе. |
| A mal tiempo, buena cara. | Aconseja recibir con relativa tranquilidad y entereza las contrariedades y reveses de la fortuna. | Делать весёлую (хорошую) мину при плохой игре. |
| A palabras necias, oídos sordos. | Denota que las cosas se deben tomar según quien las dice, no haciendo caso del que habla sin razón. | (На глупость не обращай внимания). |
| Nunca es tarde si la dicha llega. | Alude a un bien que se ha hecho esperar mucho, pero que finalmente se alcanza. | Лучше поздно, чем никогда. |
| Lo cortés no quita lo valiente. | Da a entender lo compatibles que son la educación y el respeto a las personas, con la energía para sostener y defender cada cual sus convicciones o derechos. | Одно другому не мешает. |
| A lo hecho, pecho. | Nos aconseja tener fortaleza para asumir las consecuencias de un error cometido. | Назвался груздём, полезай в кузов. |
| A Dios rogando, y con el mazo dando. | Nos aconseja poner de nuestra parte todo lo posible para lograr de nuestros deseos sin esperar que Dios haga milagros. | Богу молись, а добра ума держись. / На Бога надейся, а сам не плошай. |
| Del dicho al hecho hay un trecho. | Nos enseña la distancia que existe entre lo que se dice y lo que se ejecuta, y que no se debe confiar enteramente en las promesas, pues suele ser mucho menos lo que se cumple que lo que se ofrece. | Обещанного три года ждут. / Скоро сказка сказывается, да не скоро дело делается. |
| A río revuelto, ganancia de pescadores. | Señala al que se vale de las turbaciones o desórdenes para buscar y sacar utilidad. | В мутной воде рыбу ловить. |
| A buen hambre, no hay pan duro. | Da a entender que cuando aprieta la necesidad no se repara en delicadezas. | Голод не тётка. |

| <i>Refrán</i> | <i>Significado</i> | <i>Equivalente en Ruso</i> |
|---|--|--|
| El que mucho abarca, poco aprieta. | Significa que quien emprende o toma a su cargo muchos negocios al mismo tiempo, no suele desempeñar ninguno. | За двумя зайцами погонишься, ни одного не поймаешь. |
| Dime con quien andas, y te diré quién eres. | Advierte lo mucho que influyen en las costumbres las buenas o malas compañías. | Скажи мне, кто твой друг, и я скажу, кто ты. / С кем живешь, тем и прослывешь. / С кем поведешься, от того и наберешься. |
| Éramos pocos, y parió la abuela. | Se aplica cuando habiendo exceso de una cosa no buena, todavía se aumenta en perjuicio de alguno. | Избави бог / избави господи / не дай бог / этого ещё не доставало / этого ещё нам не хватало. / Нашего полку прибыло. |
| Ande yo caliente, y ríase la gente. | Se aplica al que prefiere su gusto o comodidad antes que el bien parecer. | А Васька слушает да ест. / Если мне хорошо, то мне все равно, что думают другие. |

Студентам можно предложить несколько видов задания для работы с контекстами. Например, контексты употребления пословиц из публицистических, художественных, учебных текстов можно перевести на русский язык и проанализировать прагматическую функцию, которую в них выполняют пословицы. Кроме того, из предлагаемых контекстов можно убрать изучаемые пословицы, оставив в тексте пропуск, и попросить обучающихся заполнить этот пропуск подходящей по смыслу пословицей.

Ниже рассмотрим возможные контексты для предложенной работы.

1) *Algunos aún recuerdan cuando en la primavera de 1976, mientras don Enrique trataba de sacar de los calabozos a un grupo de jóvenes oriolanos detenidos tras una frustrada conferencia-concierto en un solar próximo a la estación de ferrocarril, prevista al alimón entre él y la cantautora Araceli Bañuls, un funcionario "pollo", según él mismo lo describe en sus crónicas, le advertía de lo ilegal del grito de libertad de aquella tarde de calor primaveral. Don Enrique le espetó: “Arrieros somos y en el camino nos encontraremos” (El País. 26.11.2013) https://elpais.com/ccaa/2013/11/26/valencia/1385471686_063703.html*

2) *A lo mejor no habido delito, sino despiste, como Urdangarín, pero la conclusión es que más vale portarse mal o despistarse. Ya castigará Dios a los malos cuando les llegue la hora. Mientras esperamos a ver la ira divina, el estado premia al malandrín con la disculpa de que **más vale pájaro en mano que ciento volando**, con perdón de los volátiles (El País. 05.04.2012).*

3) *“Al mal tiempo, buena cara”. El refranero español tiene innumerables referencias optimistas para hacer frente a lo días de frío y lluvia que parecen acechar gran parte del país. A lo largo de esta semana, la llegada un nuevo temporal hará que un gran número de personas dejen a un lado los paseos y las actividades fuera de casa. Definitivamente, han quedado inauguradas las tardes de invierno. Pero, ya se sabe que “no hay mal que por bien no venga”. Contar con todo este tiempo libre hace que sea más fácil ahorrar. Por un lado, porque tenemos más posibilidades de estudiar las ofertas, comparar precios y elegir los productos que más nos convienen y, por otro, porque podremos pasar más tiempo buscando información (El País. 22.10.2019).*

4) *Tras pasar varios meses prácticamente recluida en casa, en noviembre, la pareja apareció en público en otro festival de carreras de caballos, en Newbury. Ella, poniendo **al mal tiempo buena cara** y parapetada con un ejemplar de *The Sun*, el diario de su vida, y en el que forjó su carrera periodística (El País. 16.03.2016).*

5) *La fuerza de la evidencia combinada con un relato ideológico en positivo y atractivo funciona, por ejemplo, cuando el tema en cuestión es poco conocido para la mayoría de la población. Y sí, la transexualidad en la infancia cumple tal requisito. Hay espacio para hilvanar un debate civilizado y, al mismo tiempo, libre. Que se enriquecerá si tiramos del penúltimo recurso, que nos brinda el refranero español: a **palabras necias, oídos sordos** (El País. 02.03.2017).*

6) *El presidente de Venezuela, Hugo Chávez, ha respondido esta madrugada a las palabras pronunciadas ayer por el ministro de Asuntos Exteriores, Miguel Ángel Moratinos, en las que éste le reclamaba una "respuesta definitiva" sobre las supuestas relaciones entre Venezuela y ETA. "A **palabras necias, oídos sordos**", ha dicho el mandatario venezolano, añadiendo que quienes pretendan relacionar su Gobierno con los terroristas "fracasarán" en su empeño (El País. 14.10.2014) El secretario general del PSOE de Jaén, Manuel Fernández, ha sostenido que lo sucedido este martes suponía "un triunfo total y absoluto de la ciudadanía" jiennense, que había hecho valer su voz frente "al atropello que quería perpetrar el alcalde del PP". Fernández ha valorado "la extraordinaria labor desempeñada por la plataforma ciudadana que ha defendido el mantenimiento del nombre de la plaza". "**Nunca es tarde si la dicha llega**, la presión democrática de los ciudadanos ha surtido su efecto", subraya (El País. 26.03.2013).*

7) *La Concertación afirma que esta estrategia es arriesgada para el interés de Chile. "Es bueno que los presidentes dialoguen y conversen, pero también es bueno que se digan las cosas por su nombre. **Lo cortés no quita lo valiente**. Chile no puede tener una relación de plena normalidad con Perú si estamos siendo sometidos a un juicio en La Haya", sostuvo el presidente del Senado, el democristiano Jorge Pizarro. La oposición advierte del riesgo de que la Corte de La Haya perciba que un fallo salomónico o desfavorable a Chile en el límite marítimo tendría bajo coste en las relaciones entre ambos países (El País. 20.01.2011).*

8) *Beto se acaba de ir diciendo diciendo que tiene que ir al district attorney para una declaración. Más tarde, quién dirá, pero por ahora me siento mal por lo que hice anoche... Eso de que **a lo hecho, pecho**, son puras ganas de hablar. Créame, me molesta que haya tenido que matar al Ernesto Tamez (R. Hinojosa. The Valley / Estampas del Valle, Google books).*

9) *Ser fieles a Dios y a nosotros mismos es una tarea que nos exige discernir a cada momento. Es vivir en la presencia de Dios, como dice el dicho popular, "**a Dios rogando y con el mazo dando**" (F. Tapia Bahena, E. R. Beltrán. Palabra de Dios 2014, Google books).*

10) *Nilla, una rubia delgada con la tez fina y los ojos azul claro, que siempre parecía observar el mundo un tanto ausente, balanceó la cabeza con escepticismo.*

*- **Del dicho al hecho hay un gran trecho** - aformó. - Mis padres también me lo pidieron, pero ¿qué significa "no más de lo estrictamente necesario" cuando uno sirve a un cliente? (C. Kabus. En el corazón de los floridos. Google books).*

11) *Manuel: Dichoso el hombre que alcanza la confianza en su mujer. ¿Qué dicha puede caber en dónde no hay confianza? A enmendar nuestros errores, y está el problema resuelto. Matilde, **RIO REVUELTO, ganancia de pescadores** (D. Eduardo. A rio revuelto... Juguete cómico en un acto y en verso. Google books).*

12) *Y [...] como dato muy digno de tenerse en cuenta [...] es el de la repugnancia, más o menos instintiva, que por educación, hábito, herencia, refinamiento del gusto, temperamento, predisposición moral, predisposición religiosa o cualquiera otra causa, nos vede el hacer uso de ciertas especies o productos; pues si bien dice el aforismo vulgar que **a buen hambre no hay pan duro**, y en épocas y circunstancias críticas el hombre acosado por la necesidad, come hasta las cosas y desperdicios más inmundos, no es posible estatuir como régimen normal e higiénico lo que sólo puede ser fortuito, casual y siempre peligroso (N. Amorós, V, de Figueroa. Triticultura, Molinería y Panadería. Industrias artológicas, Google books).*

13) *Tener claro el objetivo es como sembrar una semilla para ganar más. **El que mucho abarca poco aprieta**, debemos definir objetivos concretos (R. Rodriguez. Metodología de Extensión Agrícola Comunitaria para el Desarrollo Sostenible. Google books).*

14) *Dices que no haces nada malo.*

Yo no creo que sea así.

*Solo intento ayudarte, hermana
antes de que llegues demasiado lejos.*

Aunque creo que eres un ángel,

la gente cree que eres barata,

*porque **dime con quién andas y te diré quién eres.***

La gente con quien andas te tiene fuera mucho tiempo.

Mamá y papá no se acostarán hasta que llegues.

Hermana, te estás hundiendo demasiado.

Mira bien antes de saltar,

*porque **dime con quién andas y te diré quién eres.** (M. A. Kassian. Chicas sabias en el mundo salvaje. Google books).*

15) *Al fin y al cabo si mi abuela quería que le creyera podría haberme hecho preguntar algo así como ¿qué color de vestido tenía el día que se casó? O, ¿cuál era su flor preferida? ¿No?*

“¿Qué saben del crimen en el Puente Mauá?” ¡Mira si ésa es una pregunta para tranquilizar a alguien! ¡Éramos pocos y parió mi abuela!, hubiera dicho ella misma (Crimen en el Puente Mauá. Google books).

Пословицы можно включать не только в тот раздел занятия, который посвящен изучению лексики или социокультурных особенностей языка, но также и в раздел, касающийся грамматики. Поскольку пословицы представляют собой синтаксически целые, законченные высказывания, их можно проанализировать с точки зрения их синтаксической структуры, которая может содержать сравнительные конструкции, сочинительные структуры, инверсии имен существительных и прилагательных, субстантивизацию различных частей речи, а также формы глагола в различных видо-временных формах и наклонениях. При изучении определенного раздела грамматики целесообразно подбирать те пословицы, в которых находит отражение та или иная грамматическая особенность. Рассмотрим примеры.

*Arrieros somos, y en el camino **nos encontraremos.*** – Будущее время глагола; возвратное местоимение **se**.

***Más** vale pájaro en mano, **que** ciento volando.* – Употребление сравнительной конструкции **más... que**.

***A** mal tiempo, buena cara.* – Употребление предлога **a**.

***A** palabras necias, oídos sordos.* – Употребление предлога **a**.

***A** lo hecho, pecho.* – Употребление предлога **a**.

*Nunca es tarde **si** la dicha llega.* – Придаточное предложение условия.

Lo cortés** no **quita lo valiente. – Субстантивизация прилагательного; настоящее время глагола.

*A Dios **rogando**, y con el mazo **dando.*** – Герундий.

*Del **dicho** al **hecho** hay un trecho.* – Причастие.

*A río **revuelto**, ganancia de pescadores.* – Причастие.

*A **buen** hambre, no **hay** pan **duro.*** – Предпозиция / постпозиция прилагательного; глагол **hay**.

El que** mucho **abarca**, poco **aprieta. – Употребление артикля; настоящее время глагола.

***Dime** con quien andas, y te **diré** quién eres.* – Повелительное наклонение; будущее время глагола.

Éramos pocos, y parió la abuela. – Прошедшие времена глагола.

Ande yo caliente, y ríase la gente. – Сослагательное наклонение; возвратные глаголы.

Еще одно задание связано с продуцированием и интерпретацией антипословицных высказываний. В таблице ниже в первом столбике приводятся первые части пословиц, во втором столбике даются возможные трансформированные продолжения пословиц. Необходимо подобрать более подходящие по смыслу, звучанию или структуре продолжения пословиц. В третьем столбике студентам предлагается предложить свой вариант антипословицы. При этом они могут ориентироваться на модель, по которой составлены предлагаемые в двух первых столбиках антипословицы. Можно также предложить студентам поискать различные антипословицы – трансформанты изучаемых пословиц – в интернете, и описать контекст их употребления, возможные прагматические функции, прокомментировать комический эффект, который они создают (табл. 5, 6).

Таблица 5. Задание на составление антипословиц

| <i>1º verso de los refranes:</i> | <i>2º verso de los anti-refranes:</i> | <i>Tu versión de los anti-refranes</i> |
|-------------------------------------|---------------------------------------|--|
| Mas vale pájaro en mano que ... | una patada. | |
| A mal tiempo, | con los guantes dando. | |
| Nunca es tarde si... | lo caliente | |
| A palabras necias, ... | elefante en el hombro | |
| Lo cortés no quita ... | hay derecho. | |
| A Dios rogando y ... | emprendedores. | |
| Del dicho al hecho ... | buena música. | |
| A río revuelto, ganancia de ... | la ducha es buena. | |
| A buen hambre, no ... | poco acaba. | |
| El que mucho abarca, ... | si voy contigo. | |
| Dime con quien andas, y te diré ... | hace falta condimento. | |
| | tu nivel de energía. | |
| | labios rojos. | |
| | mal agarra. | |
| | cabe un pretexto. | |
| | tu destino. | |

Таблица 6. Правильные варианты антипословиц, использованных в упражнении

| <i>1º verso de los refranes:</i> | <i>2º verso de los anti-refranes:</i> |
|-------------------------------------|--|
| Mas vale pájaro en mano que ... | elefante en el hombro. |
| A mal tiempo, ... | buena música / labios rojos. |
| A palabras necias, ... | una patada. |
| Nunca es tarde si... | la ducha es buena. |
| Lo cortés no quita ... | lo caliente. |
| A Dios rogando y ... | con los guantes dando. |
| Del dicho al hecho ... | hay derecho / cabe un pretexto. |
| A río revuelto, ganancia de ... | emprendedores |
| A buen hambre, no ... | hace falta condimento. |
| El que mucho abarca, ... | poco acaba / mal agarra. |
| Dime con quien andas, y te diré ... | si voy contigo / tu nivel de energía / tu destino. |

Заключение

Таким образом, изучение пословичного фонда языка является неотъемлемой частью процесса овладения иностранным языком на среднем и продвинутом уровне. Поскольку поговорки представляют собой высказывания, репрезентирующие тот слой языка, который формировался на протяжении многих веков, они отображают культуру, традиции, определенные культурные клише того или иного народа. Поэтому знание, понимание, правильное и своевременное употребление поговорок в речи свидетельствует о сформированности лингвокультурной компетентности говорящих. Изучение поговорок необходимо органически включать в процесс обучения языку во всех его аспектах: при изучении лексики и грамматики, в работе с письменным текстом, в устной коммуникации. Кроме того, работа с поговорками и антипоговорками стимулирует словотворчество и познавательный интерес студентов.

