



**ПЕРМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ**

ГУМАНИТАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ. ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

№ 2, 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)

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



ПЕРМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ

HUMANITARIAN STUDIES. PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

№ 2, 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
Aleskandr 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)

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

<i>Slobodchikov Ilya Mikhailovich</i>	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)
<i>Sorokoumova Svetlana Nikolayevna</i>	Grand Ph.D. (Psychology), Professor, Professor of the Russian Academy of Education (Russia, Moscow, Russian State Social University)
<i>Suvorova Olga Veniaminovna</i>	Grand Ph.D. (Psychology), Professor (Russia, Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after Kozma Minin (Minin University))
<i>Tareva Elena Genrikhovna</i>	Grand Ph.D. (Education), Professor (Russia, Moscow, Moscow City Pedagogical University)
<i>Khodzhimatova Gulchekhra Masaidovna</i>	Grand Ph.D. (Education), Professor (Republic of Tajikistan, Dushanbe, Tajik National University)
<i>Shekhovskaya Natalia Leonidovna</i>	Grand Ph.D. (Education), Professor (Russia, Belgorod, Pedagogical Institute, Belgorod State National University)

УДК 37.013.77

UDK 37.013.77

DOI: 10.24411/2712-827X-2020-10201

Дудко Светлана Анатольевна*

Кандидат педагогических наук,

Институт стратегии развития образования, Российская академия образования,

Россия, 105062, г. Москва, ул. Жуковского, д. 16,

тел.: +7 (495) 6213374, e-mail: Svetlana-62@list.ru

Dudko Svetlana Anatolyevna

Ph.D. (Education), The Institute for Strategy of Education Development

of the Russian Academy of Education,

Moscow, Russia

ЭТАПЫ СТАНОВЛЕНИЯ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ НЕЙРООБРАЗОВАНИЯ В МИРЕ

STAGES OF FORMATION AND TRENDS OF DEVELOPMENT OF NEURO-EDUCATION IN THE WORLD

Аннотация

В последние годы в экономически развитых странах мира большое внимание уделяется нейроисследованиям в сфере образования, которые позволяют обосновать оптимальные способы и методы обучения на основе знаний о функционировании мозга и нервной системы человека. В статье предпринимается попытка разграничить этапы становления новой дисциплины – «нейрообразования» – и представить основные тенденции её развития на глобальном уровне, начиная от появления термина «нейрообразование» в 1981 г. В статье представлены также другие термины для обозначения дисциплины, объединяющей нейронауки и образование. История развития и сближения нейрообразования с практикой обучения доказывает, что ознакомление с новейшими данными нейронаук и результатами нейроисследований способно помочь учителям избрать и правильно использовать наиболее эффективные образовательные стратегии, учитывая индивидуальные особенности учащихся. Однако до сих пор актуальна проблема разграничения реальных данных в области нейрообразования от «нейромифов». Поэтому серьёзное внимание в развитых странах уделяется подготовке и переподготовке учителей, а также привлечению педагогов-практиков к нейроисследованиям в сфере образования. Ученым такое сотрудничество также необходимо для верификации и эмпирической проверки результатов экспериментов, полученных в лабораторных условиях.

Abstract

In recent years in the economically developed countries of the world much attention has been paid to neuroscience in the field of education, which allows substantiating the best ways and methods of training based on knowledge of the functioning of the human brain and nervous system. The article attempts to distinguish between the stages of the formation of a new discipline – “neuro-education” and to present the main trends in its development at the global level, starting from the appearance of the term “neuroeducation” in 1981. The article also introduces other terms to denote this discipline, combining neuroscience and

education. The history of the development and convergence of neuroeducation with the practice of training proves that familiarization with the latest neuroscience information and the results of educational neuroscience can help teachers choose and correctly use the most effective educational strategies and technologies, taking into account the individual characteristics of students. However, the problem is still relevant: to distinguish and distinguish between real data in the field of neuroscience from "neuromyths". Therefore, today serious attention is paid to the training and retraining of teachers, as well as attracting practitioners to neuroscience research in the field of education. For scientists, such cooperation is also necessary for verification and empirical verification of the results of experiments obtained in laboratory conditions.

Ключевые слова: нейронауки, нейроисследования, нейрообразование, нейропедагогика, образование.

Keywords: neuroscience, educational neuroscience, neuropedagogy, neuroeducation, education.

Введение

XX в. унаследовал и развил представления о базисных механизмах работы мозга, которые в СССР разрабатывались в работах И. М. Сеченова, И. П. Павлова, В. М. Бехтерева. К сожалению, после распада СССР исследования, связанные с изучением мозга, резко затормозились в связи с коллапсом российской экономики. В наши дни наиболее интересные результаты демонстрируют западные страны. В Российской Федерации, несмотря на потенциал российской науки и выдающиеся достижения в области коррекционной педагогики, нейроисследования в сфере образования ещё редки и большинство современных открытий в области нейронаук так и остаются неизвестными российским учителям. Целью статьи является рассмотрение этапов становления и тенденций развития нейрообразования во второй половине XX – начале XXI вв. В качестве методов исследования используются анализ и синтез, обобщение, систематизация, интерпретация, абстрагирование и конкретизация, изучение зарубежной научной литературы.

Термин «нейронаука» (первоначально в ед. ч.) появился в конце 1960-х гг. Нейронаука объединила все достижения в области знаний о мозге и нервной системе человека. Она была отнесена к междисциплинарной научной области, которая включает когнитивные науки, психологию, биологические науки, медицинские науки (фармакологию, анатомию, физиологию), физику, генетику, информатику и др. Развитие нейронаук повлекло за собой создание новых дисциплин, в частности, нейробиологии, нейроинженерии, нейроинформатики, нейрогенетики, нейрофизиологии, нейролингвистики и др. Во всех странах «нейронауки» долгое время развивались отдельно от образования, однако понимание того, что качество обучения тесно связано со знаниями о функционировании мозга ребёнка, способствовало активизации исследований, связывающих нейронауки и образование.

Термин «нейропедагогика» появился практически одновременно в разных частях света, и трудно сказать, кто первый употребил этот термин. Появление же термина «нейрообразование» (neuroeducation) связывают с американским ученым О'Деллом. Первый серьёзный труд о нейрообразовании был издан в 1981 г. и назывался «Нейрообразование: стратегии обучения, совместимые с мозгом» [O'Dell 1981].

В настоящее время не обнаруживается разницы в трактовке терминов нейрообразование и нейропедагогика, они употребляются в едином синонимическом ряду. Наряду с ними встречаются также выражения: «нейропсихология образования» (educational neuropsychology), «нейронауки и обучение» (neuroscience and learning), «нейронауки в образовании» (educational neuroscience) и некоторые другие [Understanding the Brain 2002]. Употребляется также термин «нейродидактика», предложенный в 1988 г. Герхардом

Прайсом – преподавателем и автором учебников по математике в колледже Германии. В работах С. Массона нейродидактика определяется как область нейрообразования, которая изучает механизмы мозговой деятельности, связанные с обучением и преподаванием школьных предметов [Masson 2007]. Термин «нейропедагогика» (neuropédagogie) более распространён во франкоязычных странах, тогда как по частоте использования в мировой научной литературе, безусловно, лидирует термин «нейрообразование» (neuroeducation). Хотя нюансы в определениях приведённого выше синонимического списка прослеживаются, это не тема данной статьи.

Несмотря на отсутствие четкого консенсуса по определению термина «нейрообразование», есть всё же общие точки соприкосновения, а именно: *нейрообразование – это встреча педагогики и нейронаук* (в первую очередь речь идёт о нейробиологии, нейрогенетике, нейрофизиологии). Нейрообразование нацелено на повышение эффективности обучения благодаря знаниям о функционировании мозга человека. В работах западных исследователей нейрообразование рассматривается как новый подход к исследованиям в образовании, отличающийся от предыдущих, таких как когнитивный, конструктивистский или бихевиористский тем, что он анализирует образовательные проблемы на уровне мозга, используя методы визуализации (компьютерная томография, функциональная магнитно-резонансная томография, магнитоэнцефалография, позитронно-эмиссионная томография и др.). С другой стороны, у нейрообразования есть и прикладные функции: оно является своего рода «мостом» между нейронауками и педагогикой и направлено на то, чтобы понять и объяснить акт обучения, предложить технические и педагогические инструменты, совместимые с функциями мозга.

Результаты исследования

1. История возникновения и развития нейрообразования в мире

Первым этапом развития нейрообразования в мире можно назвать десятилетие 1980–1990-е – это годы выделения новой научной области, начала её самостоятельного развития. После работы О'Делла, первым употребившим это слово в 1981 г., вышла книга Лесли Харта «Человеческий мозг, обучение человека», которая была посвящена тому, как мозг «учится». Л. Харт писал, что создание образовательного опыта без понимания мозга означает создание перчатки без понимания человеческой руки. «Тот, кто не обладает строгим и целостным знанием архитектуры, целей и основных процессов мозга, устарел, поскольку напоминает автомобильного дизайнера, который не вполне понимает работу двигателя» [Hart 1983]. Французский нейробиолог Станислас Деан позже скажет похожую фразу: «Поразительно, но многие педагоги больше знают о функционировании своей машины, чем о функционировании мозга детей, которых они должны обучать» [Dehaene 2007].

Конец 80-х гг. прошлого столетия ознаменовало рождение науки нейробиологии. Для многих исследователей именно нейробиология, а не нейропсихология образования породила нейрообразование и нейропедагогику. Нейронаука уже признавалась одной из истинно трансдисциплинарных областей, и некоторые авторы, такие как Гарднер, включили в список нейронаук также когнитивную лингвистику, философию сознания и искусственный интеллект [Gardner 1987]. Классическая когнитивная наука игнорировала проблему связи сознания с мозгом. В 1980-е гг. психологи и нейробиологи стали взаимодействовать теснее, что привело к возникновению новой науки – когнитивной нейробиологии, использующей методы визуализации мозга, которые позволяют эмпирически связать ментальные феномены с физиологией мозга. В своих исследованиях когнитивные нейропсихологи сосредоточили основное внимание на познании, а нейронауки больше внимания уделяют изучению мозга, особенно работе нейронов, функционированию различных отделов мозга. В отличие от

нейронауки, когнитивная нейропсихология обращает внимание скорее на ум, сознание и память, чем на мозг [Основные направления когнитивных исследований... 2018: 42–50].

В 1988 г. была основана Американская ассоциация исследований в области образования (AERA). Она является старейшей организацией, связывающей исследования в области нейробиологии и образование. Тогда это была единственная организация в мире, где проводился ежегодный симпозиум, на котором авторы представляли результаты нейронаучных исследований и теоретические обоснования в области нейрообразования. AERA во многом опередила свое время. Тогда ещё практически нигде в мире образование не обращало внимания на нейроисследования, для подавляющего большинства учителей термин «нейрообразование» оставался неведомым.

Научное междисциплинарное сотрудничество в области нейрообразования усилилось в начале 1990-х гг. *«Десятилетие мозга» (1990–1999-е гг.), названное так Международной организацией здравоохранения, – это следующий (второй) этап развития нейрообразования, начало его дисциплинарного становления.* На этом этапе исследователи пытаются привлечь внимание учителей и администрации к открытиям в области нейронаук. «Десятилетие мозга» привело к разработке и появлению тысяч новых открытий и десятков теорий о мозге и обучении в различных научных организациях во всём мире. Джонс Хопкинс начал организовывать конференции о мозге для педагогов через свою компанию Scientific Learning. Эти встречи были поддержаны учителями и школьными администраторами.

В 1990 г. был основан Центр нейронауки в Оксфордском университете. Он продвигал работу во всех областях нейробиологии через дисциплины, которые к ней привязаны, включая экспериментальные, теоретические и клинические исследования по анализу восприятия, памяти, языка, двигательного контроля, в том числе философские подходы к познанию. В 1994 г. в Германии был основан Институт познания человека и мозга им. Макса Планка (MPI CBS), который занимался когнитивными навыками человека и процессами мозга, связанными с проблемами языка, музыки и движения. В 1997 г. в Мюнхене был открыт первый в мире междисциплинарный институт исследований мозга – Немецкий институт психиатрических исследований. Эти два центра являются пионерами в изучении нейробиологии и ее применения в образовании в Европе. В 1998 г. было основано Бельгийское общество нейробиологии, которое сосредоточилось на нейрообразовании и показало, что интерес к взаимосвязи между мозгом и обучением действительно является международным явлением. В конце 1990-х гг. было создано несколько национальных ассоциаций по нейрообразованию, которые попытались дать оценку этому направлению исследований.

В конце 1990-х гг. усилились попытки сплотить учителей с исследователями вокруг согласованного ряда методов преподавания и планирования курсов и программ, основанных на нейрообразовании / нейропедагогике. Интерес учителей к мозгу увеличился, и книг по тематике было вполне достаточно. Научно-популярная пресса также пыталась преодолеть разрыв с разной степенью успеха. Энтузиазм учителей привёл к большому количеству новшеств в классных комнатах. Некоторые из инновационных образовательных практик были высокого качества, но иногда они не были подтверждены научными данными, а в других случаях продвигали полуправду или то, что позже назовут «нейромифами». Целительный скептицизм в отношении нейропедагогике был впервые воплощен в статье Д. Т. Брюера «Образование и мозг: слишком отдалённый мост» [Bruer 1997]. Проблема актуальна и по сей день: при интерпретации педагогической действительности учителя полагаются на чужие знания и часто не могут определить, являются ли рекомендации, предъявленные исследователями, корректными и безопасными [Дзятковская 2018].

Первое десятилетие XXI в. – третий этап в развитии нейрообразования. Важной тенденций данного периода является привлечение учителей к проведению

нейроисследований в сфере образования. В научном сообществе усилились голоса в защиту демократизации педагогических исследований. Под демократизацией понимается привлечение к научным исследованиям частных граждан и представителей различных профессий, от которых напрямую зависит решение исследуемой проблемы или явления. Встал вопрос о новом способе мышления и о социальной ответственности исследователя, который в новых условиях должен суметь побудить людей думать вместе с ним о проблемах, которые касаются всех. К настоящему времени уже пришло понимание того, что педагогический поиск касается не только профессиональных ученых, но и обычных учителей, рефлексирующих по поводу собственной педагогической деятельности, которые поставлены перед необходимостью анализировать свои действия, чтобы скорректировать педагогическую практику в зависимости от получаемых результатов. В итоге к педагогическим исследованиям стали привлекать союзы учителей, школьные советы, Министерства образования и т.д. В проекты входят нейробиологи, психологи, медики, социологи. Говорится о том, что средства массовой информации должны проводить просветительскую работу в области педагогики с большей ответственностью: общество ожидает от них объективности и заинтересованности [Методологические и теоретические подходы... 2017: 105–115].

С этим же периодом связаны и разочарования в возможностях нейрообразования. Российский нейрофизиолог академик Н. П. Бехтерева отмечала в 2001 г.: «XX в. внес много ценного в копилку фундаментальных знаний о мозге человека. Часть этих знаний уже нашла применение в медицине, но сравнительно мало используется в воспитании и обучении. Человек как индивидуум уже пользуется достижениями фундаментальных наук о мозге. Человек как член общества имеет еще мало “профита” и для себя и для общества, что связано в большой мере с консерватизмом общественных устоев и трудностью формирования общего языка между социологией и нейрофизиологией. Здесь имеется в виду перевод достижений в изучении закономерностей работы мозга с языка нейрофизиологии в приемлемую для воспитания и обучения форму» [Бехтерева 2001].

Нужно учитывать, что дублировать и проверять результаты нейроисследований очень трудно, во многом они зависят от личностных качеств, когнитивных способностей и подходов исследователя. В таких условиях имя и авторитет ученого являются решающими факторами для доверия и распространения той или иной гипотезы в области обучения [Методологические и теоретические подходы... 2017: 113]. Как пишет профессор Сорбонны О. Удэ, «нейропедагогика активно развивается в течение последних десяти лет. Но необходимо отделить эту истинную науку от шарлатанства, которое иногда разворачивается вокруг термина “нейрообразование / нейропедагогика”. Только несколько лабораторий в мире могут действительно заявить о том, что работают в рамках нейропедагогики» [Houdé 2016].

В этот период появляется много статей с разоблачением нейромифов. Термин «нейромифы» впервые был предложен в 2002 г. в докладе Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) «О понимании работы мозга» [Understanding the Brain 2002]. Нейромифы, то есть ошибочные представления о возможностях нашего мозга, обычно основываются на неверно истолкованных или устаревших результатах научных исследований.

Критические суждения об использовании нейронаук в образовании имели позитивные последствия и повысили стандарты, но также усилили напряженность в отношениях между профессионалами в области образования и учеными-исследователями. Поскольку у всех сторон было желание улучшить общение и обмен информацией, то в начале 2000-х гг. учителя стали просить рассказать им, какая информация о работе мозга и нервной системы является «правильной или хорошей», а какая «ошибочной или плохой». Конкретно это

произошло во время конференций IMBES в 2007 г. Нейробиологи отреагировали на критику и попросили учителей рассказать им о реальных проблемах, с которыми они столкнулись при структурировании данных нейроисследований. Психологи начали отвечать на призывы педагогов об объяснении теорий для практического применения [Roulois P.].

В 2007 г. новая дисциплина «Нейрообразование» (Neuroéducation) была официально признана в докладе ОЭСР под названием «Понимание мозга: рождение науки об обучении». Цель этой «молодой дисциплины» – лучше понять мозг и связанные с ним когнитивные процессы. Признание новой дисциплины в соответствии с общим видением одобрили 30 стран ОЭСР: Австралия, Австрия, Бельгия, Канада, Чехия, Дания, Финляндия, Франция, Германия, Греция, Венгрия, Исландия, Ирландия, Италия, Япония, Корея, Люксембург, Мексика, Нидерланды, Новая Зеландия, Норвегия, Польша, Португалия, Словакия, Испания, Швеция, Швейцария, Турция, Великобритания, США. В настоящее время дисциплина «нейрообразование» преподаётся во всех престижных университетах мира. Как правило, университетские программы интегрируют знания биологии, психологии, нейропсихологии, нейробиологии, нейрофизиологии, медицины и социальных наук. Такой курс обучения способствует развитию междисциплинарного мышления, а интегрированные знания могут помочь педагогам в образовательной практике или в том случае, когда они желают продолжить научную работу по изучению когнитивных наук и влияния наук о человеке на образование.

Поэтому вряд ли можно согласиться с высказываниями российских ученых, что такая область знаний, как «нейродидактика», «нейропедагогика», еще не стала самостоятельной научной дисциплиной. Скорее это можно отнести к уровню понимания и развития нейрообразования в России, но не в мире. Вернее было бы сказать, что формирование данной дисциплины продолжается, и многие вопросы до сих пор остаются нерешёнными, так как нельзя не признать, что «проблемы адаптации к образованию результатов междисциплинарных исследований в области когнитивистики, нейробиологии и других нейронаук остаются нерешенными» [Дзятковская 2018: 84].

В среде учителей традиционно существует противодействие всему новому, консервативный взгляд уравнивает силу прогресса, порой сдерживая от скоропалительного применения любых нововведений. Далеко не все педагоги заинтересованы в применении данных нейронаук в классных комнатах и предпочитают использовать привычные, порой даже устаревшие и отвергнутые наукой методы. Обучение в школах по-прежнему в значительной степени «является делом привычки и эмпиризма» [Giordan 2012]. Например, известный французский нейробиолог С. Деан в работе «Нейроны чтения» убедительно доказал, что глобальный метод обучения чтению, повсеместно распространённый в школах Франции, не соответствует функционированию мозга ребёнка [Dehaene 2007]. И ему понадобилось 10 лет активной просветительской работы среди учителей, ученых, родителей, администрации и руководителей сферы образования, чтобы объяснить суть проведённого эксперимента и доказать необходимость перехода от глобального метода обучения чтению к противоположному: от более мелких единиц (букв, фонем) к более крупным (слова, фразы). В итоге только в 2018 учебном году французские школы начали повсеместный переход на новый метод обучения чтению. «Учителя, овладевайте знаниями когнитивных наук!» – призывает Станислас Деан. Он считает, что необходимы систематический пересмотр и переоценка учебников и учебных практик, которые должны основываться на новейших научных данных. Как, например, делается в медицине, когда проверяется эффективность нового препарата [On ne va pas tout bouleverser].

Следующий этап в развитии нейрообразования будет связан, очевидно, с качественным прорывом в решении многочисленных проблем, которые стоят в настоящее время перед этой наукой. Не утихают споры вокруг вопроса: каков реальный вклад нейронаук в образование.

Актуальной остается главная проблема: каким образом перенести полученные знания с экспериментальной площадки в школу? Замечательный популяризатор идей о возможностях человеческого мозга Т. В. Черниговская заметила однажды, что постоянно появляется новая, все более сложная аппаратура, способная рассматривать мельчайшие объекты. *«Но проблема не в том, чтобы разглядеть каждый из 140 миллиардов нейронов, а в том, чтобы понять и объяснить увиденное»* [Черниговская 2006: 13–17]. Стоит добавить: и адаптировать к школьному образованию.

2. Современный ракурс: международная коммуникация в области нейрообразования

Нейрообразование является трансдисциплинарной глобальной дисциплиной. Проблемы обучения решаются при помощи меж- и трансдисциплинарных исследований в области когнитивной нейронауки, когнитивной нейропсихологии, генетики, теорий информации и др. В период с 2004 г. по 2006 г. было распространено много конкретных предложений о том, как улучшить междисциплинарную коммуникацию в этой новой дисциплине. Акторы, которые продвигали формальную стандартизацию нейрообразования / нейропедагогике, обратили внимание на отсутствие общего словарного запаса, а также на проблемы, предлагаемые различными оценками в достижениях этой дисциплины. Благодаря стремительному увеличению публикаций, а также объединений и ассоциаций по проблемам нейрообразования, профессиональная подготовка в области нейропедагогике усилилась. Примерно с 2007 г. в разных странах было предпринято немало усилий по вовлечению большего количества учителей в исследовательский процесс посредством конференций и собраний. В 2008 г. международная группа Delphi из 20 экспертов по нейропедагогике попыталась создать основу для стандартизации дисциплины. Совместные усилия нейробиологов, психологов и педагогов привели многие ключевые вопросы «от тени к свету». Например: кто должен учить и как, чему следует учить, чтобы извлечь пользу из знаний о мозге. Эти вопросы включали в себя создание стандартов общего языка, а также фундаментальные темы и темы в новой науке преподавания и обучения [Roulois].

Институты и организации, посвятившие себя исключительно целям формирующейся дисциплины «нейрообразование / нейропедагогика», продолжали расти, такие как, например, Институт Оксфордского университета по изучению будущего разума (2006), что свидетельствует о продолжающейся формализации этой дисциплины. В конце первого десятилетия нового тысячелетия нейропедагогика, которая первоначально была интересна группе энтузиастов, покорила тысячи людей. Для объединения усилий и финансов разных стран и для более успешной реализации целей и задач образования при Организации экономического сотрудничества и развития был создан Центр исследований и инноваций в обучении (англ. CERI). Он открыл новые перспективы для исследователей и смог комбинировать изучение конкретных проблем с концептуальными инновациями. Например, институты более тридцати стран вошли в крупнейший международный проект «Мозг и обучение», который был завершен несколько лет назад и дал свои результаты. Основная цель проекта – поощрение сотрудничества между специалистами в области наук об обучении и учеными, занимающимися исследованием мозга, с одной стороны, и лицами, определяющими образовательную политику, с другой. В настоящее время обширная исследовательская работа CERI охватывает изучение проблем, возникающих при обучении людей всех возрастов – от раннего детства до старости, и выходит за пределы формального образования. Научный анализ и объективная интерпретация результатов нейроисследований в сфере образования позволяют рекомендовать конкретные образовательные стратегии. Полученные результаты распространяются во всех странах ЕС [OCDE 2006].

Заключение

Таким образом, историю развития нейрообразования можно разделить на три этапа. Первый этап: 1980–1990-е гг. – это годы выделения новой научной области, начала её самостоятельного развития. Второй этап: 1990–1999-е гг. – период дисциплинарного становления нейрообразования, связанный с попытками сплотить учителей и исследователей при определении методов обучения и преподавания, основанных на данных нейронаук. Третий этап длится с начала 2000-х гг. до настоящего времени. Качество нейроисследований в начале XXI столетия значительно выросло благодаря новому пониманию метода функциональной магнитно-резонансной томографии. Особенностью данного периода является активный диалог между ученым сообществом и учителями-практиками, а также создание совместных международных проектов в области нейрообразования.

Нейрообразование уходит своими корнями в тысячи лет академического мышления. От древних греков до «Десятилетия мозга» существовал солидный спрос на информацию о мозговой деятельности человека. Однако только к началу XXI в. произошло понимание, что знаний о мозге уже достаточно, но остро стоит вопрос, каким образом перенести полученные знания с экспериментальной площадки в школьную аудиторию. Речь идёт об эмпирическом поиске, о необходимости и одновременно трудностях объективно и адекватно оценивать и интерпретировать результаты лабораторных данных. Нейрообразование – это эффективный инструмент на службе у практикующих учителей, но это всего лишь инструмент. Правильное использование этого инструмента, а именно мастерство и ноу-хау учителя, являются решающими для успеха обучения. Только учитель-профессионал, который знаком с основными принципами познания, может определить, какие правила и когда должны быть применены, в каком классе, с какими учениками и т.д. [Manifeste pour les pédagogues... 2002].

Таким образом, педагогика сделала маятниковое движение в сторону искусства обучения. Новые открытия в области нейрообразования потребовали посредничества между исследованиями и практикой, между лабораторией и аудиторией. Это маятниковое движение восстановило баланс ценности науки и искусства обучения.

Хотелось бы пожелать, чтобы в нашей стране, наследнице трудов выдающихся ученых, нейрообразование развивалось более активно, чтобы общество и лица, определяющие образовательную политику в стране, обратили наконец внимание на эту важную часть научно-исследовательской и практической работы в области образования.

Список литературы

Бехтерева Н. П. Мозг человека – сверхвозможности и запреты [Электронный ресурс] // Наука и жизнь. 2001. № 7. URL: <http://www.nkj.ru/archive/articles/6406/> (дата обращения: 13.09.2020).

Дзятковская Е. Н. Нейродидактика: мифы и реальность // Методологические ориентиры развития современной научно-дидактической мысли: сборник научных трудов Всероссийской сетевой научной конференции. М.: Институт стратегии развития образования РАО, 2018. 684 с.

Методологические и теоретические подходы к педагогическим исследованиям в информационную эпоху / С. А. Дудко, И. М. Курдюмова, И. Г. Сухин, Е. И. Сухина // Образовательное пространство в информационную эпоху (ЕЕИА-2017): сборник научных трудов международной научно-практической конференции. М.: Институт стратегии развития образования РАО, 2017. С. 105–115.

Основные направления когнитивных исследований в сфере образования в США, Канаде и Франции / С. А. Дудко, И. М. Елкина, Н. Л. Коршунова, И. М. Курдюмова, С. М. Марчукова, И. С. Найденова // Образовательное пространство в информационную эпоху (ЕЕИА-2018): сборник научных трудов международной научно-практической конференции. М.: Институт стратегии развития образования РАО, 2018. С. 42–50.

Черниговская Т. В. Узнав, как устроен мозг, мы поймем, как устроен мир [Электронный ресурс] // Санкт-Петербургский университет. 2006. № 10–11. С. 13–17. URL: <https://studylib.ru/doc/2013963/uznav--kak-ustroen-mozg--my-pojmem--kak-ustroen-mir> (дата обращения: 18.09.2020).

Bruer J. Education and the brain: A bridge too far // Educational Researcher. 1997. 26(8). P. 4–16.

Dehaene S. Les Neurones de la lecture. Paris: Éditions Odile Jacob, 2007. 478 p.

Gardner H. The mind's new science: A history of the cognitive revolution. New York: Basic Books, 1987. 423 p.

Giordan A. Le modele allosterique et les théories contemporaines sur l'apprentissage [Электронный ресурс]. URL: https://www.academia.edu/31431447/LE_MODELE_ALLOSTERIQUE_ET_LES_THEORIES_CONTEMPORAINES_SUR_LAPPRENTISSAGE (дата обращения: 19.09.2020).

Hart L. Human brain, human learning. London: Longman, 1999. 206 p.

Houdé O. À quoi sert la neuropédagogie? [Электронный ресурс]. URL: https://www.scienceshumaines.com/a-quoi-sert-la-neuropedagogie_fr_35876.html (дата обращения: 27.09.2020).

Manifeste pour les pédagogues / D. Hameline, J. Houssaye, M. Soëtard, M. Fabre. Paris: ESF, 2002. 126 p.

Masson S. Enseigner les sciences en s'appuyant sur la neurodidactique des sciences // Regards multiples sur l'enseignement des sciences. 2007. P. 308–321.

O'Dell J. Neuroeducation: Brain compatible learning strategies. Doctoral dissertation, University of Kansas. Lawrence, 1981.

OCDE – CERI [Электронный ресурс]. URL: <http://www.oecd.org/fr/sites/educeri/commentapprend-onlarechercheauservicedelapratique.htm> (дата обращения: 01.09.2020).

On ne va pas tout bouleverser [Электронный ресурс]. URL: <https://www.franceculture.fr/emissions/linvite-idees-de-la-matinale/stanislas-dehaene> (дата обращения: 25.09.2020).

Roulois P. Neuripedagogie-neuroeducation [Электронный ресурс]. URL: <https://neuropedagogie.com/bases-neuropedagogie-neuroeducation/neuropedagogie-pedagogie-formation.html> (дата обращения: 08.09.2020).

Understanding the brain: towards a new learning science [Электронный ресурс]. OECD, 2002. P. 69–77. URL: <http://www.oecd.org/education/ceri/31706603.pdf> (дата обращения: 10.09.2020).

References

Bekhtereva N. P. Mozg cheloveka – sverkhvozmozhnosti i zaprety [Human brain – superpowers and prohibitions]. *Nauka i zhizn'*, 2001, no. 7, available at: <http://www.nkj.ru/archive/articles/6406/> (accessed: 13 September 2020). (In Russ.)

Dziatkovskaia E. N. Neurodidaktika: mify i real'nost' [Neurodidactics: myths and reality]. *Metodologicheskie orientiry razvitiia sovremennoi nauchno-didakticheskoi mysli. Sbornik nauchnykh trudov Vserossiiskoi setevoi nauchnoi konferentsii*. Moscow, Institut strategii razvitiia obrazovaniia RAO, 2018, 684 p. (In Russ.)

Dudko S. A., Kurdiymova I. M., Sukhin I. G., Sukhina E. I. Metodologicheskie i teoreticheskie podkhody k pedagogicheskim issledovaniyam v informatsionnuu epokhu [Methodological and theoretical approaches to pedagogical research in the information age]. *Obrazovatel'noe prostranstvo v informatsionnuu epokhu (EEIA – 2017). Sbornik nauchnykh trudov mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii*. Moscow, Institut strategii razvitiia obrazovaniia RAO, 2017, pp. 105–115. (In Russ.)

Dudko S. A., Elkina I. M., Korshunova N. L., Kurdiymova I. M., Marchukova S. M., Naidenova I. S. Osnovnye napravleniia kognitivnykh issledovaniy v sfere obrazovaniia v USA, Kanade i Frantsii [Key areas of cognitive research in education in the United States, Canada and France]. *Obrazovatel'noe prostranstvo v informatsionnuu epokhu (EEIA – 2018). Sbornik nauchnykh trudov mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii*. Moscow, Institut strategii razvitiia obrazovaniia RAO, 2018, pp. 42–50. (In Russ.)

Chernigovskaia T. V. Узнав, как устроен мозг, мы поймем, как устроен мир [Having learned how the brain works, we will understand how the world works]. *Sankt-Peterburgskii universitet*, 2006, no. 10–11, pp. 13–17, available at: <https://studylib.ru/doc/2013963/uznav--kak-ustroen-mozg--my-pojmem--kak-ustroen-mir> (accessed: 18 September 2020). (In Russ.)

Bruer J. Education and the brain: A bridge too far. *Educational Researcher*, 1997, 26(8), pp. 4–16.

Dehaene S. Les Neurones de la lecture. Paris, Éditions Odile Jacob, 2007, 478 p.

Gardner H. The mind's new science: A history of the cognitive revolution. New York, Basic Books, 1987, 423 p.

Giordan A. Le modele allosterique et les théories contemporaines sur l'apprentissage, available at: https://www.academia.edu/31431447/LE_MODELE_ALLOSTERIQUE_ET_LES_THEORIES_CONTEMPORAINES_SUR_LAPPRENTISSAGE (accessed: 19 September 2020).

Hart L. Human Brain, Human Learning. London: Longman, 1999, 206 p.