Список литературы

- Архипова А. В. Использование паремий при обучении английскому языку как иностранному // Поволжский педагогический поиск (научный журнал). 2012. № 1(1). С. 186–188.
- Афанасьева, Т. Ю. Методическая ценность английских поговорок и поговорок в обучении иностранному языку // Наука. Искусство. Культура. 2017. № 3 (15). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodicheskaya-tsennost-angliyskih-poslovits-i-pogovorok-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku> (дата обращения : 24.07.2020).
- Белоусова А. К., Еприцкая Н. К. Совершенствование обучения иностранному языку через сравнительный анализ образов поговорок и поговорок // ИТС. 2018. № 4 (93). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovershenstvovanie-obucheniya-inostrannomu-yazyku-cherez-sravnitelnyy-analiz-obrazov-poslovits-i-pogovorok> (дата обращения : 29.09.2020).
- Зиннатуллина Г. Ф., Гиниятуллина Л. М. Межъязыковая эквивалентность поговорок в разнотипных языках // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 3 (71). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mezhyazykovaya-ekvivalentnost-poslovits-v-raznostrukturnyh-yazykah> (дата обращения : 29.07.2020).
- Карпеева О. Я. Анализ грамматических и структурных различий русских и английских поговорок и поговорок // Вестник ЧГУ. 2018. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-grammaticheskikh-i-strukturnyh-razlichiy-russkih-i-angliyskih-poslovits-i-pogovorok> (дата обращения : 29.09.2020).
- Мосина М. А., Барсукова Е. В. Использование поговорок и поговорок на уроке английского языка // Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. 2014. № 10. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-poslovits-i-pogovorok-na-uroke-angliyskogo-yazyka> (дата обращения : 29.09.2020).
- Талецкая Т. Н., Сергей О. В. Пословичные и антипословичные речевые акты в лингвистике и методике // Весник МДПУ імя І. П. Шамякіна. 2009. № 3 (24). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/poslovichnye-i-antiposlovichnye-rechevye-akty-v-lingvistike-i-metodike> (дата обращения : 29.09.2020).
- Чеснокова О. С. Испанская фразеология в контексте лингвокультурологии // Русистика. 2003. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispanskaya-frazeologiya-v-kontekste-lingvokulturologii> (дата обращения : 29.09.2020)
- Bouallal K. Los refranes, una propuesta didáctica en clase de gramática. 2015. P. 96–102. URL: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rabat_2015/16_bouallal.pdf (дата обращения : 29.09.2020).
- Ibáñez Q. J. Actividades lúdicas para trabajar los coloquialismos, los refranes y los dichos en el aula de ELE. 2006. URL: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:f78f7760-b23c-42e7-b6e6-87b8ffec3522/2006-redele-6-07ibanez-pdf.pdf> (дата обращения : 29.09.2020).
- González Rey M. I. De la didáctica de la fraseología a la fraseodidáctica // Paremia. 2012. № 21. P. 67–84.
- Montalbán Martínez N. Gamificación y Aula invertida. Una experiencia motivadora para el estudio de las unidades fraseológicas // Paremia. 2019. № 28. P. 67–77.

Sevilla Muñoz J., Barbadillo de la Fuente M. T. Valor didáctico del refrán // *Paremia* – 2004. № 13. P. 195–205.

Ureña T. C. Una nueva propuesta didáctica para la enseñanza-aprendizaje de las locuciones y los refranes en ELE // *Experiencias plurilingües en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Octaedro Editors. 2017. URL:

https://www.researchgate.net/publication/320084815_Una_nueva_propuesta_didactica_para_la_ensenanza-aprendizaje_de_las_locuciones_y_los_refranes_en_ELE (дата обращения : 29.09.2020).

Vranic G. Hablar por los codos. Frases para un español cotidiano // Edelsa. 2011. 127 p.

Источники материала

Google books. URL: <https://books.google.com/> (дата обращения : 29.09.2020).

El País: <https://elpais.com/> (дата обращения : 29.09.2020).

References

Arkhipova A. V. Ispol'zovanie paremii pri obuchenii angliiskomu iazyku kak inostrannomu [The use of prescriptions in teaching English as a foreign language]. *Povolzhskii pedagogicheskii poisk (nauchnyi zhurnal)*, 2012, no. 1(1), pp. 186–188. (In Russ.)

Afanas'eva T. Iu. Metodicheskaja tsennost' angliiskikh poslovits i pogovorok v obuchenii inostrannomu iazyku [The methodological value of English proverbs and sayings in teaching a foreign language]. *Nauka. Iskusstvo. Kul'tura*, 2017, no. 3 (15), available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodicheskaya-tsenkost-angliiskih-poslovits-i-pogovorok-v-obuchenii-inostrannomu-azyku> (accessed: 24 July 2020). (In Russ.)

Belousova A. K., Epritskaia N. K. Sovershenstvovanie obucheniia inostrannomu iazyku cherez sravnitel'nyi analiz obrazov poslovits i pogovorok [Improving the teaching of a foreign language through a comparative analysis of the images of proverbs and sayings]. *ITS*, 2018, no. 4 (93), available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovershenstvovanie-obucheniya-inostrannomu-azyku-cherez-sravnitelnyy-analiz-obrazov-poslovits-i-pogovorok> (accessed: 29 September 2020). (In Russ.)

Zinnatullina G. F., Giniatullina L. M. Mezh"iazykovaia ekvivalentnost' poslovits v raznostrukturnykh iazykakh [Interlanguage Equivalence of Proverbs in Different Structural Languages]. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*, 2017, no. 3 (71), available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/mezhyazykovaya-ekvivalentnost-poslovits-v-raznostrukturnykh-azykah> (accessed: 29 September 2020). (In Russ.)

Karpeeva O. Ia. Analiz grammaticheskikh i strukturnykh razlichii russkikh i angliiskikh poslovits i pogovorok [Analysis of grammatical and structural differences between Russian and English proverbs and sayings]. *Vestnik ChGU*, 2018, no. 4, available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-grammaticheskikh-i-strukturnykh-razlichiy-russkikh-i-angliiskih-poslovits-i-pogovorok> (accessed: 29 September 2020). (In Russ.)

Mosina M. A., Barsukova E. V. Ispol'zovanie poslovits i pogovorok na uroke angliiskogo iazyka [Using proverbs and sayings in an English lesson]. *Problemy romano-germanskoj filologii, pedagogiki i metodiki prepodavaniia inostrannykh iazykov*, 2014, no. 10, available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-poslovits-i-pogovorok-na-uroke-angliiskogo-azyka> (accessed: 29 September 2020). (In Russ.)

Taletskaja T. N., Sergei O. V. Poslovichnye i antiposlovichnye rechevye akty v lingvistike i metodike [Proverbial and anti-proverbial speech acts in linguistics and methodology]. *Bulletin of the Moscow State Pedagogical University named after IP Shemyakin*, 2009, no. 3 (24), available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/poslovichnye-i-antiposlovichnye-rechevye-akty-v-lingvistike-i-metodike> (accessed: 29 September 2020). (In Russ.)

Chesnokova O. S. Ispanskaia frazeologija v kontekste lingvokul'turologii [Spanish phraseology in the context of cultural linguistics]. *Rusistika*, 2003, no. 1, available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispanskaya-frazeologiya-v-kontekste-lingvokulturologii> (accessed: 29 September 2020) (In Russ.)

Bouallal K. Los refranes, una propuesta didáctica en clase de gramática [Proverbs, their didactic use at the grammar lesson], 2015, pp. 96–102, available at: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rabat_2015/16_bouallal.pdf (accessed: 29 September 2020). (In Spanish)

Ibáñez Q. J. Actividades lúdicas para trabajar los coloquialismos, los refranes y los dichos en el aula de ELE [Play-based tasks for the study of colloquialisms, proverbs and sayings in the class of Spanish as a

foreign language]. 2006, available at: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:f78f7760-b23c-42e7-b6e6-87b8ffec3522/2006-redele-6-07ibanez-pdf.pdf> (accessed: 29 September 2020). (In Spanish)

González Rey M. I. De la didáctica de la fraseología a la fraseodidáctica [From the didactics of phraseology to phraseodidactics]. *Paremia*, 2012, no. 21, pp. 67–84. (In Spanish)

Montalbán Martínez N. Gamificación y Aula invertida. Una experiencia motivadora para el estudio de las unidades fraseológicas [Gamification and inverted class. A motivational experience for the study of phraseological units]. *Paremia*, 2019, no. 28, pp. 67–77. (In Spanish)

Sevilla Muñoz J., Barbadillo de la Fuente M. T. Valor didáctico del refrán [Didactic value of proverb]. *Paremia*, 2004, no. 13, pp. 195–205.

Ureña T. C. Una nueva propuesta didáctica para la enseñanza-aprendizaje de las locuciones y los refranes en ELE. Experiencias plurilingües en la enseñanza de lenguas extranjeras [A new didactic proposition for teaching phraseological units and proverbs in the class of Spanish as a foreign language. Plurilingual experiences in teaching foreign languages]. Octaedro Editors, 2017, available at: https://www.researchgate.net/publication/320084815_Una_nueva_propuesta_didactica_para_la_ensenanza-aprendizaje_de_las_locuciones_y_los_refranes_en_ELE (accessed: 29 September 2020). (In Spanish)

Vranic G. Hablar por los codos. Frases para un español cotidiano [To be a chatterbox. Phrases for everyday Spanish]. *Edelsa*, 2011, 127 p.

Sources of linguistic material

Google books, available at: <https://books.google.com/> (accessed: 29 September 2020)

El País, available at: <https://elpais.com> (accessed: 29 September 2020)

УДК 378.046.4

UDC 378.046.4

DOI: 10.24411/2712-827X-2020-10109

Вертьянова Анастасия Андреевна*

Кандидат педагогических наук, доцент, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, Россия, 614990, г. Пермь, ул. Сибирская, д. 24,
тел.: +7 (342) 2151968(469), e-mail: ibo-perm@yandex.ru

Галиева Светлана Юрьевна

Кандидат педагогических наук, доцент, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, Россия, 614990, г. Пермь, ул. Сибирская, д. 24,
тел.: +7 (342) 2190719, e-mail: mrsGalieva@yandex.ru

Красноборова Наталья Александровна

Кандидат педагогических наук, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, Россия, 614990, г. Пермь, ул. Сибирская, д. 24,
тел.: +7 (342) 2190719, E-mail: krasnoborova@pspu.ru

Vertyanova Anastasia Andreevna

Ph.D. (Education), Associate Professor, Perm State Humanitarian Pedagogical University,
Perm, Russia

Galieva Svetlana Yurievna

Ph.D. (Education), Associate Professor, Perm State Humanitarian Pedagogical University,
Perm, Russia

Krasnoborova Natalia Alexandrovna

Ph.D. (Education), Perm State Humanitarian Pedagogical University,
Perm, Russia

**ОРГАНИЗАЦИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ
ОБРАЗОВАНИЯ НА ПРИМЕРЕ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОКРУГА**

**INNOVATIVE ACTIVITIES' ORGANIZATION IN THE EDUCATION SYSTEM
ON THE EXAMPLE OF THE UNIVERSITY DISTRICT**

Аннотация

Данная статья посвящена проблемам организации инновационной деятельности в системе регионального образования и рассматривает такие понятия как «инновация», «новшество». В статье описывается опыт создания и функционирования Университетского округа на базе Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета как механизма инновационной деятельности развития образования. В данном контексте университет рассматривается как учебно-научно-исследовательский комплекс, сочетающий в себе образовательную, научную и инновационную деятельность, способствующий повышению региональной и национальной конкурентоспособности. В статье обосновываются и описываются направления инновационной деятельности Университетского округа и входящих в его состав образовательных организаций. Университетский Округ напрямую транслирует идеи инновационного развития образовательных

систем и объединяет образовательные организации (школы и детские сады) Пермского края, которые получили статус краевого Центра инновационного опыта. Авторы делают анализ десятилетнего опыта функционирования образовательных организаций в инновационном режиме, целенаправленного взаимодействия и профессиональной кооперации вуза с образовательными организациями. В статье представлена тематика проектов ЦИО, направленных на решение актуальных проблем образования регионального и федерального уровней, а также способы создания системы взаимодействия ученых и практиков в рамках планируемых направлений деятельности. Авторы статьи акцентируют внимание на необходимости трансляции инновационного педагогического опыта педагогов Пермского края и приводят перечень мероприятий, нацеленных на это. Создание инновационного образовательного продукта позволит стимулировать инновационную деятельность образовательных организаций с целью обеспечения качества образования Пермского края. Инновационными продуктами могут быть программы модульных курсов и курсов дистанционного обучения, учебники, учебно-методические пособия, методические рекомендации и другие.

Abstract

The article is devoted to the problem of innovative activities' organization in the regional system of education and describes such concept as "innovation". The authors present the experience of the University District (on the base of Perm State Humanitarian Pedagogical University) formation and functioning as an innovation activities' mechanism, substantiate and describe innovative activities' directions and University District's educational establishments. In this context, the University is considered as an educational, scientific and research complex which combines educational, scientific and innovative activities and contributes to the regional and national competitiveness's improvement. The University District directly shares the ideas of innovative development of educational systems and unites Perm Krai educational organizations (schools and kindergartens) which received the status of the regional Center of innovative experience. The analysis of ten-year experience of innovative educational organizations' functioning, purposeful interaction and professional cooperation of the University with educational organizations is given. The article presents the topics of Centers of innovative experience projects that are aimed at solving urgent problems of education at the regional and federal levels, and also the ways how to create interaction between scientists and practitioners in the framework of planning activities. The authors of the article focus on the necessity to share Perm Krai teachers innovative pedagogical experience and provide a list of activities aimed to achieve this goal. The creation of an innovative educational product encourages educational organizations' innovative activities in order to ensure the quality of Perm Krai education. Innovative products can be the following: programs of educational courses and online courses, textbooks, toolkits, guidelines and others.

Ключевые слова: инновация, инновационная деятельность, Университетский округ, инновационный продукт, передовой педагогический опыт, экспертиза, Центр инновационного опыта.

Keywords: innovation, innovative activity, University District, innovative product, advanced teaching experience, expertise, Center of innovative experience.

Введение

Система образования современной России находится в ситуации острых скачкообразных перемен, обусловленных беспрецедентным развитием информатизации и массовым внедрением инноваций. Созданные в этих условиях «Профессиональный стандарт педагога» и «Национальная система учительского роста», новая система аттестации педагогических кадров, обновленный ФГОС, реализация Национального проекта «Образование» позволяют осуществлять внедрение любых изменений в образовании с учетом правовых основ и практического распространения.

В связи с этим сегодня современный педагогический университет рассматривается как учебно-научно-исследовательский комплекс, сочетающий в себе образовательную, научную

и инновационную деятельность, способствующий повышению региональной и национальной конкурентоспособности. Доминирующим механизмом всех ныне существующих преобразований становится механизм саморазвития, предопределяющий необходимость инновационных процессов как важнейшей предпосылки и условия достижения оптимальных результатов деятельности [Коломийченко 2010].

Проведя тщательный анализ научного поля по данной тематике, мы определили, что для понимания специфики и сущности инновационной деятельности современного образования значение имеют теоретические работы, определяющие его вектор развития как инновационного, а именно: теории самоорганизации систем [Галиева, Фурина 2019; Коломийченко 2010; Крючкова 2001; Кузькин 2004; Марганова 2007; Мижериков 1998; Миронов 2010]. Вне поля зрения исследователей остались проблемы содержания инновационной деятельности в целом, особенностей ее субъектов, движущих сил, создания и внедрения инноваций на микро- и макроуровнях и другие тесно связанные вопросы [Крючкова 2001]. Поэтому нами была предпринята попытка самостоятельного анализа инновационной природы в деятельности современного педагога и образовательной организации на примере Центров инновационного опыта Пермского края, созданных на базе Университетского округа Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета.

Основная часть

В системе образования Пермского края особое внимание уделяется развитию образовательной среды, способствующей появлению педагогических инноваций снизу и их широкому распространению. Так, в 2009 году Министерство образования Пермского края и Пермский государственный педагогический университет создали Университетский округ инновационных образовательных учреждений, с целью совершенствования системы повышения квалификации педагогов, обеспечения интеграции науки и развивающейся образовательной практики.

Университетский Округ напрямую транслирует идеи инновационного развития образовательных систем, где понятие «инновация» тесно связано с такими категориями как «новое», «творчество», «развитие».

Университетский округ объединяет образовательные организации (школы и детские сады) Пермского края, которые получили статус краевого Центра инновационного опыта (далее ЦИО) по результатам конкурсного отбора представленных на экспертизу проектов. Статус ЦИО определяется значимостью реализуемого проекта для обеспечения единого научно-методического образовательного пространства в сфере непрерывного образования, поиска перспективных путей развития системы повышения квалификации в крае, обеспечивающих высокий уровень подготовленности специалиста к работе в меняющихся условиях с учетом перспективных инновационных направлений развития края и образовательной организации.

Тематика проектов ЦИО направлена на решение актуальных проблем образования регионального и федерального уровней:

- индивидуализация образовательного процесса в условия реализации федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования;
- познавательное развитие детей дошкольного возраста на основе использования современного оборудования;
- образование детей с ограниченными возможностями здоровья и детей–инвалидов в условиях детского сада;

- современные формы достижения планируемых результатов образования (предметных, метапредметных) урок, учебное занятие, проектная деятельность, аттестация, мониторинг;
- политехническое (технологическое) образование в т. ч. конструирование, инженеринг, экономика;
- безопасное образовательное пространство (психологическая, физическая, информационная безопасность);
- информатизация и компьютеризация образования (формы, средства, программное обеспечение, формирование компетенций).

Материалы, накапливаемые в методических кабинетах многих педагогов, служат не более чем своеобразными «экспонатами». Они практически не используются ни учителями, ни руководителями образовательных организаций, поскольку большинство этих материалов носят описательный характер и не могут оперативно удовлетворить информационные потребности учителя, ситуационно испытывающего профессиональные затруднения [Мижериков 1998]. Нами была предпринята попытка решить эту проблему через создание системы взаимодействия ученых и практиков в рамках планируемых направлений деятельности:

1) разработка и внедрение сетевых форм реализации образовательной деятельности по принципу: «ПГПУ – ЦИО», «ЦИО – ЦИО» (дистанционные курсы, теле-мосты, сетевые проекты, и др.);

2) создание пространства профессиональной коммуникации и роста педагогического мастерства педагогов (педагогические лаборатории, площадки профессионального общения, например, «профессиональное и личностное развитие педагога», «цифровизация (информатизация) образования», «моделирование и конструирование метапредметных заданий в школе») [Каюмова 2019];

3) создание сообщества педагогов-исследователей, способных к обобщению, теоретическому обоснованию образовательного опыта (за эти годы защитили кандидатские диссертации восемь педагогов Центров инновационного опыта);

4) издание «Пермского педагогического журнала», сборников исследовательских работ педагогов, методических материалов ЦИО, способствующие формированию культуры презентации собственного опыта [Белоусова, Коломийченко 2019];

5) работа «Школьного университета», обеспечивающего развитие интереса у старшеклассников к научно-исследовательской деятельности;

6) разработка и реализация модульных программ в рамках обновленной системы повышения квалификации педагогических кадров (реализовано более 117 программ модульных курсов, обучено более 2500 педагогов Пермского края) [Красноборова 2013].

Эффективность деятельности ЦИО определяется по ряду позиций, одной из которых является успешность трансляции полученных результатов. Трансляция передового педагогического опыта осуществляется ЦИО в разнообразных формах. Так, традиционно образовательные организации во время августовских мероприятий проводят «Дни ЦИО» с демонстрацией практических результатов инновационной деятельности профессиональному сообществу Пермского края.

Уже не первый год при Университетском округе ПГПУ проводится конкурс исследовательских проектов, реализуемых педагогами центров инновационного опыта, целью которого является выявление и научно-методическая поддержка педагогов, работающих в инновационном режиме, соответствующем требованиям ФГОС и приоритетным направлениям развития системы образования Пермского края; создание условий для их профессионального и личностного развития [Вертьянова 2016].

Кроме того, ежегодно свыше 700 педагогов дошкольных образовательных организаций, начальной, основной школы и организаций дополнительного образования проходят обучение на базе инновационных учреждений по модульным программам как в дистанционном режиме, так и в очном формате.

Тематика курсов, семинаров, вебинаров вызывает большой интерес у обучающихся по проблемам развития проектно-исследовательской деятельности учащихся, конструированию, планированию, анализу современного урока, организации обучения детей с ОВЗ, применению современных образовательных технологий, организации урочной и внеурочной деятельности в современных условиях.

Разработанные ЦИО модульные программы проходят обязательную экспертизу научными консультантами в университете. При получении положительного заключения, они размещаются в едином электронном банке программ.

Надо отметить, что работа научных консультантов – это одна из тех инноваций, которая позволяет упорядочить работу педагогов на местах. Научно-методическое сопровождение в Университетском округе ПГГПУ не повторяет известных в педагогической теории концепций, а представляет собой новый взгляд на сопровождение как системную технологию оказания квалифицированной помощи педагогу на протяжении всей его профессиональной карьеры [Вертьянова, Красноборова 2018]. Труд педагога все в большей степени рассматривается как предполагающий активное инновационное реагирование на конкретные ситуационные свойства взаимодействия участников образовательного процесса. При этом важным фактором, определяющим успешность педагогической деятельности, становится выбор модели профессионального поведения, адекватной критериям создания оптимальных условий развития ребенка как субъекта своего образования [Амиржанова, Галиева, Чужетова 2020; Профстандарт... 2019]. В основу педагогического сопровождения через консультационную работу научного работника мы положили принципы: достижимость поставленных целей в тактической и стратегической перспективе, системность научно-методического сопровождения, выражающаяся во взаимосвязи отдельных задач с основной целью, наличие проблемности, требующей от партнеров-участников как совместного, так и самостоятельного поиска способов решения проблемы, непрерывность обучения и самообразования субъектов научно-методического сопровождения, равнонаправленная для субъектов и ведущих, и ведомых партнеров-участников, открытость и диалогизация как основные формы в общении и взаимодействии субъектов.

Объединяющим элементом всех форм активности для Центров инновационного опыта является создание инновационного продукта – материализованного результата инновационной деятельности, получившего практическую реализацию в виде нового образовательного товара, услуги, способа производства (технологии) или иного общественно полезного результата, удовлетворяющего потребности образовательной системы Пермского края [Вертьянова, Красноборова 2016].

Создание инновационного образовательного продукта позволяет стимулировать инновационную деятельность образовательных организаций, нацеленную на обеспечение качества образования Пермского края; информирует общественность о достижениях педагогов ЦИО в области инновационной педагогической деятельности, обеспечивает создание условий для трансляции инновационного педагогического опыта и внедрения разработанных инновационных продуктов в образовательный процесс.

На сегодняшний день ЦИО разработаны разные виды инновационных образовательных продуктов: программы модульных курсов, курсов дистанционного обучения; учебники, учебно-методические пособия, энциклопедии, методические рекомендации, учебно-методические комплекты (электронные и / или печатные); контрольно-измерительные материалы, тренажеры, описанные технологии и методики обучения; проекты, включая

апробацию в образовательный процесс и анализ полученных результатов. Необходимо отметить, что Центры инновационного опыта Университетского округа ПГПУ продуктивно продолжают разработку и реализацию теоретических и прикладных аспектов современного образования в логике появляющихся инновационных процессов.

Заключение

Резюмируя, можно констатировать, что в последние годы, образование рассматривается в контексте решения задач экономического и социального развития региона, потому для стимулирования инновационной педагогической деятельности необходимо оптимизировать инновационную среду образовательных учреждений, включить в содержание программы повышения квалификации и переподготовки педагогов инновационный компонент деятельности, наработанный педагогами, работающими в инновационном режиме.

Безусловно, благодаря активной и всесторонней поддержке краевого Министерства образования и науки в регионе сложилась система взаимодействия между образовательными организациями и университетом, что позволяет не только существенно снизить остроту проблем, связанных с изменениями в образовании, но и аккумулировать положительные эффекты и передовые педагогические практики инновационных образовательных учреждений.

Список литературы

Амиржанова Г. А., Галиева С. Ю., Чужетова А. С. Роль внедрения программ совета международных школ в общеобразовательные школы Казахстана // *Современные проблемы и пути их решения в науке, производстве и образовании*. 2020. С. 202–205

Белоусова К. Д., Коломийченко Л. В., Мальцева К. А., Петров А. В. «Пермский педагогический журнал» сегодня: достижения, проблемы и перспективы // *Пермский педагогический журнал*. 2019. № 10. С. 5–9

Вертьянова А. А. Организация инновационной деятельности как средство повышения профессиональной компетентности педагогов Пермского края // *Сборник материалов международной научно-практич. конференции «Система повышения квалификации: инновационные решения в развитии профессионального потенциала педагогов»*; ФАО «НЦПК «Орлеу» ИПК ПР по Карагандинской области, 2016. С. 23–27.

Вертьянова А. А., Красноборова Н. А., Коломийченко Л. В., Косолапова Л. А. Рекомендации к разработке исследовательских проектов педагогов центров инновационного опыта / авт.-сост. А. А. Вертьянова, Н. А. Красноборова, Л. В. Коломийченко, Л. А. Косолапова; Перм. гос. гуманит.-пед. ун-т. Пермь, 2016. 68 с.

Вертьянова А. А., Красноборова Н. А. Развитие научно-исследовательской деятельности педагогов Пермского края // *Тренер-Education*, № 1, 2018. С. 93–101.

Галиева С. Ю., Фурина О. В. Формирование психологически безопасного пространства урока // *Пермский педагогический журнал*. 2019. №10. С. 42 – 47

Каюмова Л. Р. Формирование ноксологических компетенций будущего педагога в информационно-образовательной среде вуза: автореф. ... канд. пед. наук. Казань, 2019. 26 с.

Коломийченко Л. В. Организация инновационной деятельности в учреждениях образования // *Пермский педагогический журнал*. 2010. № 1. С. 19–20.

Красноборова Н. А. Гуманитарно-педагогический университет как центр непрерывного регионального образования // *Сборник материалов 11-й международной конференции «Непрерывное образование в интересах устойчивого развития»* вып. 11, Ч. II. СПб.: Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина, 2013. С. 33.

Крючкова С. Е. Инновации: философско-методологический анализ: автореф. ... д-ра ф. наук. М., 2001. 46 с.

Кузькин Н. П. Инновации в управлении современной школой: автореф. ... канд. пед. наук. Саратов, 2004. 20 с.

Марганова О. Н. Инновации в системе образования в условиях современного рынка труда: дис. ... канд. эконом. наук. Курск, 2007. 199 с.

Мижериков В. А. Инновационные подходы к использованию передового педагогического опыта в повышении квалификации руководителей общеобразовательных учреждений: автореф. ... канд. пед. наук. М., 1998. 29 с.

Миронов Р. А. Диагностика и оценка уровня инновационного развития организаций на основе анализа их инновационного потенциала и конкурентного статуса: автореф. ... канд. э. наук. Нижний Новгород, 2010. 26 с.

Профстандарт педагога: Проект актуализированного профессионального стандарта педагога начального общего, основного общего, среднего общего образования (ред. от 16.06.2019 г.). Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» от «18» октября 2013 г. № 544н (Приказ, Профессиональный стандарт педагога). URL: <http://xn--80aaaaoadb1fjdfjmsf6a.xn--p1ai/%D0%BF%D1%80%D0%BE%D1%84%D1%81%D1%82%D0%B0%D0%BD%D0%B4%D0%B0%D1%80%D1%82-%D0%BF%D0%B5%D0%B4%D0%B0%D0%B3%D0%BE%D0%B3%D0%B0/> (дата обращения: 28.09.2020).

References

Amirzhanova G. A., Galieva S. Iu., Chuzhetova A. S. Rol' vnedreniia programm soveta mezhdunarodnykh shkol v obshcheobrazovatel'nye shkoly Kazakhstana [The role of implementing programs of the council of international schools in Kazakhstan's secondary schools]. *Sovremennye problemy i puti ikh resheniia v nauke, proizvodstve i obrazovanii*, 2020, pp. 202–205. (In Russ.)

Belousova K. D., Kolomiichenko L. V., Mal'tseva K. A., Petrov A. V. «Permskii pedagogicheskii zhurnal» segodnia: dostizheniia, problemy i perspektivy ["Perm Pedagogical Journal" Today: Achievements, Problems and Prospects]. *Perm Pedagogical Journal*, 2019, no. 10, pp. 5–9. (In Russ.)

Vert'ianova A. A. Organizatsiia innovatsionnoi deiatel'nosti kak sredstvo povysheniia professional'noi kompetentnosti pedagogov Permskogo kraia [Organization of innovative activity as a means of increasing the professional competence of teachers of Perm Krai]. *Sistema povysheniia kvalifikatsii: innovatsionnye resheniia v razvitii professional'nogo potentsiala pedagogov. Sbornik materialov mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii*. NTsPK «Orleu» IPK PR po Karagandinskoi oblasti, 2016, pp. 23–27. (In Russ.)

Vert'ianova A. A., Krasnoborova N. A., Kolomiichenko L. V., Kosolapova L. A. Rekomendatsii k razrabotke issledovatel'skikh projektov pedagogov tsentrov innovatsionnogo opyta [Recommendations for the development of research projects of teachers of centers of innovative experience]. Perm, Perm State Humanitarian Pedagogical University, 2016, 68 p. (In Russ.)

Vert'ianova A. A., Krasnoborova N. A. Razvitie nauchno-issledovatel'skoi deiatel'nosti pedagogov Permskogo kraia [Development of research activities of teachers of Perm Krai]. *Trener-Education*, 2018, no. 1, pp. 93–101. (In Russ.)