Houdé O. À quoi sert la neuropédagogie?, available at: https://www.scienceshumaines.com/a-quoi-sert-la-neuropedagogie_fr_35876.html (accessed: 27 September 2020).

Hameline D., Houssaye J., Soëtard M., Fabre M. Manifeste pour les pédagogues. Paris, ESF, 2002, 126 p.

Masson S. Enseigner les sciences en s'appuyant sur la neurodidactique des sciences. *Regards multiples sur l'enseignement des sciences*, 2007, pp. 308–321.

O'Dell J. Neuroeducation: Brain compatible learning strategies. Doctoral dissertation, University of Kansas, Lawrence, 1981.

OCDE – CERI, available at: <http://www.oecd.org/fr/sites/educeri/commentapprend-onlarechercheauservicedelapratiq.htm> (accessed: 01 September 2020).

On ne va pas tout bouleverser, available at: <https://www.franceculture.fr/emissions/linvite-idees-de-la-matinale/stanislas-dehaene> (accessed: 25 September 2020).

Roulois P. Neuripedagogie-neuroeducation, available at: <https://neuropedagogie.com/bases-neuropedagogie-neuroeducation/neuropedagogie-pedagogie-formation.html> (accessed: 08 September 2020).

Understanding the brain: towards a new learning science. *OECD*, 2002, pp. 69–77, available at: <http://www.oecd.org/education/ceri/31706603.pdf> (accessed: 10 September 2020).

УДК 377

UDC 377

DOI: 10.24411/2712-827X-2020-10202

Соловьева Светлана Игоревна*

Преподаватель, Соликамский социально-педагогический колледж
им. А. П. Раменского, Россия, 618551, г. Соликамск, ул. 20 лет Победы, д. 94,
тел.: +7 (34253) 51453, e-mail: solovieva.sv2017@yandex.ru

Гитман Елена Константиновна

Доктор педагогических наук, профессор, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, Россия, 614990, г. Пермь, ул. Сибирская, д. 24,
тел.: +7 (342) 215 18 76 (418), e-mail: mygitman@gmail.com

Solovyeva Svetlana Igorevna

Lecturer, Solikamsk Socio-Pedagogical College n. a. Ramensky,
Solikamsk, Russia

Gitman Elena Konsnatinovna

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

ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ СПО ЧЕРЕЗ РЕАЛИЗАЦИЮ КОНКУРСНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

IMPROVING THE QUALITY OF TRAINING OF STUDENTS OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION INSTITUTIONS THROUGH THE IMPLEMENTATION OF COMPETITIVE ACTIVITIES

Аннотация

Описаны возможности повышения качества подготовки студентов среднего профессионального образования (СПО) через реализацию конкурсной деятельности. Конкурсная деятельность рассматривается как фактор, обеспечивающий более глубокое изучение студентами учебных дисциплин и формирование профессиональных навыков. Стимул для поиска новых педагогических технологий в системе СПО – повышение уровня запросов работодателей, что связано с ростом новых технологий и общим развитием экономики. Требования к молодым специалистам со стороны современных предприятий и организаций расширяются, в список запросов включаются не только высокий уровень знаний и развитые профессиональные навыки, но и коммуникативные способности, креативность, желание активно развиваться в рамках своей профессии. Для формирования таких качеств недостаточно традиционных форм обучения, требуется опора на деятельностный подход для создания целого ряда компетенций, актуальных в современных условиях. Специфика конкурсной деятельности позволяет нам говорить о возможности развития мотивации студентов для расширения практических навыков в ходе обучения. Участие в конкурсной деятельности предполагает включение в соревновательную, игровую атмосферу, а также возможность получения приза, всеобщего признания, повышения статуса в учебном коллективе. Такие условия стимулируют учащихся к более активному и осмысленному изучению учебных дисциплин и совершенствованию в профессиональной сфере. Ключевой тип конкурсов для системы

СПО – конкурс профессионального мастерства. Для обеспечения эффективности профконкурсов необходимы: создание мотивирующей среды; обеспечение нормативно-правового аспекта конкурсных процедур; реализация педагогического сопровождения учащихся; расширение числа и масштаба конкурсов с привлечением к ним внимания потенциальных работодателей.

Abstract

The article is devoted to the consideration of opportunities to improve the quality of training of students of secondary vocational education institutions through the implementation of competitive activities. Competitive activity is considered as a factor that provides students with a deeper study of academic disciplines and the formation of professional skills. The motivation to search for new educational technologies in the vocational education system has become an increase in the level of employers' requests, which is associated with the growth of new technologies and the general development of the economy. Requirements for young professionals from modern enterprises and organizations are expanding. The list of requests includes not only a high level of knowledge and developed professional skills, but also communication skills, creativity, and a desire to develop within the framework of their profession. To form such qualities, traditional forms of training are not enough, and it is necessary to rely on an activity-based approach to create a number of relevant competencies in modern conditions. The specifics of competitive activities allow us to talk about the possibility of developing students' motivation to expand practical skills during training. Participation in competitive activities involves inclusion in the competitive, gaming atmosphere, as well as the possibility of receiving a prize, universal recognition, and raising the status in the educational team. Such competitions encourage students to more actively and meaningfully study academic subjects and improve their professional skills. The key type of competition is a professional skill contest. To ensure the effectiveness of professional competitions, it is necessary to create a motivating environment, ensure the regulatory aspect of competitive procedures, implement pedagogical support for students, expand the number and scale of competitions with attracting the attention of potential employers.

Ключевые слова: качество образования, среднее профессиональное образование, эффективность образовательного процесса, конкурсная деятельность, повышение конкурентоспособности учащихся.

Keywords: quality of education, secondary vocational education, efficiency of the educational process, competitive activity, improving the competitiveness of the students.

Введение

Сегодня перед учреждениями среднего профессионального образования (СПО) стоит ряд актуальных задач, связанных с повышением качества подготовки студентов. Система СПО перестраивается, идет процесс поиска и выбора наиболее эффективных педагогических технологий, обеспечивающих для выпускников колледжей максимально высокий уровень знаний и профессиональных навыков [Яшнина 2018: 82].

С другой стороны, современное общество диктует свои условия выпускникам: для качественной адаптации в профессиональной среде и выбора высокооплачиваемого места работы молодые люди должны иметь достаточно высокий уровень конкурентоспособности, что включает в себя не только усвоенные знания и приобретенные навыки, но и развитую эмоционально-волевую сферу. Эти требования связаны с запросами современных работодателей. Современной российской экономике требуются молодые специалисты, имеющие высокий уровень готовности к профессиональной деятельности, способные взять ответственность за качественное выполнение рабочих функций [Степанов 2018: 532]. Для работодателей крайне важно, чтобы сотрудники были всесторонне развиты, способны к творческой деятельности, умели быстро находить общий язык с коллективом, ориентировались в профессиональной литературе, были в курсе последних достижений, открытий и технологий в рамках своей сферы деятельности [Золотарев 2015: 93].

Основная часть

Большинство студентов демонстрируют достаточно низкий уровень знаний и профессиональных навыков [Дежина, Ключарев 2019: 122]. Учащиеся имеют проблемы в коммуникативной сфере и испытывают сложности в ситуациях, когда необходимо проявить творческий подход для решения профессиональных задач [Переpletчикова 2014: 164].

Возникает вопрос, каким образом следует организовать процесс обучения, чтобы студенты с разным уровнем знаний, с разными способностями, могли более активно развиваться в рамках профессионального образования? Современные исследователи, изучающие проблему повышения качества образования в рамках СПО, прежде всего отмечают, что ключ к успеху – в опоре на деятельностный подход [Оленева 2018: 84]. А. В. Гладков отмечает: «Деятельностный подход является необходимым ориентиром современного профессионального образования, который приобретает новые формы, необходимые для рассмотрения» [Гладков, Прохорова, Ваганова 2018: 78].

Н. В. Харина подчеркивает: «Процесс обучения должен включать не только освоение сложной системы знаний, формирование многих учебных и интеллектуальных навыков, технологическую подготовку, но и ряд надпрофессиональных характеристик, необходимых будущему выпускнику. И если раньше считали, что повышение качества образования связано только с улучшением базовой подготовки студентов, то сегодня, как показывают результаты проведенных педагогических исследований, академическая успешность не всегда находится в тесной взаимосвязи с практической успешностью» [Харина, Демченко, Шеховцова 2016: 62].

Современная парадигма образования состоит в переходе от «знаниевого» обучения – к приобретению набора компетенций, обеспечивающих готовность к работе в изменяющихся экономических условиях [Сосина 2016: 316]. Это означает, что для повышения качества подготовки студентов необходимо использовать такие педагогические технологии, которые могут обеспечить наиболее эффективное развитие компетенций, необходимых для будущей профессиональной деятельности. Очевидно, что в данном случае традиционные формы обучения будут недостаточно результативны. Требуется более активная опора на практику, акцент на самостоятельную деятельность и совместную творческую работу в коллективе. Однако для выполнения задач в рамках самостоятельной практической работы у студентов, как правило, отсутствует мотивация. Требуется дополнительный импульс и создание особых условий, для того чтобы учащиеся заинтересовались возможностью расширить свои практические навыки в ходе обучения.

Опыт показывает, что мотивацию студентов можно повысить благодаря включению учащихся в игровую ситуацию [Кальней, Милешкина 2014: 124], а также предоставив возможность получить определенный бонус от участия в учебном процессе. Такой спецификой обладает конкурсная деятельность. Учебная работа в рамках конкурсной деятельности выстраивается на базе организации специфических единиц учебного процесса (конкурсов). Участие в конкурсе предполагает включение в соревновательную, игровую атмосферу, а также возможность получения приза, всеобщего признания, повышения статуса в учебном коллективе. Такие условия стимулируют учащихся к более активному и осмысленному изучению учебных дисциплин и совершенствованию в профессиональной сфере, способствуют достижению более значимых результатов в творчестве, спорте, личностном росте.

Можно отметить, что конкурсная деятельность имеет большой потенциал для решения задачи по повышению уровня подготовки студентов СПО. В рамках участия в конкурсной деятельности студент активно работает с целеполаганием, учится выстраивать продуктивную самостоятельную работу на основании поставленных целей и анализирует достигнутые результаты, что крайне важно для развития навыка самообразования и саморазвития.

Конкурсная деятельность предполагает высокую степень самостоятельности учащихся, при этом преподаватель в большей степени выполняет координирующие, контролирующие функции. Даже те студенты, которые испытывают психологические трудности из-за низкого уровня знаний, получают дополнительную мотивацию для развития в рамках самостоятельной работы или включаются в групповую работу, где получают поддержку со стороны коллектива (в рамках групповых конкурсов).

Еще одним преимуществом конкурсной деятельности является возможность использования самых разных форм работы с учебным материалом – благодаря этому создаются предпосылки для творческой деятельности студента.

Конкурсная деятельность интересна тем, что индивидуальная учебная деятельность в рамках подготовки и участия в конкурсах может быть скорректирована: если преподаватель обнаружит более высокий уровень мотивации у студента, то задания могут быть расширены, может быть предложено участие в конкурсе более серьезного уровня. И наоборот, при возникновении трудностей у учащегося преподаватель имеет возможность предложить ему в индивидуальном порядке более простые задания в рамках подготовки к конкурсу, а также предложить принять участие в групповом конкурсе, где студент получит необходимую поддержку группы, но в то же время более глубоко познакомится с предметной областью и сделает ряд шагов по развитию интереса к изучаемой дисциплине.

О. В. Ольховикова указывает, что конкурсная деятельность – ключ к формированию креативности, развитию позиции творца в профессиональной сфере [Ольховикова 2018: 106]. Исследователь отмечает важность интеграции учебной деятельности с проведением различного типа конкурсов, что дает студентам все возможности для профессионального и личностного роста.

Ряд авторов обозначают прямую связь между развитием конкурентоспособности студентов и их активным участием в конкурсной деятельности [Никитин 2018: 166].

Как правило, в рамках учебного заведения СПО проводится целый ряд конкурсов, имеющих различную тематику, типы и форму. Это позволяет заинтересовать студентов, обеспечить развитие мотивации для участия в конкурсной деятельности, помогает им сформировать уверенность в себе во время прохождения конкурсных испытаний. От первого курса к завершающему году обучения число и разнообразие форм конкурсов увеличивается, что связано с расширением учебных задач, повышением сложности изучаемых предметов и необходимостью развития ряда профессиональных компетенций (рис. 1) [Гитман, Соловьева 2019: 65].

Ключевой тип конкурсов для системы СПО – конкурс профессионального мастерства [Ильина 2014: 15]. В рамках участия в профессиональных конкурсах у учащихся со временем, начиная с первого курса, развивается самосознание, студенты начинают выстраивать свою личность, свои цели в жизни с учетом развития в профессиональной сфере. Они приобретают практические навыки, представления о ценности своей будущей профессии, у них воспитывается новое профессиональное мышление, формируется система профессиональных ценностей [Гладкова 2019: 51].

Для развития конкурсной деятельности в системе СПО требуется решить ряд актуальных задач, обеспечивающих эффективность профконкурсов:

- 1) создание среды, обеспечивающей развитие мотивации студентов;
- 2) разработка и поддержка нормативно-правового аспекта конкурсных процедур;
- 3) обеспечение педагогического сопровождения учащихся в ходе подготовки и реализации конкурсной деятельности;
- 4) обеспечение участия бизнес-сообщества (потенциальных работодателей).

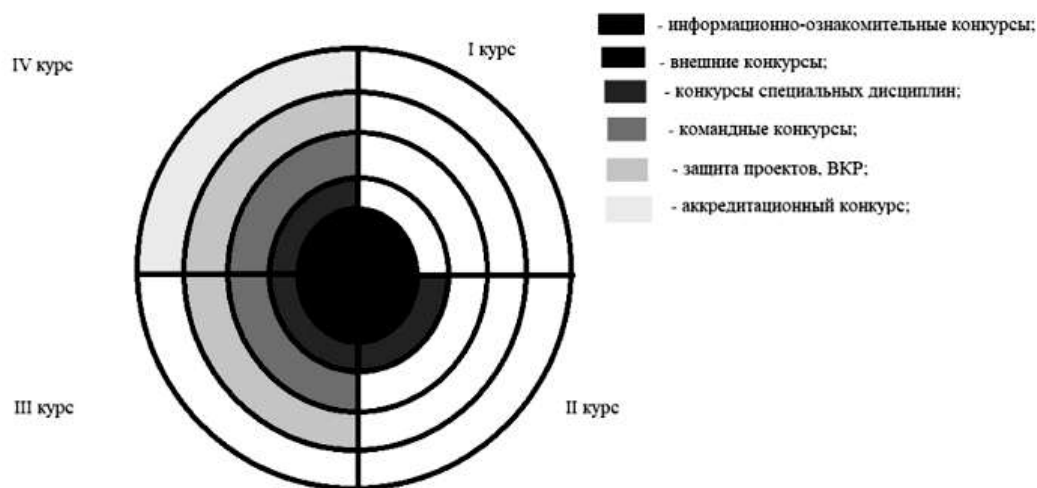


Рис.1. Конкурсная деятельность студентов в системе СПО

Важно, чтобы система профессиональных конкурсов отвечала определенным требованиям:

- задания должны учитывать уровень подготовки учащихся;
- в рамках педагогического сопровождения педагоги должны учитывать индивидуальные особенности участников конкурса: уровень их стрессоустойчивости, способность к работе в коллективе, готовность выступать перед широкой аудиторией и т.д.;
- в рамках конкурсной деятельности необходимо развивать мотивацию студентов при помощи мотивационных бесед, выполнения пробных заданий, освещения преимуществ участия в конкурсах.

Заключение

Таким образом, мы выявили преимущества использования конкурсной деятельности для решения задачи по повышению качества подготовки студентов УСПО, а также обозначили ряд актуальных задач, обеспечивающих эффективность профконкурсов. Внедрение конкурсной деятельности как уникальной по своей действенности педагогической технологии способствует личностному росту студентов, позволяет повысить их самостоятельность в рамках изучения учебных дисциплин и обеспечивает формирование широкого спектра профессиональных компетенций.

Список литературы

- Гитман Е. К., Соловьева С. И. Конкурсная деятельность в рамках формирования общих и профессиональных компетенций // COLLOQUIUM-JOURNAL. 2019. № 23–3. С. 63–69.
- Гладков А. В., Прохорова М. П., Ваганова О. И. Личностно-деятельностный подход к профессиональному образованию // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 58–3. С. 77–80.
- Гладкова А. В. Формирование конкурентоспособности обучающихся через профессиональные конкурсы // Образование. Карьера. Общество. 2019. № 1. С. 50–52.
- Дежина И. Г., Ключарев Г. А. Среднее профессиональное образование для инновационной экономики // Вестник института социологии. 2019. № 1. С. 120–138.
- Золотарев В. Б. Требование работодателей – основной ориентир для формирования профессионально компетентного специалиста // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2015. № 3. С. 92–100.
- Ильина Т. И. Конкурсная деятельность как форма развития профессиональных качеств студентов // Образование. Карьера. Общество. 2014. № 3. С. 15–17.

Кальней В. А., Милешкина Е. Н. Тенденции развития игровых технологий в профессиональной подготовке специалистов СПО // Вестник федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Московский государственный агроинженерный университет имени В. П. Горячкина». 2014. Вып. 1. С. 124–126.

Никитин М. В. Формирование персонализированного механизма локального конкурса профессионального мастерства в колледже: понятийный аппарат, задачи, этапы, субъекты // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2018. № 2. С. 166–172.

Оленева Ю. Б. Обучение студентов на основе разноуровневых образовательных маршрутов // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2018. № 3. С. 83–90.

Ольховикова О. В. Конкурсная деятельность как мотивирующий фактор для углубленного изучения профессии СПО // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 59–4. С. 106–109.

Переpletчикова Т. Н. Проблемы развития организаций среднего профессионального образования // Экономика и управление в XXI веке: тенденции развития. 2014. № 18. С. 163–167.

Сосина И. Н. Система качества образования в учреждениях среднего профессионального образования // Концепт. 2016. Т. 19. С. 315–318.

Степанов А. А. Анализ удовлетворенности работодателей качеством подготовки рабочих кадров в Российской Федерации // ARS ADMINISTRANDI. Искусство управления. 2018. № 4. С. 531–547.

Харина Н. В., Демченко А. Р., Шеховцова Д. Н. Компетентностно-деятельностный подход как условие повышения качества подготовки студентов среднего профессионального образования // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2016. № 2. С. 61–64.

Яшинина Л. В. Современные формы подготовки кадров в системе среднего профессионального образования // Вестник Московского информационно-технологического университета – Московского архитектурно-строительного института. 2018. № 3. С. 81–86.

References

Gitman E. K., Solov'eva S. I. Konkursnaia deiatel'nost' v ramkakh formirovaniia obshchikh i professional'nykh kompetentsii [Competitive activity within the framework of the formation of general and professional competencies]. COLLOQUIUM-JOURNAL, 2019, no. 23–3, pp. 63–69. (In Russ.)

Gladkov A. V., Prokhorova M. P., Vaganova O. I. Lichnostno-deiatel'nostnyi podkhod k professional'nomu obrazovaniiu [Personality-activity approach to vocational education]. Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniia, 2018, no. 58–3, pp. 77–80. (In Russ.)

Gladkova A. V. Formirovanie konkurentosposobnosti obuchaiushchikhsia cherez professional'nye konkursy [Formation of the competitiveness of students through professional competitions]. Obrazovanie. Kar'era. Obshchestvo, 2019, no. 1, pp. 50–52. (In Russ.)

Dezhina I. G., Kliucharev G. A. Srednee professional'noe obrazovanie dlia in-novatsionnoi ekonomiki [Secondary vocational education for an innovative economy]. Vestnik instituta sotsiologii, 2019, no. 1, pp. 120–138. (In Russ.)

Zolotarev V. B. Trebovanie rabotodatelei – osnovnoi orientir dlia formirovaniia professional'no kompetentnogo spetsialista [The employers' requirement is the main guideline for the formation of a professionally competent specialist]. Vestnik Rossiiskogo universiteta druzhby narodov. Seriia: Psikhologii i pedagogika, 2015, no. 3, pp. 92–100. (In Russ.)

Il'ina T. I. Konkursnaia deiatel'nost' kak forma razvitiia professional'nykh kachestv studentov [Competitive activity as a form of development of students' professional qualities]. Obrazovanie. Kar'era. Obshchestvo, 2014, no. 3, pp. 15–17. (In Russ.)

Kal'nei V. A., Mileshechina E. N. Tendentsii razvitiia igrovykh tekhnologii v professional'noi podgotovke spetsialistov SPO [Trends in the development of gaming technologies in the professional training of SPE specialists]. Vestnik federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniia vysshego professional'nogo obrazovaniia "Moskovskii gosudarstvennyi agroinzhenernyi universitet imeni V. P. Goriachkina", 2014, iss. 1, pp. 124–126. (In Russ.)

Nikitin M. V. Formirovanie personalizirovannogo mekhanizma lokal'nogo konkursa professional'nogo masterstva v kolledzhe: poniatiinyi apparat, zadachi, etapy, sub"ekty [Formation of a personalized

mechanism for a local competition of professional skills in college: conceptual apparatus, tasks, stages, subject]. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom*, 2018, no. 2, pp. 166–172. (In Russ.)

Oleneva Iu. B. Obuchenie studentov na osnove raznourovnevnykh obrazovatel'nykh marshrutov [Teaching students based on multilevel educational routes]. *Vestnik Maikopskogo gosudarstvennogo tekhnologicheskogo universiteta*, 2018, no. 3, pp. 83–90. (In Russ.)

Ol'khovikova O. V. Konkursnaia deiatel'nost' kak motiviruiushchii faktor dlia uglublennogo izucheniia professii SPO [Competitive activity as a motivating factor for in-depth study of the vocational vocational education]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniia*, 2018, no. 59–4, pp. 106–109. (In Russ.)

Pereplechikova T. N. Problemy razvitiia organizatsii srednego professional'nogo obrazovaniia [Problems of development of organizations of secondary vocational education]. *Ekonomika i upravlenie v XXI veke: tendentsii razvitiia*, 2014, no. 18, pp. 163–167. (In Russ.)

Sosina I. N. Sistema kachestva obrazovaniia v uchrezhdeniiakh srednego professional'nogo obrazovaniia [The quality system of education in institutions of secondary vocational education]. *Kontsept*, 2016, vol. 19, pp. 315–318. (In Russ.)

Stepanov A. A. Analiz udovletvorennosti rabotodatelei kachestvom podgotovki rabochikh kadrov v Rossiiskoi Federatsii [Analysis of employers' satisfaction with the quality of training of workers in the Russian Federation]. *ARS ADMINISTRANDI. Iskusstvo upravleniia*, 2018, no. 4, pp. 531–547. (In Russ.)

Kharina N. V., Demchenko A. R., Shekhovtsova D. N. Kompetentnostno-deiatel'nostnyi podkhod kak uslovie povysheniia kachestva podgotovki studentov srednego professional'nogo obrazovaniia [Competence-activity approach as a condition for improving the quality of training students of secondary vocational education]. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom*, 2016, no. 2, pp. 61–64. (In Russ.)

Yashinina L.V. Modern forms of personnel training in the system of secondary vocational education [Современные формы подготовки кадров в системе среднего профессионального образования]. *Vestnik Moskovskogo informatsionno-tekhnologicheskogo universiteta – Moskovskogo arkhitekturno-stroitel'nogo instituta*, 2018, no. 3, pp. 81–86. (In Russ.)

УДК 378.016:811(07)

UDC 378.016:811(07)

DOI: 10.24411/2712-827X-2020-10203

Архипова Ирина Викторовна*

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

Камилова Мария Алексеевна

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

Arkhipova Irina Viktorovna

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

Kamilova Maria Alekseevna

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

**ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В АСПЕКТЕ
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ И МЕЖПРЕДМЕТНОЙ ИНТЕГРАЦИИ**

**LANGUAGE EDUCATION IN THE ASPECT
OF PEDAGOGICAL AND INTERDISCIPLINARY INTEGRATION**

Аннотация

Рассматриваются проблемы современного языкового образования в аспекте педагогической и междисциплинарной интеграции. Вопросы интеграции современного иноязычного образования и междисциплинарного (межпредметного) проектирования приобретают сегодня наибольшую актуальность. Актуальность интеграции современного иноязычного образования и других дисциплин, в частности, физико-математического цикла, обусловлена все возрастающими требованиями к уровню образования обучающихся и сформированности их предметных, языковых, коммуникативных, информационных и других компетенций. Межпредметная интеграция и междисциплинарные связи выступают выражением интеграционных процессов в современном иноязычном образовании и имеют чрезвычайно важное значение для совершенствования практической и научно-теоретической подготовки обучающихся. Они способствуют развитию познавательной активности и креативности, а также повышению учебной мотивации обучающихся и обеспечивают достаточно высокий уровень сформированности предметных, языковых, лингвистических и информационно-коммуникативных компетенций. Создание интегративных курсов в результате реализации идеи междисциплинарной интеграции является актуальным в связи с необходимостью решать практико-ориентированные задачи школьного образования. Целью создания и внедрения в учебный процесс интегрированных междисциплинарных курсов является формирование билингвально-интегративных знаний, а также развитие информационно-коммуникативных умений и

навыков. Результатом междисциплинарной интеграции является формирование у обучающихся интегративных компетенций, сочетающих содержательные компоненты взаимодействующих дисциплин и процессуальные компоненты компьютерной обучающей среды.

Abstract

The article deals with the problems of modern language education in the aspect of pedagogical and interdisciplinary integration. Issues of integration of modern foreign language education and interdisciplinary design are becoming most relevant today. The relevance of integrating modern foreign language education and other disciplines, in particular, the physics and mathematics cycle, is due to the increasing requirements for the level of education of students and the formation of their subject, language, communication, information and other competencies. Interdisciplinary integration and interdisciplinary connections are an expression of integration processes in modern foreign language education and are extremely important for improving the practical and scientific-theoretical training of students. They contribute to the development of cognitive activity and creativity, as well as to the increase in educational motivation of students, and provide a sufficiently high level of formation of subject, language, linguistic, information and communication competencies. The creation of integrative courses as a result of the implementation of the idea of interdisciplinary integration is relevant in connection with the need to solve practice-oriented tasks of school education. The purpose of creating and implementing integrated interdisciplinary courses into the educational process is the formation of bilingual and integrative knowledge, as well as the development of information and communication skills. The result of interdisciplinary integration is the formation of integrative competencies in students, which combine the content components of interacting disciplines and the procedural components of the computer learning environment.

Ключевые слова: языковое образование, педагогическая интеграция, межпредметная интеграция, межпредметные связи, междисциплинарное проектирование, интегрированный межпредметный курс, билингвально-интегративные знания, информационно-коммуникативные умения, интегративные компетенции.

Keywords: language education, pedagogical integration, interdisciplinary integration, interdisciplinary connections, interdisciplinary design, integrated interdisciplinary course, bilingual and integrative knowledge, information and communication skills, integrative competencies.

Введение

Вопросы интеграции современного иноязычного образования и междисциплинарного (межпредметного) проектирования учебного процесса приобретают сегодня наибольшую актуальность. Актуальность интеграции современного иноязычного образования обусловлена все возрастающими требованиями к уровню образования обучающихся и сформированности их языковых, коммуникативных, информационных и других компетенций.

Современная педагогика и лингводидактика рассматривают педагогическую и межпредметную интеграцию как один из путей модернизации образования, а также как средство формирования мирового образовательного пространства [Попова 2012].

Современные отечественные и зарубежные исследователи рассматривают вопросы, связанные с педагогической и межпредметной интеграцией современного образования, в том числе в рамках компетентностного подхода [Берулава 1998; Гурьев 2002; Данилюк 1997; Дьяченко 2009; Захарова 2006; Зимняя 2002, 2006; Максимова 1983; Никитенко 2013; Попова 2012; Сергиенко 2007; Савинова 2011; Салманова 2014; Fehling 2008].

Основная часть

Наш исследовательский интерес представляет вопрос межпредметной интеграции в аспекте современного иноязычного образования.

Межпредметная интеграция и межпредметные связи выступают выражением интеграционных процессов в современном иноязычном образовании и имеют чрезвычайно важное значение для совершенствования практической и научно-теоретической подготовки обучающихся, а также способствуют развитию познавательной активности и креативности обучающихся. Кроме того, межпредметная интеграция и межпредметные связи способствуют повышению учебной мотивации обучающихся и обеспечивают достаточно высокий уровень сформированности предметных, языковых, лингвистических и информационно-коммуникативных компетенций.

Междисциплинарное (межпредметное) проектирование учебного процесса представляет собой систему взаимосвязанных форм и средств учебной деятельности, направленных на формирование интегративных компетенций средствами иностранного языка и других дисциплин (в частности, математики) [Никитенко 2013: 3–5].

Междисциплинарное (межпредметное) проектирование отражает прикладной аспект преломления интегративных тенденций в учебном процессе основной школы и является средством углубления реализуемого в Федеральном государственном стандарте третьего поколения компетентного подхода к организации современного образования в целом. Развиваясь в русле общего процесса интеграции в сфере образования, междисциплинарная парадигма не противоречит основополагающим положениям компетентного подхода, который стал основной парадигмой современного этапа развития образования. Междисциплинарная парадигма в учебном процессе обеспечивает преемственность и целостность обучения с учетом взаимодействия содержательных и процессуальных компонентов взаимодействующих дисциплин [Там же].

Дидактическими формами воплощения междисциплинарной парадигмы и создания интегративной основы обучения могут быть различные междисциплинарные интегративные курсы.

Междисциплинарное проектирование учебного процесса приводит к созданию интегративной основы обучения иностранному языку. Интегративная основа обучения представляет собой совокупность различных дидактических форм актуализации междисциплинарного синтеза и является уровневым образованием, которое может создаваться за счет гибкой дидактической формы модульного проектирования и междисциплинарных (межпредметных) учебников, а также интегрированных учебных курсов. Интегративные компетенции, которые объединяют в своем составе содержательные и процессуальные компоненты взаимодействующих дисциплин (предметов) и подлежат формированию при обучении иностранному языку, способствуют формированию общих надпредметных компетенций, которые развиваются всеми дисциплинами [Там же: 3–6].

Результатом межпредметного проектирования и междисциплинарной интеграции является формирование у обучающихся новых интегративных компетенций, которые могут сочетать в себе содержательные компоненты взаимодействующих дисциплин, а также процессуальные компоненты компьютерной обучающей среды. Именно такие компетенции обучающихся нам представляются наиболее востребованными, поскольку они способствуют формированию целостного мышления современного школьника [Там же: 4–6].

Основными целями педагогической интеграции являются следующие:

1. Учебно-познавательная деятельность, призванная повысить учебную и познавательную мотивацию обучающихся.

Эта цель имеет первостепенное значение, так как формирование устойчивой мотивации и ее дальнейшее повышение ведет к колоссальной продуктивности учебной и познавательной деятельности. Мотивация является своеобразным двигателем в обучении.

Межпредметная интеграция мотивирует и стимулирует учебно-познавательную деятельность обучающихся в условиях современного школьного образования.

Практический опыт проведения интегрированных уроков подтверждает, что обучающиеся получают не только знания, но и удовольствие, а это немаловажно для их психоэмоционального состояния.

2. Всестороннее развитие личности обучающегося, позволившее ему осознать своё место в окружающем мире.

Восприятие учащимся окружающего мира в полной мере, всеобщность и единство природных законов – всё это относится к мнению отечественных педагогов об основах межпредметной интеграции. Множество раз подчеркивалась главная цель интегрированного процесса обучения, которая заключается в многостороннем развитии и личностном саморазвитии ученика с опорой на правильно разработанную технологию образования. Интегративное обучение приносит более полное и глубокое понимание взаимосвязей в мире. Развитие личности обучающегося признается сегодня наиболее приоритетной задачей для построения эффективного интегративного процесса обучения.

3. Преодоление фрагментарности знаний в условиях предметного обучения.

Содержание отдельных учебных дисциплин и учебные задачи в условиях монопредметного обучения изолированы друг от друга. В случае межпредметной интеграции и создания интегрированных курсов предполагается согласование как содержания дисциплин, так их учебных целей и задач.

Полипредметное обучение выдвигает новые требования к личности педагога и его профессиональным компетенциям. Профессиональная компетентность учителя и его креативное мышление позволяют найти похожие черты между разными дисциплинами и согласовать содержание образования. Кроме того, опытные и креативные педагоги способны поставить комплексные задачи для обучающихся, которые, в свою очередь, помогают осознать взаимосвязи между разными явлениями, расширяют и углубляют кругозор в рамках изучаемых предметов. Достаточно значимая помощь обучающимся в нахождении взаимосвязей между разными дисциплинами помогает им получить знания, соответствующие реальным потребностям жизни. Межпредметное интегрирование позволяет преодолеть фрагментарность полученных знаний обучающихся.