Galieva S. Iu., Furina O. V. Formirovanie psikhologicheskii bezopasnogo prostranstva uroka [Formation of a psychologically safe lesson space]. *Perm Pedagogical Journal*, 2019, no. 10, pp. 42–47. (In Russ.)

Kaiumova L. R. Formirovanie noksologicheskikh kompetentsii budushchego pedagoga v informatsionno-obrazovatel'noi srede vuza [Formation of noxological competencies of a future teacher in the informational and educational environment of higher school]: Abstract of Ph. D. thesis. Kazan', 2019, 26 p. (In Russ.)

Kolomiichenko L. V. Organizatsiia innovatsionnoi deiatel'nosti v uchrezhdeniakh obrazovaniia [Organization of innovative activities in educational institutions]. *Perm Pedagogical Journal*, 2010, no. 1, pp. 19–20. (In Russ.)

Krasnoborova N. A. Gumanitarno-pedagogicheskii universitet kak tsentr nepreryvnogo regional'nogo obrazovaniia [Humanities and pedagogical university as a center for continuous regional education]. *Nepreryvnoe obrazovanie v interesakh ustoichivogo razvitiia. Sbornik materialov 11 Mezhdunarodnoi konferentsii*. Saint Petersburg, 2013, part II, iss. 11, p. 33. (In Russ.)

Kriuchkova S. E. Innovatsii: filosofsko-metodologicheskii analiz [Innovation: Philosophical and Methodological Analysis]: abstract of grand doctoral thesis. Moscow, 2001, 46 p. (In Russ.)

Kuz'kin N. P. Innovatsii v upravlenii sovremennoi shkoloii [Innovation in modern school management]: abstract of Ph.D. thesis. Saratov, 2004, 20 ср. (In Russ.)

Marganova O. N. Innovatsii v sisteme obrazovaniia v usloviakh sovremennogo rynka truda [Innovations in the education system in the modern labor market]: Ph.D. thesis. Kursk, 2007. 199 с. (In Russ.)

Mizherikov V. A. Innovatsionnye podkhody k ispol'zovaniiu peredovogo pedagogicheskogo opyta v povyshenii kvalifikatsii rukovoditelei obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdenii [Innovations in the education system in the modern labor market]: abstract of Ph.D. thesis. Moscow, 1998, 29 p. (In Russ.)

Mironov R. A. Diagnostika i otsenka urovnia innovatsionnogo razvitiia organizatsii na osnove analiza ikh innovatsionnogo potentsiala i konkurentnogo statusa [Diagnostics and assessment of the level of innovative development of organizations based on the analysis of their innovative potential and competitive status]: abstract of Ph.D. thesis. Nizhnii Novgorod, 2010, 26 p. (In Russ.)

Profstandart pedagoga [Professional standard of pedagogy], available at: <http://xn--80aaaaoadbilfjdfjmsf6a.xn--p1ai/%D0%BF%D1%80%D0%BE%D1%84%D1%81%D1%82%D0%B0%D0%BD%D0%B4%D0%B0%D1%80%D1%82-%D0%BF%D0%B5%D0%B4%D0%B0%D0%B3%D0%BE%D0%B3%D0%B0/> (accessed: 28 September 2020). (In Russ.)

УДК 37.015.3

UDC 37.015.3

DOI: 10.24411/2712-827X-2020-10110

Елшанский Сергей Петрович*

Доктор психологических наук, профессор,
Московский педагогический государственный университет,
Россия, 127051, г. Москва, Малый Сухаревский пер., дом 6,
тел.: +7 (495) 6074186, e-mail: ye_@mail.ru

Elshansky Sergey Petrovich

Grand Ph.D. (Psychology), Professor, Moscow State Pedagogical University,
Moscow, Russia

КОГНИТИВНЫЕ МЕХАНИЗМЫ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ²

COGNITIVE MECHANISMS OF SCHOOLCHILDREN UNDER THE CONDITIONS OF DIGITALIZATION

Аннотация

В статье обсуждается вопрос влияния цифровизации на когнитивные механизмы современных школьников; представлен анализ значимых в аспекте обучения когнитивных механизмов; показано, что наиболее значимыми для обеспечения когнитивной эффективности обучения являются механизмы долговременной памяти и учебного внимания. Обсуждаются уровень исследованности проблемы и специфика научных работ в обозначенной сфере; сделан вывод, что научный интерес к когнитивным механизмам в обучении школьников в современной науке присутствует, но исследования при этом имеют эклектичный и несистемный характер, при этом когнитивные механизмы часто рассматриваются в аспектах возможности формирования какой-то специфической учебной компетенции или появления какой-то специфической трудности обучения. Проанализировано позитивное и негативное влияние цифровизации на когнитивную сферу школьников и когнитивную эффективность их обучения; отмечено, что перестройка современного среднего образования очевидно не успевает за развитием цифровизации, не всегда учитываются реалии современного информационного мира, часто процесс обучения опирается на устоявшиеся годами стереотипы и нормы; при этом отмечено, что влияние цифровизации на когнитивные механизмы школьников можно разделить на два направления: влияние неучебного использования гаджетов, в том числе и во время учебы, и влияние цифровых технологий образования, используемых в учебном процессе; описаны возможные пути снижения влияния негативных факторов цифровизации на когнитивные механизмы школьников; сделан вывод о необходимости научных исследований в обозначенной сфере; отмечено, что необходимы системные междисциплинарные исследования влияния цифровизации на учебный процесс и, в частности, на значимые для учебы когнитивные механизмы.

Abstract

The article deals with a number of issues. It discusses the question of the influence of digitalization on the cognitive mechanisms of modern schoolchildren, presents the analysis of cognitive mechanisms that are

significant in the aspect of learning, shows that the mechanisms of long-term memory and learning attention are the most important for ensuring cognitive effectiveness of learning. The level of research of the problem and the specifics of scientific works in this area are discussed. It is concluded that scientific interest in cognitive mechanisms in teaching schoolchildren is present in modern science, but research is eclectic and non-systematic, while cognitive mechanisms are often considered in terms of the possibility of forming a specific educational competence or the appearance of a specific learning difficulty. The author analyzes the positive and negative effects of digitization on cognitive sphere of school students and the cognitive effectiveness of their learning. It is noted that the restructuring of modern secondary education obviously doesn't keep up the development of digitalization, the realities of the modern information world are not always taken into account, and often the learning process is based on the longstanding, conventional stereotypes and norms. It is also noted that the impact of digitalization on the cognitive mechanisms of schoolchildren can be divided into two areas: the impact of non-academic use of gadgets, including during school, and the impact of digital education technologies used in the educational process. The author describes possible ways to reduce the impact of negative factors of digitalization on the cognitive mechanisms of schoolchildren. The conclusion is made about the need for scientific research in the designated area. It is pointed out that systematic interdisciplinary research is needed on the impact of digitalization on the educational process and, in particular, on cognitive mechanisms that are important for learning.

Ключевые слова: когнитивные механизмы, когнитивная эффективность обучения, влияние цифровизации на когнитивную сферу, гаджетизация, трудности обучения, среднее образование.

Keywords: cognitive mechanisms, cognitive effectiveness of learning, the impact of digitalization on the cognitive sphere, gadgetization, learning difficulties, secondary education.

Введение

Понятие когнитивного механизма достаточно широкое и используется в различных отраслях науки. В когнитивной грамматике [Langacker 2000] когнитивные механизмы – это способы мысленной модификации и моделирования, которые участвуют в формировании значений единиц языка [Маслова, Попова 2015] при этом задачей когнитивных механизмов является формирование смысла [Там же], похожее значение имеет это понятие и в когнитивной лингвистике [Голубева 2010]. В когнитивной психологии это механизмы переработки или продуцирования знания [Когнитивная психология 2002], которое происходит в рамках мышления, памяти, восприятия и воображения.

Фактически, когда мы говорим о когнитивных, механизмах, когнитивных функциях и когнитивных процессах, мы говорим о разных аспектах одного и того же (или об одном и том же, но с разными акцентами). Слово «функция» подразумевает акцент на деятельности, обязанности, работе. С помощью когнитивных или познавательных функций осуществляется процесс рационального познания мира и обеспечивается целенаправленное взаимодействие с ним.

Слово «процесс» подразумевает акцент на последовательной смене явлений, состояний в развитии чего-нибудь, подчеркивает, что существует совокупность последовательных действий для достижения определенного результата. Слово «механизм» делает акцент на совокупности состояний и процессов, из которых складывается какое-либо явление. При этом термин «когнитивные механизмы» (как и фактически являющийся его синонимом термин «познавательные механизмы», который встречается в научной литературе очень редко) используется существенно реже, чем «когнитивные процессы» и «когнитивные функции», однако, представляется, что если речь идет о специфических когнитивных явлениях (в частности, происходящих в рамках обучения), то его применение вполне уместно, так как подчеркивается, что речь идет в первую очередь о наблюдаемом или регистрируемом в результате исследовательских процедур когнитивном явлении как

совокупности связанных состояний и процессов, а не о функциональной соотнесенности или алгоритме и последовательности.

Понятие же «когнитивное явление» или «когнитивный феномен» делает акцент на фиксации наблюдаемого или регистрируемого, оно по своей коннотации больше обозначает внешнее наблюдаемое, чем внутреннее и структурное. Хотя, конечно, использование термина «когнитивный феномен» как наблюдаемой, регистрируемой, явной исследователю сразу стороны «когнитивного механизма» представляется вполне уместным.

Основная часть

Когнитивные механизмы мы можем рассматривать в рамках известных когнитивных процессов, таким образом, это когнитивные механизмы памяти, мышления, воображения, внимания и восприятия. Использование терминов «механизмы внимания», «механизмы памяти», «механизмы воображения», «механизмы восприятия», «механизмы мышления» и других подобных, обычно конкретизирующих определенную специфичность, – например, терминов «механизмы кратковременной памяти» или «механизмы непроизвольного внимания», встречается довольно широко, при этом часто акцентируется физиологический аспект, однако и вне привязки к физиологии эти термины широко распространены.

В рамках обсуждения вопросов обеспечения когнитивной эффективности обучения мы можем использовать понятие «учебные когнитивные механизмы», это когнитивные механизмы, значимые в рамках учебной деятельности. Учеба очевидно затрагивает все когнитивные функции, просто невозможна без них, без необходимого функционирования всей когнитивной сферы. Мы можем говорить, соответственно, о когнитивных механизмах учебного внимания, учебной памяти и т. п.

Какие когнитивные механизмы нужны для учебы в первую очередь и почему. Целью обучения является получение знания, необходимого школьнику в будущей жизни, формирование нужных компетенций, навыков и умений. При этом когнитивные механизмы, задействованные в процессе обучения и обеспечивающие его когнитивную эффективность, необходимые для нормального обучения, можно условно разделить на два класса.

Во-первых, – это механизмы, необходимые для получения учебной информации, обеспечивающие учебный процесс. Это механизмы учебного внимания, восприятия, запоминания, операционального мышления, кратковременной памяти и воображения.

Во-вторых, – это механизмы сохранения в применении накопленных учебных знаний, навыков и умений. Это механизмы долговременной памяти, воспоминания, операционального мышления в аспекте применения сформированных паттернов мышления, восприятия и воображения. Существуют и когнитивные процессы, препятствующие когнитивной эффективности обучения. Это, например, процессы забывания, переключения внимания, в случаях, когда речь идет о потере фокуса учебного внимания и его переключении на неучебные явления или объекты. Очевидно, что все эти механизмы очень важны. Но наиболее значимыми, как представляется, фундаментальными, являются механизмы долговременной памяти и учебного внимания. Без сохранения знаний и навыков в долговременной памяти учеба превращается практически в бессмысленное занятие, хотя она очевидно выполняет развивающие функции и решает задачи воспитания, все-таки именно получение знаний для успешности в будущей жизни можно рассматривать как основную учебную цель, иначе можно было бы свести все школьные занятия к тренингам личностного роста и усвоению социальных норм. Именно механизмы долговременной памяти позволяют сохранять полученные в школе знания, при этом декларируется, что эти знания сохраняются надолго, фактически на всю жизнь, к сожалению, на практике это совсем не так.

Учебное внимание обеспечивает способность концентрироваться на восприятии учебного материала, на учебной деятельности, без необходимого фокуса внимания на учебной деятельности знания и навыки не будут усваиваться, ученик будет отвлекаться и переключаться на неучебную деятельность, и в результате пребывание в школе станет для него бессмысленным занятием, отсиживанием. Научный интерес к когнитивным механизмам в обучении школьников в современной науке присутствует, но исследования при этом имеют достаточно эклектичный, несистемный характер, очень часто когнитивные механизмы рассматриваются применительно к возможности формирования какой-то специфической учебной компетенции [Борисенко, Вальшева 2017] или появления какой-то специфической трудности обучения [Каипбергенова 2016].

Как влияет на когнитивные механизмы школьников цифровизация. Сегодня цифровизация жизни становится все более и более тотальной, затрагивает все новые сферы, жизнь современного человека без цифровых устройств уже не представляется нормальной. При этом цифровизация остается сравнительно новым явлением, и исследований ее влияния когнитивную сферу человека, в частности, на когнитивные механизмы школьников и когнитивную эффективность их обучения пока не так много. Трансформация, перестройка обучения (причем, как в школе, так и в вузе) очевидно не успевает за развитием цифровизации, не всегда учитываются реалии современного информационного мира, часто процесс обучения опирается на устоявшиеся годами стереотипы и нормы, которые однако сегодня уже выглядят устаревшими, поэтому в аспекте возможностей цифровых технологий обучение часто выглядит ретроградным и представляется неэффективным. Учет влияния цифровизации на когнитивные механизмы школьников и новых специфических феноменов когнитивной сферы, вызванных цифровизацией и гаджетизацией, также практически не производится. При этом любые исследования влияния цифровизации на когнитивные механизмы учащихся представляются очень актуальными, а необходимость их проведения становится очевидной.

Многочисленные исследования показывают, что дети современного поколения отличаются по активности и масштабности использования цифровых устройств очень сильно отличаются от детей предыдущих поколений [Денисенко 2017; Собкин, Скобельцина 2014; Смирнова, Матушкина 2017; Смирнова Е., Матушкина, Смирнова С. 2018; Смирнова, Радева 2000; Barr 2013; Duch, Fisher, Ensari 2013; Kabali, Irigoyen, Nunez-Davi 2015; Zack, Gerhardstein, Meltzoff, Barr 2013]. Возраст, в котором дети начинают приобщаться к применению гаджетов становится все меньше [Mifsud, Petrova 2017], подавляющее большинство школьников начинают учебу уже будучи активными пользователями цифровых устройств (в первую очередь, смартфонов и планшетов, хотя и компьютер активно используют уже к концу дошкольного возраста).

Сегодня очень распространены идеи о негативном влиянии цифровизации на когнитивную сферу детей и подростков. Так, высказывается мнение, что процессы цифровизации, причем как в обыденной жизни, так и в рамках образования ведут к формированию специфического когнитивного механизма «клиповое мышление» [Ефременко 2018; Toktarbaiuly, Sharipkhanov 2019] (также встречается близкое понятие «клиповое сознание» [Азаренок 2009]), который отличается постоянным переключением внимания, низким уровнем сосредоточения и концентрации, фрагментированием информационного потока, ограничением объема информации, которой человек оперирует, быстрым забыванием полученной информации, упрощением аналитических процедур, неспособностью к длительному восприятию однородной информации, непониманием контекста [Брыксин 2011; Пудалов 2011; Семеновских 2013, 2014; Фельдман 2014; Фрумкин 2010].

Известный немецкий психиатр и психолог М. Шпитцер полагает, что цифровизация вызывает у детей «цифровую деменцию», заключающуюся в значительном снижении когнитивных способностей в целом, при этом особенно страдают память, причем не только процессы сохранения и воспроизведения информации, но и ее запечатление, запоминание, и внимание, снижение которого ведет к хронической рассеянности, постулируется что современные цифровые средства мешают приобретению новых знаний и развитию [Шпитцер 2014].

Другие авторы отмечают, что цифровизация у детей изменяет характеристики восприятия, внимания, памяти [Занина, Ли 2019] и интеллекта [Водяха С., Водяха Ю., Минюрова 2019], негативно влияет на процесс формирования понятийного мышления [Там же], а интенсивное использование гаджетов понижает продуктивность рабочей памяти [Cain, Leonard, Gabrieli, Finn 2016]. При этом обучающиеся с применением гаджетов школьники демонстрируют более развитое пространственное и интуитивно-логическое мышление, у них лучшее понимание формул и более развитая способность к построению схем, хорошее произвольное внимание [Водяха С., Водяха Ю., Минюрова 2019].

Можно разделить влияние цифровизации на когнитивные механизмы школьников на два направления. Первое направление – это влияние неучебного использования гаджетов, в том числе и во время учебы. В целом такое влияние обычно оценивается как негативное. Гаджеты отвлекают во время уроков, дома ребенок вместо того, чтобы заниматься, выполнять домашнее задание, играет с помощью гаджетов, общается в соцсетях или мессенджерах, смотрит телевизор или «сидит» в Интернете. Даже если отобрать у школьника гаджет на время урока, то само наличие гаджета может выступать отвлекающим фактором, в сознании школьника будет присутствовать «фактор гаджета» – мысли, что ему нужно завершить игру, написать кому-то сообщение, посмотреть что-то в Интернете и т. п.

Другое направление – влияние цифровых технологий образования, используемых в учебном процессе. Несмотря на определенную ригидность внедрения цифровых методов в образование, цифровые технологии занимают в нем все больше и больше места. Электронные доски и электронные дневники сегодня массово используются даже в сельских школах, в перспективе – внедрение обучающих тьюторов в виде, например, приложения на смартфоне, и интеллектуальных платформ, полностью контролирующих как собственно учебный процесс, так и эмоциональное и функциональное состояния школьников во время урока, их эмоции, поведение, внимание, использующих технологии психофизиологических измерений и анализа видео- и аудиопотоков с расположенных в классе камер и микрофонов.

Что можно предпринять, чтобы цифровизация не влияла негативно на когнитивные механизмы школьников.

Во-первых, очевидно, что необходимы системные междисциплинарные (с привлечением психологов, педагогов, социологов, возможно даже врачей) исследования влияния цифровизации на учебный процесс и, в частности, на значимые для учебы когнитивные механизмы. Такие исследования позволят понять как степень влияния цифровизации, так и то, является это влияние положительным или негативным, понять, какие именно факторы цифровизации и гаджетизации наносят вред когнитивной сфере, а какие способствуют ее развитию, понять, как можно обратить цифровизацию на пользу образованию, как повысить когнитивную эффективность обучения с помощью современных информационных технологий, как уменьшить вред от неучебного использования гаджетов и т. п.

Во-вторых, очевидно, что необходима реорганизация учебного процесса с учетом факторов цифровизации и гаджетизации, а также тех изменений в когнитивной сфере школьников, которые происходят под их влиянием. Так, если современные школьники не могут так длительно удерживать фокус внимания, например, на рассказе учителя, как это

могли делать их предки, то необходимо разбить этот рассказ на короткие части, перемежающиеся какой-то другой учебной деятельностью, если в условиях сверхинтенсивного информационного потока учебные знания плохо сохраняются в долговременной памяти, то необходимо значительно учебного времени больше уделять регулярному систематическому повторению, особенно того, что изучалось в прошлые годы, организовывать учебный процесс по принципу укрупнения пройденного, чтобы ранее усвоенные знания использовались («всплывали») при изучении новых, очевидно, что эти вопросы нуждаются в специальных исследованиях. В-третьих, представляется, что значительный прогресс в обозначенной сфере может быть достигнут за счет специального дополнительного образования учителей, обеспечение понимания ими значимости действий и мероприятий по нивелированию негативного влияния цифровизации на когнитивные процессы и механизмы. В-четвертых, возникшие в результате влияния цифровизации и информационных изменений в современной жизни когнитивные особенности школьников, потенциально значимые для обеспечения когнитивной эффективности обучения, мешающие эффективной учебе, могут быть трансформированы или компенсированы за счет специальных тренировок когнитивной сферы, когнитивного обучения. В-пятых, меры по снижению возможного стресса, связанного с использованием гаджетов и негативно влияющего на обучение (возникающего, в частности, из-за интенсивной игровой гаджет-деятельности), как представляется, могут обеспечить нахождение школьников в оптимальном для обучения функциональном состоянии и поэтому обязательно должны предприниматься. Данный вопрос также нуждается в специальных исследованиях.

Заключение

Итак, очевидно, когнитивные механизмы школьников в условиях цифровизации перестраиваются, трансформируются адаптируясь под реалии современного цифрового мира. Поэтому организация учебного процесса с учетом этих изменений просто необходима. Мы обозначили только отдельные возможности снижения негативного влияния цифровизации на когнитивные механизмы, полный и подробный их анализ – дело будущих исследований. При этом проблематика когнитивных механизмов школьников в условиях цифровизации и обеспечения когнитивной эффективности обучения в этих условиях представляется не просто актуальной и значимой, а жизненно важной, ведь не получив необходимых для будущей жизни знаний и навыков из-за вредоносных факторов цифровизации современный школьник может всю последующую жизнь испытывать из-за этого трудности и проблемы. Исследования данной проблематики должны быть в фокусе внимания научной общественности, причем не только психологов, но и педагогов, социологов, медиков и многих других специалистов.

Список литературы

Азаренок Н. В. Клиповое сознание и его влияние на психологию человека в современном мире // Мат. Всерос. юбилейной науч. конф., посвященной 120-летию со дня рождения С. Л. Рубинштейна «Психология человека в современном мире». Том 5. Личность и группа в условиях социальных изменений / Отв. Ред. А. Л. Журавлев. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. С. 110–112.

Борисенко Т. И., Вальшева Ж. В., Сыроватская, Г. И. Использование трансязыкового подхода в формировании профессионально-лингвистической компетентности специалиста // Российская психология – 4: тренды и драйверы. Сборник научных трудов в честь профессора Л. В. Минаевой. СПб.: Издательство Санкт-Петербургского государственного экономического университета, 2017. С. 20-26.

Брыксин В. Г. Клиповое мышление. URL: <http://virtualmind.ru/2011/12/01/chunk-mentality/> (Дата обращения: 04.01.2020).

Водяха С. А., Водяха Ю. Е., Минюрова С. А. Особенности структуры интеллекта младших школьников, обучаемых посредством гаджетов // Педагогическое образование в России. 2019. № 7. С. 133–140.

Голубева Н. А. Когнитивные принципы, механизмы и операции в грамматике // Вестник ВГУ. Серия: лингвистика и межкультурная коммуникация. 2010. № 1. С. 32–35.

Денисенкова Н. С. Эрозия норм развития современного ребенка // Материалы международного симпозиума «Л. С. Выготский и современное детство». М.: Изд-во Высшей школы экономики, 2017. С. 37–40.

Ефременко И. О. Влияние цифровых образовательных технологий на процессы формирования высших психических функций // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. Материалы I Международной научно-практической конференции. В 2-х частях. Под общей редакцией Л. А. Цветковой, Е. Н. Волковой, А. В. Микляевой. 2018. С. 307–313.

Занина Л. В., Ли Н. Психолого-педагогические особенности формирования познавательной самооценки младших школьников в условиях цифровизации // Совершенствование профессиональных умений и навыков в условиях педагогической практики: материалы Всероссийской научно-практической конференции: приурочена к 45-летию образования факультета начальных классов. 2019. С. 194–198.

Каипбергенова Д. О. Cognitive factors: systematically forgetting in second language learning // Молодой ученый. 2016. № 3. С. 832–834. URL: <https://moluch.ru/archive/107/25242/> (дата обращения: 02.01.2020).

Когнитивная психология. Учебник для вузов / Под ред. В. Н. Дружинина, Д. В. Ушакова. М.: ПЕР СЭ, 2002. 480 с.

Маслова Ж. Н., Попова Е. А. Проблема разграничения когнитивных процессов, механизмов, операций // Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации. Материалы докладов VII Международной конференции. Саратов, 25-27 февраля, 2015. Саратов: ИЦ "Наука", 2015. URL: https://www.sgu.ru/sites/default/files/textdocsfiles/2015/02/18/maslova_zh_n_popova_e_a_problema_razgranicheniya_kognitivnyh_processov_mehanizmov_operaciy.pdf (Дата обращения: 04.01.2020).

Пудалов А. Д. Клиповое мышление – современный подход к познанию // Современные технологии и научно-технический прогресс. 2011. Т. 1. № 1. С. 36.

Семеновских Т. В. “Клиповое мышление” – феномен современности / Оптимальные коммуникации: эпистемический ресурс Академии медиаиндустрии и кафедры теории и практики общественной связности РГГУ. 2013. URL: <http://jarki.ru/wpress/2013/02/18/3208/> (дата обращения: 04.01.2020).

Семеновских Т. В. Феномен «клипового мышления» в образовательной вузовской среде // Интернет-журнал «Науковедение». – Выпуск 5 (24), сентябрь-октябрь 2014. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-klipovogo-myshleniya-v-obrazovatelnoy-vuzovskoy-srede/viewer> (дата обращения 04.02.2020).

Собкин В. С., Скобельцина К. Н. Компьютер в жизни ребенка дошкольника // Дитя человеческое. 2014. № 2. С. 20–24.

Смирнова Е. О., Матушкина Н. Ю. Семинар «Виртуальная реальность современного детства» // Культурно-историческая психология. 2017. Т. 13. № 2. С. 71–76.

Смирнова Е. О., Матушкина Н. Ю., Смирнова С. Ю. Виртуальная реальность в раннем и дошкольном детстве // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 3. С. 42–53.

Смирнова Е. О., Радева Р. Е. Психологические особенности компьютерных игр: новый контекст детской субкультуры // Образование и информационная культура. Социологические аспекты. Труды по социологии образования. Т. V. Вып. VII / под ред. В. С. Собкина. М., 2000. С. 330–369.

Фельдман А. Б. Клиповое мышление // Интернет-телевидение Новокузнецка. Опубликовано 04.05.2014. URL: <http://ruskolan.xromo.com/tolpa/klip.htm> (дата обращения: 04.01.2020).

Фрумкин К. Г. Клиповое мышление и судьба линейного текста // Топос: литературно-философский журнал. 2010. № 9. URL: <http://www.topos.ru/article/7371> (Дата обращения: 04.01.2020).

Шпитцер М. Антимозг: цифровые технологии и мозг. М.: АСТ, 2014. 284 с.

Barr R. Memory constraints on infant learning from picture books, television, and touchscreens // *Child Dev Perspect*. 2013. No 7(4). P. 205–210.

Cain M. S., Leonard J. A., Gabrieli J. D. E., Finn A. S. Media multitasking in adolescence. *Psychon Bull. Rev.* 2016. V. 23. P. 1932–1941.

Duch H., Fisher E. M., Ensari I., et al. Association of screen time use and language development in Hispanic toddlers: a cross-sectional and longitudinal study // *Clin Pediatr (Phila)*. 2013. V. 52(9). P. 857–865.

Kabali H. K., Irigoyen M. M., Nunez-Davi R., et al. Exposure and use of mobile devices by young children // *Pediatrics*. 2015. V. 136(6). P. 1044–1050.

Langacker R. W. *Grammar and Conceptualization*. Berlin, N. Y. : Mouton de Gruyter, 2000. 427 p.

Mifsud C. L., Petrova R. Young children (0-8) and digital technology: The national report for Malta // University of Malta. EU Joint Research Centre, 2017. URL:

http://www.um.edu.mt/data/assets/pdf_file/0012/314400/YoungChildren and DigitalTechnology-TheNationalReportforMalta.pdf (дата обращения: 04.01.2020).

Toktarbaiuly O., Sharipkhanov Y. Digitalization and education // *Актуальные научные исследования в современном мире*. 2019. № 6–3 (50). P. 128–135.

Zack E., Gerhardstein P., Meltzoff A. N., Barr R. 15-month-olds' transfer of learning between touch screen and real-world displays: language cues and cognitive loads // *Scand. J. Psychol.* 2013. V. 54(1). P. 20–25.

References

Azarenok N. V. Klipovoe soznanie i ego vliianie na psikhologiiu cheloveka v sovremennom mire [Clip consciousness and its influence on human psychology in the modern world]. *Psikhologiya cheloveka v sovremennom mire. Materialy Vserossiiskoi iubileinoi nauchnoi konferentsii, posviashchennoi 120-letiiu so dnya rozhdeniia S. L. Rubinshteina. Vol. 5. Lichnost' i gruppa v usloviakh sotsial'nykh izmenenii*. Moscow, Institut psikhologii RAN, 2009, pp. 110–112. (In Russ.)

Borisenko T. I., Valysheva Zh. V., Syrovatskaia G. I. Ispol'zovanie transiazыkovogo podkhoda v formirovanii professional'no-lingvisticheskoi kompetentnosti spetsialista [The use of a translingual approach in the formation of a professional linguistic competence of a specialist]. *Rossiiskaia piarologiya – 4: trendy i draivery. Sbornik nauchnykh trudov v chest' professora L. V. Minaevoi*. Saint Petersburg, Izdatel'stvo Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo ekonomicheskogo universiteta, 2017, pp. 20–26. (In Russ.)

Bryksin V. G. Klipovoe myshlenie [Clip thinking], available: <http://virtualmind.ru/2011/12/01/chunk-mentality/> (accessed: 04 January 2020). (In Russ.)

Vodiakha S. A., Vodiakha Iu. E., Miniurova S. A. Osobennosti struktury intellekta mladshikh shkol'nikov, obuchaemykh posredstvom gadzhetov [Features of the structure of the intellect of junior schoolchildren trained by means of gadgets]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*, 2019, no. 7, pp. 133–140. (In Russ.)

Golubeva N. A. Kognitivnye printsipy, mekhanizmy i operatsii v grammatike [Cognitive principles, mechanisms and operations in grammar]. *Vestnik VGU. Seriya: lingvistika i mezhkul'turnaia kommunikatsiia*, 2010, no. 1, pp. 32–35. (In Russ.)

Denisenkova N. S. Eroziia norm razvitiia sovremennogo rebenka [Erosion of the developmental norms of the modern child]. *L. S. Vygotskii i sovremennoe detstvo. Materialy mezhdunarodnogo simpoziuma*. Moscow, Izd-vo Vysshei shkoly ekonomiki, 2017, pp. 37–40. (In Russ.)