4. Формирование исследовательских навыков и умений обучающихся.

Исследовательские умения и навыки обучающихся, а также их готовность к исследовательской работе являются одной из важных целей интегрированного обучения. Исследовательская деятельность позволяет расширить возможности в принятии самостоятельных автономных решений. Данный вид деятельности основывается на творческом подходе при выполнении конкретных творческих заданий, а также формирует проблемное и критическое мышление. При решении комплексных задач обучающиеся развивают такие свои способности, как идентификация, оценивание, трансформация.

5. Формирование альтернативного (критического) мышления.

Критическое мышление призвано помочь обучающимся делать самостоятельный, осознанный выбор, а также повысить уровень своей информационной культуры.

Кроме того, межпредметное интегрирование способствует развитию интеллектуальных и познавательных способностей обучающихся.

В ходе реализации межпредметных связей и межпредметного интегрирования происходит информационное интегрирование материала и повышается продуктивность преподавания предметов и освоения их обучающимися.

К преимуществам межпредметного интегрирования через формирование альтернативного (критического) мышления следует также отнести формирование

собственного мнения, собственных взглядов и отношений, личного опыта и умения применять ранее полученные знания.

Вопросы интеграции современного школьного образования привлекают пристальное внимание современных отечественных и зарубежных исследователей и методистов.

Современными отечественными исследователями интеграция рассматривается:

- 1) как методологический и дидактический принцип, основанный на дополнении разных форм изучения реальной действительности и современного окружающего мира;
- 2) как форма организации содержания образования, основой которой является единство законов природы и восприятия окружающего мира;
- 3) как форма реализации задач интеграции различных знаний;
- 4) как форма реализации межнаучных и межпредметных связей.

При изучении основ различных наук устанавливаются межпредметные связи, способствующие интегральному синтезу межпредметных научных знаний. Межпредметные связи обеспечивают согласованность современных учебных программ и учебников по разным дисциплинам, в том числе по иностранным языкам и дисциплинам физико-математического цикла. Интеграция как форма реализации межпредметных связей способствует развитию профессиональной компетентности современных педагогов, а также призвана повысить уровень коммуникативных, информационных и других компетенций обучающихся.

Термин «интеграция» понимается современными исследователями как естественная взаимосвязь науки, учебных предметов, дисциплин, разделов и тем с последовательностью раскрытия изучаемых явлений и процессов.

В настоящее время ведущей и наиболее актуальной тенденцией современного отечественного и международного иноязычного образования является интеграция учебного материала различных школьных предметов.

Межпредметная интеграция содержания современного образования выполняет следующие функции:

- 1) культурологическую, предполагающую формирование мировоззрения обучающегося;
- 2) развивающую, способствующую развитию системного диалектического мышления личности обучающегося;
- 3) воспитывающую, способствующую формированию личностных качеств обучающегося;
- 4) организационную, предполагающую согласованность педагогических условий организации учебно-воспитательного процесса и форм школьного обучения;
- 5) образовательную, характеризующуюся системой получения знаний, формирования и развития умений и навыков обучающихся [Салманова 2014: 330–332].

В контексте реализации межпредметных связей следует выделять три основных уровня интеграции учебных предметов, в центре которых находится реализация содержательной и процессуальной сторон интеграции: 1) элементарный; 2) средний; 3) глубокий.

Элементарный, или начальный, уровень можно охарактеризовать как использование фрагментарной интеграции в маленьком объеме, часто носящем заимствующий характер. В данном случае решаются такие дидактические задачи, как систематизация, актуализация и обобщение знаний учеников.

На среднем уровне, по сравнению с элементарным, происходит взаимодействие и взаимопроникновение разнохарактерного содержания. Статус и основы для каждого из предметов остаются сохраненными. Содержательная интеграция учебных предметов на данном уровне предполагает некоторый процессуальный синтез, под которым следует понимать интеграцию структурных компонентов обучения, методов и средств. Изучение нового

интегрированного учебного материала – это одна из современных дидактических задач. Основным источником учебного материала являются объекты изыскания, которые изучаются со всех сторон в зависимости от рассматриваемой её дисциплины.

Последний уровень следует характеризовать как «высший», или «глубокий». Характеристика этого уровня определяется целостным взаимопроникновением разнохарактерного материала различных взаимодействующих дисциплин. При этом происходит как процессуальная, так и содержательная интеграция.

Существуют различные классификации междисциплинарной интеграции с точки зрения выделения и объединения различных дисциплин и предметов. В этой связи следует различать:

- 1) бидисциплинарную интеграцию, при которой взаимодействуют два предмета;
- 2) мультидисциплинарную, при которой взаимодействуют несколько предметов.

Кроме того, выделяют: а) внутрисубъектную интеграцию, предполагающую объединение знаний, понятий, умений и т.д.; б) трансдисциплинарную, предусматривающую объединение компонентов основного и дополнительного содержания образования.

Анализ действий учащихся по установлению междисциплинарных связей позволяет подразделить приемы их реализации на три группы:

1. Приемы, связанные с установлением ассоциативных связей, с припоминанием ранее изученного материала в курсе другого предмета.
2. Приемы, направленные на анализ, структурирование, конкретизацию нового материала.
3. Приемы, способствующие переносу знаний из одной предметной области в другую.

Первоначально ассоциации устанавливаются с опорой на чувственный опыт, то есть на уровне ощущений и представлений (образов). Второй вариант предполагает опору на абстрактное и логическое мышление на уровне теорий и понятий.

В связи с этим ассоциации можно классифицировать:

- 1) по содержанию: а) ассоциации, порождаемые аудиовизуальными, чувственно отражаемыми образами; б) ассоциации, порождаемые мыслительными процессами, хранящимися в памяти понятиями и теоретическими положениями;
- 2) ассоциации по степени отдаленности для переноса: а) в зоне ближайшего развития (область известных ученику школьных знаний); в) ассоциации при изучении неизвестных зон;
- 3) ассоциации по степени их воспроизведения: а) репродуктивные – воспроизведение уже известных образов, фактов, понятий; б) продуктивные – появление «новой» теории или идей, не известных ранее [Савинова 2011: 300–304].

Междисциплинарная интеграция осуществляется через установление междисциплинарных (междисциплинарных) связей и является эффективным средством совершенствования учебного процесса в средней школе. Создание интегративных курсов в результате реализации идеи междисциплинарной интеграции особенно актуально сегодня в связи с необходимостью решать практико-ориентированные задачи, предъявляемые к современному образованию и сформулированные в Федеральном государственном стандарте школьного образования [Попова 2012].

В современной методике преподавания иностранных языков наблюдается углубленное внимание к рассмотрению базовых составляющих коммуникативной компетенции (речевой, языковой, компенсаторной, социокультурной), но существуют более сложные по своему составу интегративные компетенции, формируемые в основном в результате междисциплинарного взаимодействия, интеграции и синтеза [Попова 2012].

Язык обладает качеством объединения учебных предметов и играет особую роль в преподавании других школьных дисциплин. Языковая личность обучающегося формируется

как стратегический ориентир образовательной политики современной школы. Личность, обладающая языковыми знаниями, рассматривается как универсальная категория, обладающая творческими качествами, способная взаимодействовать и находить взаимопонимание в социуме.

Межпредметное интегрирование призвано сыграть первостепенную роль для достижения такого результата.

В современной школе традиционно дают моносистемные знания при обучении иностранному языку, обучают основным видам речевых действий, направленных на раскрытие его внутренних механизмов и речевую реализацию. Преимуществом межпредметной интеграции является то, что при ней формируется некое полисистемное знание о языке. Иностранный язык при этом воспринимается как средство для осознания взаимодействий и взаимосвязей с другими моносистемами.

Создание интегративного курса как одной из форм реализации межпредметной интеграции на среднем этапе обучения в основной школе представляется чрезвычайно важным для углубления, систематизации и обобщения полученных знаний.

В настоящее время уделяется недостаточно внимания вопросам и проблемам интеграции иностранного языка с другими предметами физико-математического цикла. А создание и внедрение в учебный процесс интегрированных межпредметных курсов требует от современных педагогов высокого уровня лингвистической подготовки и профессиональной компетентности. Целью подобных интегрированных курсов является формирование билингвально-интегративных знаний, а также развитие информационно-коммуникативных умений и навыков.

На наш взгляд, первостепенное значение имеет интегрирование различных образовательных областей, таких, например, как математика и немецкий язык.

Использование иностранного языка в совмещении его с другими школьными предметами положительно влияет на мотивацию учеников, повышает их познавательную активность и развивает творческий подход к учебной деятельности. При наполнении иностранного языка содержанием предмета (например, математики) возникает дополнительный стимул к его изучению, что является особенно важным для тех обучающихся, которые уже планируют свою будущую профессию связать с иностранным языком и уделяют большое количество времени углубленному изучению этого предмета.

Зарубежный методический опыт демонстрирует практику проведения интегрированных уроков двумя учителями – так называемых *билингвально-интегративных* уроков.

В билингвально-интегративном уроке необходимо соблюдать следующие условия, ориентируясь:

- 1) на коммуникацию, в том числе на научные темы;
- 2) развитие интеллектуальных навыков, стратегий обучения, ощущение учениками прогресса в приобретении знаний;
- 3) способность смотреть на проблему с разных позиций и объективно анализировать мнение другого человека.

При разработке и описании основной концептуальной модели интегрированного курса иностранного языка и математики необходимо определить следующие базовые понятия: 1) билингвальная коммуникация; 2) билингвальная семантизация; 3) билингвально-интеграционные знания; (4) информационно-коммуникативные умения; 5) информационно-коммуникативная компетентность.

Билингвальная коммуникация – это процесс, заключающийся в общении на двух языках, один из которых является родным, а другой иностранным. Билингвальная семантизация – это способность усвоить семантику определения и применить его в речи на двух языках. Билингвально-интеграционные знания – это знания, относящиеся к двум

образовательным областям – математике и немецкому языку как иностранному. Информационно-коммуникативные умения – это умения, способные помочь обучающемуся извлечь, оценить и передать информацию определённой тематики в различных коммуникативных ситуациях общения. Информационно-коммуникативная компетентность – это способность обучающегося вступить в диалог по конкретной тематике, а также его готовность работать с информацией. Информационно-коммуникативная компетентность определяет возможность личности обучающегося правильно ориентироваться в активно развивающейся социокультурной среде и взаимодействовать с разными культурами и нациями. Кроме того, информационно-коммуникативная компетентность обучающегося позволяет ему увеличивать свой объем знаний и создавать личный стиль социального и межкультурного полиязыкового взаимодействия и сотрудничества.

Концептуально-методологические основы модели интегрированного курса немецкого языка как иностранного и математики включают в себя следующие основные подходы и принципы:

1. Компетентностный подход, направленный на становление и развитие важнейших качеств личности, выходящих за пределы когнитивно-знаниевых компонентов. Данный подход позволяет обучающимся действовать самостоятельно, эффективно и творчески независимо от жизненных и учебных ситуаций.

2. Компетентностный подход является ведущим при моделировании интегрированного курса иностранного языка и математики.

3. Системный подход, отражающий в сознании обучающихся систему знаний в комбинации со всеми фактами и взаимосвязями. Единое целеполагание и соблюдение логической последовательности являются основными преимуществами данного подхода.

4. Личностно-ориентированный подход, учитывающий психологические особенности, интересы и склонности личности обучающегося, направлен на установление взаимосвязи содержания образования и жизненного опыта ученика.

5. Интегративно-коммуникативный подход, ориентирующий обучающихся на создание целостности и учитывающий цели и задачи математического и лингвистического образования. В рамках данного подхода обучающиеся активно участвуют в невербальной и вербальной коммуникативной деятельности.

6. Комплексный подход, направленный на совместное комплексное использование средств обучения.

7. Деятельностный подход, предусматривающий протекание учебного процесса при наличии активного и сознательного участия школьника. Обучающийся приобретает новые знания и умения в процессе своей учебной и внеучебной деятельности.

8. Интегративный принцип, или принцип интеграции иностранного языка и математики, демонстрирующий взаимосвязь, объединение или коллаборацию умений и знаний между двумя учебными дисциплинами. Этот принцип создаёт условия для формирования и развития новых билингвальных интегрированных знаний, а также формирует информационно-коммуникативные двуязычные умения. Предполагает применение интегрированных методов обучения.

9. Принцип развития математических и знаний иностранного языка, подразумевающий расширение и углубление соответствующих знаний, умений и навыков.

10. Принцип двуязычной коммуникативной активности, основой которого является вовлечение учеников в изучение новой для них информации. Данный принцип предполагает стимулирование и мотивирование к познавательной активности и предполагает осознание обучающимися познавательной ценности двуязычного общения. Уровень знания

иностранных языков при этом повышается, что, в свою очередь, способствует развитию информационно-коммуникативных компетенций обучающихся.

11. Принцип учёта индивидуальных особенностей обучающихся, учитывающий их психофизиологические и возрастные особенности.

12. Принцип преемственности (иностранный язык и математика), предусматривающий преемственность полученных знаний и умений по обоим преподаваемым предметам.

Кроме того, следует определить основные дидактико-методические условия создания и реализации интегративного курса «Иностранный язык и математика». Таковыми являются следующие: 1) опора на приёмы билингвальной семантизации (усвоение математических понятий и терминов на родном и иностранном языках); 2) учет этимологического подхода изучения математических и общенаучных терминов и определений; 3) систематическая популяризация математических знаний в проблемно-коммуникативных ситуациях; 4) использование комплекса информационно-коммуникативных умений для усвоения математического материала; 5) формирование логики у обучающихся на основе лингвистического и математического материала; 6) личностно-ориентировочное обучение; 7) расширение межкультурных знаний; 8) отбор языкового и математического материала; 9) учёт и диагностика уровня языковых и предметных (математических) знаний.

Заключение

Межпредметная интеграция осуществляется через установление междисциплинарных (межпредметных) связей и является эффективным средством совершенствования учебного процесса в основной школе. Междисциплинарное (межпредметное) проектирование репрезентирует практический аспект современных интегративных тенденций в учебном процессе. В результате реализации межпредметного проектирования создаются и внедряются в учебный процесс интегрированные межпредметных курсы, в частности, интегрированный курс иностранного языка и математики.

При использовании интегрированных межпредметных курсов у обучающихся формируются билингвально-интегративные знания, а также развиваются информационно-коммуникативные умения и навыки. Результатом межпредметного проектирования и междисциплинарной интеграции является формирование у обучающихся интегративных компетенций, объединяющих содержательные компоненты интегративных дисциплин и процессуальные компоненты компьютерной обучающей среды.

Список литературы

- Берулава М. Н. Теоретические основы интеграции образования. М.: Совершенство, 1998. 192 с.
- Гурьев А. И. Статус межпредметных связей в системе современного образования // Наука и школа. 2002. № 2. С. 18–22.
- Данилюк А. Я. Теоретико-методологические основы интеграции в образовании (Опыт теоретической дидактики): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ростов н/Д., 1997. 21 с.
- Дьяченко М. В. О профессионально-ориентированном обучении иностранным языкам // Вопросы прикладной лингвистики: сборник научных трудов. М.: Издательство Российского университета дружбы народов, 2009. С. 13–15.
- Захарова О. А. Информационно-коммуникативная компетентность личности в современных условиях // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2006. № 3. С. 22–27.
- Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2002. № 5. С. 34–42.
- Зимняя И. А. Компетентностный подход. Каково его место в системе подходов к проблемам образования // Высшее образование сегодня. 2006. № 8. С. 21–26.

Максимова В. Н. Межпредметные связи и совершенствование процесса обучения. М.: Просвещение, 1983. 141 с.

Никитенко О. А. Формирование интегративной основы обучения иностранному языку в магистратуре неязыкового вуза посредством информационно-коммуникационных технологий: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2013. 24 с.

Попова Н. В. Междисциплинарная парадигма как основа формирования интегративных компетенций студентов многопрофильного вуза: на примере дисциплины Иностранный язык: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2012. 50 с.

Салманова Д. А. Межпредметная интеграция как условие модернизации педагогического образования // Теория и практика образования в современном мире: материалы VI Международной научной конференции. СПб.: Заневская площадь, 2014. С. 330–332.

Савинова Н. А. Пути установления межпредметных связей истории и обществознания // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2011. № 132. С. 300–304.

Сергиенко М. И. Межпредметные связи как средство гуманитаризации дисциплин лингвистического цикла // Вестник Самарского государственного университета. 2007. № 5/2 (55). С. 144–151.

Fehling S. Language awareness und bilingualer Unterricht: eine comparative Studie. Frankfurt am Main: Peter Lang Internationaler Verlag der Wissenschaften, 2008. 195 S.

References

Berulava M. N. Teoreticheskie osnovy integratsii obrazovaniia [Theoretical foundations of education integration]. Moscow, Sovershenstvo, 1998, 192 p. (In Russ.)

Gur'ev A. I. Status mezhpredmetnykh svyazei v sisteme sovremennogo obrazovaniia [The status of interdisciplinary connections in the system of modern education]. *Nauka i shkola*, 2002, no. 2, pp. 18–22. (In Russ.)

Daniliuk A. Ia. Teoretiko-metodologicheskie osnovy integratsii v obrazovanii (Opyt teoreticheskoi didaktiki) [Theoretical and methodological foundations of integration in education (Experience of theoretical didactics)]. Abstract of Ph. D. thesis. Rostov-na-Donu, 1997, 21 p. (In Russ.)

D'iachenko M. V. O professional'no-orientirovannom obuchenii inostrannym iazykam [About professionally oriented teaching of foreign languages]. *Voprosy prikladnoi lingvistiki. Sbornik nauchnykh trudov*. Moscow, Rossiiskii universitet druzhby narodov, 2009, pp. 13–15. (In Russ.)

Zakharova O. A. Informatsionno-kommunikativnaia kompetentnost' lichnosti v sovremennykh usloviakh [Information and communication competence of a person in modern conditions]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv*, 2006, no. 3, pp. 22–27. (In Russ.)

Zimniaia I. A. Kliuchevye kompetentsii – novaia paradigma rezul'tata obrazovaniia [Key competencies – a new paradigm of educational outcomes]. *Vysshee obrazovanie segodnia*, 2002, no. 5, pp. 34–42. (In Russ.)

Zimniaia I. A. Kompetentnostnyi podkhod. Kakovo ego mesto v sisteme podkhodov k problemam obrazovaniia [Competence approach. What is its place in the system of approaches to educational problems]. *Vysshee obrazovanie segodnia*, 2006, № 8, pp. 21–26. (In Russ.)

Maksimova V. N. Mezhpredmetnye svyazi i sovershenstvovanie protsessa obucheniia [Interdisciplinary communication and improvement of the learning process]. Moscow, Prosveshchenie, 1983, 141 p. (In Russ.)

Nikitenko O. A. Formirovanie integrativnoi osnovy obucheniia inostrannomu iazyku v magistrature neiazykovogo vuza posredstvom informatsionno-kommunikatsionnykh tekhnologii [Formation of an integrative basis for teaching a foreign language in a magistracy of a non-linguistic university through information and communication technologies]. Abstract of Ph. D. thesis. Saint Petersburg, 2013, 24 p. (In Russ.)

Popova N. V. Mezhdistsiplinarnaia paradigma kak osnova formirovaniia integrativnykh kompetentsii studentov mnogoprofil'nogo vuza: na primere distsipliny Inostrannyi iazyk [Interdisciplinary paradigm as the basis for the formation of integrative competencies of students of a multidisciplinary university: on the example of the discipline Foreign language]. Abstract of Doctor's degree dissertation. Saint Petersburg, 2012, 50 p. (In Russ.)

Salmanova D. A. Mezhpredmetnaia integratsiia kak uslovie modernizatsii pedagogicheskogo obrazovaniia [Interdisciplinary integration as a condition for the modernization of teacher education]. *Teoriia i praktika obrazovaniia v sovremennom mire: materialy VI Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii*. Saint Petersburg, Zanevskaia ploshchad', 2014, pp. 330–332. (In Russ.)

Cavinova N. A. Puti ustanovleniia mezhpredmetnykh svyazei istorii i obshchestvoznaniia [Ways of establishing interdisciplinary connections between history and social science]. *Izvestiia Rossiiskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gertsena*, 2011, no. 132, pp. 300–304. (In Russ.)

Sergienko M. I. Mezhpredmetnye svyazi kak sredstvo gumanitarizatsii distsiplin lingvisticheskogo tsikla [Interdisciplinary connections as a means of humanizing the disciplines of the linguistic cycle]. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2007, no. 5/2 (55), pp. 144–151. (In Russ.)

Fehling S. Language awareness und bilingualer Unterricht: eine komparative Studie. Frankfurt am Main, Peter Lang Internationaler Verlag der Wissenschaften, 2008, 195 S.

УДК 371.214

UDC 371.214

DOI: 10.24411/2712-827X-2020-10204

Власова Ирина Николаевна*

Кандидат педагогических наук, доцент,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
Россия, 614990, г. Пермь, ул. Сибирская, д. 24,
тел.: +7 (342) 2151957 (477), e-mail: vlasova@pspu.ru

Vlasova Irina Nikolaevna

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

**ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ РАБОТАТЬ
С ИНФОРМАЦИЕЙ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС
ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ****FORMATION OF INFORMATION PROCESSING SKILLS
IN THE CONTEXT OF THE IMPLEMENTATION
OF THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD
OF BASIC GENERAL EDUCATION****Аннотация**

Описаны возможные подходы к формированию информационной культуры школьников и педагогов в условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов и профессиональных стандартов для педагога. Рассмотрены понятия «информационная культура» и «информационная грамотность», определены основные умения, составляющие эти категории. В условиях возрастающих объемов информации все труднее становится ориентироваться, получать и преобразовывать нужную информацию. Пробелы в умениях по работе с информацией приводят подростка к неуспешному освоению учебных дисциплин, неосознанному выбору профессиональной подготовки. Поэтому знакомство с основами информационной грамотности должно начинаться в начальной школе, затем системно и целенаправленно продолжаться в основной, так как запоздалое формирование одних структурных компонентов информационной грамотности в силу психологических особенностей развития личности может привести к невозможности развития других. Современный человек должен уметь работать с информацией на протяжении всей жизни, поэтому информационная грамотность является не только необходимым условием успешного обучения в школе, но и особым аспектом социальной жизни, необходимым в качестве предмета, средства и результата социальной активности человека. Обосновывается поэтапность развития умений по работе с информацией обучающихся основной школы. В соответствии с нормативными документами определены основные умения, уровни овладения детьми способами работы с текстами. Автором показаны различные типы заданий для взаимодействия со школьниками, поэтапное использование которых приводит к успешному решению задач данного направления образовательного процесса. Чтобы педагоги смогли составлять задания самостоятельно, для каждого умения была сформулирована характеристика деятельности обучающегося для полного понимания его сути и для избежания ошибок при составлении заданий. В начале формирования каждого умения рекомендуется предлагать обучающимся простые задания только на проверку этого умения или даже одной-двух операций

из этого умения. Информационная культура учителя является не только необходимым инструментом для его непрерывного образования, но и объектом непрерывного образования каждого педагога.

Abstract

The article describes possible approaches to the formation of information culture of schoolchildren and teachers in the context of the implementation of Federal State Educational Standards and Professional Standards for teachers. The concepts of "information culture" and "information literacy" are considered, and the main skills that make up these categories are defined. In the context of increasing volumes of information it becomes increasingly difficult to navigate, receive and transform the necessary information. Gaps in the skills of information processing lead a teenager to unsuccessful development of academic disciplines, an unconscious choice of professional training. Therefore, familiarity with the basics of information literacy should begin in primary school, then systematically and purposefully continue in the main school, since the belated formation of some structural components of information literacy due to the psychological characteristics of personal development may lead to the impossibility of developing others. Modern people should be able to process and deal with information throughout their life, so information literacy is a necessary condition not only for successful learning at school, but also a special aspect of social life, necessary as a subject, means and result of social activity. The article substantiates the stage-by-stage development of skills for dealing with information of primary school pupils. In accordance with the normative documents, the main skills and levels of children's mastery of the ways of working with texts are defined. The author presents various types of tasks for interaction with students, the gradual use of which leads to the successful solution of problems in this area of the educational process. In order for teachers to be able to compose tasks independently for each skill, a characteristic of the student's activity was formulated to fully understand the essence of a given skill, and to avoid mistakes when composing tasks. At the beginning of the formation of each skill, it is recommended to offer students simple tasks, only to test the skill or even one or two operations representing this skill. The teacher's information culture is not only a necessary tool for continuous education, but also an object of continuous education for every teacher.

Ключевые слова: информационная культура, поиск информации и понимание прочитанного, преобразование, интерпретация и оценка информации, формирование умений.

Keywords: information culture, information search and reading comprehension, transformation, interpretation and evaluation of information, formation of skills.

Введение

Одной из важных задач современного образования является формирование умений работать с информацией как неотъемлемой части информационной культуры человека, живущего в XXI в. Сегодня информация стала не только основным условием для экономического и политического развития, но и базовым компонентом развития личности каждого человека. Информация, являясь ресурсным элементом для образования на всех уровнях, в том числе и для включения обучающихся в исследовательскую, проектную и творческую деятельность, создает условия для развития науки, техники и искусства.

Поэтому неслучайно именно в НИИ информационных технологий социальной сферы была разработана концепция формирования информационной культуры личности. Главный тезис этой концепции в том, что повышение уровня информационной культуры общества возможно лишь при организации специального обучения, направленного на формирование «информационного мировоззрения и системы знаний и умений, обеспечивающих целенаправленную самостоятельную деятельность по оптимальному удовлетворению индивидуальных информационных потребностей с использованием как традиционных, так и новых информационных технологий» [Гендина 2010: 56; Фундаментальное ядро содержания общего образования 2009].

Понятие «информационная культура» достаточно общее и включает в себя понятие «информационная грамотность», которая является особым аспектом социальной жизни, необходимым в качестве предмета, средства и результата социальной активности человека, отражает характер и уровень практической деятельности людей [Лау 2006: 8].

Целью статьи является описание одного из возможных подходов к формированию информационной грамотности обучающихся основной школы в условиях реализации стандартов второго поколения.

Основная часть

Под термином «информационная грамотность» будем понимать набор умений и навыков школьника, позволяющий ему работать с разными источниками информации, находить информацию, выбирать нужную, критически ее оценивать, преобразовывать и интерпретировать [Полонский 2004]. Период обучения в школе – особенно значим для начала формирования информационной грамотности ребенка. Школьный возраст является наиболее сензитивным периодом в восприятии нового: именно в это время развивающийся человек обретает способность сначала обдумывать, а затем делать. Именно в основной школе происходит развитие познавательных способностей и формирование содержательных обобщений и понятий, мировоззренческих убеждений. Поэтому знакомство с основами информационной грамотности должно начинаться на пропедевтическом уровне в начальной школе и системно, целенаправленно продолжаться в основной, так как запоздалое формирование одних структурных компонентов информационной грамотности в силу психологических особенностей развития личности может привести к невозможности развития других.

Современный человек должен уметь работать с информацией на протяжении всей жизни. Идея непрерывного образования, лежащая в основе федеральных государственных образовательных стандартов от дошкольного до высшего образования, направлена на преодоление одного из основных противоречий современной системы образования – противоречие между стремительным ростом объема знаний, информации и ограниченными возможностями их усвоения, переработки, переосмысления человеком за время обучения. В связи с необходимостью разрешения этого противоречия на первый план выдвигается задача формирования умения учиться, самостоятельно работать с информацией, извлекая из нее полезные знания [Об образовании Российской Федерации... 2013; Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования].

В ходе исследования были проанализированы нормативные документы по реализации стандартов второго поколения начального, основного и среднего образования, а также проекты новых стандартов общего образования. Все они описывают группу новых требований к освоению основной образовательной программы – метапредметные результаты [Примерная основная образовательная программа ...; Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования; Формирование универсальных учебных действий... 2010].

Задача педагога в новых условиях работы заключается не только в наглядности и доступности учебной информации, но и в организации деятельности детей, способствующей формированию таких качеств личности, как самообразование, самоорганизация и рефлексия. Ни одно из них невозможно без умения работать с информацией – находить ее и оценивать, преобразовывать, выбирать адекватные средства ее поиска, знать разные ее источники и т. п.

Анализ данных внешнего мониторинга по метапредметным результатам показал достаточно низкий уровень сформированности информационной грамотности обучающихся школ города Перми и Пермского края. Поэтому возникла необходимость разработки и проведения цикла практико-ориентированных методических семинаров и курсов для

педагогов-предметников по теме «Формирование метапредметного результата “Поиск и преобразование информации” средствами предметного обучения», где педагоги являлись активными слушателями и разработчиками банка заданий, направленных на формирование этого метапредметного результата у обучающихся на уроках [Власова 2018: 228].

Анализ школьных учебников, включенных в федеральный перечень допущенных изданий, показал, что многие из них содержат следующие виды заданий: сделайте сообщение по теме «*Название*»; составьте сравнительную таблицу о свойствах (признаках, особенностях) двух объектов (параллелограмма и квадрата; монархии и республики; сильные и слабые кислоты и т.д.); подготовьте презентацию по теме «*Название*».

Эти виды заданий направлены на работу с информацией, но для их выполнения обучающийся должен знать разные источники и ориентироваться в них, уметь находить информацию в популярных, научных и учебных изданиях, отбирать и структурировать сведения. Однако эти умения не формируются сами по себе, они состоят, как любое действие, из нескольких операций, которые школьник должен осваивать постепенно и целенаправленно в течение всего периода обучения в школе. Поэтому перед педагогом, реализующим Федеральный государственный образовательный стандарт, стоит задача «узнавать» действия, связанные с поиском информации, и детализировать их.

В ходе исследования были выделены шесть умений, составляющих метапредметный результат «Поиск и преобразование информации» [Фещенко 2012]:

- 1) владеть разными источниками информации;
- 2) уметь работать с разными печатными источниками;
- 3) уметь работать с различными электронными источниками;
- 4) уметь работать с текстом;
- 5) уметь работать с информацией из разных текстов;
- 6) уметь преобразовывать информацию.

Так, например, умение работать с текстом является одним из часто проверяемых в российских и международных исследованиях (PISA, PIRLS) [Результаты исследования PISA 2018; Результаты PIRLS]. Также при изучении любых учебных предметов в основной школе обучающиеся должны совершенствовать приобретенные в начальной школе умения по работе с текстами и пополнять их, так как по всем учебным предметам подростки начинают знакомиться с научными, адаптированными текстами в учебниках, энциклопедиях, справочниках и других источниках. Однако результаты выполнения заданий комплексной работы по оценке сформированности читательской грамотности у учащихся 9-го класса показали достаточно низкий уровень сформированности ряда умений, таких как:

– умение находить в тексте примеры, утверждения, иллюстрирующие то, что было описано в тексте, либо соответствующие содержанию текста. Например, «на основе прочитанного текста сформулируйте определение диофантова уравнения». Это умение продемонстрировали около 35 % выпускников;

– умение интерпретировать или обобщить информацию, представленную в тексте, например, «представьте, что вам надо объяснить другу, в чем суть метода спуска. Дайте краткое объяснение». Это умение сформировано у 27 % школьников;

– умение использовать информации из текста в новой ситуации, для решения другой проблемы, например: «Действующий в России закон “О рекламе” запрещает обманывать потребителя. Запрещает ли он тем самым языковую манипуляцию? Ответ обоснуйте». Это умение показали около 20 % выпускников [Метапредметные результаты 2018; Формирование и оценка ... 2020].

Несформированность как всей совокупности, так и отдельных умений по работе с информацией, в том числе по работе с текстом, может значительно повлиять на успешность продолжения обучения.

В ходе исследования каждое умение по работе с информацией было детализировано. Так, результатами освоения умения «работать с текстом с целью поиска информации» являются действия: находить информацию в текстах учебников, книг, энциклопедий, сайтов и других источников (воспроизводить информацию, не выученную ранее, а взятую сейчас из текста); находить информацию и оценивать ее (верная / неверная; нужная / ненужная; главная / второстепенная); работать с текстом – младший школьник – до одной страницы, шестиклассник – до трех страниц; девятиклассник – до пяти страниц научно-популярного текста.