Efremenko I. O. Vliianie tsifrovyykh obrazovatel'nykh tekhnologii na protsessy formirovaniia vysshikh psikhicheskikh funktsii [Influence of digital educational technologies on the formation of higher mental functions]. *Gertsenovskie chteniia: psikhologicheskie issledovaniia v obrazovanii. Materialy I Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii*. Ed. L. A. Tsvetkova, E. N. Volkova, A. V. Mikliaeva, 2018, pp. 307–313. (In Russ.)

Zanina L. V., Li N. Psikhologo-pedagogicheskie osobennosti formirovaniia poznavatel'noi samootsenki mladshikh shkol'nikov v usloviakh tsifrovizatsii [Psychological and pedagogical features of the formation of cognitive self-esteem of primary schoolchildren in the context of digitalization]. *Sovershenstvovanie professional'nykh umenii i navykov v usloviakh pedagogicheskoi praktiki. Materialy Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii: priurochena k 45-letiiu obrazovaniia fakul'teta nachal'nykh klassov*, 2019, pp. 194–198. (In Russ.)

Kaipbergenova D. O. Cognitive factors: systematically forgetting in second language learning. *Molodoi uchenyi*, 2016, no. 3, pp. 832–834, available at: <https://moluch.ru/archive/107/25242/> (accessed: 02 January 2020). (In Russ.)

Kognitivnaia psikhologiya [Cognitive psychology]: uchebnik dlia vuzov. Ed. V. N. Druzhinin, D. V. Ushakov. Moscow, PER SE, 2002, 480 p. (In Russ.)

Maslova Zh. N., Popova E. A. Problema razgranicheniia kognitivnykh protsessov, mekhanizmov, operatsii [The problem of delimiting cognitive processes, mechanisms, operations], available at: https://www.sgu.ru/sites/default/files/textdocsfiles/2015/02/18/maslova_zh._n._popova_e._a._problema_razgranicheniya_kognitivnyh_processov_mehanizmov_operatsii.pdf (accessed: 04 January 2020). (In Russ.)

Pudalov A. D. Klipovoe myshlenie – sovremennyi podkhod k poznaniu [Clip thinking as a modern approach to cognition]. *Sovremennye tekhnologii i nauchno-tekhnicheskii progress*, 2011, vol. 1, no. 1, pp. 36. (In Russ.)

Semenovskikh T. V. «Klipovoe myshlenie» – fenomen sovremennosti ["Clip thinking" as a modern phenomenon]. Optimal'nye kommunikatsii: epistemicheskii resurs Akademii mediaindustrii i kafedry teorii i praktiki obshchestvennoi svyaznosti RGGU, 2013, available at: <http://jarki.ru/wpress/2013/02/18/3208/> (accessed: 04 January 2020). (In Russ.)

Semenovskikh T. V. Fenomen «klipovogo myshleniia» v obrazovatel'noi vuzovskoi srede [The phenomenon of "clip thinking" in the educational environment of higher school]. *Naukovedenie*, 2014, iss. 5 (24), available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-klipovogo-myshleniya-v-obrazovatelnoy-vuzovskoy-srede/viewer> (accessed: 04 February 2020). (In Russ.)

Sobkin V. S., Skobel'tsina K. N. Komp'yuter v zhizni rebenka doshkol'nika [The computer in the life of a preschooler]. *Ditja chelovecheskoe*, 2014, no. 2, pp. 20–24. (In Russ.)

Smirnova E. O., Matushkina N. Iu. Seminar «Virtual'naia real'nost'iu sovremennogo detstva» [Seminar "Virtual reality of modern childhood"]. *Kul'turno-istoricheskaia psikhologiya*, 2017, vol. 13, no 2, pp. 71–76. (In Russ.)

Smirnova E. O., Matushkina N. Iu., Smirnova S. Iu. Virtual'naia real'nost' v rannem i doshkol'nom detstve [Virtual reality in early and preschool childhood]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*, 2018, vol. 23, no. 3, pp. 42–53. (In Russ.)

Smirnova E. O., Radeva R. E. Psikhologicheskie osobennosti komp'yuternykh igr: novyi kontekst detskoj subkul'tury [Psychological features of computer games: a new context of children's subculture]. *Obrazovanie i informatsionnaya kul'tura. Sotsiologicheskie aspekty. Trudy po sotsiologii obrazovaniia*. Ed. V. S. Sobkin. Moscow, 2000, vol. V, iss. VII, pp. 330–369. (In Russ.)

Fel'dman A. B. Klipovoe myshlenie [Clip thinking]. *Internet TV Novokuznetsk*. Published on 05/04/2014, available at: <http://ruskolan.xpomo.com/tolpa/klip.htm> (accessed: 04 January 2020). (In Russ.)

Frumkin K. G. Klipovoe myshlenie i sud'ba lineinogo teksta [Clip thinking and the fate of linear text]. *Topos: literaturno-filosofskii zhurnal*, 2010, no. 9, available at: <http://www.topos.ru/article/7371> (accessed: 04 January 2020). (In Russ.)

Shpittser M. Antimozg: tsifrovye tekhnologii i mozg [Anti-brain: digital technology and the brain]. Moscow, AST, 2014, 284 p. (In Russ.)

Barr R. Memory constraints on infant learning from picture books, television, and touchscreens. *Child Dev Perspect*, 2013, no 7(4), pp. 205–210.

Cain M. S., Leonard J. A., Gabrieli J. D. E., Finn A. S. Media multitasking in adolescence. *Psychon. Bull. Rev.*, 2016, Vol. 23, pp. 1932–1941.

Duch H., Fisher E. M., Ensari I., et al. Association of screen time use and language development in Hispanic toddlers: a cross-sectional and longitudinal study. *Clin Pediatr (Phila)*, 2013, vol. 52(9), pp. 857–865.

Kabali H. K., Irigoyen M. M., Nunez-Davi R., et al. Exposure and use of mobile devices by young children. *Pediatrics*, 2015, vol. 136(6), pp. 1044–1050.

Langaacker R. W. Grammar and Conceptualization. Berlin, N. Y., Mouton de Gruyter, 2000, 427 p.

Mifsud C. L., Petrova R. Young children (0-8) and digital technology: The national report for Malta. University of Malta, 2017, available at: http://www.um.edu.mt/data/assets/pdf_

file/0012/314400/YoungChildren and DigitalTechnology-TheNationalReportforMalta.pdf (accessed: 04 January 2020).

Toktarbaiuly O., Sharipkhanov Y. Digitalization and education. *Aktual'nye nauchnye issledovaniia v sovremennom mire*, 2019, no. 6–3 (50), pp. 128–135.

Zack E., Gerhardstein P., Meltzoff A. N., Barr R. 15-month-olds' transfer of learning between touch screen and real-world displays: language cues and cognitive loads. *Scand. J. Psychol.*, 2013, vol. 54(1), pp. 20–25.

УДК 159.937.51

UDK 159.937.51

DOI: 10.24411/2712-827X-2020-10111

Михальчи Екатерина Владимировна*

Старший преподаватель, Институт бизнеса и делового администрирования,
Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте
Российской Федерации, Россия, 119571, Москва, проспект Вернадского, 82, стр. 1,
тел.: +7 (499) 4335666, e-mail: missi-ice@rambler.ru

Mikhalchi Ekaterina Vladimirovna

Lecture, the Institute of Business and Administration, the Russian Presidential Academy
of National Economy and Public Administration,
Moscow, Russia

**ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ЦВЕТОВОСПРЯТИЯ И СТРУКТУРЫ
ЛИЧНОСТИ ЧЕЛОВЕКА ПО ПРОЕКТИВНОМУ ТЕСТУ Г. ФРИЛИНГА****STUDY OF PECULIARITIES OF COLOR PERCEPTION AND STRUCTURE
OF A HUMAN PERSONALITY ON THE TEST OF G. FRILING****Аннотация**

В статье представлены результаты изучения особенностей цветовосприятия у респондентов и проведено определение их структуры личности на основании психоаналитического теста «Цветовое зеркало» немецкого психолога Г. Фрилинга. Особенности восприятия цветов и их оттенков и их воздействие на психоэмоциональное состояние человека изучаются во многих направлениях психологической науки и в других смежных областях: психологии цвета, арт-терапии, дифференциальной психологии, психотерапии, цветотерапии, психофизиологии профессиональной деятельности и др. В ходе исследования были определены уровни развития визуальных и когнитивных способностей к восприятию цветов и их оттенков у респондентов. При нормальном уровне визуальных возможностей восприятия цветов и их оттенков большинство респондентов имеют когнитивные ограничения в их восприятии; не знают названия многих оттенков и не могут их различать. Применяемые методики для определения индивидуальных цветовых предпочтений позволили разделить выборку на группы согласно личностным типам и чертам характера. Методики З. А. Киреевой «Цветовая палитра», Г. Фрилинга «Цветовое зеркало» и описание любимого цвета показали наличие связей и согласованность в совместном применении, что позволяет их эффективно использовать в психологическом консультировании и в других областях практической психологии.

Abstract

The article presents the results of studying the characteristics of color perception in respondents and determining their personality structure on the basis of the psychoanalytic test "Color Mirror" by the German psychologist G. Friling. The peculiarities of the perception of colors and their shades and their effect on the psychoemotional state of a person are studied in many areas of psychological science and in other related areas: color psychology, art therapy, differential psychology, psychotherapy, color therapy, psychophysiology of professional activity, etc. In the course of the study, the levels of development of visual and cognitive abilities to perceive colors and their shades in respondents were determined. With a normal level of visual ability to perceive colors and their shades, most of the respondents have cognitive limitations in their perception; do not know the names of the shades and cannot distinguish them. The methods used to determine individual color preferences made it possible to divide the sample into groups according to personality types and character traits. Methods of Kireeva Z. A. "Color palette", Friling G. "Color mirror"

and descriptions of a favorite color showed the presence of interconnections and consistency in joint application, which allows them to be effectively used in psychological counseling and other areas of practical psychology.

Ключевые слова: психология цвета, тест Г. Фрилинга, цветовые предпочтения, цветовая грамотность, структура личности.

Keywords: psychology of color, test of Friling G., color preferences, color literacy, personality structure.

Введение

В рамках психологии цвета предпочтения в выборе цветов и их оттенков рассматриваются как факторы психологической типизации человека. Цвет является физическим явлением и «качественной субъективной характеристикой электромагнитного излучения оптического диапазона» [Николаева 2008]. Он оказывает сильное воздействие на психоэмоциональное, физическое состояние человека и на протекание его когнитивных процессов и трудовой деятельности, может вызывать изменения в его поведении, в текущем настроении, влияет на протекание психических процессов и вызывает различные индивидуальные реакции от неприятия до эйфории. Цветовое окружение «с одной стороны, рассматривается как явление, которое определяет визуальное восприятие окружающей действительности, с другой – как функционально нагруженная информационная среда, наполненная значениями и эмоциональным содержанием» [Бютер 2017], которое визуально воспринимается и интерпретируется человеком.

Основная часть

Особенности восприятия и влияния цветов и их оттенков на человека были выявлены давно и изучались в рамках психологические наук многими зарубежными и отечественными учеными [Андрэ, Некрасова 2013; Бехтерев 2014; Бреслав 2000; Драгалина-Черная 2020; Иттен 2004; Ивенс 1964; Люшер 1997; Рубинштейн 1998; Уилан 2005; Фрилинг 1990] и др.

В психологических науках изучается «цвет, который человек видит обычным зрением, не ограниченным специальными условиями наблюдения. Такой образ называется «предметным» цветом, он характеризуется значительно большим числом качеств, среди которых перцептивные (блескость, теплота, матовость и т. д.), эмоциональные (приятный, возбуждающий, спокойный и т. д.) и другие психологические качества» [Мещеряков, Зинченко 2003].

Отечественный психолог Г. Э. Бреслав определял цвет как «ощущение, возникающее в мозгу человека как реакция на свет волны определенной длины, попавшей на сетчатку его глаза» [Бреслав 2000].

В. М. Бехтерев указывал «на возбуждающее и угнетающее действие различных цветов, в связи с чем была предпринята попытка использования терапевтического эмоционального воздействия цветов на психическое состояние пациентов» [Бехтерев 2014].

Е. С. Гавричкова и О. А. Петрова отмечают, что особенности восприятия цвета и его влияния на психоэмоциональное состояние человека могут быть связаны как с «их взаимодействиями с окружающей средой», так и «быть обусловлены культурным окружением (в разных культурах одни и те же цвета могут символизировать различные понятия) и личными предпочтениями конкретного человека» [Гавричкова, Петрова 2012].

Особенности восприятия цветов и их оттенков и их воздействие на психоэмоциональное состояние человека изучаются во многих направлениях психологической науки и в других смежных областях: психологии цвета, арт-терапии, дифференциальной психологии, психотерапии, цветотерапии, психофизиологии профессиональной деятельности и др.

Цветовосприятие и цветовые предпочтения человека часто бывают связаны с его психологическим типом и другими психологическими чертами личности: уровнем стресса и тревожности, активностью и настроением, преобладающим эмоциональным фоном, уровнем сенсорного утомления и психофизиологической усталости и т. д.

Как показал анализ теоретических источников, исследования особенностей восприятия цветов и их оттенков, влияния цвета на психологическое состояние человека и возможностей психологической типизации личности в зависимости от индивидуальных цветовых предпочтений являются *актуальным направлением* психологической науки, востребованными также в областях художественной деятельности, дизайна, архитектуры, эргономики, рекламы, брендинга, языкознания, литературоведения и др.

Целями данной статьи являются изучение особенностей цветовосприятия и их взаимосвязей с типами личности респондентов.

Одной из методик, позволяющей определить тип личности человека на основе его цветовых предпочтений является проективный тест «Цветовое зеркало» немецкого психоаналитика и художника Г. Фрилинга. Этот психоаналитический тест построен на основании концепций восприятия цвета и его влияния на личность человека, выдвинутых И. Гёте, В. Вундтом, В. Кандинским, а также в нем используется типология личности, составленная К. Юнгом.

В ходе прохождения теста «Цветовое зеркало» участник исследования должен выбрать из разложенных рядами карточек 5 штук разного цвета. Сначала он выбирает те цвета, которые ему нравятся. Далее из 4 оставшихся карточек он выбирает и убирает ту, цвет которой ему не нравится. Из оставшихся 3 карточек снова убирается та, цвет которой не нравится, и затем та, цвет которой нравится. Психоаналитический тест состоит из 8 этапов [Кононова 2006]. Существуют модификации данной психологической методики, разработанные и апробированные российском психологом В. Н. Кононовой.

Для изучения особенностей цветовосприятия и структуры личности человека было проведено исследование на базе Института бизнеса и делового администрирования РАНХиГС в виде опроса в электронной форме респондентов в августе-сентября 2020 г. В нём приняли участие 74 респондента в возрасте от 15 до 65 лет (средний возраст – 26 лет), из которых было 84 % женщин. Большая часть участников исследования имела высшее образование (бакалавриат или специалитет) (рис. 1).

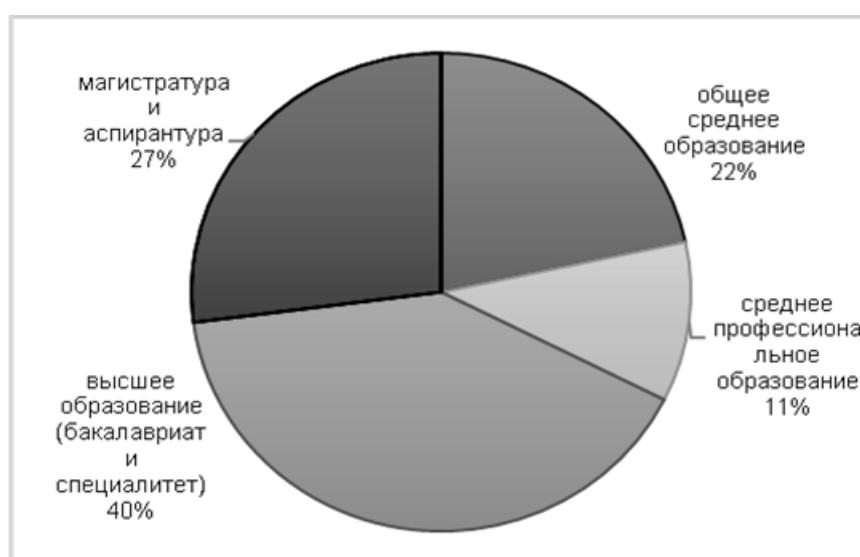


Рис. 1. Распределение респондентов по уровням полученного образования (в %)

На *первом этапе* исследования изучались визуальные (зрительные) и когнитивные особенности цветовосприятия у респондентов. Для определения визуальных возможностей восприятия цветов и выявления случаев дальтонизма (цветовой слепоты) у респондентов применялся тест Ишихары (автор Shinobu Ishihara) [Билалов Э., Зиёвиддинов, Билалов Б. 2018].

Участники исследования должны были сесть на расстоянии 50–80 см от экрана или монитора и в течение 5 сек рассматривать цветные круги, в которые были вписаны определенные цифры (29, 42, 74, 12, 2, 42 (в другой цветовой гамме)).

Как показали результаты исследования большинство респондентов не имеют нарушений восприятия цветов и дальтонизма (рис 2).

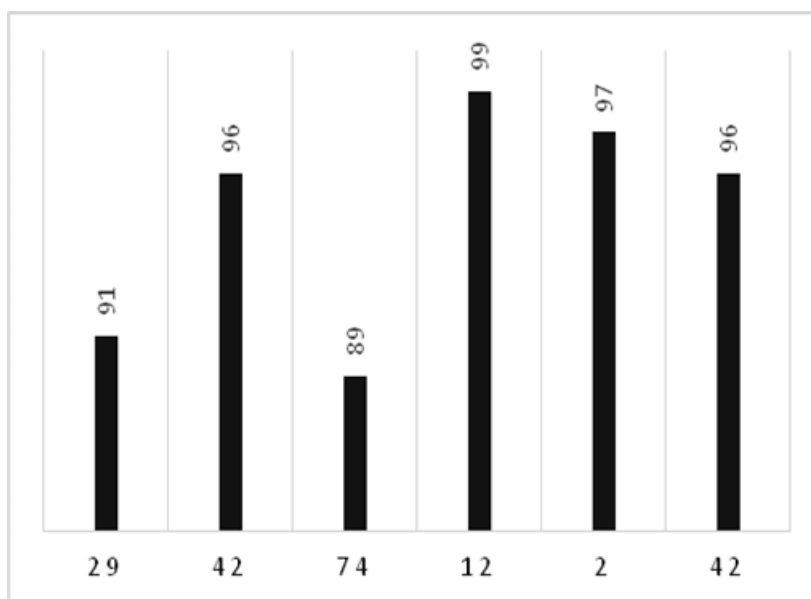


Рис. 2. Распределение количества верных ответов респондентов в тесте Ишихара (в %)

Только у двоих участников исследования по результатам теста Ишихара были выявлены стабильные нарушения восприятия цветов (в формах дейтеранопии и/или протанопии).

Также респондентам были предложены две оптические иллюзии из каталога «Зрительных феноменов и иллюзий» [Зрительные ... б/г] для уточнения их визуальных особенностей восприятия цветов. При работе с первой иллюзией («Розовые крест на зеленом фоне») респонденты должны были рассмотреть ее в течение 5 сек и отметить, сколько цветов присутствует на данном изображении (табл. 1.).

Таблица 1. Распределение ответов респондентов о количестве цветов оптической иллюзии № 1 (в %)

| Количество цветов | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---------------------|----|----|----|---|
| Ответы респондентов | 30 | 36 | 24 | 9 |

Правильное количество цветов в иллюзии № 1 (розовый и зеленый) смогли выделить 22 участника исследования. Это показывает наличие неполной цветовой определенности и сниженных возможностей различения цветов при их объединении в графическом образе.

При работе с второй оптической иллюзией («Цветовая спираль») респонденты должны были указать те цвета, которые они заметили на витках спирали (табл. 2).

Таблица 2. Распределение ответов респондентов о наличии цветов в оптической иллюзии № 2 (в %)

| Наименование цветов | Ответы респондентов |
|---------------------|---------------------|
| зеленый | 93 |
| голубой | 88 |
| розовый | 30 |
| оранжевый | 12 |
| фиолетовый | 8 |
| синий | 3 |

Правильное соотношение цветов в оптической иллюзии № 2 (розового и зеленого) не смог определить никто из респондентов. Однако большинство из них верно выделили зеленый цвет витков спиралей (69 чел.); часть респондентов отметили голубой цвет, который является ошибочным и иллюзорным цветом. Таким образом, отметим, что многие респонденты не уверены в определении цветов при их смещении и наличии специальных эффектов (иллюзий) в графическом образе.

Далее были изучены когнитивные возможности восприятия цветов у респондентов. Для определения их «цветовой грамотности» участникам исследования предлагались задания двух видов: выбор оттенка, соответствующего предлагаемому названию, и обратная задача – указание названия предлагаемому оттенку.

На первом этапе респондентам предлагалось выбрать оттенки, соответствующие шести предложенным названиям (табл. 3).

Таблица 3. Распределение ответов респондентов о выборе оттенка по названию и названия к предлагаемому оттенку (в %)

| Название оттенка цвета (задание №1) | Количество ответов | Название оттенка цвета (задание №2) | Количество ответов |
|-------------------------------------|--------------------|-------------------------------------|--------------------|
| лазурный синий цвет | 34,7 | экрю (бежево-розовый) | 11 |
| лимонный | 79,2 | бирюзовый цвет | 5 |
| винный цвет | 41,7 | маджента | 5 |
| сизый цвет | 38,9 | цвет морской волны | 9 |
| сиренево-пурпурный | 63,9 | горький шоколад | 12 |
| ярко-зеленый | 44,4 | циановый | 3 |
| клубничный | 59,7 | | |

Участники исследования из предложенных 6 оттенков каждого цвета (синего, желтого, бордового, серого, фиолетового, зеленого и розового) смогли выбрать точно правильные оттенки жёлтого, фиолетового и розового цветов. Определение правильных оттенков других цветов по предложенным названиям вызвало у них затруднения.

При выполнении второго задания респонденты должны были написать название предложенному на картинке оттенку (табл. 3). Оттенки были представлены сложные, поэтому учитывались любые совпадающие с ними названия. С этим заданием справилось малое количество участников исследования (в среднем 8 % респондентов из общего числа).

Когнитивные возможности восприятия цветов и их оттенков (знание названий различных цветов и их оттенков, умение воспринимать и точно определять их, знание истории происхождения тех или иных оттенков и т. д.), как показал анализ результатов этого этапа исследования, у респондентов снижены. Низкий уровень «цветовой грамотности» часто наблюдается у представителей российского общества и является одной из когнитивных проблем, так как незнание названий цветов и их оттенков, неумение их выделять и определять ограничивает восприятие человека, мешает развитию его художественного восприятия и вкуса. Развитие способностей восприятия цветов и их оттенков является отдельной научной проблемой в области воспитания и обучения.

Изучив возможности и способности к цветовосприятию у респондентов на первом этапе исследования, далее рассмотрим их распределение по психологическим типам личности на основании цветовых предпочтений по нескольким методикам.

На *втором этапе* исследования по методике, предложенной З. А. Киреевой [Киреева 2014], респондентам предлагалось выбрать одну из трех палитр цветов (пастельную, яркую и темную), которая является для них предпочтительной (рис. 3).



Рис. 3. Распределение ответов респондентов о выборе палитры цветов (в %)

Большинство участников исследования выбрали палитру пастельных, светлых цветов (44 чел.). Как отмечает З. А. Киреева, такие люди часто бывают «чуткими, мягкими, ориентированными на людей, стараются поддерживать с ними хорошие отношения, обладают развитой эмпатией, но плохо умеют доносить свои соображения до окружающих и могут проявлять излишнюю застенчивость» [Там же].

На пропорции выбора палитр цветов в данном исследовании мог повлиять состав выборки, в которой преобладают женщины (лишь 14 % мужчин выбрали эту палитру). Женщинам более свойственен выбор светлых оттенков цветов; мужчины чаще предпочитают яркие цвета. Тёмным оттенкам, как отмечают Г. Фрилинг и К. Ауэр [Фрилинг, Ауэр 1973], отдается предпочтение у лиц старшего возраста.

Больше трети участников исследования выбрали яркую палитру цветов (из них 31% – мужчины). Они «хорошо разбираются в людях, прогнозируют их реакции и поведение, отзывчивы, импульсивны, жизнерадостны, уверены в себе, стремятся к лидерству. Не любят уединения, испытывают тягу к новым впечатлениям, риску. Их характеризует хорошая приспособляемость к среде, открытость в чувствах. Обладают очень высоким уровнем проявления коммуникативных и организаторских склонностей» [Киреева 2014].

Некоторые респонденты отдали предпочтение тёмным цветам (в основном, мужчины – 75 %). Представители этой группы – «выраженные интроверты, часто погружены в себя, испытывают трудности, устанавливая контакты с людьми и адаптируясь к реальности. Для этой группы испытуемых характерен низкий уровень проявления коммуникативных и организаторских склонностей, при этом они обладают развитой эмпатией, нацелены скорее слушать собеседника, нежели говорить самостоятельно» [Там же].

Изучив психологическую структуру личности и разделив респондентов на три группы по типу цветовых предпочтений, далее определим особенности их характеров на основании положений психологии цвета о выборе любимого цвета (рис. 4).

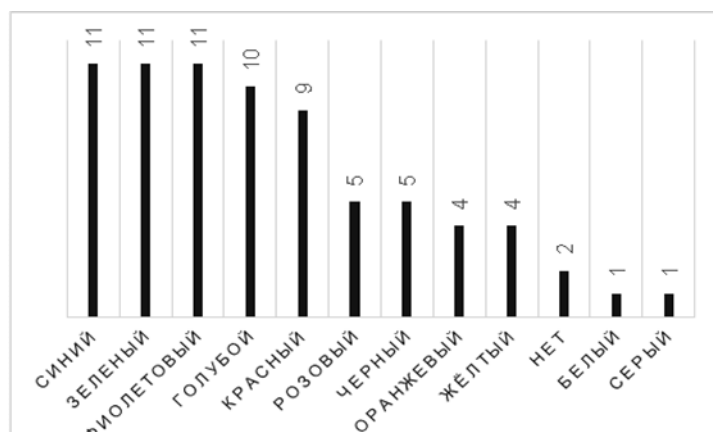


Рис. 4. Распределение ответов респондентов об их индивидуальных цветовых предпочтениях

Разные цветовые предпочтения и выделение одного любимого цвета респондентами позволяют охарактеризовать их психологическую структуру личности. Существует множество подходов к интерпретации значения любимого цвета для понимания психического состояния человека.

Рассмотрим описания черт характеров лиц, указывавших в качестве своих предпочтений в ходе исследования следующие цвета:

синий – положительные: духовность, мудрость, вдохновение; отрицательные: аrogанция, изоляция, идеализм;

зелёный – положительные: открытость, доброта, сочувствие, щедрость, прощение; отрицательные: зависть, негибкость, непорядочность, острота, пресыщение жизнью;

фиолетовый – положительные: духовность, вдохновение, благородство, уважение, скромность; отрицательные: фанатизм, перфекционизм, сомнения, самоуничтожение, отчуждение;

голубой – положительные: мышление, тактичность, красноречие, добросердечность, доверчивость, самосозерцание; отрицательные: манипулирование, стеснительность, нелояльность, невозмутимость, онемение;

красный – положительные: энергия, жизнеспособность, энтузиазм, упорство, спонтанность, воля, смелость, мотивация; отрицательные: агрессия, бесчувственность, эгоизм, нетерпеливость, властолюбие [Андрэ, Некрасова 2013].

Выделенные цветовые предпочтения также позволяют разделить выборку респондентов на личностные типы с определенными чертами характера. Как отмечают ученые, лица «с одинаковыми предпочтениями в цветах также имеют схожие потребности в общении» [Базыма 2005] и могут эффективно взаимодействовать. Это позволяет объединять их в диады и в более крупные группы при организации сеансов по групповой

психотерапии, занятий по арт-терапии и для применения других психологических подходов в работе с группами клиентов.

На *последнем этапе* исследования респонденты выполняли психоаналитический тест Г. Фрилинга «Цветовое зеркало», подробно описанный выше.

Анализ результатов выполнения данного теста позволил разделить участников исследования на группы по типам их личностей (табл. 4).

Таблица 4. Распределение респондентов по типам личности на основании психоаналитического теста Г. Фрилинга (в %)

| Цвета | 1. красный | 2. голубой | 3. белый | 4. розовый | 5. синий | 6. зелёный |
|---------------------|------------|------------|----------|------------|----------|------------|
| Ответы респондентов | 27,0 | 10,8 | 4,1 | 16,2 | 5,4 | 36,5 |

Первый тип: красный.

Характер: цельный, волевой, направленный.

Личность: замкнута, эгоистична, скрытна. В общении далека от поисков «духовной близости», дружба во многом носит внешний, формальный характер. Занимаемая жизненная позиция устойчива. Основой для формирования жизненной философии в первую очередь являются жизненные интересы. Мироззрение без критического осмысления.

Работоспособность высокая. Работа должна носить конкретный, предметный характер.

В быту практичны. Своей внешности не уделяют особого внимания, хотя иногда проявляют стремление иметь отдельные модные вещи.

Второй тип: голубой.

Характер не очень определенный и цельный. Одной из характерных черт является неудовлетворенность собственным положением, «задавленность бытом». Есть в различной степени выраженное желание (стремление) улучшить собственное положение. Общительны. В некоторой степени восприимчивы, мечтательны, ранимы.

Жизневосприятие поверхностное. Круг интересов не отличается особым разнообразием и глубиной.

Эмоциональная подвижность, работоспособность.

Третий тип: белый.

Характер достаточно определенный, немного противоречивый. Довольно эгоистичны, несколько завистливы. Присуща неудовлетворенность собственным положением.

Общение, дружба носят формальный характер.

Работоспособность высокая.

В быту в определенной степени практичны и рациональны.

Четвертый тип: розовый.

Этот цвет нередко характеризует переходной этап в жизни. Состояние этих людей может оказывать впечатление неустойчивого, временного, подвержено изменениям под влиянием обстоятельств объективного характера. В этом состоянии фиксируется положение относительной стабильности жизненного пути, характеризуемое благоприятным течением обстоятельств.

Личность становится относительно мягкой, достаточно деликатной. Присуще стремление к состоянию покоя и умиротворенности. Преобладает хорошее, тихое, ровное настроение, не лишенное, впрочем, эмоциональных подъемов. Повседневная деятельность носит печать некоторой механистичности, автоматизма.

Работоспособность хорошая. В быту стремятся к практицизму и рационализму.

Своей внешности стремятся уделять внимание.

Пятый этап: синий.