Для того чтобы эти действия формировались системно, каждый учитель должен использовать задания определенного вида, задания-шаблоны [Фещенко 2012]. Примерами таких заданий являются следующие:

1. Найти в тексте информацию о ... (чем-то, ком-то); выделить определение, свойство, утверждение и т.п.).
2. Составить вопрос по тексту, составить вопросный план (умение выделять логическую структуру текста).
3. Определить последовательность частей так, чтобы получился связный текст.
4. Составить вопросы по тексту или его фрагменту: простые (воспроизвести информацию); уточняющие (т. е. ты говоришь, что...?); объясняющие («почему?», «зачем?», «что из этого получилось?»); творческие (элементы условности, прогноза, фантазии, «что бы изменилось, если бы...?»); оценочные (выяснение критериев оценки «почему что-то хорошо, а что-то плохо?»); практические (на установление взаимосвязи теории с практикой, «как бы вы поступили в этой ситуации (на месте героя)»).
5. Выделить смысловые части текста; определить, что представлено в каждой его части?
6. Объект (термин, определение, свойство или утверждение) представлен в тексте несколькими способами, найти их и записать в тетради. Если изменить символическую запись, то изменится ли текстовая формулировка?
7. Выделить главную информацию в абзаце (тексте).
8. Обсудить заголовок параграфа, текста (или картинку, если есть). О чем пойдет речь? Почему такая картинка (схема, рисунок, таблица, диаграмма) представлена в данном тексте?
9. Сформулировать предположение, гипотезу по фрагменту текста, по заголовку.
10. Сделать вывод, заключение на основе представленной информации.
11. Составить конспект, отзыв, аннотацию, эссе, резюме, тезисы (это комплексное сложное задание, для выполнения которого необходимо знать структуру и назначение каждой формы представления информации, чем аннотация отличается от эссе и т.п.).

Также в ходе исследования и работы с педагогами на практико-ориентированных курсах по формированию умений работать с информацией в предметном обучении были разработаны задания с учетом возрастных особенностей обучающихся и требований федеральных государственных образовательных стандартов.

Детям начальной школы можно предлагать следующие задания по работе с текстами из энциклопедий и книг для чтения по математике, окружающему миру, музыке, безопасности жизнедеятельности и т. д.:

- 1) Найдите в тексте предложения, в которых содержится информация о том, как «читать» карту. Поставьте знак «+», если вы это умеете делать, и «-», если не умеете.
- 2) Разделите текст на смысловые части, придумайте название для каждой. Составьте простой план текста.
- 3) Расставьте пункты плана по порядку в соответствии с последовательностью событий, описанных в тексте (текст познавательный).

4) Расположите предложения в определённом порядке так, чтобы получился правильный (связанный) текст.

5) Какие вопросы не относятся к этому тексту? Уберите лишние вопросы и объясните, почему они лишние.

6) Какие картинки (таблицы, схемы) не относятся к тексту.

7) Используя текст, дайте полный ответ на вопрос. Обоснование подтвердите фразами из текста.

8) Найдите иллюстрации к соответствующей части текста.

Обучающиеся 5–6-х классов, на наш взгляд, должны в первую очередь научиться работать с текстами в учебниках по математике, биологии, географии, так как это тексты разные по структуре (например, в математическом есть примеры решений, формулы в рамках), отличаются по стилю от текстов в энциклопедиях, а также содержат научные термины. Школьникам можно предложить следующие задания:

1. Найдите в тексте ответ на вопрос и отметьте значком, соответствующим номеру вопроса. Значком «!» отметьте факты, значком «?» – спорные суждения (вызывающие недоверие).

2. Составьте на основе простого плана – сложный (развернутый) план.

3. Подчеркните в тексте слова, которые бы вы могли включить в синквейн по теме «Пропорция» (или в кластер).

4. Разделите текст по теме «Пропорция» в учебнике по математике на смысловые части. Какая информация (о чем?) представлена в каждой части? Какая часть вам особенно пригодится для выполнения домашнего задания?

5. Какая информация в учебнике выделена другим цветом (жирным шрифтом)? Почему? Свой ответ поясните на примере текста «Уравнения».

6. На уроках математики и истории вы работаете с текстами в учебниках. Чем отличаются эти тексты (кроме содержания)? Как важная информация обозначена в этих учебниках? Почему в учебниках математики есть схемы (рисунки), такие же ли рисунки встречаются в учебниках по истории (географии)? Текст в учебнике по математике больше похож на текст в учебнике по истории или по русскому языку? Объясни, почему ты так считаешь.

7. При чтении текста поставьте букву «П» там, где описываются причины произошедшего события, и букву «У» – условия.

8. Восстановите деформированный текст: «В одних словарях объясняются предметы, явления окружающего мира, а в других – разъясняются лексические значения слов, указываются нормы их правописания, произношения. Все слова и фразеологизмы составляют лексическое богатство языка. Из слов и фразеологизмов учеными-языковедами составляются особые книги, называемые словарями».

9. Закончите предложение, опираясь на текст:

– фразеология – раздел науки о..., изучающий устойчивые сочетания слов;

– в Яндекс-энциклопедиях опубликованы виртуальные «аватары» целых ... энциклопедий;

– лохмотья, отрепья, ..., ..., вретище.

10. Сопоставив информацию в тексте и данные таблицы из текста, найдите, какая информация не вошла в таблицу.

11. В данном научно-популярном тексте о числах в школе Пифагора найдите ответы на вопросы:

– Какие числа назывались дружественными?

– Будут ли числа 6 и 9 дружественными? Ответ поясните.

– Можно ли, зная одно число из пары дружественных, назвать второе? Ответ поясните.

12. Подчеркните (выпишите) ключевые слова из текста, соответствующие иллюстрации, схеме, картинке.

13. Найдите статистические данные в таблице в тексте, которые подтверждают его содержание:

- диаметр Солнца больше диаметра Земли;
- масса Земли больше массы Венеры;
- расстояние от Солнца до Земли больше, чем от Солнца до Луны.

14. Верно ли, что в тексте учебника по математике:

- есть информация, представленная символами;
- всегда есть пример решения новой задачи (уравнения, неравенства);
- картинки не имеют отношения к тексту;
- части текста можно переставлять местами.

Свой ответ подтвердите информацией из текста.

Школьники 7–9-х классов в процессе обучения уже должны совершенствовать полученные умения и применять их при работе с другими источниками информации – журналами, различными словарями и энциклопедиями, в том числе электронными, поэтому рекомендуется использовать как типы заданий, представленные выше, так и следующие:

15. Составьте цитатный (или вопросный) план текста.

16. В соответствии с содержанием текста постройте высказывания вида, используя предложения (информацию) из текста:

«Если..., то...»;

«...– это факт»;

«...– это причина события»;

«...это произойдет, потому что...».

17. Восстановите порядок следования абзацев, чтоб получился связанный текст.

18. Используя текст доказательства теоремы, восстановите правильный порядок предложений в рассуждении: если провести высоту из вершины равнобедренного треугольника, то образуется два треугольника. Треугольники равны по гипотенузе и катету. Треугольники прямоугольные. В этих треугольниках вторые катеты тоже будут равны. Значит высота, проведенная из вершины, является медианой.

19. Найдите в тексте аргументы (предложения), подтверждающие точку зрения: автора, оппонента, вашу, вашего одноклассника.

20. После прочтения текста определите, какие проблемы (термины, объекты, условия и т.п.) в нем не обсуждались.

21. Сформулируйте предположение / гипотезу по фрагменту текста. Проверьте свое предположение по второй части текста.

22. На основании информации в тексте составьте прогноз развития события / процесса.

23. Вы знакомы со многими числовыми множествами (натуральные, целые, рациональные). Что будет описано в параграфе «Действительные числа»? Сколько подтем вы определили? Проверьте, просмотрев параграф.

Детализация умения и составление заданий были сделаны к каждому из шести умений, а затем состоялась апробация материалов.

В ходе работы были сформулированы методические рекомендации для педагогов по формированию умения работать с информацией:

- перечисленные умения и выделенные в них единицы знания (знания, умения, операции) не претендуют на абсолютно полный и завершённый список;
- несмотря на разделение всех действий на шесть умений, нельзя всегда однозначно сказать, куда относятся некоторые операции, например, действие «составлять план текста»

относится к умениям 4 и 6, так как зависит от сложности текста (текст в учебнике или научно-популярной книге);

– умения 1–6 расположены в иерархическом порядке, так, например, без знания различных источников информации и способов работы с ними невозможно качественно выполнить большинство перечисленных действий, в том числе найти в тексте нужную информацию – надо знать (иметь представление), как и какая информация представлена в разных источниках (толковом словаре и энциклопедии для школьника).

Для того чтобы педагоги смогли составлять задания самостоятельно, для каждого умения была сформулирована характеристика деятельности обучающегося для полного понимания сути данного умения, для недопущения распространенной ошибки при составлении заданий – формулирование более сложного задания, которое проверяет несколько умений по работе с информацией, например, подготовка реферата. Такие задания мы называли комплексными и включаем их в процесс как формирования умения, так и диагностики. Однако в начале формирования каждого умения рекомендуется предлагать обучающимся простые задания только на проверку этого умения или даже одной-двух операций из этого умения.

На следующем этапе нашего исследования будет проводиться подготовка к мониторингу сформированности данных умений, разработка критериев оценивания. Промежуточные результаты по формированию умения работать с информацией педагоги представляли на районных научно-практических конференциях в течение двух лет. К данной работе активно подключились не только учителя начальной школы, но и библиотекари, логопеды, которые внесли важные замечания по особенностям работы с текстами разной направленности.

Заключение

Информационная культура является важнейшим фактором успешной профессиональной деятельности. Педагогам, как и другим специалистам, в сегодняшних изменяющихся условиях (дистанционная форма работы, новые платформы для коммуникации, другие технологии оценивания и т.п.) необходимы не только навыки работы с компьютером и хорошее знание своего предмета, но и новые подходы к отбору содержания, организации активной учебной деятельности «на расстоянии» [Власова 2018: 227]. Информационная культура учителя является не только необходимым инструментом для его непрерывного образования, но и объектом непрерывного образования педагога.

Список литературы

Власова И. Н. Методические семинары учителей математики как средство формирования профессиональных умений педагога // Н. И. Лобачевский и математическое образование в России: материалы Международного форума по математическому образованию, посвященного 225-летию Н. И. Лобачевского / отв. ред. Л. Р. Шакирова. Казань: Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2017. Т. 1. С. 228–231.

Власова И. Н. Освоение методических компетенций при обучении в магистратуре будущих учителей математики // Российское математическое образование в XXI веке: материалы XXXVII Международного научного семинара преподавателей математики и информатики университетов и педагогических вузов / Набережночелнинский государственный педагогический университет. Набережные Челны, 2018. С. 227–230.

Гендина Н. И. Информационная культура личности и задачи инновационного образования // Университетская книга. 2010. № 4. С. 56–62.

Лау Х. Руководство по информационной грамотности для образования на протяжении всей жизни [Электронный ресурс]: пер. с англ. М.: Информация для всех, 2006. 45 с. URL: <https://ifap.ru/library/book101.pdf> (дата обращения 25.09.2020).

Метапредметные результаты: стандартизированные материалы для оценки читательской грамотности: 9-й класс: пособие для учителя / Г. С. Ковалева, В. В. Барабанов, Н. Н. Богданова [и др.]; под ред. Г. С. Ковалёвой. М.: СПб.: Просвещение, 2018. 176 с. (ФГОС: оценка образовательных достижений).

Об образовании Российской Федерации: Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2013 года № 273-ФЗ [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 29.08.2020).

Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике. М.: Высшая школа, 2004. 512 с.

Примерная основная образовательная программа основного общего образования. Основная школа [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_282455/ (дата обращения: 29.08.2020)

Результаты PIRLS [Электронный ресурс]. URL: <https://fioco.ru/Contents/Item/Display/2201476> (дата обращения: 29.09.2020).

Результаты исследования PISA-2018 [Электронный ресурс]. URL: <https://fioco.ru/PISA-2018-results> (дата обращения: 29.09.2020).

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]. URL: <http://standart.edu.ru> (дата обращения: 29.08.2020).

Фещенко Т.С. Умение работать с информацией как основа непрерывного образования // Человек и образование. 2012. № 2. С. 56–62.

Формирование и оценка метапредметных результатов: поиск и преобразование информации: пособие для учителя / авт.-сост. И. Н. Власова (отв. за вып.), А. Р. Потапова. Пермь: Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2020. 141 с.

Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли: система заданий: пособие для учителя / под ред. А. Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2010. 178 с.

Фундаментальное ядро содержания общего образования: проект / под ред. В. В. Козлова, А. М. Кондакова. М.: Просвещение, 2009. 48 с. (Стандарты второго поколения)

References

Vlasova I. N. Metodicheskie seminary uchitelei matematiki kak sredstvo formirovaniia professional'nykh umenii pedagoga [Methodical seminars for teachers of mathematics as a means of forming professional skills of a teacher]. *N. I. Lobachevskii i matematicheskoe obrazovanie v Rossii. Materialy Mezhdunarodnogo foruma po matematicheskomu obrazovaniuu, posviashchennogo 225-letiiu N. I. Lobachevskogo*. Kazan', Kazanskii (Privolzhskii) federal'nyi universitet, 2017, vol. 1, pp. 228–231. (In Russ.)

Vlasova I. N. Osvoenie metodicheskikh kompetentsii pri obuchenii v magistrature budushchikh uchitelei matematiki [Mastering methodological competencies in the course of training future teachers of mathematics in the magistracy]. *Rossiiskoe matematicheskoe obrazovanie v XXI veke. Materialy XXXVII Mezhdunarodnogo nauchnogo seminaru prepodavatelei matematiki i informatiki universitetov i pedagogicheskikh vuzov*. Naberezhnye Chelny, Naberezhnochelninskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet, 2018, pp. 227–230. (In Russ.)

Gendina N. I. Informatsionnaia kul'tura lichnosti i zadachi innovatsionnogo obrazovaniia [Information culture of the individual and the tasks of innovative education]. *Universitetskaia kniga*, 2010, no. 4, pp. 56–62. (In Russ.)

Lau Kh. Rukovodstvo po informatsionnoi gramotnosti dlia obrazovaniia na protiazhenii vsei zhizni [A Guide to information literacy for lifelong learning]. Moscow, Informatsiia dlia vsekh, 2006, 45 p. available at: <https://ifap.ru/library/book101.pdf> (accessed: 25 August 2020). (In Russ.)

Kovaleva G. S., Barabanov V. V., Bogdanova N. N. et al. Metapredmetnye rezul'taty: standartizirovannye materialy dlia otsenki chitatel'skoi gramotnosti: 9 klass [Metasubject results: standardized materials for assessing reading literacy: grade 9]. Ed. G. S. Kovaleva. Moscow, Saint Petersburg, Prosveshchenie, 2018, 176 p. (FGOS: otsenka obrazovatel'nykh dostizhenii). (In Russ.)

Ob obrazovanii Rossiiskoi Federatsii [On the formation of the Russian Federation]. Federal'nyi zakon Rossiiskoi Federatsii ot 29 December 2013 no. 273-ФЗ, available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (accessed: 29 August 2020). (In Russ.)

Polonskii V. M. Slovar' po obrazovaniu i pedagogike [Dictionary of education and pedagogy]. Moscow, Vysshiaia shkola, 2004, 512 p. (In Russ.)

Primernaia osnovnaia obrazovatel'naia programma osnovnogo obshchego obrazovaniia. Osnovnaia shkola [Approximate basic educational program of basic general education. Primary school], available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_282455/ (accessed: 29 August 2020). (In Russ.)

PIRLS Results, available at: <https://fioco.ru/Contents/Item/Display/2201476> (accessed: 29 August 2020). (In Russ.)

PISA-2018 survey results, available at: <https://fioco.ru/PISA-2018-results> (accessed: 29 August 2020). (In Russ.)

Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart osnovnogo obshchego obrazovaniia [Federal State Educational Standard of Basic General Education], available at: <http://standart.edu.ru> (accessed: 29 August 2020). (In Russ.)

Feshchenko T.S. Umenie rabotat's informatsiei kak osnova nepreryvnogo obrazovaniia [Ability to work with information as the basis of lifelong education]. *Chelovek i obrazovanie*, 2012, no. 2, pp. 56–62. (In Russ.)

Vlasova I. N., Potapova A. R. Formirovanie i otsenka metapredmetnykh rezul'tatov: poisk i preobrazovanie informatsii [Formation and evaluation of metasubject results: search and transformation of information]. Perm: Perm State Humanitarian Pedagogical University, 2020, 141 p. (In Russ.)

Formirovanie universal'nykh uchebnykh deistvii v osnovnoi shkole: ot deistviia k mysli: sistema zadaniy [Formation of universal educational actions in basic school: from action to thought: system of tasks]. Ed. A. G. Asmolov. Moscow, Prosveshchenie, 2010, 178 p. (In Russ.)

Fundamental'noe iadro sodержaniia obshchego obrazovaniia: proekt [The fundamental core of the content of general education: the project]. Ed. V. V. Kozlov, A. M. Kondakov. Moscow, Prosveshchenie, 2009, 48 p. (Standarty vtorogo pokoleniia). (In Russ.)

УДК 373.1

UDC 371.1

DOI: 10.24411/2712-827X-2020-10205

Лучникова Елена Валерьевна

Аспирант, Пермский государственный
гуманитарно-педагогический университет,
Россия, 614990, Пермь, ул. Сибирская, д. 24,
тел: +7 (982) 4375497, e-mail: alisaflower@yandex.ru

Luchnikova Elena Valerievna

Postgraduate student, Perm State Humanitarian Pedagogical University,
Perm, Russia

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МАРШРУТОВ

THE CURRENT STATE OF THE STUDY OF INDIVIDUAL EDUCATIONAL ROUTES

Аннотация

В данной статье рассмотрен вопрос состояния изучения индивидуальных образовательных маршрутов. Раскрыта сущность и определение понятия индивидуальный образовательный маршрут в научной литературе (Е. А. Александрова, М. И. Башмаков, И. А. Галацкова, Т. М. Ковалёва, Н. Н. Суртаева, А. П. Тряпицына, А. В. Хуторской). Представлена дефиниция в разных смысловых значениях. Индивидуализация образовательного процесса подкреплена внедрением индивидуального образовательного маршрута в образовательном учреждении. Рассмотрена учебно – познавательная деятельность, которую в виде плана составляет педагог с учащимся и родителем, с учетом индивидуальных потребностей. Описывается индивидуальная образовательная траектория учеными – исследователями, как персональный путь, как след линии движения учащихся в образовательном процессе МАОУ «Гимназии № 5» г. Перми. Сказано об интеграции вариативных образовательных маршрутов в образовательном пространстве. Обозначена необходимость нахождения подходов к каждому ученику для реализации, разработки и ведения индивидуального образовательного маршрута. Специфика обучения учащихся с помощью индивидуальных образовательных маршрутов проявляется в том, что у учащихся формируется навык выбора деятельности во время образовательного процесса. Выявлена недостаточность изучения вопроса о внедрении индивидуального образовательного маршрута в образовательном процессе. Указана тьюторская позиция педагога в создании условий выбора в пространстве урока и сопровождения учащихся во время выбора деятельности, ведении индивидуального образовательного маршрута. Высказано предположение о связи индивидуального образовательного маршрута посредством влияния на личностные качества учащихся.

Abstract

The article is dedicated to the study of individual educational routes. The author reveals the essence and definition of the concept of individual educational route formulated in the academic literature (Aleksandrova E. A., Bashmakov M. I., Galatskova I. A., Kovaleva T. M., Surtaeva N.N., Tryapitsyna A. P., Khutorskoy A.V.). The definition presented has different semantic meanings. Individualization of the educational process is supported by the introduction of an individual educational route in an educational institution. The author considers educational-cognitive activity, which is represented in the form of a plan and is made by a teacher in cooperation with a student and a parent, taking into account individual needs of a student. The individual educational route in Gymnasium № 5 of Perm is described by the author as a personal path, as a course of students' development in the educational process. The author mentions the integration of variable

educational routes in the educational space, and indicates the need to find approaches to each student for the implementation, development and maintenance of an individual educational route. The specificity of teaching students using individual educational routes is manifested in the fact that in the course of educational process students develop the skill of choosing an activity. The author reveals the lack of study of the issue of introduction of an individual educational route in the educational process. The author indicates that a teacher has a tutor's role in creating the conditions for choosing in the space of the lesson and accompanying students during the choice of activity, maintaining an individual educational route.

Ключевые слова: индивидуальный образовательный маршрут, индивидуальная образовательная траектория, педагогическая деятельность, универсальные учебные действия, образовательные возможности, тьюторское сопровождение.

Keywords: individual educational route, individual educational trajectory, pedagogical activity, universal learning activities, educational opportunities, tutor support.

Введение

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом современный ученик должен овладеть следующим набором метапредметных навыков, а именно: уметь самостоятельно определять цели своего обучения, ставить и формулировать для себя новые задачи в учебе и познавательной деятельности, развивать мотивы и интересы своей познавательной деятельности, осуществлять учебное сотрудничество с педагогами и сверстниками, самостоятельно планировать учебную деятельность, строить индивидуальную образовательную траекторию [Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования]. Для достижения личностных результатов, как это требует ФГОС учащимся необходимо сформировать ответственное отношение к учению, готовность к саморазвитию и самообразованию на основе мотивации к обучению и познанию, осознанному выбору и построению дальнейшей индивидуальной траектории образования с учетом устойчивых познавательных интересов. Предметные результаты должны обеспечивать успешное обучение на следующем уровне общего образования. Для развития личности ученика в современном образовании осуществляется переход к новой системно-деятельностной образовательной парадигме, которая подразумевает изменение деятельности ученика и учителя на уроке. Выделение идеи индивидуализации образования требует организации образовательного процесса с учетом индивидуализации. В национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» говорится о том, что в школе дети должны получить возможность раскрыть свои способности, сориентироваться в высокотехнологичном конкурентном мире [Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа»]. А современная модель образования, ориентированная на решение задач инновационного развития экономики гласит о том, что новая структура стандарта призвана обеспечить расширение спектра индивидуальных образовательных возможностей и траекторий для развития учащихся.

Основная часть

Сущность индивидуального образовательного маршрута рассматривается в различных источниках научной литературы. Индивидуальный образовательный маршрут как целенаправленно проектируемую дифференцированную образовательную программу рассматривают ученые – исследователи (С. В. Воробьева, В. Г. Рындак, А. П. Тряпицына, М. Б. Утепов и др.), в качестве персональной траектории освоения содержания образования (Е. А. Александрова, М. Г. Остренко), а содержательное направление реализации индивидуальных образовательных траекторий (Н. Н. Суртаева, И. С. Якиманская), модель образовательного пространства с вариативными образовательными маршрутами (И. А. Галацкова) [Кунаш 2012: 77].

Так, А. П. Тряпицина рассматривает индивидуальную программу, которая отражает интересы, возможности, потребности ученика [Тряпицына, 1998, с. 63]. Важно воспитать личность с учетом индивидуальных особенностей и потребностей, т.к. XXI век нуждается в творческих, гармонично-развитых личностях. Используя индивидуальную программу развития, становится возможным реализовать социальный заказ общества. А. П. Тряпицына в классификации маршрутов использует за основу возрастной критерий. Суртаева Н. Н. дает свое определение индивидуальной образовательной траектории как определенную последовательность элементов учебной деятельности каждого учащегося, соответствующую его способностям, возможностям, мотивации, интересам, осуществляемым при координирующей, организующей, консультирующей деятельности педагога во взаимосвязи с родителями» [Суртаева, 1998, с. 13]. Хуторской А. В. рассматривает индивидуальную образовательную траекторию как персональный путь реализации личностного потенциала каждого ученика в образовании. [Хуторской, 2005, с. 82]. Предполагается рассмотрение образовательного процесса как средства достижения личностных целей саморазвития и самосовершенствования для реализации личностного потенциала каждого учащегося. Индивидуальная образовательная траектория, с точки зрения Т.М. Ковалёвой – это траектория индивидуального образовательного движения, «след» линии движения учащегося, складывающийся путём фиксации содержания его проб и опыта, образовательных достижений и характеристик индивидуального образовательного пространства и дающий возможность педагогического прогнозирования и реализации тьюторского проекта [Ковалёва, 2012, с. 229].

Общий план учебно-познавательной деятельности, составленный педагогом совместно с учащимся при участии родителей предлагает Л. А. Осадчая, где отображены образовательные потребности и индивидуальные особенности учащихся, а также возможности внешкольной образовательной среды, в которой находятся учащиеся [Ниязова, 2014, с. 13]. Составляя план учебно-познавательной деятельности, который учитывает все интересы учащегося, его образовательные возможности и в пределах образовательной организации и за ней, появляется возможность индивидуализировать образовательный процесс, видеть развитие учащегося и становление его как личности. Индивидуальность каждого ученика и ученицы подталкивает педагогов находить определённые подходы к каждому из них, с учётом их возможностей и интересов. Именно этот подход реализуется в разработке и ведении индивидуального образовательного маршрута [Погребняк, 2018, с. 163].

По мнению И. А. Галацковой индивидуальность проявляется в разной степени усвоения учащимися учебного материала, индивидуальном темпе, скорости продвижения в учении, познавательных мотивов. И. А. Галацкова предлагает вариативный образовательный маршрут в адаптивных системах обучения, формирующий у учащихся навыки свободного ответственного самоопределения [Галацкова, 2010, с. 9]. При разработке вариативных образовательных маршрутов становится возможным развитие учащихся с учетом их потребностей, это и маршруты с учетом ослабленного здоровья учащихся; маршрут для учащихся с опережающими темпами развития; маршрут для учащихся с низкой учебной мотивацией; маршрут для одаренных учащихся. Данные маршруты интегрируют специалисты различного профиля в образовательное пространство с целью реализации индивидуальных особенностей развития учащихся. Реализация вариативных маршрутов подразумевает прохождение всех этапов школьного обучения, где отражается не только учебная деятельность, но и другие виды деятельности в образовательном процессе.

М. А. Кунаш говорит о том, что для каждого возрастного этапа существуют наиболее эффективные модели индивидуальных образовательных маршрутов, учитывающие потребности и возможности обучающихся. В представлении М. А. Кунаш индивидуальный

образовательный маршрут – это интегрированная модель индивидуального образовательного пространства, создаваемого педагогами и обучающимися с целью активизации, самораскрытия и саморазвития личностных возможностей [Кунаш, 2011, с. 110]. Индивидуальный образовательный маршрут становится средством формирования познавательной компетенции учащихся и направлен не на достижение знаний, а на выработку собственных приемов проектирования учебной деятельности.

Е. А. Александрова классифицирует индивидуальные образовательные траектории на основе направленности интересов и предлагает реализацию индивидуальных образовательных траекторий для старшеклассников в качестве программы собственной деятельности учащихся, с учетом индивидуального стиля учения и общения [Александрова, 2016, с. 22]. Для эффективной разработки траектории и ее реализации необходимо педагогическое сопровождение учащихся. Педагогическое сопровождение организовывается в образовательном пространстве для того, чтобы учащийся смог разработать свою траекторию развития самостоятельно, а также успешно ее реализовать и выбрать нужную стратегию обучения. При выборе стратегии обучения старшеклассники руководствуются набором своих сформированных ценностей, которые во многом определяют дальнейшие образовательные планы учащихся.

По мнению М. И. Башмакова дефиниция «Индивидуальный образовательный маршрут» – это структурированная программа действий ученика на некотором фиксированном этапе его обучения», он «складывается из чередования индивидуальных практик и проектов, последовательно сменяемых друг другом» [Башмаков, 2000, с. 23]. Индивидуальный образовательный маршрут – это целенаправленно проектируемая дифференцированная образовательная программа, обеспечивающая позиции ученика как субъекта выбора, разработки, реализации образовательной программы при осуществлении учителями педагогической поддержки его самоопределения и самореализации [Воробьева, 1999, с. 190]. В понимании С. В. Воробьевой происходит дифференциация как на стадии разработки, так и на стадии реализации маршрута.

На основании изученных определений и их трактовок можно предположить, что индивидуальный образовательный маршрут имеет связь с траекторией, планом, программой, а также недостаточность изучения вопроса о внедрении индивидуальных образовательных маршрутов в образовательном процессе. Определения сходны по смыслу, но не являются тождественными. Становление личности учащихся происходит в новых социокультурных условиях, видны заметные изменения в представлении об индивидуализации. В педагогическом словаре Коджаспирова А. Ю. индивидуализация обучения это – организация учебного процесса с учетом индивидуальных особенностей учащихся; позволяет создать оптимальные условия для реализации потенциальных возможностей каждого ученика [Коджаспиров, 2000, с. 31]. Индивидуализацией в образовании занимались ученые А. С. Границкая, И. Э. Унт, В. Д. Шадриков. Цель технологии А. С. Границкой заключается в обучении приемам самостоятельной работы, самоконтроля, приемам исследовательской деятельности. Нужно развивать и совершенствовать умения ученика работать самостоятельно, добывать знания самому и на этой основе формировать интеллект школьника, то есть необходимо адаптировать учебный процесс к индивидуальным особенностям учащегося. В. Д. Шадриков выделяет общие принципы индивидуализации: стратегия процесса обучения, использование индивидуальной работы по всем предметам с другими формами учебной деятельности, использование для учения индивидуального стиля [Селевко, 2005, с. 229]. Индивидуализация в понимании И. Э. Унт – это учет в образовательном процессе особенностей индивидуального развития учащегося, во всех его формах и методах, в независимости от того, какие формы и методы учитываются [Унт, 1990, с. 8]. На сегодняшний день школа слабо ориентирована на формирование и развитие

индивидуальности и учет способностей учащегося. Но не смотря на слабость учета индивидуальных особенностей учащихся, есть ряд исследователей, которые внедряют практику индивидуализации в образовательных учреждениях. Становится актуальным разрабатывать и внедрять индивидуальные образовательные маршруты в образовательный процесс. Поскольку в образовательных организациях нет четкой разработанности как осуществлять внедрение индивидуального образовательного маршрута, то это является затруднительным и невозможным индивидуализировать образовательный процесс учащихся.

Проектируя индивидуальный образовательный маршрут в МАОУ «Гимназии № 5» города Перми автор использует его как различные варианты учебной деятельности учащихся 5-6 классов во время урока, в котором заложено согласно ФГОС развитие УУД (регулятивные, познавательные, коммуникативные), способность их использования в учебном процессе, учитывая индивидуальные особенности учащихся. Говоря о вариантах учебной деятельности во время урока, учащимся 5 – 6 классов предлагается на выбор вид деятельности, которой им хотелось бы заниматься на уроке, не теряя предметного навыка учения, лишь раскрывая в себе индивидуальные возможности и способности к обучению. Вариативность видов деятельности включает в себя разное дидактическое проектирование, заранее подготовленное учителем. При реализации вариативности учебной деятельности учащийся учится планировать свое время, раскрывая в себе навык самоконтроля и самообразования, что является на сегодняшний день одним из важных качеств учащихся.

Индивидуальный образовательный маршрут в пространстве урока 5-6 классов МАОУ «Гимназии № 5» г. Перми формирует реализацию своих образовательных возможностей у учащихся в течение всего образовательного процесса. Тьюторское сопровождение педагогом заключается в создании условий выбора в пространстве урока в реализации, апробации и внедрении индивидуального образовательного маршрута. Индивидуальный образовательный маршрут учитывает индивидуальное развитие учащегося и возможность продвижения в обучении на том уровне, который в состоянии осилить сам учащийся за весь образовательный процесс. Осуществляется продвижение учащихся по своему выбранному образовательному маршруту в рамках урока. Тем самым возникает возможность у учащихся проявить себя во время урока, быть успешным в реализации своего индивидуального образовательного маршрута с учетом своих индивидуальных способностей. Индивидуальный образовательный маршрут учащихся полностью учитывает требования Федерального образовательного стандарта. Достижение личностных результатов учащихся возникает за счет осуществления самостоятельного выбора индивидуального образовательного маршрута при удовлетворении своих образовательных потребностей и проявления самосознания в процессе выбора самого маршрута.

Заключение

Современное состояние изучения вопроса об индивидуальном образовательном маршруте наглядно показывает, что:

- осуществление апробации и реализации индивидуального маршрута в образовательном возможно в пространстве школы, и как результат – это формирование перманентной личности учащегося в образовательном процессе;
- сформированность интегративной траектории индивидуального образовательного маршрута необходимо формировать для продолжения обучения на разных ступенях образовательного процесса.

От разумного выбора зависит не только успешное обучение, но и самоопределение в жизни. Возможность реализовать свой маршрут становится актуальным поскольку на сегодняшний день в современной школе актуализируется самореализация учащихся: разная степень учебной мотивации, разные познавательные интересы, разные способности к

обучению. Поэтому индивидуальные образовательные маршруты направлены на формирование личности образованной, нравственной, творческой, инициативной, ответственной, ориентированной на понимание и уважение самого себя и другого человека; личности, которая может применять знания, и правильно действовать в нестандартных ситуациях в рамках урока.

Список литературы

Александрова Е. А. Методология сочетания процессов индивидуализации и социализации в практике образования // Реабилитация, абилитация и социализация: междисциплинарный подход. Сборник научных статей. / Под ред. О. Е. Нестеровой, Р. М. Шамяникова, Е. С. Пяткиной, Л. В. Шиповой, М. Д. Коноваловой. М.: Издательство «Перо», 2016. 728 с. [Электронное издание]

Башмаков М. И. Индивидуальная образовательная программа средней школы // Школьные технологии. 2000. № 4. С. 20–23.

Воробьева С. В. Теоретические основы дифференциации образовательных программ: автореф. ... д-ра пед. наук. Санкт-Петербург, 1999. 460 с.

Галацкова И. А. Моделирование вариативных образовательных маршрутов учащихся как средство обеспечения адаптивности школьной среды: автореф... канд. пед. наук. Ульяновск, 2010. 29 с.

Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2000. 176 с.

Ковалёва Т. М. Профессия «тьютор». Тверь: «СФК – офис», 2012. 246 с.

Кунаш М. А. Педагогические условия реализации индивидуальных образовательных маршрутов старших подростков // Академический вестник Института образования взрослых российской академии образования. Человек и образование. 2011. № 3 (28). С. 109–113

Кунаш М. А. Подходы к классификации индивидуальных образовательных маршрутов школьников // Ярославский педагогический вестник. 2012. № 3. Том II (Психолого- педагогические науки). С. 77–81.

Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» утверждена Президентом РФ 04 февраля 2010 г. Пр – 271. <http://nasha-novaya-shkola.ru/?q=node/4> (дата обращения 26.09.2020)

Ниязова Х. Н. Индивидуальный образовательный маршрут как форма педагогической поддержки одаренных детей: Методические рекомендации. / Автор-составитель: Х. Н. Ниязова. Ханты-Мансийск: Редакционно-издательский отдел АУ «Институт развития образования», 2014. 60 с.

Погребняк М. С. Готовность учебных заведений к ведению индивидуальных образовательных маршрутов // Вестник научного общества студентов, аспирантов, молодых ученых. 2018. № 4. С. 163–166

Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий. В 2-х т. Т. 1. М.: Народное образование, 2005. 561 с.

Суртаева Н. Н. Технология индивидуальных образовательных траекторий // Химия в школе. 1998. № 4. С. 13–17.

Тряпицина А. П. Образовательная программа – маршрут ученика / Под ред. А. П. Тряпицыной. СПб.: ЮИПК, 1998. 228 с.

Унт И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. М.: Педагогика, 1990. 192 с.

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897) <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2588> (дата обращения 26.09.2020)

Хуторской А. В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? Пособие для учителя / А. В. Хуторской. М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. 383 с.

References

Aleksandrova E. A. Metodologiya sochetaniya protsessov individualizatsii i sotsializatsii v praktike obrazovaniia [Methodology for combining the processes of individualization and socialization in educational practice]. *Reabilitatsiia, abilitatsiia i sotsializatsiia: mezhdistsiplinarnyi podkhod. Sbornik nauchnykh statei*. Ed. O. E. Nesterova, R. M. Shamionov, E. S. Piatkina, L. V. Shipova, M. D. Konovalova. Moscow, Pero, 2016, 728 p.

Bashmakov M. I. Individual'naiia obrazovatel'naia programma srednei shkoly [Individual secondary school educational program]. *Shkol'nye tekhnologii*, 2000, no. 4, pp. 20–23.

Vorob'eva S. V. Teoreticheskie osnovy differentsiatsii obrazovatel'nykh programm [Theoretical foundations of the differentiation of educational programs]. Abstract of Doctor's degree dissertation. Saint Petersburg, 1999, 460 p.

Galatskova I. A. Modelirovanie variativnykh obrazovatel'nykh marshrutov uchashchikhsia kak sredstvo obespecheniia adaptivnosti shkol'noi sredy [Modeling of variable educational routes of students as a means of ensuring the adaptability of the school environment]. Abstract of Ph. D. thesis. Ul'ianovsk, 2010, 29 p.

Kodzhaspirova G. M., Kodzhaspirov A. Iu. Pedagogicheskii slovar' [Pedagogical dictionary]. Moscow, Akademiia, 2000, 176 p.

Kovaleva T. M. Professiiia «t'iutor» [The profession “tutor”]. Tver', SFK-ofis, 2012, 246 p.

Kunash M. A. Pedagogicheskie usloviia realizatsii individual'nykh obrazovatel'nykh marshrutov starshikh podrostkov [Pedagogical conditions for the implementation of individual educational routes for older adolescents]. *Akademicheskii vestnik Instituta obrazovaniia vzroslykh rossiiskoi akademii obrazovaniia. Chelovek i obrazovanie*, 2011, no. 3 (28), pp. 109–113.

Kunash M. A. Podkhody k klassifikatsii individual'nykh obrazovatel'nykh marshrutov shkol'nikov [Approaches to the classification of individual educational routes of schoolchildren]. *Iaroslavskii pedagogicheskii vestnik*, 2012, no. 3, vol. II (*Psikhologo-pedagogicheskie nauki*), pp. 77–81.

Nasha novaia shkola: Natsional'naia obrazovatel'naia initsiativa [Our new school: national education initiative], available at: <http://nasha-novaya-shkola.ru/?q=node/4> (available: 26 September 2020).

Niiazova Kh. N. Individual'nyi obrazovatel'nyi marshrut kak forma pedagogicheskoi podderzhki odarennykh detei [Individual educational route as a form of pedagogical support for gifted children]. Metodicheskie rekomendatsii. Khanty-Mansiisk: Redaktsionno-izdatel'skii otdel AU “Institut razvitiia obrazovaniia”, 2014, 60 p.

Pogrebniak M. S. Gotovnost' uchebnykh zavedenii k vedeniiu individual'nykh obrazovatel'nykh marshrutov [Readiness of educational institutions to maintain individual educational routes]. *Vestnik nauchnogo obshchestva studentov, aspirantov, molodykh uchenykh*, 2018, no. 4, pp. 163–166.

Selevko G. K. Entsiklopediia obrazovatel'nykh tekhnologii [Encyclopedia of educational technologies]. Vol. 1. Moscow, Narodnoe obrazovanie, 2005, 561 p.

Surtaeva N. N. Tekhnologiiia individual'nykh obrazovatel'nykh traektorii [Technology of individual educational trajectories]. *Khimiia v shkole*, 1998, no. 4, pp. 13–17.

Triapitsina A. P. Obrazovatel'naia programma – marshrut uchenika [Educational program – student route]. Ed. A. P. Triapitsyna. Saint Petersburg, IuIPK, 1998, 228 p.

Unt I. E. Individualizatsiia i differentsiatsiia obucheniia [Individualization and differentiation of training]. Moscow, Pedagogika, 1990, 192 p.

Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart osnovnogo obshchego obrazovaniia [Federal state educational standard of basic general education], available at: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2588> (accessed: 26 September 2020).

Khutorskoi A. V. Metodika lichnostno-orientirovannogo obucheniia. Kak obuchat' vsekh po-raznomu? [Personality-oriented learning methodology. How do you teach everyone differently?]. Moscow, VLADOS-PRESS, 2005, 383 p.

УДК 378.681

UDC 378.681

DOI: 10.24411/2712-827X-2020-10206

Канцур Анна Германовна*

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

Kantsur Anna Germanovna

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

**ИННОВАЦИОННЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЕКТ
НЕМЕЦКОГО КУЛЬТУРНОГО ЦЕНТРА ИМЕНИ ГЁТЕ –
НЕМЕЦКИЙ ДЕТСКИЙ ОНЛАЙН-УНИВЕРСИТЕТ****AN INNOVATIVE EDUCATIONAL PROJECT
OF GOETHE GERMAN CULTURAL CENTER –
GERMAN CHILDREN'S ONLINE UNIVERSITY****Аннотация**

Рассматривается образовательный проект Немецкого культурного центра им. Гёте – Немецкий детский онлайн-университет для детей в возрасте от 8 до 12 лет. Это инновационный проект, который развивает креативное мышление детей, опираясь на их врожденный интерес ко всему неизвестному. Данная онлайн-платформа помогает детям находить ответы на вопросы о явлениях окружающего мира и параллельно, в игровой форме, знакомит их с немецким языком. В статье описываются педагогические приемы и методы, которые лежат в основе данного образовательного проекта: раннее изучение иностранного языка, предметно-языковое интегрированное обучение, медиаграмотность, игрофикация. Знание иностранных языков – одна из важнейших компетенций XXI в. Многоязычие – одно из актуальных требований современности, а немецкий – второй по значимости язык научного сообщества после английского. Предметно-языковое интегрированное обучение является одной из эффективных педагогических технологий обучения иностранному языку на различных уровнях образования. На CLIL-занятиях всегда создается комфортная рабочая атмосфера, в которой обучающиеся могут активно развиваться, совершенствовать свои навыки в различных областях знаний. Виртуальная составляющая Немецкого детского онлайн-университета учит ребёнка основам медиаграмотности – необходимому навыку в век цифровых технологий. Медиаграмотность трактуется также как умение хорошо ориентироваться в разных типах медиа и понимать их суть. Игофикация в Немецком детском онлайн-университете рассматривается как применение игровых элементов в неигровых ситуациях. Представлена также структура Немецкого детского онлайн-университета и приведены примеры лекций.

Abstract

The article deals with the educational project of Goethe German Cultural Center – German Children's Online University for the learners aged 8 to 12 years old. German Children's Online University is an innovative project which aims at the development of learners' critical thinking skills on the basis of their

innate curiosity and openness to new things. This online platform helps the children to find answers to their questions about natural phenomena and promotes the development of their language skills. Learners are engaged in different games which makes learning more exciting. The article describes various pedagogical methods and techniques which create the basis for this educational project – early foreign language learning, media literacy, content and language integrated learning (CLIL-technology), gamification. The ability to speak foreign languages is one of the key competencies of the XXI century. Multilingualism is one of the requirements of our modern world, and the German language is the second most important language of the international scientific community. Content and language integrated learning (CLIL-technology) is one of the most effective pedagogical technologies of foreign language teaching on different levels of education. In the CLIL lessons learners study in comfortable atmosphere which helps them develop their skills in different fields of knowledge. The virtual component of German Children's Online University teaches every child the basic skills of media literacy, which are so vital in today's digital world. Media literacy is also studied as a skill of navigation in the field of various media. In German Children's Online University the concept of gamification is regarded as the use of game elements in non-game situations. The article also presents the structure of German Children's Online University and gives examples of lectures.

Ключевые слова: Немецкий детский онлайн-университет, немецкий язык, раннее изучение иностранного языка, медиаграмотность, предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL), игрофикация.

Keywords: Children's Online University, the German language, early foreign language learning, media literacy, content and language integrated learning (CLIL-technology), gamification.

Введение

Современному школьнику предстоит адаптироваться к условиям постоянно меняющегося мира, в котором востребованы не специализированные знания, умения и навыки, а общие «компетенции XXI в.» – когнитивные, социально-эмоциональные, цифровые. В связи с этим должно происходить изменение содержания образования, смещение акцентов в сторону формирования необходимых ключевых компетенций, переосмысление учителями целей изучения отдельных предметов, в том числе и иностранного языка. Целью и основным результатом образования является «развитие личности обучающегося на основе усвоения универсальных учебных действий, познания и освоения мира» [Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: п. 7].

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования] и проекты предметных концепций по предметам «Иностранный язык» и «Второй иностранный язык» [Примерная основная образовательная программа начального общего образования 2015; Примерная основная образовательная программа начального общего образования 2020] определяют цель изучения иностранных языков шире, чем только формирование коммуникативной иноязычной компетенции. Это ещё и создание основы для формирования интереса к использованию иностранного языка как средства получения информации, позволяющего расширять свои знания в других предметных областях. Усиливается образовательная и самообразовательная роль предметной области «Иностранные языки». Иностранный язык выступает инструментом овладения другими предметными областями в сфере гуманитарных, математических, естественнонаучных и других наук.

При традиционном подходе к преподаванию иностранного языка с исключительным фокусом на язык у многих обучающихся неизбежно снижается мотивация к его изучению, поскольку содержание (предмет речи) не является для них новым. Обучающиеся осваивают иноязычные обозначения известных им предметов и явлений, знакомятся с системой

изучаемого иностранного языка, а прироста новых знаний об окружающем мире у них не происходит. Изучение языка только ради самого языка для большинства обучающихся быстро теряет привлекательность в силу большой сложности предмета и отсутствия личностных смыслов его изучения.

Основная часть

Немецкий детский онлайн-университет (сокращенно KINDERUNI – от немецкого «Kinder», что означает «дети», и «Uni» – сокращение от «университет») [Kinderuniversität 2020] – это инновационный проект, который развивает креативное мышление детей, опираясь на их врожденный интерес ко всему неизвестному, и знакомит их с немецким языком. Он даёт возможность детям познакомиться с различными областями знаний и исследовать их в игровой форме. В Немецком детском онлайн-университете рассматриваются те вопросы, которые интересны детям и важны для их повседневной жизни.

Идея создания детского университета возникла в Германии. В 2002 г. в университете им. Эберхарда-Карла в Тюбингене стартовал эксперимент под названием «Детский университет» [Детские вузы в Германии 2020]. Лучшие преподаватели вуза отвечали на самые каверзные вопросы юных студентов. Результат оказался замечательным. Дети смогли поучаствовать во «взрослых» делах, а родители отметили возросший интерес к школьным урокам и новым знаниям.

Основная цель детских университетов – вовлечь ребенка в науку с раннего возраста, показать ему, что ею занимаются не только серьезные взрослые люди, напротив, она доступна каждому. Авторы проекта уверены в том, что «настоящее» обучение – с зачетными книжками и студенческими билетами – заинтересует малышей и они после окончания школы решат получить высшее образование.

Многие вузы Германии также запустили у себя формат подобных занятий для детей, где средний возраст слушателей – 10 лет. Темами подобных уроков становятся вопросы: «Что такое простуда?», «Почему небо голубое?» и т. п., на которые отвечают лучшие профессора высших учебных заведений.

Немецкий детский онлайн-университет [Детский онлайн-университет 2020] представляет собой бесплатную онлайн-платформу с лекциями по трем направлениям: «Природа», «Техника» и «Человек». Факультет «Природа» посвящен растениям и животным. Поворачиваются ли подсолнухи за солнцем? Почему шумит ракушка? Как измерить ширину реки? На эти и многие другие вопросы студенты онлайн-университета находят ответы в ходе прохождения интерактивных лекций. На факультете «Техника» объясняются принципы работы различных устройств, например, как устроены автопилот, 3D-печать. На факультете «Человек» рассматриваются такие темы, как медицина, еда, искусство, спорт. Обучение может происходить на десяти языках: немецком, русском, английском, польском, украинском, узбекском и др. Немецкому языку отводится главная роль. В каждом направлении имеется по десять готовых занятий. Занятие состоит из видеоролика, заданий для обучающихся по просмотренному видео, а также сценариев и методических пакетов для педагогов, по которым они могут проводить занятия как урочной, так и внеурочной деятельности.

Немецкий детский онлайн-университет использует многие педагогические приемы и методы:

- раннее изучение иностранного языка;
- медиаграмотность;
- предметно-языковое интегрированное обучение;
- игрофикацию [Немецкий детский онлайн-университет 2018: 7–8]. о

Знание иностранных языков – одна из важнейших компетенций XXI в. Многоязычие, или способность пользоваться для целей общения более чем одним иностранным языком, должна входить в «образовательный портфель», в научный багаж каждого человека и каждого общества в XXI в. [Veldhues 2010: 6]. Многоязычие – одно из актуальных требований современности, а немецкий – второй по значимости язык научного сообщества после английского [Канцур, Нельзина 2013: 8].

Целевая аудитория данного образовательного проекта – дети от 8 до 12 лет (2–6-й класс). В этой связи необходимо сказать о **раннем изучении иностранного языка**. Чем раньше ребенок начинает учить иностранный язык осознанно, тем вероятнее, что он освоит его без особых трудностей и при определённых обстоятельствах будет свободно на нем общаться. Поэтому процесс познания в Немецком детском онлайн-университете сопровождается знакомством с немецким языком. Во время изучения нового иностранного языка дети приобретают новые знания о мире. Владение иностранным языком – важное условие взаимопонимания в международном пространстве, необходимая основа для получения качественного профессионального образования как на родине, так и за рубежом.

Медиаграмотность – необходимый навык в век цифровых технологий. Это умение хорошо ориентироваться в разных типах медиа и понимать их суть. Дети сейчас получают огромное количество информации из разных источников, и среди них не только традиционные СМИ, к которым привыкли их родители (телевидение, радио, газеты и журналы). Это ещё и текстовые сообщения, мемы, видеоролики, социальные сети, видеоигры, реклама и многое другое. Но все медиаресурсы объединяет одно: кто-то их создал и по какой-то причине. Понимание этой причины лежит в основе медиаграмотности [Бондаренко 2019].

Медиаграмотность необходима, чтобы:

- научиться мыслить критически: сейчас создавать медиа может каждый. Поэтому стало труднее узнать, кто автор того или иного сообщения и можно ли ему доверять. Критическое мышление позволит не попасть в ловушку. Дети также должны уметь самостоятельно оценивать разные средства коммуникации, определять, насколько адекватный в них контент, почему была включена та или иная информация, насколько полно раскрыта тема, каковы основные идеи медиасообщения. Дети учатся самостоятельно использовать разные примеры, которые помогут им сформировать собственное мнение по разным вопросам на основе информации, которую они уже знают.

- использовать информацию: медиаграмотность помогает детям определять, действительно ли то или иное информационное сообщение заслуживает их доверия.

- понимать цели автора: является ли сообщение чисто информативным, или автор пытается поменять ваше мнение, а может, рассказывает вам новые идеи, о которых вы никогда не слышали? Когда дети понимают, какое влияние на них могут оказать те или иные медиа, осознавая его истинную цель, они могут сделать правильный выбор.

Виртуальная составляющая Немецкого детского онлайн-университета учит ребёнка основам медиаграмотности. Быть медиаграмотным означает использовать медиа осознанно и профессионально в соответствии с поставленными целями. Как правило, дети 8–12 лет уже умеют хорошо обращаться со смартфонами, планшетами и компьютерами, которые они используют в первую очередь для игр. Немецкий детский онлайн- университет обучает детей более сложным моделям взаимодействия с компьютерными технологиями, которые помогут им в будущем.

Немецкий детский онлайн-университет базируется на технологии предметно-языкового интегрированного обучения, которая ориентирована на развитие не только языковых знаний, но и креативных способностей и общего кругозора обучающегося. Методика CLIL (Content and Language Integrated Learning), или предметно-языковое интегрированное обучение,

становится все более значимой во всем мире. Многие школы в Центральной и Западной Европе поддержали инициативу такого вида обучения иностранному языку и используют методику CLIL в своих учебных программах.

Технология CLIL – это предметно-языковое интегрированное обучение, которое относится к любому образовательному контексту, сфокусированному на двух предметах, в котором дополнительный язык, то есть неосновной язык, на котором ведется весь курс обучения, используется как средство при обучении неязыковому предмету [Coyle, Hood, Marsh 2010]. Определение предложено автором данной технологии, Дэвидом Маршем, в конце XX в.

Три аргумента являются в этой связи решающими. Во-первых, эмпирически экспериментальный подход многих предметов, особенно естественнонаучных, который в изучении иностранного языка также пользуется популярностью и позволяет применять похожие методы обучения; во-вторых, изучение иностранного языка в аутентичном контексте с непосредственным применением в речи элементов изучаемого содержания; и в-третьих, возможность закрепления языковых средств на примере конкретных вещей и процессов. Обязательными принципами предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL) являются вовлечение в учебный процесс всех каналов восприятия, большое количество двигательной активности на занятии, использование разнообразной наглядности, включая предметы.

Одновременное изучение иностранного языка и какой-либо предметной области, организованное с помощью технологии CLIL, дает обучающимся возможность самостоятельного выбора нагрузки, учитывает их мнение и интересы, предоставляет шанс самим исправить свои ошибки. На CLIL-занятиях всегда создается комфортная рабочая атмосфера, в которой обучающиеся могут активно развиваться, совершенствовать свои навыки в различных областях знаний [Канцур, Шайдуров 2019: 96].

Все задания, выполняемые в рамках Немецкого детского онлайн-университета, не являются контролем уже имеющихся у обучающихся знаний и умений, а направлены на прирост знаний и умений. Помимо этого, предметно-языковое интегрированное обучение не только улучшает достижения учеников в изучении иностранного языка, но и развивает их коммуникативные навыки.

В связи с вышесказанным можно сделать вывод, что организация урочной и внеурочной деятельности по принципам предметно-языкового интегрированного обучения при помощи Немецкого детского онлайн-университета позволяет изменить ситуацию, когда иностранный язык становится неинтересным обучающимся из-за снижения мотивации к его изучению. При таком подходе иностранный язык, в данном случае немецкий, не только выступает как предмет освоения, но и используется как средство преподавания и изучения нового для обучающихся неязыкового содержания. Таким образом, учебный процесс приобретает два фокуса, что позволяет решить сразу несколько задач: создание мотивации к изучению иностранного языка за счёт значимого для обучающихся содержания, создание условий для формирования у них метапредметных умений благодаря интегрированному характеру обучения, расширение информационной, предметной среды, в которой происходит изучение иностранного языка, и за счёт этого – смягчение противоречия между возросшими требованиями к уровню владения иностранным языком в современном мире и довольно ограниченным временем, отведённым базисным учебным планом на его изучение [Урывчикова 2018].

Игрофикация также лежит в основе данного образовательного проекта. Термин «игрофикация», или «геймификация» (англ. gamification), широкое распространение получил во второй половине 2010 г., когда в США были проанализированы результаты использованного разными компаниями нового маркетингового хода, сочетающего игровые и

социомедийные технологии. Вдохновителем идеи продвижения игровых элементов во все сферы жизни стал психолог Г. Зихерман. Игрофикация определяется как процесс использования игровых механик и игрового мышления для решения неигровых проблем и для вовлечения людей в какой-либо процесс. Игрофикация – это не отдельные игры и даже не совокупность игр, а общая игровая оболочка для какого-либо целенаправленного процесса. Результатом и целью внедрения такой игровой оболочки в жизнь является не просто повышение мотивации или интереса, а изменение системного поведения человека, группы людей, некой части или общества в целом. Большую роль в развитии игрофикации сыграли рост социальных сетей и распространение технических средств, связанных с быстрым обменом информацией: смартфоны, планшеты, нетбуки и т. д. [Олейник 2015].

Игрофикация в образовании – это процесс распространения игры на различные сферы образования, который позволяет рассматривать игру и как метод обучения и воспитания, и как форму воспитательной работы, и как средство организации целостного образовательного процесса. Игрофикация как средство организации процесса обучения и/или воспитания выражается в специально сконструированной на основе игровых элементов и игрового дизайна оболочке для образовательного процесса.

Для вовлечения в игру необходимы интуитивно понятный интерфейс, лёгкий старт, составление индивидуальной программы изучения в зависимости от интересов, целей и сферы использования иностранного языка, кросс-платформенность, то есть возможность запускать сервис на любом устройстве; для удержания: шкала прогресса каждого учащегося, интерактивные упражнения для отработки, например, грамматики и лексики, большая подборка аудио- и видеоматериала различной тематики. Таким образом, обеспечиваются обратная связь и взаимодействие с пользователем для удержания его в системе.

Игрофикация в Немецком детском онлайн-университете – это применение игровых элементов в неигровых ситуациях. Университетские лекции не всегда простые и часто требуют очень высокого уровня концентрации. Чтобы дети не переутомлялись, онлайн-университет сделан похожим на игру: детям нужно собирать бейджи и получать новые звания – от студента до доктора наук или даже профессора.

Заключение

Немецкий детский онлайн-университет может применяться в школьном обучении в различных контекстах: онлайн, офлайн, в смешанном варианте в учебной и внеучебной деятельности. При организации офлайн-мероприятий предусмотрены мастер-классы, эксперименты, лекции. На сайте Немецкого культурного центра им. Гёте (г. Москва) [Детский онлайн-университет 2020] учитель может найти все необходимые материалы для работы с данной онлайн-платформой: методические рекомендации, дидактические материалы, программу, сценарии внеурочной деятельности «Немецкий язык с Детским онлайн-университетом», сценарии проведения занятий.

Немецкий детский онлайн-университет является инновационным образовательным проектом Немецкого культурного центра им. Гёте, где удачно формируются важнейшие компетенции XXI в. – когнитивные, социально-эмоциональные, цифровые, при этом расширяется информационная, предметная, культурная среда, в которой происходит образовательная деятельность.

Список литературы

Бондаренко Е. А. Медиаграмотность и информационная культура в современной российской школе [Электронный ресурс] // Медиаобразование в педагогической сфере: Международная конференция. М., 2019. URL: <http://mim.org.ru/publikatsii/177-mediagramotnost-i-informatsionnaya-kultura-v-sovremennoj-rossijskoj-shkole> (дата обращения: 04.10.2020).

Детские вузы в Германии [Электронный ресурс]. URL: <https://www.deutschland.de/ru/topic/znanie/obrazovanie-i-obucenie/detskie-vuzy-v-germanii> (дата обращения: 04.10.2020).

Детский онлайн-университет [Электронный ресурс] // Немецкий культурный центр имени Гёте. URL : <https://www.goethe.de/ins/ru/ru/spr/eng/kin/kin.html> (дата обращения: 20.09.2020)

Канцур А. Г., Нельзина Е. Н. Deutsch mit Englisch: учебно-методическое пособие для студентов факультета иностранных языков по курсу «Методика преподавания немецкого языка как второго иностранного» / Пермский государственный педагогический университет. Пермь, 2011. 63 с.

Канцур А. Г., Шайдуров И. С. Организация внеурочной деятельности учащихся 7-го класса с использованием CLIL-технологии // Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. Пермь: Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2019. Вып. 15. С. 95–98

Немецкий детский онлайн-университет. М.: Немецкий культурный центр имени Гёте, 2018. 48 с.

Олейник Ю. П. Игрофикация в образовании: к вопросу об определении понятия [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 3. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=20103> (дата обращения: 04.10.2020).

Примерная основная образовательная программа начального общего образования, 2015 [Электронный ресурс]. URL: <http://fgosreestr.ru> (дата обращения: 04.10.2020).

Примерная основная образовательная программа основного общего образования, 2020 [Электронный ресурс]. URL: <http://fgosreestr.ru> (дата обращения: 04.10.2020).

Урывчикова Н. В. Программа внеурочной деятельности «Немецкий язык с Детским онлайн-университетом». М.: Немецкий культурный центр им. Гёте, 2018. 25 с.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 04.10.2020).

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 04.10.2020).

Coyle D., Hood P., Marsh D. CLIL: Content and language integrated learning. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. 170 p.

Kinderuniversität [Электронный ресурс]. URL: <https://kinderuni.goethe.de/?lang=ru> (дата обращения: 20.09.2020).

Veldhues A. Deutsch mit Englisch für russische Lerner/innen. Moskau: Goethe-Institut Russland, 2010. 46 s.

References

Bondarenko E. A. Mediagramotnost' i informatsionnaia kul'tura v sovremennoi rossiiskoi shkole [Media literacy and information culture in the modern Russian school]. *Mediaobrazovanie v pedagogicheskoi sfere. Mezhdunarodnaia konferentsiia*. Moscow, 2019, available at: <http://mim.org.ru/publikatsii/177-mediagramotnost-i-informatsionnaya-kultura-v-sovremennoj-rossijskoj-shkole> (accessed: 04 October 2020). (In Russ.)

Detskie vuzy v Germanii [Children's universities in Germany], available at: <https://www.deutschland.de/ru/topic/znanie/obrazovanie-i-obucenie/detskie-vuzy-v-germanii> (accessed: 04 October 2020). (In Russ.)

Detskii onlain-universitet [Children's Online University], available at: <https://www.goethe.de/ins/ru/ru/spr/eng/kin/kin.html> (accessed: 20.09.2020). (In Russ.)

Kantsur A. G., Nel'zina E. N. Deutsch mit Englisch. Perm', Permskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet, 2011, 63 p. (In Russ.)

Kantsur A. G., Shaidurov I. S. Organizatsiia vneurochnoi deiatel'nosti uchashchikhsia 7 klassa s ispol'zovaniem CLIL-tekhnologii [Organization of extracurricular activities of grade 7 students using CLIL technology]. *Problemy romano-germanskoj filologii, pedagogiki i metodiki prepodavaniia inostrannykh iazykov*. Perm', 2019, iss. 15, pp. 95–98. (In Russ.)

Nemetskii detskii onlain-universitet [German Children's Online University]. Moscow, Nemetskii kul'turnyi tsentr imeni Gete, 2018, 48 p. (In Russ.)

Oleinik Iu. P. Igrofikatsiia v obrazovanii: k voprosu ob opredelenii poniatiiia [Gamification in education: on the definition of the concept]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniia*, 2015, no. 3, available at: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=20103> (accessed: 04 October 2020). (In Russ.)

Primernaia osnovnaia obrazovatel'naia programma nachal'nogo obshchego obrazovaniia [Approximate basic educational program of primary general education], 2015, available at: <http://fgosreestr.ru> (accessed: 04 October 2020). (In Russ.)

Primernaia osnovnaia obrazovatel'naia programma osnovnogo obshchego obrazovaniia [Approximate basic educational program of basic general education], 2020, available at: <http://fgosreestr.ru> (accessed: 04 October 2020). (In Russ.)

Uryvchikova N. V. Programma vneurochnoi deiatel'nosti "Nemetskii iazyk s Detskim onlain-universitetom" [Extracurricular activities program "German with the Children's Online University"]. Moscow, Nemetskii kul'turnyi tsentr imeni Gete, 2018, 25 p. (In Russ.)

Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart nachal'nogo obshchego obrazovaniia [Federal state educational standard of primary general education], available at: <https://fgos.ru/> (accessed: 04 October 2020). (In Russ.)

Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart osnovnogo obshchego obrazovaniia [Federal state educational standard of basic general education], available at <https://fgos.ru/> (accessed: 04 October 2020). (In Russ.)

Coyle D., Hood P., Marsh D. CLIL: Content and language integrated learning. Cambridge, Cambridge University Press, 2010, 170 p.

Kinder univer sität, available at: <https://kinderuni.goethe.de/?lang=ru> (accessed: 20 September 2020).

Veldhues A. Deutsch mit Englisch für russische Lerner/innen. Moskau, Goethe-Institut Russland, 2010, 46 s.

УДК 372.881.1

UDC 372.881.1

DOI: 10.24411/2712-827X-2020-10207

Баграмова Нина Витальевна

Доктор педагогических наук, профессор,
Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,
Россия, 191186, г. Санкт-Петербург, Набережная реки Мойки, д. 48,
тел.: +7 (812) 312 4492, e-mail: mail@herzen.spu.ru

Макаренко Лидия Александровна

Старший преподаватель кафедры китайского языка, Новосибирский государственный педагогический университет, Россия, 630126, г. Новосибирск, ул. Виллюйская 28,
тел.: +7 (383) 2441368, e-mail: makarenkolidia@gmail.com

Bagramova Nina Vitalievna

Grand Ph. D (Pedagogy), The Herzen State Pedagogical University of Russia,
St. Petersburg, Russia

Makarenko Lidiya Aleksandrovna

Master, Novosibirsk State Pedagogical University,
Novosibirsk, Russia

**СФЕРА ИЕРОГЛИФИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ
ИЗУЧАЮЩИХ КИТАЙСКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ****THE SPHERE OF HIEROGLYPHIC CULTURE
OF STUDENTS STUDYING CHINESE LANGUAGE
AS A FOREIGN LANGUAGE****Аннотация**

Анализируется понятие «сферы иероглифической культуры», связанное с семантической особенностью иероглифа как языкового знака – вариативностью его произношения в зависимости от диалекта или даже языка говорящего. Выявлялся ареал использования иероглифической культуры (Китай, Япония, Северная Корея, Южная Корея) и его современное состояние. Указывается второстепенная роль иероглифики в обучении китайскому языку учащихся, не входящих в сферу иероглифической культуры. Связь со сферой иероглифической культуры указывается в качестве специфического критерия, характеризующего изучающих китайский язык как иностранный наряду с такими критериями, как возраст учащихся, профиль обучения, уровень владения языком и пр. Выявляются основные параметры, отличающие обучение иероглифике китайского языка учащихся указанных групп: понимание особенностей иероглифа как языкового знака, возможность опоры на родной язык, место иероглифики в обучении китайскому языку, соотношение изучения формы, произношения и значения иероглифов, методы и способы запоминания иероглифов, этапы изучения иероглифики. В целом для стран, не связанных со сферой иероглифической культуры, характерно механическое запоминание иероглифов с опорой на их форму и, соответственно, письмо как основной вид речевой деятельности; непонимание особенностей иероглифики. Страны, входящие в сферу иероглифической культуры, характеризуются осознанностью обучения иероглифике, что выражается в понимании ее особенностей, используемых методов; характерна опора на родной язык; основной сложностью является произношение иероглифа, в связи с чем больше внимания уделяется стороне произношения и чтению.