Характер определенный, цельный, волевой. Личность достаточно эгоистичная, сдержанная, немного «холодная» во взаимоотношениях с другими людьми.

Присущи: упорство, карьеризм, прямота и четкость жизневосприятия.

Эмоционально малоподвижны. Жестки по отношению к людям. Мстительны.

Работоспособность стабильная.

В быту практичны и рациональны.

Шестой этап: зеленый.

Характер определенный. Инфантильны. Эмоционально подвижны. Восприимчивы, легкоранимы, мечтательны. Доброжелательны, общительны.

Достаточно легко входят в контакт с людьми, стремятся к дружбе, но очень близких друзей не имеют, хотя с отдельными лицами поддерживают довольно теплые отношения.

Восприимчивы к искусству, новому. Довольно развито творческое начало.

Работоспособность хорошая, но неустойчивая, подвержена подъемам и спадам, в зависимости от настроения и увлеченности.

Внешности уделяют внимание.

В быту не совсем практичны и рациональны [Андрэ, Некрасова 2013].

Как показал анализ результатов исследования структуры личности человека в зависимости от его цветовых предпочтений, полученных путем применения психоаналитического теста Фрилинга Г. «Цветовое зеркало», большая часть респондентов относятся к шестому и первому типам (27 и 20 человек соответственно).

Заключение

На основании анализа полученных результатов исследования особенностей цветовосприятия и структуры личности человека, заключим, что большинство респондентов обладали нормальными возможностями визуального восприятия цветов и их оттенков, при этом практически у всех участников исследования отмечались низкие когнитивные возможности для определения названий оттенков различных цветов, вследствие чего было выявлено ограничение в восприятии цветов и их оттенков, слабое владение «цветовой грамотностью».

Изучение индивидуальных цветовых предпочтений показало, что большая часть респондентов предпочитает пастельные, светлые тона; при этом участники исследования указали в качестве любимых достаточно яркие и насыщенные цвета: синий, зеленый, фиолетовый, голубой и красный. При выполнении цветового экспресс-теста для диагностики характера «Цветовое зеркало» Фрилинга Г. респонденты чаще выбирали зелёный, красный, розовый и голубой цвета, что позволило разделить их на психологические типы в зависимости от выбранного цвета.

Все три применяемые методики точно отражают цветовые предпочтения респондентов и позволяют использовать их в психологическом консультировании и работе с разными группами клиентов для оценки их психического состояния, в том числе у лиц разных возрастов, диагностики типов личности и выделения черт характера человека, организации командной и групповой работы, применения психологических подходов к организации профессиональных коллективов и рабочих групп, анализа особенностей поведения членов групп и их руководителей и т. д.

Список литературы

- Андрэ Н., Некрасова С. Практическая психология цвета. М.: Профит Стайл, 2013. 224 с.
Базыма Б. А. Психология цвета: теория и практика. СПб.: Речь, 2005. 325 с.
Бехтерев В. М. Феномены мозга. М.: АСТ, 2014. 320 с.

Билалов Э. Н., Зиёвиддинов М. К., Билалов Б. Э. Применение инновационного компьютерного метода исследования цветоощущения в клинической практике // Саратовский научно-медицинский журнал. 2018. № 4. С. 913–916.

Бреслав Г. Э. Цветопсихология и цветолечение для всех. СПб.: Б.&К., 2000. 212 с.

Бютер А. Функция цвета: введение в теорию цвета и определение понятий // Социальные трансформации. 2017. № 27. С. 19–40.

Гавричкова Е. С., Петрова О. А. Влияние цвета на восприятие человека // Актуальные проблемы авиации и космонавтики. Социально-экономические и гуманитарные науки. 2012. № 2. С. 300–301.

Драгалина-Черная Е. Г. Цвета в логическом пространстве Людвиг Витгенштейна // Вопросы философии. 2020. № 6. С. 146–156.

Зрительные иллюзии и феномены : Каталог // Сайт факультета психологии МГУ им. М. В. Ломоносова. URL: <http://www.psy.msu.ru/illusion/> (дата обращения: 23.09.2020).

Ивенс Р. М. Введение в теорию цвета. М.: Издательство «Мир», 1964. 442 с.

Иттен Й. Искусство цвета. М.: Изд. Д. Аронов, 2004. 324 с.

Киреева З. А. Исследование цветовых предпочтений человека и их взаимосвязи с личностными особенностями // Вестник КГУ. 2014. № 3. С. 98–100.

Кононова В. Н. Цветовое Зеркало. Модификация теста Г. Фрилинга. (Психологический инструментарий). М.: Когито-Центр, 2006. 206 с.

Люшер М. Цвет вашего характера. М.: РИПОЛ КЛАССИК, 1997. 240 с.

Мещеряков Б., Зинченко В. Большой психологический словарь. М.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. 632 с.

Николаева Е. И. Психофизиология. Психологическая физиология с основами физиологической психологии: учебник. М.: ПЕРСЭ, 2008. 624 с.

Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 1998. 720 с.

Уилан Б. Гармония цвета: новое руководство по созданию цветовых комбинаций СПб.: Астрель, 2005. 215 с.

Фрилинг Г. Цветовое зеркало. Цветовой экспресс-тест для диагностики характера. М.: Наука, 1990.

Фрилинг Г., Ауэр К. Человек – цвет – пространство. Прикладная цветопсихология. М.: Стройиздат, 1973. 141 с.

References

Andre N., Nekrasova S. Prakticheskaja psikhologija tsveta [Practical psychology of color]. Moscow, Profit Stail, 2013, 224 p. (In Russ.)

Vazyra B. A. Psikhologija tsveta: teoriia i praktika [Color psychology: theory and practice]. Saint Petersburg, Rech', 2005, 325 p. (In Russ.)

Bekhterev V. M. Fenomeny mozga [Brain phenomena]. Moscow, AST, 2014, 320 p. (In Russ.)

Bilalov E. N., Zieviddinov M. K., Bilalov B. E. Primenenie innovatsionnogo komp'yuternogo metoda issledovaniia tsvetooshchushcheniia v klinicheskoi praktike [Application of an innovative computer method for the study of color perception in clinical practice]. *Saratovskii nauchno-meditsinskii zhurnal*, 2018, no. 4, pp. 913–916. (In Russ.)

Breslav G. E. Tsvetopsikhologija i tsvetolechenie dlia vsekh [Color psychology and color therapy for everyone]. Saint Petersburg, B.&K., 2000, 212 p. (In Russ.)

Biuter A. Funktsiia tsveta: vvedenie v teoriiu tsveta i opredelenie poniatii [Color function: introduction to color theory and definition of concepts]. *Sotsial'nye transformatsii*, 2017, no. 27, pp. 19–40. (In Russ.)

Gavrichkova E. S., Petrova O. A. Vliianie tsveta na vospriatie cheloveka [Influence of color on human perception]. *Aktual'nye problemy aviatsii i kosmonavтики. Sotsial'no-ekonomicheskie i gumanitarnye nauki*, 2012, no. 2, pp. 300–301. (In Russ.)

Dragalina-Chernaia E. G. Tsveta v logicheskom prostranstve Liudviga Vitgenshteina [Colors in the logical space of Ludwig Wittgenstein]. *Voprosy filosofii*, 2020, no. 6, pp. 146–156. (In Russ.)

Zritel'nye illiuzii i fenomeny. Website fakul'teta psikhologii MGU im. M. V. Lomonosova [Visual phenomena and illusions. Website of the Faculty of Psychology, Moscow State University named after M. V. Lomonosov], available at: <http://www.psy.msu.ru/illusion/> (accessed: 23 September 2020). (In Russ.)

- Ivens R. M. Vvedenie v teoriuu tsveta [Introduction to color theory]. Moscow, Mir, 1964, 442 p. (In Russ.)
- Itten I. Iskusstvo tsveta [The art of color]. Moscow, Izd. D. Aronov, 2004, 324 p. (In Russ.)
- Kireeva Z. A. Issledovanie tsvetovykh predpochtenii cheloveka i ikh vzaimosviazi s lichnostnymi osobennostiami [Research of human color preferences and their relationship with personality traits]. *Vestnik KGU*, 2014, pp. 3, pp. 98–100. (In Russ.)
- Kononova V. N. Tsvetovoe Zerkalo. Modifikatsiia testa G. Frilinga. (Psikhologicheskii instrumentarii) [Color mirror. Modification of the G. Freeling test. (Psychological tools)]. Moscow, Kogito-Tsentr, 2006, 206 p. (In Russ.)
- Liusher M. Tsvet vashego kharaktera [The color of your character]. Moscow, RIPOL KLASSIK, 1997, 240 p. (In Russ.)
- Meshcheriakov B., Zinchenko V. Bol'shoi psikhologicheskii slovar' [Big psychological dictionary]. Moscow, Praim-EVROZNAK, 2003, 632 p. (In Russ.)
- Nikolaeva E. I. Psikhofiziologiya. Psikhologicheskaya fiziologiya s osnovami fiziologicheskoi psikhologii [Psychophysiology. Psychological physiology with the basics of physiological psychology]: uchebnik. Moscow, PERSE, 2008, 624 p. (In Russ.)
- Rubinshtein S. L. Osnovy obshchei psikhologii [Fundamentals of general psychology]. Saint Petersburg, Piter, 1998, 720 p. (In Russ.)
- Uilan B. Garmoniia tsveta: novoe rukovodstvo po sozdaniuu tsvetovykh kombinatsii [Color harmony: a new guide to creating color combinations]. Saint Petersburg, Astrel', 2005, 215 p. (In Russ.)
- Friling G. Tsvetovoe zerkalo. Tsvetovoi ekspress-test dlia diagnostiki kharaktera [Color mirror. Rapid color test for character diagnostics]. Moscow, Nauka, 1990. (In Russ.)
- Friling G., Auer K. Chelovek – tsvet – prostranstvo. Prikladnaia tsvetopsikhologiya [Man – color – space. Applied color psychology]. Moscow, Stroizdat, 1973, 141 p. (In Russ.)

СОДЕРЖАНИЕ

| | |
|--|-----------|
| ПЕДАГОГИКА | 9 |
| Нишнева-Ксенофонтова Н. Л., Нишнева Н. Н., Ксенофонтов В. А. МОТИВАЦИЯ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ: КЛЮЧЕВЫЕ ВОПРОСЫ..... | 9 |
| Мосина М. А. ИНСТРУМЕНТЫ ФОРМИРУЮЩЕГО ОЦЕНИВАНИЯ В ПРАКТИКЕ РАБОТЫ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ..... | 18 |
| Булатова А. Б. СТРУКТУРА ГОТОВНОСТИ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ОРИЕНТИРОВАННОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БАКАЛАВРОВ РЕГИОНОВЕДЕНИЯ: К ВОПРОСУ О ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ | 28 |
| Волканова Е. В. КОМПЛЕКС УПРАЖНЕНИЙ, НАПРАВЛЕННЫХ НА ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ..... | 37 |
| Рогожникова Р. А., Плешивцев А. Ю. ТЕХНОЛОГИЯ ПРОЦЕССА ВОСПИТАНИЯ У ПОДРОСТКОВ СОЦИАЛЬНОСТИ КАК НРАВСТВЕННОГО КАЧЕСТВА ЛИЧНОСТИ..... | 48 |
| Радостева А. Г. ОПЫТ ПРОВЕДЕНИЯ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ОБУЧЕНИЯ В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ..... | 59 |
| Архипова И. В., Кудрявцева В. В. СОЦИОКУЛЬТУРНОЕ ИНОЯЗЫЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ..... | 67 |
| Меньшакова Н. Н., Шустова С. В. РАЗВИТИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПАРЕМИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ | 76 |
| Вертьянова А. А., Галиева С. Ю., Красноборова Н. А. ОРГАНИЗАЦИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ НА ПРИМЕРЕ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОКРУГА | 89 |
| ПСИХОЛОГИЯ | 97 |
| Елшанский С. П. КОГНИТИВНЫЕ МЕХАНИЗМЫ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ..... | 97 |
| Михальчи Е. В. ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ЦВЕТОВОСПРЯТИЯ И СТРУКТУРЫ ЛИЧНОСТИ ЧЕЛОВЕКА ПО ПРОЕКТИВНОМУ ТЕСТУ Г. ФРИЛИНГА..... | 107 |

CONTENTS

| | |
|---|-----------|
| PEDAGOGY..... | 9 |
| Nizhneva-Ksenofontova N. L., Nizhneva N. N., Ksenofontov V. A. MOTIVATION OF STUDENTS IN UNIVERSITY: KEY QUESTIONS | 9 |
| Mosina M. A. TOOLS FOR FORMATIVE ASSESSMENT IN THE PRACTICE OF A MODERN SCHOOL..... | 18 |
| Bulatova A. B. THE STRUCTURE OF REGIONAL STUDIES BACHELORS' READINESS FOR PROFESSIONAL COMMUNICATION IN FOREIGN LANGUAGES: TECHNOLOGICAL COMPONENT REVISITED..... | 28 |
| Volkanova E. V. A COMPLEX OF EXERCISES TO FORM A FOREIGN LANGUAGE ETHNOCULTURAL COMPETENCE OF HIGH-SCHOOL STUDENTS..... | 37 |
| Rogozhnikova R. A., Pleshivtsev A. Y. TECHNOLOGY OF THE PROCESS OF EDUCATING TEENAGERS OF SOCIALITY AS A MORAL QUALITY OF A PERSON | 48 |
| Radosteva A. G. EXPERIENCE IN CONDUCTING KNOWLEDGE CONTROL AT DIFFERENT STAGES OF LEARNING DURING THE PANDEMIC PERIOD WITH THE USE OF DISTANCE EDUCATIONAL TECHNOLOGIES | 59 |
| Arkhipova I. V., Kudryavtseva V. V. SOCIOCULTURAL FOREIGN LANGUAGE EDUCATION AT THE MODERN STAGE..... | 67 |
| Menshakova N. N., Shustova S. V. DEVELOPMENT OF LINGUOCULTURAL COMPETENCE WHEN STUDYING PAROEMIAS IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES | 76 |
| Vertyanova A. A., Galieva S. Y., Krasnoborova N. A. INNOVATIVE ACTIVITIES' ORGANIZATION IN THE EDUCATION SYSTEM ON THE EXAMPLE OF THE UNIVERSITY DISTRICT..... | 89 |
| PSYCHOLOGY | 97 |
| Elshansky S. P. COGNITIVE MECHANISMS OF SCHOOLCHILDREN UNDER THE CONDITIONS OF DIGITALIZATION | 97 |
| Mikhalchi E. V. STUDY OF PECULIARITIES OF COLOR PERCEPTION AND STRUCTURE OF A HUMAN PERSONALITY ON THE TEST OF G. FRILING..... | 107 |

Электронное издание

**ГУМАНИТАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ.
ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ**

Электронный научный рецензируемый журнал

2020. № 1

Ответственный редактор выпуска
Шустова Светлана Викторовна

Ответственный секретарь выпуска
Мазурова Елена Викторовна

Публикуется в авторской редакции

Компьютерная вёрстка выполнена
внештатным сотрудником Л. Н. Голубцовой

Дата размещения на сайте 19.10.2020.

Объём 2,0 Мб

Адрес издателя: 614990, г. Пермь, ул. Сибирская, д. 24

Редакционно-издательский отдел
Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета
614990, г. Пермь, ул. Пушкина, д. 44, оф. 115
тел. (342) 215–18–52 (доб. 394)
e-mail: rio@pspu.ru