Abstract

In the article, the author analyzes the concept of “the sphere of character culture” associated with such semantic feature of the character as a language sign. The variability of its pronunciation depends on the dialect or the native language of the speaker. Identified is the area of use of character culture (China, Japan, North Korea, South Korea) and its current state, as well as the secondary role of characters in teaching Chinese to students outside this sphere. The link with it is indicated as a specific criterion that characterizes students who are studying Chinese as a foreign language, along with the age of students and the level of their language proficiency. The main parameters that distinguish learning Chinese characters are the following: understanding the peculiar features of the character as a language sign, the ability to rely on the native language, the place of characters in teaching Chinese, the ratio of learning the form, pronunciation and meaning of hieroglyphs, methods and techniques of memorizing them, as well as stages of their learning. In general, countries that are not related to the sphere of character culture are characterized by mechanical memorization of characters based on their form, and accordingly, writing being the main type of speech activity, lack of understanding them completely. Countries included in the sphere of character culture are characterized by the awareness of teaching characters understanding their natural origin. The main difficulty is the pronunciation of character, that is why more attention is paid to their pronunciation and reading the texts in Chinese.

Ключевые слова: китайский язык, иероглиф, языковой знак, методика преподавания китайского языка, сфера иероглифической культуры.

Keywords: the Chinese language, language sign, techniques of teaching Chinese, the sphere of character culture.

Введение

В процессе изучения иностранного языка учащиеся должны овладеть навыками говорения, письма, аудирования и чтения. В китайском языке в качестве базового элемента, связанного с указанными видами деятельности, как китайские (Люй Шусян, Сюй Тунцян, Чжао Юаньжэнь), так и отечественные (Карапетьянц А.М., Молодых В.И.) ученые выделяют иероглиф.

Иероглиф выделяется также как основной языковой знак китайского языка, в связи с чем изучение китайских иероглифов представляет собой в том числе и правильное понимание языковых знаков китайского языка, их системных и структурных закономерностей. В качестве одной из семантических особенностей иероглифа как языкового знака следует отметить вариативность его произношения в зависимости от диалекта или даже языка говорящего, что является уникальным среди письменностей. Следовательно, иероглиф как тип письменности легко приспосабливается к изменениям, однако при этом обладает высокой степенью энтропии. Энтропия китайского иероглифа, рассчитанная с точки зрения теории информации, составляет почти десять бит, это почти в два раза больше, чем в письменности других языков [Алексахин 2010: 64].

Основная часть

Благодаря указанной вариативности произношения, а точнее меньшей связи означающего и означаемого, среди стран выделяется так называемая «сфера иероглифической культуры» (汉字文化圈), или сфера распространения китайских иероглифов как языковых знаков, куда входят государства, в прошлом заимствовавшие китайскую письменность.

Термин «сфера иероглифической культуры» возник на базе теории культурных кругов (представители Ф. Ратцель, Л. Флабениус, Ф. Гребнер и В. Шмидт). В рамках указанной теории анализировались географически ограниченные культурные комплексы. Выявлялся ареал использования определенных материальных предметов в указанных культурах, на его базе определялась специфика культуры.

В Восточной Азии из-за политического и культурного влияния Китая сформировались регионы, где китайские иероглифы использовались в прошлом или все еще используются сегодня, унаследованные как культурная традиция. Исторически китайские иероглифы распространились в другие страны еще во время правления династий Цинь и Хань. Основными направлениями заимствования иероглифической письменности были: Вьетнам, Северная Корея, Южная Корея, Япония и некоторые части Юго-Восточной Азии. Страны, входящие в сферу иероглифической культуры, имеют свои собственные языки, но при этом используют китайскую иероглифику в качестве системы или одной из систем письма. Люди могут читать, и писать, и узнавать иероглифы, использовать их для преодоления языкового барьера.

Введение китайской иероглифической письменности и соответствующей культуры, с одной стороны, способствовали дальнейшему прогрессу, с другой стороны, несовпадение систем устной и письменной речи спровоцировало долгосрочные изменения в языке.

Позже китайская иероглифика уменьшила свое влияние – произошли латинизация во Вьетнаме, введение хангыля в Корее и использование двух азбук параллельно с иероглификой в Японии. Однако даже в Корее и во Вьетнаме, несмотря на отказ от китайских иероглифов, их влияние еще сильно, что проявляется на уровне словарного запаса. Также в связи с быстрым экономическим развитием Южной Кореи, Тайваня и материкового Китая усиливается призыв к интеграции восточноазиатского сообщества и, соответственно, переоценке роли китайских иероглифов.

Учащиеся, не входящие в сферу иероглифической культуры, представляют большое количество государств – при этом наиболее показательное обучение китайскому языку в европейских государствах и Америке. По ряду причин вызывает интерес и обучение китайскому языку в Российской Федерации. Вплоть до недавнего времени наиболее характерным методом обучения был грамматико-переводной, основной единицей языка было слово, а не иероглиф. Все это привело к второстепенной роли иероглифики в обучении китайскому языку. В настоящее время иероглиф как объект исследования приобретает большую актуальность, однако все еще остается достаточное количество нерешенных вопросов.

Таким образом, помимо стандартных для методики критериев (возраст учащихся, профиль обучения, уровень владения языком и пр.) можно подразделить изучающих китайский язык как иностранный на входящих и не входящих в сферу иероглифической культуры.

Обучение иероглифике китайского языка у учащихся указанных групп отличается по ряду параметров: понимание особенностей иероглифа как языкового знака, возможность опоры на родной язык, место иероглифики в обучении китайскому языку, соотношение изучения формы, произношения и значения иероглифов, методы и способы запоминания иероглифов, этапы изучения иероглифики.

Учащиеся, не включенные в сферу иероглифической культуры до начала обучения, как правило, не знакомы с иероглификой, а некоторые и вовсе имеют ошибочные сведения о природе иероглифа как языкового языка. Например, проведенный в 1994 г. Ваном Бися опрос продемонстрировал, что иностранные студенты, не входящие в сферу иероглифической культуры, описывали первое впечатление об иероглифах как о чем-то сложном и непонятном для изучения, иногда даже как непонятные картинки [Ван Бися 1994: 32]. При этом, описывая систему иероглифики, китайские, корейские и японские источники указывают на то, что это полноценный, хотя и специфический языковой знак.

В качестве одной из причин недостаточности у обучающихся, не входящих в сферу иероглифической культуры, знаний о системе иероглифики, правилах ее образования и функционирования единиц указанной системы следует указать высокую степень

интерференции между системами письма родного и изучаемого языка. В начале обучения у таких учащихся возникает вопрос о необходимости изучения иероглифики и возможности (по примеру других языков со схожей системой письма, например японского) замены ее изучением транскрипции (системы пиньинь). Иероглифика воспринимается ими как дополнение и дублирование транскрипции, то есть несовпадение графической системы родного и изучаемого языка становится причиной интерференции и вызывает затруднения при овладении новым графическим кодом [Хань Биншуан 2013: 97].

Наиболее ярким примером является европейская методика преподавания китайского языка, утверждающая, что благодаря компьютеризации необходимо знать лишь произношение иероглифа и с помощью пиньина можно найти иероглиф в словаре или напечатать его [Гурин 2011: 88; Allen 2008: 240]. Таким образом, предлагается не разбирать особенности структуры иероглифа и не тренировать навыки письма, а ограничиться навыком распознавания иероглифа. Однако незнание особенностей иероглифики и деталей структуры отдельных иероглифов приводит к путанице в знаках, схожих по написанию (兔 – 兔, 土 – 土, 厉 – 历, 清 – 清, 较 – 轻, 园 – 圆 и др., причем, помимо прочего, они могут быть и омофонами), усложняет и замедляет процесс запоминания, снижает его автоматизацию [Алексахин 2011: 243].

Между тем учащиеся, входящие в сферу иероглифической культуры, с детства встречаются с иероглифами, воспринимают их как полноценную систему письма. К началу обучения они, как правило, узнают ряд простых иероглифов. Выделяется меньшее количество ошибок, связанных с пониманием языкового знака. Системы транскрипции также не буквенные, а графические.

Результатом разницы между системами письма родного и изучаемого языка является и ориентация на определенные стороны иероглифа в учебном процессе. Так, в связи с высокой степенью интерференции наибольшую сложность для учащихся, не входящих в сферу иероглифической культуры, представляет форма иероглифа, его структура. Обучающиеся, входящие в сферу иероглифической культуры, напротив, знакомы с особенностями иероглифа как языкового знака, вопросы вызывает разве что разница в порядке написания некоторых иероглифов. Наибольшей проблемой является произношение иероглифа: в связи с тем, что в его форме не отражается точное произношение, учащиеся путают произношение изучаемого и родного языков.

Как уже было указано ранее, в практическом изучении любого иностранного языка важно овладение всеми видами речевой деятельности, непосредственно формирование навыков чтения и письма невозможно без овладения письменностью. К тому же в китайском языке изучение его устной формы не означает знание письменной. Иероглифы связаны с большинством видов речевой деятельности, что определяет примерную область, необходимую для изучения [Бянь Цзюэфэй 1999: 18]. Так, в аудировании одним из часто используемых на начальном этапе упражнений является фонетический диктант, записываемый в том числе и иероглифами. Учебные тексты и упражнения, как правило, уже в течение первого года обучения полностью даны в иероглифике, связывают иероглифы и чтение. Многие иероглифы при грамматическом разборе являются словами, ряд – морфемами в многосложных словах, что улучшает навыки не только письменной, но и устной речи. Необходимо также понимать область использования данных иероглифов, уметь найти их в словаре и т. д.

Упомянутая ранее разница между системами письма родного языка определила различия в соотношении изучения иероглифики в рамках разных видов деятельности. Так, для учащихся, не входящих в сферу иероглифической культуры, около $\frac{2}{3}$ времени необходимо выделять на письмо и лишь треть на чтение и распознавание иероглифов. При

этом обучающиеся, входящие в сферу иероглифической культуры, напротив, тратят треть времени на написание и $\frac{2}{3}$ на распознавание и чтение – причина заключается в том, что форма иероглифа идентична или схожа с изучаемой ими ранее, а вот произношение соответствует произносительной системе родного языка, значение периодически также не совпадает.

Очевидно, что преподавание иероглифики должно быть разносторонним, систематичным и осознанным, следует учитывать особенности иероглифики и ее связи с китайским языком. Однако вне сферы иероглифической культуры до сих пор письмо преподается мало в сравнении с другими аспектами, является вспомогательным средством обучения чтению и говорению. Зачастую учащиеся, обладая хорошими навыками устной речи, испытывают сложности с чтением и письмом, что влияет на уровень китайского языка в целом. У учащихся, не включенных в иероглифическую культурную среду, отсутствует языковая догадка при изучении иероглифики, присутствуют попытки привнести правила, привычные для родного языка [Чжоу Цзянь 2007: 132]. Наибольший процент и разнообразие ошибок приходится на форму, то есть написание иероглифа: из-за непонимания природы иероглифики и ее структуры обучающиеся воспринимают иероглиф как нагромождение черточек и не видят деталей (например, как ширина черты или ее положение могут поменять иероглиф – 土 и 士; 人, 入 и 八).

При этом для учащихся, входящих в сферу иероглифической культуры, характерно изучение иероглифики как равнозначного компонента китайского языка. Нивелируются ошибки, связанные с непониманием системы письма. Для представителей указанной группы характерны ошибки, связанные с разницей произношения родного и изучаемого языков, а также с разницей написания (в основном порядка написания) иероглифов в китайском и родном языках.

Что касается методов и способов запоминания иероглифов, в обучении иероглифике китайского языка вне сферы иероглифической культуры, в отличие от обучения в странах, входящих в сферу иероглифической культуры, изначально доминирует механическое запоминание иероглифов путем многократного прописывания, соответственно, преподавание иероглифики в основном учитывает графическую сторону иероглифа с упором на порядок черт. Например, в России подобная традиция сложилась с первых исследователей китайского языка, уже в XIX в. В. П. Васильев использовал анализ иероглифов через их форму в работах «Анализ китайских иероглифов», «Элементы китайской письменности» и «Графическая система китайских иероглифов» [Васильев 1884: 110; Васильев 1867: 484].

Прописывание иероглифов как основной метод их запоминания имеет большое количество сторонников и противников. Основным аргументом в защиту является то, что без постоянного прописывания иероглифов они быстро переходят в пассивный словарный запас. Но, с другой стороны, данный метод отнимает очень много времени и задействует только механическую память, результат обучения ограничится навыком относительно правильно писать иероглифы [Соболева 2015: 140]. При этом отсутствуют методы, характерные для обучающихся, входящих в сферу иероглифической культуры, связанные с когнитивным запоминанием иероглифа: изучение иероглифов по составляющим; изучение иероглифов, основанное на логическом обосновании, запоминание иероглифа через его этимологию и др. Однако это не означает необходимость использования прописывания как основного метода изучения иероглифике у учащихся, не входящих в сферу иероглифической культуры. Напротив, для результативного овладения иероглификой в обеих группах необходимо многообразие методов и приемов запоминания. Единственное отличие в том, какие приемы выделяются в зависимости от цели, задач и этапов обучения.

Сам учебный процесс, учитывающий приоритет изучения определенных сторон иероглифа и, соответственно, определенных видов речевой деятельности, возможность или невозможность опоры на родной язык, методы изучения иероглифики и т. д. в обеих группах, необходимо разделять на этапы письма и письменной речи. Изучение техники иероглифического письма подразделяется на этапы изучения графики, каллиграфии и орфографии: в качестве изучения графики выступает разбор системы черт (как сугубо графических элементов), каллиграфию представляет изучение графем (имеющих семантическую или фонетическую функцию), а орфографию – непосредственно изучение иероглифов. Письменная речь базируется на навыках письма и изучается после освоения техники письма, после средней школы акцент делается на письменную речь.

У обеих групп учебный процесс подразделяется на этапы обучения письму и письменной речи. Этап обучения письму начинается с объяснения системы иероглифического письма, что для учащихся, входящих в сферу иероглифической культуры, обозначает выявление интерференции между системами письма родного изучаемого языка, то есть объяснение в первую очередь разницы в произношении, значении и порядке написания иероглифов. Этот же этап у учащихся, не входящих в сферу иероглифической культуры, очень важен для сознательности и результативности дальнейшего обучения иероглифике и в зависимости от возраста и специальности обучаемых содержит основные сведения об иероглифе как языковом знаке, базовом элементе китайского языка и культуры. Обучение с самого начала происходит в отрыве от системы письма родного языка (даже в противопоставлении ей).

Например, для студентов-педагогов данный этап включает:

- 1) особенности функционирования системы иероглифического письма и ее отличия от фонографической;
- 2) структура иероглифа (черты и порядок их написания, графемы, ключи и фонетики); композиция иероглифов, подразделение на простые и сложные; различие по способам создания и взаимосвязь указанных способов с методами изучения письменности;
- 3) правила каллиграфии, чтения и письма;
- 4) система произношения, связь формы иероглифа с его произношением, системы поиска в словаре;
- 5) связь формы иероглифа с его значением, особенности китайской культуры, отраженные в иероглифах.

После объяснения системы иероглифики идет этап обучения технике иероглифического письма, то есть чертам, правилам каллиграфии, графемам и самим иероглифам. Затем акцент смещается в сторону изучения иероглифа в рамках речи. Данные этапы будут отличаться у отдельных групп по срокам и направленности. Как упоминалось ранее, у учащихся, не входящих в сферу иероглифической среды, больше времени займет этап обучения технике письма, акцент в принципе идет на обучение форме иероглифа, большее количество времени уходит на объяснение лексического материала. У учащихся, входящих в сферу иероглифического письма, большее внимание уделяется произношению, а точнее его отличию от нормы японского произношения, форма и значение также разбираются с позиции отличия от письменности родного языка.

Заключение

Таким образом, помимо стандартных для методики критериев (возраст учащихся, профиль обучения, уровень владения языком и пр.), можно подразделить изучающих китайский язык как иностранный на входящих и не входящих в сферу иероглифической культуры. Страны, входящие в сферу иероглифической культуры, имеют свои собственные языки, но при этом используют китайскую иероглифику в качестве системы или одной из

систем письма. Страны, не входящие в сферу иероглифической культуры, зачастую характеризуются грамматико-переводным методом, что привело к второстепенной роли иероглифики в обучении китайскому языку.

Обучение иероглифике китайского языка у студентов указанных групп отличается по ряду параметров: понимание особенностей иероглифа как языкового знака, возможность опоры на родной язык, место иероглифики в обучении китайскому языку, соотношение изучения формы, произношения и значения иероглифов, методы и способы запоминания иероглифов, этапы изучения иероглифики.

Список литературы

Алексахин А. Н. Взаимодействие иероглифического и звукобуквенного стандартов слова китайского языка путунхуа // Вестник МГИМО-университета. 2010. № 1 (10). С. 1–8.

Алексахин А. Н. Современная политика КНР в отношении иероглифической и буквенной письменности // Вестник МГИМО-университета. 2011. № 3. С. 243–252.

Васильев В. П. Анализ китайских иероглифов. Ч. 2. Элементы китайской письменности. СПб.: Печатня А. Григорьева, 1884. 110 с.

Васильев В. П. Графическая система китайских иероглифов. Опыт первого китайско-русского словаря. СПб.: Литография Н. Тиблена и К° (Н. Неклюдова), 1867. 484 с.

Гурин М. В. Китайская иероглифика в современном мире // Историческая и социально-образовательная мысль. 2011. № 3 (11). С. 87–91.

Соболева Ж. С. Проблема мотивации школьников при изучении китайского языка // Сборник научных трудов XI Международной научно-практической конференции, посвященной 80-летию НГПУ. Новосибирск: Новосибирский государственный педагогический университет, 2015. С. 139–143.

Хань Биншуан. Анализ преподавания китайской иероглифики на современном этапе и практические советы в области преподавания китайского языка как иностранного: пер. А. А. Субботиной // Иностранные языки в высшей школе. 2013. № 1. С. 95–98.

Allen J. R. Why learning to write Chinese is a waste of time: a modest proposal // Foreign languages annals. 2008. Vol. 41. № 2. P. 237–251.

卞觉非. 汉字教学：教什么？怎么教？ 语言文字应用. 1999. № 1. 第 16–23 页。(Бянь Цзюефэй. Иероглифику китайского языка следует изучать, исходя из двух особенностей китайского языка // Лингвистика. 1999. № 1. С. 16–23).

王碧霞. 从留学生识记汉字的心理过程探讨基础阶段汉字教学 // 语言教学与研究. 1994. 第 21–33 页。(Ван Бися. Исследование начального этапа изучения китайского языка с позиции процесса запоминания иероглифов студентами-иностранцами // Изучение и исследование языка. 1994. С. 21–33).

周健. 汉字教学理论与方法 / 周健. – 北京：北京大学出版社，2007. 225页。(Чжоу Цзянь. Теория и практическая методика преподавания иероглифики. Пекин: Изд-во Пекинского ун-та, 2007. 225 с.).

References

Aleksakhin A. N. Vzaimodeistvie ieroglificheskogo i zvukobukvennogo standartov slova kitaiskogo iazyka putunkhua [Interaction of hieroglyphic and sound-alphabetic standards of the word of the Chinese language putonghua]. *Vestnik MGIMO-universiteta*, 2010, no. 1 (10), pp. 1–8.

Aleksakhin A. N. Sovremennaja politika KNR v otnoshenii ieroglificheskoi i bukvennoi pis'mennosti [Modern policy of the PRC in relation to hieroglyphic and alphabetic writing]. *Vestnik MGIMO-universiteta*, 2011, no. 3, pp. 243–252.

Vasil'ev V. P. Analiz kitaiskikh ieroglifov. Part 2. Elementy kitaiskoi pis'mennosti [Analysis of Chinese characters. Part 2. Elements of Chinese writing]. Saint Petersburg, Pechatnia A. Grigor'eva, 1884, 110 p.

Vasil'ev V. P. Graficheskaja sistema kitaiskikh ieroglifov. Opyt pervogo kitaisko-russkogo slovaria [Graphic system of Chinese characters. Experience of the first Chinese-Russian dictionary]. Saint Petersburg, Litografiia N. Tiblena i K^o (N. Nekliudova), 1867, 484 p.

Gurin M. V. Kitaiskaja ieroglifika v sovremennom mire [Chinese hieroglyphics in the modern world]. *Istoricheskaja i sotsial'no-obrazovatel'naja mysl'*, 2011, no. 3 (11), pp. 87–91.

Soboleva Zh. S. Problema motivatsii shkol'nikov pri izuchenii kitaiskogo iazyka [The problem of motivating schoolchildren in learning Chinese]. *Sbornik nauchnykh trudov XI Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, posviashchennoi 80-letiiu NGPU*. Novosibirsk, Novosibirskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet, 2015, pp. 139–143.

Khan' Binshuan. Analiz prepodavaniia kitaiskoi ieroglifiki na sovremennom etape i prakticheskie sovety v oblasti prepodavaniia kitaiskogo iazyka kak inostrannogo [Analysis of the teaching of Chinese hieroglyphics at the present stage and practical advice in the field of teaching Chinese as a foreign language. Translated by A. A. Subbotina]. *Inostrannye iazyki v vysshei shkol'*, 2013, no. 1, pp. 95–98.

Allen J. R. Why learning to write Chinese is a waste of time: a modest proposal. *Foreign languages annals*, 2008, vol. 41, no. 2, pp. 237–251.

卞觉非。汉字教学：教什么？怎么教？语言文字应用。1999。 № 1。第 16–23 页。(Bian' Tszuefei. Ieroglifiku kitaiskogo iazyka sleduet izuchat' iskhodia iz dvukh osobennostei kitaiskogo iazyka [The hieroglyphics of the Chinese language should be studied based on two features of the Chinese language]. *Lingvistika*, 1999, no. 1, pp. 16–23).

王碧霞。从留学生识记汉字的心理过程探讨基础阶段汉字教学 // 语言教学与研究。1994。 第 21–33 页。(Van Bisia. Issledovanie nachal'nogo etapa izucheniia kitaiskogo iazyka s pozitsii protsessa zapominaniia ieroglifov studentami-inostrantsami [Study of the initial stage of learning the Chinese language from the perspective of the process of memorizing hieroglyphs by foreign students]. *Izuchenie i issledovanie iazyka*, 1994, pp. 21–33).

周健。汉字教学理论与方法 /周健。– 北京：北京大学出版社，2007。225页。(Chzhou Tszian'. Teoriia i prakticheskaja metodika prepodavaniia ieroglifiki [Theory and practical methods of teaching hieroglyphics]. Pekin, Izdatel'stvo Pekinskogo universiteta, 2007, 225 p.).

УДК 371.26:004.9

UDC 371.26:004.9

DOI: 10.24411/2712-827X-2020-10208

Елшанский Сергей Петрович*

Доктор психологических наук, профессор,
Московский педагогический государственный университет,
Россия, 127051, г. Москва, Малый Сухаревский пер., д. 6,
тел.: +7 (495) 6074186, e-mail: ye_@mail.ru

Elshansky Sergey Petrovich

Grand Ph.D. (Psychology), Professor, Moscow State Pedagogical University,
Moscow, Russia

ВОЗМОЖНОСТИ ИССЛЕДОВАНИЙ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ, СВЯЗАННЫХ С ЦИФРОВИЗАЦИЕЙ ЗНАЧЕНИЙ ДЛЯ ОЦЕНКИ УРОВНЯ ВОВЛЕЧЕННОСТИ ШКОЛЬНИКА В ЦИФРОВЫЕ ПРОЦЕССЫ¹

THE POTENTIAL FOR THE RESEARCH OF INDIVIDUAL SYSTEM OF MEANINGS RELATED TO DIGITALIZATION TO ASSESS THE LEVEL OF STUDENT INVOLVEMENT IN DIGITAL PROCESSES

Аннотация

Обсуждается вопрос возможностей исследований индивидуальной системы связанных с цифровизацией значений для оценки уровня вовлеченности школьника в цифровые процессы; дана оценка степени научного внимания к проблемам влияния цифровизации на когнитивную сферу школьников: сегодня эти проблемы привлекают достаточно большое внимание научной общественности, при этом оценка такого влияния очень различается – от резко негативного до весьма позитивного; поднят вопрос о необходимости измерения или оценки степени вовлеченности школьника в цифровые процессы в рамках проводимых научных исследований; проанализированы возможные методологические подходы к такой оценке; сделан вывод о возможности использования психосемантического подхода; дана характеристика психосемантическим методам диагностики; описаны возможности их применения, проанализированы достоинства и недостатки; описан примерный алгоритм разработки психосемантического теста для изучения вовлеченности в цифровизацию; показано, какие психосемантические параметры могут быть оценены с помощью такого теста и как можно обрабатывать и анализировать полученные данные; проанализированы возможности исследований влияния вовлеченности школьников в цифровизацию на их когнитивные механизмы и когнитивную эффективность обучения с помощью психосемантического подхода; сделан вывод, что возможности исследований индивидуальной системы, связанных с цифровизацией значений для оценки уровня вовлеченности школьника в цифровые процессы с помощью психосемантических методов, весьма перспективны, позволяют получить важные результаты, которые помогут преодолеть негативное влияние гаджетизации и цифровизации на когнитивные процессы современных школьников, повысить эффективность их обучения.

Abstract

The article discusses the question of the possibilities of the research of individual system of meanings related to digitalization for assessing the level of student involvement in digital processes. In the article the degree of scientific attention to the problems of the impact of digitalization on cognition of schoolchildren is assessed. Today these problems attract quite a lot of attention of scientific community, while the assessment of such an impact varies greatly – from sharply negative to very positive. The author raises the question of the need to measure or assess the degree of student involvement in digital processes in the framework of ongoing research; possible methodological approaches to such assessment are analyzed. The conclusion is drawn on the possibility of using a psychosemantic approach. The characteristics of psychosemantic methods of diagnostics is given: the features of their application are described, their strengths and weaknesses are analyzed. An approximate algorithm for the development of psycho-semantic test to study involvement in digitalization is described; it is shown what psychosemantic parameters can be estimated using such a test and how to process and analyze the data. The possibilities of research on the impact of students' involvement in digitalization on their cognitive mechanisms and cognitive effectiveness of learning using a psychosemantic approach are analyzed; it is concluded that the possibilities of studying the individual system of digitalization-related meanings for assessing the level of student involvement in digitalization processes using psychosemantic methods are very promising, they open up new research opportunities and allow us to obtain important results that will help overcome the negative impact of gadgetization and digitalization on the cognitive processes of modern schoolchildren, and improve their learning efficiency.

Ключевые слова: психосемантический методологический подход, психосемантические методы диагностики, когнитивные механизмы, когнитивная эффективность обучения, влияние цифровизации на когнитивную сферу.

Keywords: psychosemantic methodological approach, psychosemantic diagnostic methods, cognitive mechanisms, cognitive effectiveness of learning, the impact of digitalization on the cognitive sphere.

Введение

Современные дети очень активно применяют цифровые средства и технологии. При этом мысль о том, что цифровизация так или иначе влияет на когнитивные процессы школьников и на когнитивную эффективность обучения, в настоящее время поддерживается очень многими учеными [Брыксин 2020; Водяха С. А., Водяха Ю. Е., Минюрова 2019; Горбунова 2018; Микова 2019; Пудалов 2011; Семеновских 2014; Фельдман 2020 и др.].

Сегодня вопросы влияния цифровизации на когнитивные процессы и механизмы школьников (равно как и дошкольников) привлекают достаточно большое внимание научной общественности, но оценка такого влияния очень различается – от резко негативного [Горбунова 2018; Микова 2019; Райнер 2003; Шпитцер 2014 и др.] до весьма позитивного [Солдатова, Ртищева, Теславская 2018; Черемошкина 2010; Hoffman 2014; Lee 2015 и др.]. Так, отмечается положительное влияние цифровизации на процессы внимания [Солдатова Ртищева, Теславская 2018] и памяти [Черемошкина 2010: 57], а негативное – на память [Шпитцер 2014], воображение [Тендрякова 2008: 60] и развитие речи [Райнер 2003] (см. подробнее [Елшанский 2020]).

Высказываются также идеи о вызываемом цифровизацией стрессе, который также косвенно может повлиять на развитие когнитивной сферы [Mark, Volda, Cardello 2012]. Очевидно, что связь цифровизации с особенностями когнитивных механизмов современных школьников, возможное ее влияние на эти механизмы нуждаются в пристальном исследовании.

Основная часть

Возникает вопрос, как можно измерить или оценить степень вовлеченности школьника в цифровые процессы, чтобы потом сопоставить эти данные с показателями развития когнитивной сферы или успешности обучения? Сегодняшняя наука пока не дает ответа.

Существуют методики оценки отдельных видов вовлеченности в цифровизацию, например, тесты на интернет-зависимость. Основными критериями в таких тестах выступают количество времени, посвящаемое связанному с цифровизацией занятию (например, какой-то деятельности в Интернете) и отдавание предпочтения связанной с цифровизацией деятельности при возможности выбора между такой деятельностью и деятельностью, не связанной с использованием цифровых средств и технологий [Young et al. 2011].

В целом тесты, подобные тесту на интернет-зависимость К. Янг, зарекомендовали себя положительно. Однако, во-первых, они опираются на самооценку тестируемого, поэтому испытывают влияние фактора субъективности и дают возможность представлять себя в каком-то лучшем, по мнению тестируемого, свете или просто обманывать; во-вторых, не показывают степени «проникновения» цифровизации в сознание испытуемого, трансформацию его сознания под цифровые процессы. Поэтому представляется интересной разработка альтернативных тестов для оценки вовлеченности (в частности, вовлеченности школьника) в цифровизацию, причем использующих не только подход самооценивания с помощью опросника, но и другие методы, особенно такие, которые не позволяют испытуемому сознательно исказить свои результаты или ограничивают его в таких возможностях, таким образом повышая объективность результата.

Актуальность и необходимость разработки таких новых методик, расширения спектра используемых методов оценки вовлеченности в цифровизацию и гаджетизацию сегодня очевидны. Можно предложить в качестве таких методов измерение реального (а не оцениваемого самим респондентом) количества времени, которое школьник посвящает цифровым приборам, регистрацию признаков гаджет-зависимости – например, явлений цифровой абстиненции, когда человек испытывает дискомфорт и негативные эмоции при невозможности использования гаджета, проявляет при этом неадекватное поведение (теряет самоконтроль, закатывает истерики, угрожает и т.п.). Использование этих методов представляется эффективным, однако и они не позволяют «увидеть» те изменения, которые происходят в сознании и психике под влиянием цифровизации.

Интересной представляется разработка методов оценки вовлеченности в цифровизацию, основанных на проективном (в частности на рисуночном, на технологии рисуночных тестов) подходе. Рисуночные тесты хорошо себя зарекомендовали в задачах исследования детей и подростков, позволяют ребенку чувствовать себя во время тестирования комфортно и вести себя естественно. Влияние факторов субъективности респондента и его возможного желания представить себя в лучшем свете при использовании таких тестов значительно ниже по сравнению с опросниками.

Однако недостатком многих проективных тестов является значительное влияние личности эксперта (диагноста) на результат. Разные диагносты, используя одну и ту же методику, могут получить достаточно сильно различающиеся данные. Определенные возможности в измерении или оценке степени вовлеченности школьника в цифровые процессы могут появиться при использовании психосемантического подхода. Анализу таких возможностей и посвящена данная работа.

Актуальность психосемантического подхода сегодня определяется не только существующим методологическим дефицитом, но и необходимостью разработки психодиагностических методов, обладающих высокой степенью объективности, а именно психосемантический подход позволяет нивелировать или снизить как проявляющиеся при использовании опросников вызванные субъективностью респондента артефакты самоотчета, так и часто существующую (особенно в отношении методик с недостаточно разработанной процедурой и критериями оценивания, «сильно» опирающихся на знания и опыт эксперта-диагноста) при применении проективных методик субъективность экспериментатора.

Возможности использования психосемантического подхода достаточно широкие, но, конечно же, не всеобъемлющие. Он позволяет приоткрыть содержание сознания, связи между элементами психики, которыми оно «пользуется», стратегии оценивания и категоризации, критерии оценки этих элементов и многое другое, но при этом связан с определенными сложностями как собственно тестирования, так и обработки полученных данных. К недостаткам психосемантического подхода следует отнести необходимость значительной математической обработки данных (хотя, конечно, такая необходимость присутствует не всегда) и достаточно узкий спектр различных методических возможностей внутри этого подхода. Процедура получения первичных данных также часто требует автоматизации. Нужно отметить при этом, что число специалистов, владеющих психосемантическими методиками, значительно меньше, чем использующих, например, опросники.

Психосемантический диагностический подход опирается на идеи психосемантики. Он позволяет исследовать индивидуальные системы значений и особенности организации элементов этих систем, связи и отношения между ними.

Психосемантика представляет собой достаточно хорошо разработанный [Психология субъективной семантики 2011; Артемьева 1999; Петренко 2005; Шмелев, Похилько, Козловская-Тельнова, 1988; Miller 1968, 1971; Osgood 1969, 1969a, 1973; Osgood, Susi, Tannenbaum 1957] раздел современной психологии, изучающий развитие и функционирование системы значений человека, которые присутствуют в индивидуальном сознании как знаки, символы и образы, а также влияние на эту систему различных эмоциональных и мотивационных факторов [Краткий психологический словарь 1985; Психология. Словарь 1990]. Основная задача психосемантических исследований – это реконструкция индивидуальной системы значений и личностных смыслов, которая опосредует восприятие человеком окружающего и внутреннего мира, себя и других людей. Психосемантика исследует значение, которое выступает единицей психологического отражения [Шмелев 1983]. Среди задач современной экспериментальной психосемантики – выявление различий в индивидуальных системах значений разных популяционных групп, исследование характерных для той или иной группы семантических механизмов [Там же]. Индивидуальная система значений опосредует процессы восприятия, мышления, памяти, принятия решений [Краткий психологический словарь 1985; Психология. Словарь 1990].

Значения являются связующим между означающим (знаком или символом, последний рассматривается как условный знак, образ, «представитель» или «заместитель» других образов или содержаний; понятие «символ» близко к понятию «знак», но часто более многозначно и связано с дополнительными, обычно с абстрактными или переносными значениями) и его «предметной» отнесенностью (означаемым) – объектом внешнего или внутреннего мира, абстракцией, характеристикой объекта, действием с ним и т. п. [Краткий психологический словарь 1985]. Значение выступает молярной единицей сознания [Выготский 1934]. При этом разные усвоенные человеком значения связаны между собой различными, часто сложными, отношениями, образуют систему и раскрываются через эту систему [Петренко 2005]. Формирование индивидуальной системы значений происходит в процессе предметной деятельности [Там же], опирается на систему значений общественного сознания, общественно выработанные значения, но при этом всегда имеет индивидуальные особенности, поэтому мы говорим об «индивидуальной» системе значений. Индивидуальная система значений структурирована категориями, существует в условиях категориальности и многоуровневости сознания [Артемьева 1999].

Психосемантика занимается исследованиями индивидуальных систем значений. Эти исследования представляются крайне перспективными не только для общей, но и для других областей психологии, в частности, для педагогической психологии. В психосемантических исследованиях используются психосемантические методы диагностики.

Психосемантические методы диагностики позволяют получить структурно-количественную информацию об особенностях организации индивидуальных систем значений [Шмелев 1983]. Их отличительной чертой является возможность эффективного применения в условиях неопределенности, на малых выборках, при низком уровне рефлексии испытуемого. Есть психосемантические методы шкалирования (субъективного шкалирования); семантического дифференциала (это направление, основоположником которого является Ч. Осгуд [Osgood 1969, 1969a, 1973; Osgood, Susi, Tannenbaum, 1957], представлено в современной психологии наиболее широко) и семантического радикала; опирающиеся на предложенные Дж. Миллером [Miller 1968, 1971] принципы классификаций или сортировок методы выбора дескрипторов, группировки, классификации и сортировки; ассоциативные методы, исследующие связанность значений в их индивидуальной системе, и другие [Елшанский 2005]

Одним из направлений психосемантических исследований является исследование так называемых «словарей» – наборов значений, используемых субъектом для знаково-символического опосредствования определенной деятельности. У разных людей эти словари различны (применение в данном контексте слова «словарь» сложилось исторически, вместо него, возможно, уместнее было бы использовать понятие «архива» как освоенного и где-то хранящегося так, что существует возможность этим воспользоваться), так как использование или неиспользование (усвоенность или неусвоенность) определенных значений у разных людей отличается. В клинической психологии исследования таких словарей представляют целое направление, изучающее, в частности, специфичность характеризуемых словарем индивидуальных систем значений внутреннего восприятия и опыта (так называемых интрацептивных словарей) при психических, наркологических и соматических заболеваниях. Доказана специфичность интрацептивных словарей при разных болезнях [Арина, Виноградова 1989; Тхостов 2002; Тхостов, Елшанский, Рупчев 2003; Особенности словаря интрацептивных ощущений... 2007 и др.]. Разработаны и апробированы методики исследования интрацептивных словарей [Арина, Виноградова 1989; Ефремова, Тхостов 1990; Елшанский 2004, 2005, 2014; Тхостов 2002]. Даже получены патенты на изобретения [Григорьева и др. 2006].

Представляется, что наиболее подходящим для обозначения технологий или методов исследования психосемантических «словарей» является термин «технологии анализа субъективных индивидуальных словарей». Субъективных – так как испытуемый оценивает принадлежность значения к своему словарю субъективно. Однако при этом тест представлен ему в виде задачи отнесения / неотнесения или выбора / невыбора, поэтому здесь отсутствует почва для появления идей желания представить себя в определенном (лучшем) свете, ведь человека просто спрашивают, использует ли он в том или ином контексте предлагаемые ему слова. Необходимость применения слова «индивидуальных» уже обсуждалась выше, психосемантика исследует именно индивидуальные системы значений, системы значений в аспекте их индивидуальной специфики.

В качестве примера изучения индивидуальных словарей можно привести исследования интрацептивных словарей больных опийной наркоманией [Елшанский 1999, 2005], показавшие, что такие больные имеют гораздо больший по сравнению с не употребляющими психоактивные вещества людьми объем словаря внутреннего опыта. И это закономерно. Сознание больных наркоманией сконцентрировано на употреблении наркотиков и субъективных телесных переживаниях этого, поэтому в их индивидуальной системе значений больше активно используемых смыслов, связанных с внутренним телесным восприятием. В рамках исследований испытуемым предлагалось из специально разработанного (на основе экспертных опросов) набора слов (значений) выбрать относящиеся, по их мнению, к внутренним телесным ощущениям, а затем из этих

выбранных значений отобрать подходящие под различные классы значений (болезненные, опасные, угрожающие здоровью и т. п.). Затем проводился сравнительный анализ объемов словарей, сравнительный анализ частоты встречаемости (включенности испытуемым в свою индивидуальную систему значений) отдельных значений, анализ различий в преобладании разных классов значений (по различным классификациям) в группах больных наркоманией и условно здоровых испытуемых.

Подобными методиками можно с помощью психосемантического подхода измерять и вовлеченность в школьников цифровизацию.

Как можно разработать подобный тест? Сначала необходимо отобрать (обычно это делается с помощью экспертного анализа) набор значений, потенциально отражающих вовлеченность в цифровизацию (смыслы, связанные с использованием гаджетов, цифровых информационных технологий и т. п.), потом сформулировать вопросы (вопросы выбора), отвечая на которые, испытуемый будет выбирать подходящие к определенной категории (в самом общем случае это категории знакомых или используемых, тогда вопросы должны звучать примерно так: отбери / отметь, пожалуйста, слова, которые тебе знакомы / ты знаешь / ты используешь). Что можно измерять с помощью такого теста, какие параметры? В первую очередь это количество выбранных (подходящих к категории) слов, оно характеризует объем словаря (например, словаря значений, связанных с цифровизацией или связанных с использованием гаджетов). Затем могут быть рассчитаны доли (или количество) выборов по определенным классам (например, по частям речи, ведь значения не обязательно связаны с предметами объектами/абстрактными понятиями, которые представлены существительными, они могут быть связаны и с характеристиками этих предметов и быть представлены в языке прилагательными, и с действиями, тогда они будут представлены глаголами, и т. д.).

Классы словаря могут отражать и различные аспекты цифровизации, например, могут быть выделены классы гаджетов, цифровых технологий (в которых можно дополнительно определять подклассы, например, игровых технологий и коммуникативных и т. д.) и т. п. Как можно потом обрабатывать и анализировать полученные данные? Результаты, например, по группам интенсивно и не очень интенсивно использующих гаджеты школьников можно сравнить с помощью статистических критериев анализа различий, можно проанализировать связи (с помощью, например, корреляционного анализа) параметров словаря цифровизации с успеваемостью или когнитивными особенностями, которые могут быть измерены с помощью психологических методик, и т. п.

Нужно отметить, что существуют хорошие возможности автоматизации психосемантических методов анализа словарей, есть успешные примеры автоматизации подобных методов. Так, для анализа словаря интрацептивных ощущений были разработаны и успешно применены несколько компьютерных программ, позволяющих не только собирать данные, но и проводить их математико-статистическую обработку и анализ.

Как можно использовать полученные результаты в исследованиях роли цифровизации в когнитивных механизмах и когнитивной эффективности обучения? Полученные результаты покажут связи вовлеченности в цифровизацию с когнитивными особенностями школьников и эффективностью обучения, возможное влияние цифровизации на когнитивное развитие и т. п. Например, корреляции параметров словаря, характеризующих вовлеченность школьника в цифровизацию, с параметрами когнитивной сферы (в частности, с характеристиками отдельных значимых в аспекте учебы когнитивных механизмов), с учебными показателями, с показателями трудностей в обучении позволят сделать предположения о влиянии цифровизации (точнее, вовлеченности в цифровизацию) на когнитивные механизмы, задействованные в процессе обучения. Корреляции характеризующих вовлеченность школьника в цифровизацию параметров словаря с наблюдаемыми признаками когнитивной

неэффективности обучения позволят предположить возможное влияние вовлеченности в цифровизацию на когнитивную эффективность обучения. Статистические методы анализа влияния помогут подтвердить сделанные предположения. А, например, анализ различий между группами с разным уровнем вовлеченности в цифровизацию позволит увидеть, что характерно, а что нет (в частности, в плане особенностей когнитивных механизмов), для сильно вовлеченных в цифровизацию школьников.

Заключение

Таким образом, возможности исследований индивидуальной системы связанных с цифровизацией значений для оценки уровня вовлеченности школьника в цифровые процессы с помощью психосемантических методов представляются весьма перспективными. С помощью таких исследований откроются новые исследовательские возможности и могут быть получены важные актуальные результаты, которые позволят преодолеть негативное влияние гаджетизации и цифровизации на когнитивные процессы современных школьников, повысить эффективность их обучения.

Список литературы

- Арина Г. А., Виноградова И. А. Новый психологический метод изучения функциональных психосоматических симптомов // Актуальные проблемы пограничной психиатрии»: тезисы докладов Всесоюзной конференции. М.-Витебск: Всесоюзный Ордена Трудового Красного Знамени научно-исследовательский институт общей и судебной психиатрии им. В. П. Сербского, 1989. Ч. 1. С. 11.
- Артемьева Е. Ю. Основы психологии субъективной семантики. М.: Смысл, 1999. 349 с.
- Брыксин В. Г. Клиповое мышление [Электронный ресурс]. 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.
- Выготский Л. С. Мышление и речь. М.-Л.: Соцэкгиз, 1934. 324 с.
- Горбунова А. Ю. Роль цифровых технологий в когнитивном развитии дошкольника: постановка проблемы // Наука в мегаполисе. 2018. № 2(6). С. 13.
- Григорьева В. Н., Елшанский С. П., Тхостов А. Ш., Баймиева М. И., Егорова Е. А. Способ диагностики нарушений системы эмоционально-когнитивной оценки телесных ощущений при хронических болевых синдромах и заболеваниях, сопровождающихся расстройством чувствительности: Патент на изобретение RU 2318543 C1, 10.03.2008. Заявка № 2006125940/14 от 17.07.2006.
- Ефремова О. В., Тхостов А. Ш. Исследование семантической организации интрацептивных ощущений // Вестник Московского университета. Сер. 14, Психология. 1990. № 3. С. 55–62.
- Елшанский С. П. Психосемантические аспекты нарушений структурирования внутреннего опыта у больных опийной наркоманией: дис. ... канд. псих. наук. М., 1999. 206 с.
- Елшанский С. П. Семантика внутреннего восприятия при зависимостях от психоактивных веществ (на модели опийной наркомании). М.: Научный мир, 2004. 348 с.
- Елшанский С. П. Семантика внутреннего восприятия при зависимостях от психоактивных веществ (на модели опийной наркомании): дис. ... докт. псих. наук. М., 2005. 322 с.
- Елшанский С. П. Интрацептивные словари в норме и патологии // Психиатрия, психотерапия и клиническая психология. 2014. № 2 (16). С. 73–76.
- Елшанский С. П. Современные исследования влияния цифровизации на когнитивную сферу школьников и обучение // Когнитивная и мотивационно-смысловая сферы личности / под ред. Е.Б. Пучковой, Е. А. Сорокоумовой. М.: МПГУ, 2020. С. 46–54.
- Ефремова О. В., Тхостов А. Ш. Исследование семантической организации интрацептивных ощущений // Вестник Московского университета. Сер. 14, Психология. 1990. № 3. С. 55–62.
- Краткий психологический словарь / под общ.ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. М.: Политиздат, 1985. 431 с.

Микова Т. Е. Возможности и последствия применения смартфонов в обучающей деятельности // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2019. Т. 11. № 3 (45). С. 53–61.

Особенности словаря интрацептивных ощущений у больных головными болями напряжения / А. Ш. Тхостов, В. Н. Григорьева, С. П. Елшанский, Н. М. Баландина, Е. А. Егорова // Боль. 2007. № 2 (15). С. 17–23.

Петренко В. Ф. Основы психосемантики. 2-е изд., доп. СПб.: Питер, 2005. 480 с.

Психология. Словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М.: Политиздат, 1990. 380 с.

Психология субъективной семантики / М. М. Абдуллаева, Д. Б. Богоявленская, О. В. Васильчикова [и др.] // Психология субъективной семантики. Истоки и развитие / под ред. И. Б. Ханиной, Д. А. Леонтьева. М.: Смысл, 2011. 471 с.

Пудалов А. Д. Клиповое мышление – современный подход к познанию // Современные технологии и научно-технический прогресс. 2011. Т. 1. № 1. С. 36.

Райнер П. Застывший взгляд: физиологическое. Воздействие телевидения на развитие детей. М.: Evedentis, 2003. 220 с.

Рупчев Г. Е. Психологическая структура внутреннего телесного опыта при соматизации (на модели соматоформных расстройств): автореф. ... канд. псих. наук. М., 2001. 24 с.

Семеновских Т. В. Феномен «клипового мышления» в образовательной вузовской среде [Электронный ресурс] // Науковедение. 2014. Вып. 5 (24). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-klipovogo-myshleniya-v-obrazovatelnoy-vuzovskoy-srede/viewer> (дата обращения: 04.02.2020).

Солдатова Г. У., Ртищева М. А., Теславская О. И. Особенности использования цифровых технологий дошкольниками и младшими школьниками // Психология человека как субъекта познания, общения и деятельности. М.: Институт психологии РАН, 2018. С. 2195–2201.

Тендрякова М. В. Старые и новые лики игры: игровая специфика виртуального пространства // Культурно-историческая психология. 2008. № 2. С. 60–68.

Тхостов А. Ш. Психология телесности. М.: Смысл, 2002. 287 с.

Тхостов А. Ш., Елшанский С. П., Рупчев Г. Е. Объем и категориальная структура словаря внутренних ощущений при разных заболеваниях // Ежегодник Российского психологического общества. 2003. № 7. С. 563.

Фельдман А. Б. Клиповое мышление [Электронный ресурс]. URL: <http://ruskolan.xpomo.com/tolpa/klip.htm> (дата обращения: 04.01.2020).

Черемошнина Л. В. Влияние интернет-активности на мнемические способности субъекта // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2010. Т. 7. № 3. С. 57–71.

Шмелев А. Г., Похилько В. И., Козловская-Тельнова А. Ю. Практикум по экспериментальной психосемантике. М.: Изд-во МГУ, 1988. 156 с.

Шпитцер М. Антимозг: цифровые технологии и мозг. М.: АСТ, 2014. 288 с.

Hoffman B. Computer as a threat or an opportunity for development of children // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2014. № 146. С. 15–21.

Lee L. Digital media and young children's learning: a case study of using iPads in American preschools // International Journal of Information and Education Technology. 2015. Vol. 5. № 12. P. 947–950.

Mark G., Volda S., Cardello A. A pace not dictated by electrons: an empirical study of work without email [Электронный ресурс] // Proceedings of the 2012 ACM Annual Conference on Human Factors in Computing Systems. Austin, 2012. Vol. 12. URL: https://www.researchgate.net/publication/239761293_A_pace_not_dictated_by_electrons_An_empirical_study_of_work_without_email (дата обращения: 04.01.2020).

Miller G. A. A psychological method to investigate verbal concepts // Journal of Mathematical Psychology. 1968. Vol. 6. P. 161–191.

Miller G. A. Empirical methods of the study of semantics // Semantics. 1971. P. 569–585.

Osgood Ch. Focus of meaning. Paris: Mouton, 1969. 130 p.

Osgood Ch. On the why's and therefore's of E, P, and A // Journal of Personality and Social Psychology. 1969a. Vol. 32. P. 194–199.

Osgood Ch. The psychology of thinking. N.Y.: Mouton Publishers, 1973. 77 p.

Young K. S., Nabuco de Abreu C. Internet addiction: a handbook and guide to evaluation and treatment. 1st ed. New Jersey: Johan Wiley & Sons, 2011. 270 p.

References

Arina G. A., Vinogradova I. A. Novyi psikhologicheskii metod izucheniia funktsional'nykh psikhosomaticheskikh simptomov [A new psychological method for studying functional psychosomatic symptoms]. *Aktual'nye problemy pograničnoi psikhiiatrii. Tezisy dokladov Vsesoiuznoi konferentsii*. Moscow, Vitebsk, Vsesoiuznyi Ordena Trudovogo Krasnogo Znameni nauchno-issledovatel'skii institut obshchei i sudebnoi psikhiiatrii imeni V. P. Serbskogo, 1989, part 1, p. 11. (In Russ.)

Artem'eva E. Iu. Osnovy psikhologii sub'ektivnoi semantiki [Foundations of the psychology of subjective semantics]. Moscow, Smysl, 1999, 349 p. (In Russ.)

Bryksin V. G. Klipovoe myshlenie [Clip thinking], available at: <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 through gadgets]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*, 2019, no. 7, pp. 133–140. (In Russ.)

Vygotskii L. S. Myshlenie i rech' [Thinking and speaking]. Moscow, Leningrad, Sotsekgiz, 1934, 324 p. (In Russ.)

Gorbunova A. Iu. Rol' tsifrovyykh tekhnologii v kognitivnom razvitii doshkol'nika: postanovka problemy [The role of digital technologies in the cognitive development of a preschooler: problem statement]. *Nauka v megapolise*, 2018, no. 2(6), pp. 13. (In Russ.)

Grigor'eva V. N., Elshanskii S. P., Tkhostov A. Sh., Baimieva M. I., Egorova E. A. Sposob diagnostiki narusheniia sistemy emotsional'no-kognitivnoi otsenki telesnykh oshchushchenii pri khronicheskikh bolevykh sindromakh i zabolevaniyakh, soprovozhdaiushchikhsia rasstroistvom chuvstvitel'nosti [A method for diagnosing disorders of the system of emotional-cognitive assessment of bodily sensations in chronic pain syndromes and diseases accompanied by sensitivity disorders]. Patent RU 2318543 C1 (2006). (In Russ.)

Efremova O. V., Tkhostov A. Sh. Issledovanie semanticheskoi organizatsii intratseptivnykh oshchushchenii [Research of the semantic organization of intraceptive sensations]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14, Psikhologiya*, 1990, no. 3, pp. 55–62. (In Russ.)

Elshanskii S. P. Psikhosemanticheskie aspekty narusheniia strukturirovaniia vnutrennego opyta u bol'nykh opiinoi narkomaniei [Psychosemantic aspects of structuring disorders of internal experience in patients with opium addiction]. Ph. D. thesis. Moscow, 1999, 206 p. (In Russ.)

Elshanskii S. P. Semantika vnutrennego vospriiatiia pri zavisimostiakh ot psikhoaktivnykh veshchestv (na modeli opiinoi narkomanii) [Semantics of internal perception in addiction to psychoactive substances (on the model of opium addiction)]. Moscow: Nauchnyi mir, 2004. 348 c. (In Russ.)

Elshanskii S. P. Semantika vnutrennego vospriiatiia pri zavisimostiakh ot psikhoaktivnykh veshchestv (na modeli opiinoi narkomanii) [Semantics of internal perception in addiction to psychoactive substances (on the model of opium addiction)]. Doctor's degree dissertation. Moscow, 2005, 322 p. (In Russ.)

Elshanskii S. P. Intratseptivnye slovari v norme i patologii [Intrceptive dictionaries in health and disease]. *Psikhiiatriia, psikhoterapiia i klinicheskaiia psikhologiya*, 2014, no. 2 (16), pp. 73–76. (In Russ.)

Elshanskii S. P. Sovremennye issledovaniia vliianiia tsifrovizatsii na kognitivnuu sferu shkol'nikov i obuchenie [Modern research on the impact of digitalization on the cognitive sphere of schoolchildren and learning]. *Kognitivnaia i motivatsionno-smyslovaia sfery lichnosti*. Eds. E.B. Puchkova, E. A. Sorokoumova. Moscow, MPGU, 2020, pp. 46–54. (In Russ.)

Efremova O. V., Tkhostov A. Sh. Issledovanie semanticheskoi organizatsii intratseptivnykh oshchushchenii [Research of the semantic organization of intraceptive sensations]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14, Psikhologiya*, 1990, no. 3, pp. 55–62. (In Russ.)

Kratkii psikhologicheskii slovar' [Brief psychological dictionary]. Eds. A. V. Petrovskii, M. G. Iaroshevskii. Moscow, Politizdat, 1985, 431 p. (In Russ.)

Mikova T. E. Vozmozhnosti i posledstviia primeneniia smartfonov v obuchaiushchei deiatel'nosti [Possibilities and consequences of using smartphones in educational activities]. *Sovremennaiia vysshaia shkola: innovatsionnyi aspekt*, 2019, vol. 11, no. 3 (45), pp. 53–61. (In Russ.)

Tkhostov A. Sh., Grigor'eva V. N., Elshanskii S. P., Balandina N. M., Egorova E. A. Osobennosti slovaria intratseptivnykh oshchushchenii u bol'nykh golovnymi boliami napriazheniia [Features of the dictionary of intraceptive sensations in patients with tension headaches]. *Pain*, 2007, no. 2 (15), pp. 17–23. (In Russ.)

Petrenko V. F. Osnovy psikhosemantiki [Basics of psychosemantics]. Saint Petersburg, Piter, 2005, 480 p. (In Russ.)

Psikhologiya. Slovar' [Psychology. Dictionary]. Eds. A.V. Petrovskii, M.G. Iaroshevskii. Moscow, Politizdat, 1990, 380 p. (In Russ.)

Abdullaeva M. M., Bogoiavlenskaia D. B., Vasil'chikova O. V. et al. Psikhologiya sub'ektivnoi semantiki. Istoki i razvitie [Psychology of subjective semantics. Origins and development]. Eds. I. B. Khanina, D. A. Leont'ev. Moscow, Smysl, 2011, 471 p. (In Russ.)

Pudalov A. D. Klipovoe myshlenie – sovremennyi podkhod k poznaniyu [Clip thinking – a modern approach to cognition]. *Sovremennye tekhnologii i nauchno-tekhnicheskii progress*, 2011, vol. 1, no. 1, pp. 36. (In Russ.)

Rainer P. Zastyvshii vzgliad: fiziologicheskoe. Vozdeistvie televideniia na razvitie detei [Frozen gaze: physiological. the impact of television on child development]. Moscow, Evedentis, 2003, 220 p. (In Russ.)

Semenovskikh T. V. Fenomen «klipovogo myshleniia» v obrazovatel'noi vuzovskoi srede [The phenomenon of “clip thinking” in the educational university environment]. *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.)

Soldatova G. U., Rtishcheva M. A., Teslavskaya O. I. Osobennosti ispol'zovaniia tsifrovyykh tekhnologii doskol'nikami i mladshimi shkol'nikami [Features of the use of digital technologies by preschoolers and primary schoolchildren]. *Psikhologiya cheloveka kak sub'ekta poznaniia, obshcheniia i deiatel'nosti*. Moscow, Institut psikhologii RAN, 2018, pp. 2195–2201. (In Russ.)

Tendriakova M. V. Starye i novye liki igry: igrovaia spetsifika virtual'nogo prostranstva [Old and new faces of the game: the game specificity of virtual space]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya*, 2008, no. 2, pp. 60–68. (In Russ.)

Tkhostov A. Sh. Psikhologiya telesnosti [The psychology of physicality]. Moscow, Smysl, 2002, 287 p. (In Russ.)

Tkhostov A. Sh., Elshanskii S. P., Rupchev G. E. Ob'em i kategorial'naya struktura slovaria vnutrennikh oshchushchenii pri raznykh zabolevaniyakh [The volume and categorical structure of the vocabulary of internal sensations in various diseases]. *Ezhegodnik Rossiiskogo psikhologicheskogo obshchestva*, 2003, no. 7, pp. 563. (In Russ.)

Fel'dman A.B. Klipovoe myshlenie [Clip thinking], available at: <http://ruskolan.xpomo.com/tolpa/klip.htm> (accessed: 04 January 2020). (In Russ.)

Cheremoshkina L.V. Vliianie internet-aktivnosti na mnemicheskie sposobnosti sub'ekta [Influence of Internet activity on mnemonic abilities of a subject]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki*, 2010, vol. 7, no. 3, pp. 57–71. (In Russ.)

Shmelev A. G., Pokhil'ko V. I., Kozlovskaya-Tel'nova A. Iu. Praktikum po eksperimental'noi psikhosemantike [Workshop on experimental psychosemantics]. Moscow, Izdatel'stvo MGU, 1988, 156 p. (In Russ.)

Shpittser M. Antimozg: tsifrovye tekhnologii i mozg [Anti-brain: digital technology and the brain]. Moscow, AST, 2014, 288 p. (In Russ.)

Hoffman B. Computer as a threat or an opportunity for development of children. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2014, no. 146, pp. 15–21.

Lee L. Digital media and young children's learning: a case study of using iPads in American preschools. *International Journal of Information and Education Technology*, 2015, vol. 5, no. 12, pp. 947–950.

Mark G., Volda S., Cardello A. A pace not dictated by electrons: an empirical study of work without email. *Proceedings of the 2012 ACM Annual Conference on Human Factors in Computing Systems*, 2012,

vol. 12. available at: https://www.researchgate.net/publication/239761293_A_pace_not_dictated_by_electrons_An_empirical_study_of_work_without_email (accessed: 04 January 2020).

Miller G. A. A psychological method to investigate verbal concepts. *Journal of Mathematical Psychology*, 1968, vol. 6, pp. 161–191.

Miller G. A. Empirical methods of the study of semantics. *Semantics*, 1971, pp. 569–585.

Osgood Ch. Focus of Meaning. Paris, Mouton, 1969, 130 p.

Osgood Ch. On the why's and therefore's of E, P, and A. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1969a, vol. 32, pp. 194–199.

Osgood Ch. The psychology of thinking. N.Y., Mouton Publishers, 1973, 77 p.

Young K. S., Nabuco de Abreu C. Internet addiction: a handbook and guide to evaluation and treatment. 1st ed. New Jersey, Johan Wiley & Soons, 2011, 270 p.

УДК 159.9.072.43

UDK159.9.072.43

DOI: 10.24411/2712-827X-2020-10209

Гурова Ольга Валерьевна

Кандидат психологических наук, доцент,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
Россия, 614990, г. Пермь, ул. Сибирская, д. 24,
тел: +7 (902) 7947122, e-mail: ovgurova@yandex.ru

Gurova Olga Valerievna

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

**ПРОБЛЕМА НЕСАНКЦИОНИРОВАННОЙ ГРАФИЧЕСКОЙ
АКТИВНОСТИ В ШКОЛАХ: СПЕЦИФИКА ВОСПРИЯТИЯ
АВТОРАМИ****THE PROBLEM OF UNAUTHORIZED GRAPHIC ACTIVITY
IN SCHOOLS: THE SPECIFICS OF THE AUTHORS ' PERCEPTION****Аннотация**

Изучаются причины вандального поведения подростков. Актуализируется один из аспектов этой проблемы – несанкционированная графическая активность в условиях образовательной среды. Феномен несанкционированной графической активности школьников рассматривается как малая форма вандального поведения, имеющая перспективы трансформации в более тяжкие деяния. Представлены результаты изучения мнения учащихся подросткового возраста, отражающего их собственную оценку вандального поведения и несанкционированной графической активности. В частности, изучался имплицитный смысл, который деструктивные действия имеют для исполнителя. Для исследования применялся метод анкетирования, позволивший выявить смысл феномена «вандализм»: респонденты отвечали на открытый вопрос, предполагающий свободную формулировку ответа. Далее респондентам были предложены примеры поведенческих актов, свойственных подросткам, для их соотношения с вандальным поведением; предложено проанализировать отношение несанкционированной графической активности к вандализму; уточнить право собственности объектов школьной среды; мотивационную основу графической активности учащихся. Выявлено, что представления подростков о вандализме стереотипны и расплывчаты, ряд деяний не квалифицируется ими как вандальные и допускается. Только часть подростков характеризует имущество в образовательной организации как общественное, остальные воспринимают его как «ничье» или «свое», кроме этого, некоторые не понимают значения слова «вандализм». Анализ анкет учащихся показал, что опыт несанкционированной графической активности имеют практически все и видят в этом конструктивный смысл – пользу. Данное исследование обладает практико-ориентированной направленностью, может обеспечить прирост знаний о сущности такого девиантного поведения, как вандализм, и быть полезным при определении траектории профилактической деятельности.

Abstract

The article is devoted to the study of the causes of vandal behavior of teenagers. The author actualizes one of the aspects of the problem of vandal behavior of teenagers – unauthorized graphic activity in the educational environment. The phenomenon of unauthorized graphic activity of schoolchildren is considered as a small form of vandal behavior, which has the prospects of transformation into more serious acts. The

author presents the results of studying the opinions of adolescent students, reflecting their own assessment of vandal behavior and unauthorized graphic activity. In particular, the study examined the implicit meaning that destructive actions have for the performer. The survey method was used to identify the meaning of the phenomenon of “vandalism”: respondents answered an open question, suggesting a free formulation of the answer. Further, the respondents were offered examples of behavioral acts typical of teenagers for their correlation with vandal behavior; they were asked to analyze the relationship of unauthorized graphic activity to vandalism; to clarify the ownership of objects in the school environment; motivational basis for students' graphic activity. It is revealed that teenagers' ideas about vandalism are stereotypical and vague, and a number of acts are not qualified as vandal and are allowed. Only a part of teenagers describes the property in an educational organization as public, the rest perceive it as “nobody's” or “their own”, in addition, some teenagers do not understand the meaning of the word “vandalism”. Analysis of students' questionnaires showed that almost everyone has an experience of unauthorized graphic activity and sees it as a constructive meaning—a benefit. This research has a practice-oriented orientation and can provide an increase in knowledge about the essence of such deviant behavior as vandalism.

Ключевые слова: вандализм, вандалное поведение, несанкционированная графическая активность, подросток, образовательная среда.

Keywords: vandalism, vandal behavior, unauthorized graphic activity, educational environment.

Введение

Вандалное поведение человека в пространстве его жизнедеятельности – проблема давно известная цивилизации, но сих пор сложная для понимания и разрешения [Алиев 2013; Алетин 2015; Воробьева, Кружкова 2015]. Затрудняет ситуацию неоднозначность отношения к вандалному поведению общества – его восприятие может находиться в диапазоне от социально одобряемого до антисоциального. Так, например, некоторые случаи разрушения общественно значимых объектов адаптированы к социальным нормам: внешнедеструктивные действия, сопровождающие самозащиту и самооборону, военные действия [Кружкова, Девятковская, 2017]. В то же время художественное творчество, рассматриваемое исследователями как конструктивная форма девиации, может преобразовываться в антисоциальные хулиганские граффити [Белкин 2003; Майсак 2010; Гурова, Кружкова 2014].

На первый взгляд, несанкционированные рисунки и надписи учащихся на школьной мебели являются узкой проблемой возраста, малозначительной и локализованной в среде образовательной организации. Однако, как показывают исследования, генезис любого крупного деструктивного акта кроется в его мелких формах; оставшийся безнаказанным вандалный акт, совершенный ребенком, имеет большие перспективы роста и закрепления в противоправное поведение в дальнейшем [Ватова 2007; Гурова 2018].

В связи с этим детерминанты деструктивной активности необходимо выявлять еще на ранних стадиях социализации личности. Социально-психологические исследования ориентируют на то, что феномен вандалного поведения – явление, присущее подростковому возрасту: именно подростки разбивают остановки общественного транспорта, окна электропоездов, расписывают стены городских построек, ломают скамейки в парках и т. п. [Cohen 1984; Волобоев 2009; Wacławek 2011].

Несанкционированная графическая активность в школьной среде, по нашему мнению, является одной из форм деструктивного взаимодействия подростков с материально-предметным миром в процессе обучения. Данная активность включает в себя свойственные вандализму осквернение (изображения, надписи определенного содержания) и порчу (материальный ущерб). В связи с потенциальной опасностью трансформации несанкционированной графической активности в более тяжкие деяния, достигающие уровня

антисоциального поведения, представляется актуальным детальное исследование проблемы несанкционированной графической активности подростков как малой формы вандального поведения, локализованной в школьной среде.

Основная часть

Цель исследования состоит в изучении имплицитного смысла несанкционированной графической активности, мнения подростков о феноменах вандального поведения и несанкционированной графической активности для того, чтобы избежать односторонней оценки изучаемых явлений.

В исследовании участвовали 456 подростков 13–15 лет, обучающихся в средних общеобразовательных школах Свердловской области и Пермского края. Гендерный принцип при формировании выборки не учитывался. На подготовительном этапе эмпирического исследования не было установлено четких различий активности девочек и мальчиков. Проведенные беседы с педагогами и школьниками, наблюдения, анализ анкет учащихся показали, что опыт несанкционированной графической активности имеют практически все респонденты, причем как девочки, так и мальчики [Gurova 2020].

Исследование выделенных феноменов («несанкционированная графическая активность», «вандальное поведение», «вандализм») было начато с выявления и конкретизации имплицитного смысла, которым подростки наделяют данные явления, прояснения степени осознания ими социальной опасности вандального поведения. Для этого применялся метод анкетирования, позволивший выявить смысл феномена «вандализм». Респонденты отвечали на открытый вопрос («Что такое вандализм?»), предполагающий свободную формулировку ответа (рис. 1).

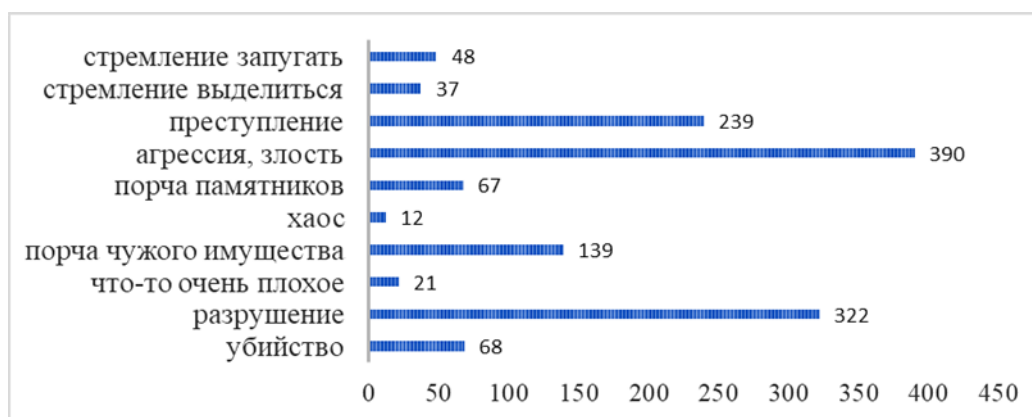


Рис. 1. Ассоциации с понятием вандализма у респондентов
(количество ответов)

Чаще всего в ответах подростков встречались ассоциации с агрессией, злостью — 85,5 %, разрушением — 70,6 %, преступлением — 52,4 %, порчей чужого имущества — 30,4 %. Кроме этого, в ответах фигурировали: убийство — 14,9 %, порча памятников — 14,7 %, стремление запугать, отомстить — 10,5 %, желание выделиться любым способом — 8,1 %, что-то очень плохое — 4,6 %, хаос — 2,6 %.

В итоге понимание вандализма респондентами сложилось из негативных понятий и ассоциировалось с противоправным агрессивным поведением. Полученное обобщенное мнение близко принятому в обществе представлению о вандализме. Однако исследователями часто приводятся случаи, когда общественное мнение пытается оправдать вандальные акты, объясняя вандализм эмоциональной нестабильностью человека в ситуации социальной

несправедливости, или даже находит смысл и значимость вандализма в контексте культурно-исторического развития общества [Cohen 1973]. Обращает на себя внимание нечеткость представлений респондентов о феномене вандализма, наличие неопределенных высказываний, таких как «что-то очень плохое», «хаос», а также сопоставление и объединение данного деяния с другими, например с убийством.

Далее респондентам были предложены примеры поведенческих актов, свойственных подросткам, для их соотношения с вандальным поведением (рис. 2).

В результате были определены поступки, которые респонденты допускают и не считают вандальными: 90,5 % считают возможным рисование на парте, если скучно; 86,1 % оценивают яркие городские граффити позитивно; 82,8 % допускают повреждение ограды, забора, чтобы быстрее пройти; 82,8 % считают допустимым лазание/фотографирование на памятнике; 77,8 % не осуждают хождение по газонам; 75,4 % допускают надписи о любви в подъезде дома.



Рис. 2. Отношение поступка к вандальному поведению
(количество ответов)

Самую негативную оценку получило разрушение скамеек в скверах (44,5 %) и битье окон в школе (83,5 %). Респонденты считают данные поступки недопустимым поведением, вандализмом.

Отметим, что трактовка вандального поведения респондентами аналогична общественному стереотипу. Вандализм понимается как агрессивное социально опасное явление, но допускается при особой значимости для личности. Кроме этого, частью респондентов совершаются поступки вандального характера, так как эти действия не расцениваются ими как вандализм. Исследователи полагают, что такая гибкость в оценке вандализма обусловлена личным нерефлексируемым вандальным поведением,

присутствующим в жизнедеятельности, в связи с этим вандализм поступок другого не осуждается, так как просто не осознается таковым [Cohen 1973].

Далее респонденты оценивали явление несанкционированной графической активности в школьной среде.

Отрицательно отнеслись к продуктам графического «творчества» школьников 43,6 % респондентов. В анкетах оценки сопровождались негативными высказываниями: «способствуют созданию негативного облика школы», «это неуважение к чужому труду», «это лишняя трата денег на ремонт», «невоспитанность», «хулиганство», однако встречались комментарии, допускающие явление: «это плохо, но можно понять».

Индифферентное отношение выявлено у 33,5 % респондентов. Высказывания подростков были неопределенными, указывающими на безразличие, безоценочность.

Положительно оценили явление несанкционированной графической активности 22,8 % респондентов, объяснив, что данные продукты «интересно рассматривать», «красиво», «это игра», «это хорошо, только если без нецензурной брани...», «прикольно».

В результате более 50 % респондентов отнесли несанкционированную графическую активность подростков к числу допустимых либо положительных явлений в школьной среде.

Мы предположили, что основой подобного суждения является особое восприятие подростками права собственности объектов школьной среды. Вероятно, длительное обладание материальным объектом связано с ощущением права собственности на него. Для проверки нашего предположения был сформулирован вопрос об отношении учеников к объектам школьной среды (рис. 3).

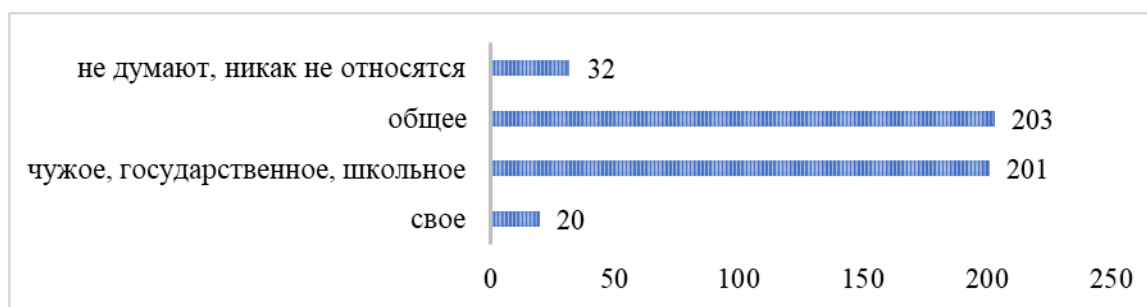


Рис. 3. Отношение респондентов к объектам среды образовательной организации (оценка права собственности)

По результатам анкетирования действительно было выявлено наличие учеников, считающих предметы школьной среды «своими» – 4,3 % («это моя парта – я здесь всегда сижу»); не имеют четкого мнения о принадлежности имущества или затруднились ответить 7 %; 44,5 % респондентов полагают, что имущество школы является общим (в том числе встречались ответы «ничье»); 44 % расценивают имущество как чужое, государственное или школьное.

Таким образом, восприятие объектов школьной среды как материально значимых и принадлежащих образовательной организации (государству) свойственно 44 % респондентов. Больше половины учащихся не осознают права собственности имущества либо неадекватно его оценивают.

Далее респондентам было предложено проанализировать отношение несанкционированной графической активности к вандализму, вандальному поведению. В итоге было выявлено, что 53,9 % опрошенных расценивает несанкционированную графическую активность как *деятельность, не относящуюся к вандальному поведению*. Респонденты иллюстрировали свое мнение высказываниями: «это детская шалость»,

«делают только подростки для выражения себя», «игра для развлечения», «потом пройдет – у взрослых этого нет», «у детей это нестрашно, если взрослый так делает – это странно и плохо», «абсолютно ничего общего с вандализмом – это приколы».

12,9 % респондентов затруднились обобщить или разграничить явления, *ответили неопределенно*.

33,1 % респондентов *объединили несанкционированную графическую активность и вандальное поведение*. Свое мнение подростки дополняли пояснениями: «может стать толчком к вандализму», «поступки взаимосвязаны», «люди привыкают неправильно себя вести, выделяться плохими делами», «связано с порчей имущества», «предшествует вандализму», «порча начинается с малого», «это школьная вещь – нельзя портить, во всем должен быть порядок», «схожие поступки: дети портят парты, а взрослые – рушат памятники», «несет плохие последствия в будущем», «портишь безнаказанно в школе, значит сможешь делать гадости на улице», «красиво или нет – это сделано на чужой вещи, и человек может считать ее испорченной».

Вызывает особый интерес рост численности противников несанкционированной графической активности в сравнении с количеством, полученным по итогам второго вопроса анкеты (рис. 2). Вероятно, рассуждения на тему вандализма в ходе анкетирования актуализировали проблему, погрузили респондентов в размышления и повлекли изменение их первоначально неустойчивого отношения.

Далее респонденты отвечали на вопрос анкеты, касающийся наличия либо отсутствия смысла и значения несанкционированной графической активности для школьников.

84,8 % респондентов полагают, что несанкционированная графическая активность *значима для учащихся*, обосновали ее роль и причины возникновения; 7 % опрошенных описали изучаемую активность как *явление, не имеющее смысла*, пояснив, что это делают «невоспитанные» и «бездельники» «от небольшого ума»; 8,1 % респондентов *не дали четкого ответа*, ограничились пояснениями: «не знаю, что сказать», «сложно объяснить» и др.

Мотивационная основа несанкционированной графической активности, по мнению респондентов, формируется исходя из причин, указанных на рис. 4.



Рис. 4. Причины возникновения несанкционированной графической активности школьников (количество ответов)

Необходимо отметить, что варианты ответов, подпадающие под причину «невоспитанность» (19,3 %), принадлежат в том числе части респондентов, усматривающих позитивный смысл в несанкционированной графической активности или давших

неопределенные ответы. Данный результат подтверждает предположение о формирующем эффекте процедуры анкетирования, ее влиянии на неустойчивое мнение подростков о проблеме вандализма.

В качестве наиболее ярко выраженных респондентами отмечены причины, связанные с эмоциональной саморегуляцией – 33,5 %; самовыражением – 33,5 % («чтоб услышали и поняли», «почувствовать свою значимость», «выделиться», «выразить хулиганство в душе», «когда активно не можешь, нужно хоть пассивно выразиться»); желанием развлечься – 30 % («надоело быть без дела», «хотелось играть и рисовать», «необходимость заняться чем-то полезным и приятным»).

Полученные результаты подтверждают нашу гипотезу о взаимосвязи высокого уровня субъектности в подростковом возрасте с готовностью к самореализации деструктивным для внешней среды способом, в том числе выбором несанкционированной графической активности в качестве стратегии поведения. Школьная среда вносит ограничения в жизнь подростка, предполагает лишь узкий спектр возможностей адекватно удовлетворить потребность в активности, процесс несанкционированного «творчества» дает возможность отреагировать и проявить себя.

10,7 % респондентов причиной исследуемой нами активности обозначили желание «оставить след». Корректным было бы объединение данной группы с респондентами, указавшими причину «самовыражение», и интерпретировать желание подростка «оставить след» как признак кризиса экзистенции и потребность в самоосознании. Однако данная группа респондентов была нами дифференцирована, так как обнаружили идентичные формулировки у 49 опрошиваемых («оставить след»), что привлекло внимание и позволило говорить о потребности психологической суверенности, стремлении подростка маркировать личное пространство («Моя парта – мои правила»). Продолжительное пребывание в близком контакте с окружающими, исключающее свободный выбор самого подростка, способствует актуализации потребности в свободе (от других, от их требований, информации).

Другими причинами, указанными респондентами, были:

- необходимость передать информацию – 7,9 % (реклама, сообщения о встречах, критика сверстников);
- желание подшутить над другими – 6,8 % (кариатура, стихи-шутки);
- любовь к рисованию – 5,9 % («любые вещи хороши для рисования», «тренируюсь рисовать тату», «нравится все украшать»);
- стремление сделать наперекор взрослым – 3,7 % («хочу нарушать все, что говорят в школе», «во мне сейчас дух протеста», «бесит, поставила плохую оценку»).

Заключение

Данное исследование позволило выявить особенности представления подростков о вандализме, в частности, отметить их стереотипность и расплывчатость. Анализ анкет учащихся показал, что только часть из них характеризует имущество в образовательной организации как общественное, остальные воспринимают его как «ничье» или «свое», ряд деяний не квалифицируется ими как вандальные и допускается, кроме этого, многие подростки не понимают значения слова «вандализм». Опыт несанкционированной графической активности имеют практически все учащиеся, и многие видят в этом конструктивный смысл – пользу.

Изучив представленные результаты, мы можем составить своеобразный портрет современного подростка и ответить на главный вопрос, почему и для чего им совершаются вандальные действия. Несанкционированная графическая активность подростка – это способ реализации им своих потенций, показатель активного развития субъекта [Гурова, Кружкова, 2014], но одновременно перспектива закрепления подобного способа реализации

субъектности в перманентную стратегию адаптации и самореализации в среде у взрослого человека, возможность усугубления тяжести деяний [Алиев, Магомедова, 2014]. Данная работа явилась начальным этапом исследования и имеет конечной целью разработку действительно эффективных предупреждающих мероприятий и системной профилактической работы в условиях образовательной организации.

Список литературы

- Алетин Р. А. Проблемы квалификации вандализма // Пробелы в российском законодательстве. 2015. № 4. С. 222–225.
- Алиев Х. К. Современные проблемы мотивации вандализма // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Общественные и гуманитарные науки. 2013. № 4 (25). С. 104–107.
- Алиев Х. К., Магомедова М. К вопросу о дифференциации вандализма в российском уголовном и административном законодательстве // Пробелы в российском законодательстве. 2014. № 3. С. 137–140.
- Белкин И. А. Социально-психологический анализ граффити: дис. ... канд. псих. наук. Самара, 2003. 243 с.
- Ватова Л. С. Социально-психологические основания молодежного вандализма и его профилактика. М.: Народное образование; Московский психолого-социальный институт, 2007. 298 с.
- Волобоев А. Н. Профилактика девиантного поведения подростков, склонных к созданию неформальных графических изображений и надписей: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Киров, 2009. 23 с.
- Воробьева И. В., Кружкова О. В. Психология вандального поведения: монография. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2015. 304 с.
- Гурова О. В. Несанкционированная графическая активность школьников как стратегия поведения для реализации субъектности в подростковом возрасте: дис. ... канд. псих. наук. Томск, 2018. 239 с.
- Гурова О. В., Кружкова О. В. Содержательный и функциональный аспекты школьного графического вандализма // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates. 2014. № 9. С. 204–213.
- Кружкова О. В., Девятковская И. В. Организационный вандализм: к проблеме деструктивного поведения персонала // Сибирский психологический журнал. 2017. № 63. С. 150–169.
- Майсак Н. В. Матрица социальных девиаций: классификация типов и видов девиантного поведения [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2010. № 4. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=4505> (дата обращения: 21.03.2020).
- Cohen S. Sociological approaches to vandalism // Vandalism: behaviour and motivation. Ed. by C. Levy-Leboyer. Amsterdam: Elsevier science publishers B.V., 1984. P. 51–62.
- Cohen S. Property destruction: Motives and meanings // Vandalism / ed. C. Ward. London: The Architectural Press, 1973. P. 23–53.
- Gurova O. To a problem of prevention of vandal behaviour: graphic unauthorized activity of pupils // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. 2020. № 2 (52). С. 141–150.
- Waclavek A. Graffiti and street art. London: Thames & Hudson Ltd, 2011. 208 p.

References

- Aletin R. A. Problemy kvalifikatsii vandalizma [Vandalism qualification problems]. *Probely v rossiiskom zakonodatel'stve*, 2015, no. 4, pp. 222–225.
- Aliev Kh. K. Sovremennye problemy motivatsii vandalizma [Modern problems of vandalism motivation]. *Izvestiia Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Obshchestvennye i gumanitarnye nauki*, 2013, no. 4 (25), pp. 104–107.
- Aliev Kh. K., Magomedova M. K voprosu o differentsiatsii vandalizma v rossiiskom ugovnom i administrativnom zakonodatel'stve [On the issue of differentiation of vandalism in Russian criminal and administrative legislation]. *Probely v rossiiskom zakonodatel'stve*, 2014, no. 3, pp. 137–140.

Belkin I. A. Sotsial'no-psikhologicheskii analiz graffiti [Socio-psychological analysis of graffiti]. Ph. D. thesis. Samara, 2003, 243 p.

Vatova L. S. Sotsial'no-psikhologicheskie osnovaniia molodezhnogo vandalizma i ego profilaktika [Socio-psychological foundations of youth vandalism and its prevention]. Moscow, Narodnoe obrazovanie; Moskovskii psikhologo-sotsial'nyi institut, 2007, 298 p.

Voloboev A. N. Profilaktika deviantnogo povedeniia podrostkov, sklonnykh k sozdaniiu neformal'nykh graficheskikh izobrazhenii i nadpisei [Prevention of deviant behavior in adolescents inclined to create informal graphic images and inscriptions]. Abstract of Ph. D. thesis. Kirov, 2009, 23 p.

Vorob'eva I. V., Kruzhkova O. V. Psikhologiya vandal'nogo povedeniia [The psychology of vandalism]. Ekaterinburg, Ural'skii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet, 2015, 304 p.

Gurova O. V. Nesanktsionirovannaia graficheskaiia aktivnost' shkol'nikov kak strategiiia povedeniia dlia realizatsii sub"ektnosti v podrostkovom vozraste [Unauthorized graphic activity of schoolchildren as a strategy of behavior for the realization of subjectivity in adolescence]. Ph. D. thesis. Tomsk, 2018, 239 p.

Gurova O. V., Kruzhkova O. V. Soderzhatel'nyi i funktsional'nyi aspekty shkol'nogo graficheskogo vandalizma [Content and functional aspects of school graphic vandalism]. *Vestnik Tiumenskogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnye issledovaniia. Humanitates*, 2014, no. 9, pp. 204–213.

Kruzhkova O. V., Deviatovskaia I. V. Organizatsionnyi vandalizm: k probleme destruktivnogo povedeniia personala [Organizational vandalism: to the problem of destructive behavior of personnel]. *Sibirskii psikhologicheskii zhurnal*, 2017, no. 63, pp. 150–169.

Maisak N. V. Matritsa sotsial'nykh deviatsii: klassifikatsiia tipov i vidov deviantnogo povedeniia [Matrix of social deviations: classification of types and types of deviant behavior]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniia*, 2010, no. 4, available at: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=4505> (accessed: 21 March 2020).

Cohen S. Sociological approaches to vandalism. *Vandalism: behaviour and motivation*. Ed. by C. Levy-Leboyer. Amsterdam, Elsevier science publishers B.V., 1984, pp. 51–62.

Cohen S. Property destruction: Motives and meanings. *Vandalism*. Ed. C. Ward. London, The Architectural Press, 1973, pp. 23–53.

Gurova O. To a problem of prevention of vandal behaviour: graphic unauthorized activity of pupils. *Izvestiia Baltiiskoi gosudarstvennoi akademii rybopromyslovogo flota: psikhologo-pedagogicheskie nauki*, 2020, no. 2 (52), pp. 141–150.

Waclavek A. Graffiti and street art. London, Thames & Hudson Ltd, 2011, 208 p.

УДК 159.923

UDC 159.923

DOI: 10.24411/2712-827X-2020-10210

Скорынин Андрей Александрович*

Старший преподаватель, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, Россия, 614990, г. Пермь, ул. Сибирская, д. 24,
тел.: +7 (342) 2151873 (405), e-mail: skorinin@rambler.ru

Skorynin Andrey Alexandrovich

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

**К ВОПРОСУ О СТРУКТУРЕ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ЛИЧНОСТИ****TO THE PROBLEM OF STRUCTURE
OF PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF PERSONALITY****Аннотация**

Рассматривается проблема структуры психологического благополучия личности. Понятие «психологическое благополучие» вошло в психологическую науку и практику относительно недавно. В настоящее время не существует единого определения психологического благополучия, как и однозначных его критериев. Термин «психологическое благополучие» зачастую отождествляется со сходными понятиями, такими как «психологическое здоровье», «эмоциональное благополучие», «эмоциональное самочувствие». На основании анализа работ ряда отечественных и зарубежных авторов сделан вывод о том, что психологическое благополучие может пониматься как целостное психическое состояние личности, в котором можно выделять осознаваемый и неосознаваемый уровни. Актуальность разработки проблемы психологического благополучия важна и с практической точки зрения: сегодня отечественная психологическая практика остро нуждается в надежных и валидных методиках, пригодных для диагностики психологического благополучия и неблагополучия. Психологическое благополучие – многомерное психическое явление, включающее в себя ряд компонентов. Психологическое благополучие включает эмоциональную, социальную и смысловую составляющие. Психологическое благополучие представляет собой особое психическое состояние личности, можно выделять в нем осознаваемый и неосознаваемый уровни. Каждый из этих уровней имеет свои формы проявления в поведении и деятельности субъекта. Выявление и анализ подобных маркеров требуют применения адекватных методов исследования. Для изучения особенностей психологического благополучия на каждом из уровней требуются свои определенные методы – опросные либо проективные.

Abstract

The article deals with the problem of the structure of psychological well-being of the individual. The concept of “psychological well-being” has entered psychological science and practice relatively recently. Currently, there is no single definition of psychological well-being, as well as its unambiguous criteria. The term “psychological well-being” is often identified with similar concepts, such as: “psychological health”, “emotional well-being”, “emotional well-being”. Based on the analysis of the works of a number of domestic and foreign authors, it is concluded that psychological well-being can be understood as an integral mental state of the individual, in which it is possible to distinguish between conscious and unconscious levels. The relevance of developing the problem of psychological well-being is also important from a practical point of

view: today, domestic psychological practice is in urgent need of reliable and valid methods suitable for diagnosing psychological well-being and distress. Psychological well-being is a multidimensional mental phenomenon that includes a number of components. Psychological well-being includes: emotional component; social component; semantic component. Psychological well-being is a special mental state of the individual; in this state conscious and unconscious levels can be distinguished. Each of these levels has its own forms of manifestation in the behavior and activity of the subject. Identification and analysis of such markers requires the use of adequate research methods. A study of the features of psychological well-being at each of the levels requires its own specific methods – either survey or projective.

Ключевые слова: психологическое благополучие, личность, структура, психическое состояние, компонент.

Keywords: psychological well-being, personality, structure, psychological state, component.

Введение

Понятие «психологическое благополучие» вошло в психологическую науку и практику относительно недавно. В настоящее время не существует единого определения психологического благополучия, как и однозначных его критериев. Термин «психологическое благополучие» зачастую отождествляется со сходными понятиями, такими как «психологическое здоровье», «эмоциональное благополучие», «эмоциональное самочувствие» и др. [Активность, ценностная направленность... 2015: 115; Дубровина 2009: 17–21; Идобаева 2013: 93–101; Лепешинский 2007; Репина, Волочков 2016].

Актуальность разработки проблемы психологического благополучия важна и с практической точки зрения: сегодня отечественная психологическая практика остро нуждается в надежных и валидных методиках, пригодных для диагностики психологического благополучия и неблагополучия.

Основная часть

Впервые психологическое благополучие становится предметом исследований в работах Н. Брэдберна. Согласно его положениям, психологическое благополучие (psychological well-being) проявляется в соотношении между комплексами позитивных и негативных эмоций, накапливаемых в течение жизни [Орлова 2017: 23].

Позднее Э. Динер вводит понятие «субъективное благополучие», которое рассматривается им как одна из составляющих психологического благополучия [Заусенко 2012: 15]. Субъективное благополучие, по Э. Динеру, включает в себя три основных компонента:

- удовлетворенность жизнью;
- комплекс положительных эмоций;
- комплекс отрицательных эмоций.

Тем самым Э. Динер, как и Н. Брэдберн, делает акцент на позитивных эмоциях как главном показателе благополучия. Показатель удовлетворенности жизнью в данном случае выступает как результат соотношения позитивных и негативных переживаний.

Близким к понятию «благополучие» является понятие «счастье». По определению М. Аргайла, счастье как удовлетворенность человека своей жизнью определяется через частоту и интенсивность положительных эмоций [Аргайл 2003: 75]. Наиболее значимыми для удовлетворенности жизнью в целом, для состояния счастья, по М. Аргайлу, являются такие факторы, как здоровье, наличие близких социальных связей, удовлетворенность работой, наличие свободного времени для досуга, личностные качества (самооценка, экстраверсия, осмысленность жизни), положительные эмоции (хорошее настроение). Менее значимой является материальная обеспеченность, практически не влияющими на состояние

счастья являются возраст и пол. Таким образом, по М. Аргайлу, человек любого возраста может чувствовать себя счастливым. Также не наблюдается различий в переживании счастья мужчинами и женщинами [Там же: 143].

В настоящее время существуют два подхода к пониманию сущности психологического благополучия: гедонистический и эвдемонистический. Гедонистический подход рассматривает психологическое благополучие как состояние психологического комфорта с преобладанием положительных эмоций. С точки зрения эвдемонистического подхода важнейшим условием психологического благополучия является активность личности, постоянное саморазвитие, раскрытие своих возможностей и способностей.

Изучение психических явлений как целостных, интегральных в настоящее время является основным принципом научной методологии. По мнению К. С. Дрогобыцкой, современная методология системного исследования исходит из того, что увидеть целое можно только при одновременном понимании структуры, функции, процесса и среды, которая определяет внешние условия существования системы [Дрогобыцкая 2009: 38].

Психологическое благополучие представляет собой целостное переживание, отражающее успешность функционирования индивида в социальной среде [Бессонова 2013: 32]. Вопрос о структуре психологического благополучия, на наш взгляд, важен в первую очередь для понимания самой сути феномена. С другой стороны, представление о структуре психического явления необходимо для определения наиболее валидных методов его изучения.

Одна из первых концепций, в которых подробно рассматривается структура психологического благополучия, разработана в конце 1980-х гг. К. Рифф. В своих работах К. Рифф опиралась на введенные еще Аристотелем понятия «гедония» и «эвдемония», понимая под первой эмоциональное благополучие, выражающееся в субъективном переживании счастья и положительных эмоций, а под второй – позитивное функционирование, опирающееся на личностные характеристики, предсказывающие благополучие их обладателям. Для выделения конкретных характеристик, значимых для благополучного функционирования личности, К. Рифф обратилась к гуманистической психологии.

Согласно концепции К. Рифф [Ryff 1995: 720], в структуру психологического благополучия входят шесть характеристик:

1. Самопринятие – позитивное отношение к себе, признание и принятие внутренней неоднородности, множественных аспектов своего Я. Самопринятие означает, что человек осознает и принимает все свои сильные и слабые стороны.

2. Позитивные отношения с другими – способность культивировать и порождать тепло, доверие, близкие отношения с другими людьми. Она включает в себя заботу о благополучии других, способность к эмпатии и привязанности, готовность сопереживать людям, сотрудничать с ними и находить с ними компромиссы.

3. Автономия – самодетерминация, независимость и контроль субъекта над событиями, которые с ним происходят. Это способность противостоять социальному давлению, оценивать поведение свое и других людей на основе не внешних, а собственных стандартов и ценностей.

4. Контроль над окружением – способность справляться с повседневными обычными делами, успешно реализовывать сложный комплекс внешних форм активности, участвовать в трудовой и семейной жизни, эффективно использовать представляющиеся возможности окружающего мира.

5. Целенаправленность жизни – наличие направленности собственной жизни, жизненных целей. Повседневная жизнь людей, которым присуще это свойство, устремлена в определенном направлении.

6. Личностный рост – развитие, использование имеющихся навыков, талантов, возможностей для собственного развития и для реализации своего потенциала, открытость опыту и способность выявлять в окружающем мире вызовы, на которые нужно реагировать.

С точки зрения К. Рифф, все вышеперечисленное – это те самые психологические блага, которыми должен обладать психологически благополучный человек. Данные факторы могут быть измерены путем внешней экспертизы. Результатом исследований К. Рифф стала разработка опросника психологического благополучия («Шкала психологического благополучия К. Рифф»). В настоящее время имеются адаптированные русскоязычные версии данной методики [Шевеленкова 2005: 98].

Наличие указанных компонентов психологического благополучия в жизни субъекта, по мнению К. Рифф, способствует его защищенности и психологической устойчивости в неблагоприятных условиях. Путь к восстановлению и предупреждению негативных последствий психотравмирующих ситуаций лежит не столько в излечении негативных симптомов, сколько в усилении данных позитивных характеристик.

Сравнительно недавно в описанной выше теоретической модели появилось еще одно измерение – социальное благополучие, под которым понимаются объективные обобщенные характеристики социальных взаимодействий человека с другими людьми. Социальное благополучие – второй аспект позитивного функционирования наряду с психологическим благополучием. Оно включает в себя пять параметров:

1. Социальная интеграция – ощущение общности с другими людьми, принадлежащими к той же самой социальной реальности. Это наличие определенных социальных связей с другими людьми, чувство принадлежности.

2. Социальный вклад – ощущение субъектом своей значимости, полезности для общества или группы.

3. Социальная связность – восприятие мира как организованного целого на основе познания законов реальности, в которой субъект живет. Это ощущение того, что общественная жизнь представляет собой не беспорядочное броуновское движение, а построена на определенных закономерностях, имеет свою логику развития и определенный смысл.

4. Социальное принятие – способность доверять другим, поскольку люди функционируют прежде всего в публичной области взаимодействия, общаясь с незнакомцами. Социальное принятие – это способность верить в доброжелательность и продуктивность других людей. Это связано с общими взглядами на природу человека и ощущением комфорта с другими людьми.

5. Социальная актуализация – оценка потенциала и траектории развития общества. Речь идет об убежденности в том, что общество эволюционирует к лучшему и обладает потенциалом, который реализуется через его институты и граждан.

О. А. Кислицына выделяет два компонента благополучия: объективный и субъективный. К объективному благополучию относятся объективные условия, не зависящие от индивида, но оказывающие влияние на его жизнь (социально-экономические и социокультурные условия, политическая ситуация в регионе, стране и мире в целом). Субъективное благополучие отражается в состоянии психологического благополучия самого субъекта и зависит от его чувств, жизненного опыта, точки зрения на события, происходящие в данный момент [Кислицына 2016: 28]. Субъективное благополучие, по О. А. Кислицыной, проявляет себя в шести аспектах:

1) физический аспект – состояние здоровья, отсутствие соматических и психических расстройств;

2) материальный аспект – уровень доходов, финансовое благосостояние;

3) социальный аспект – наличие близких и доверительных социальных отношений;

- 4) эмоциональный аспект – спокойствие, уравновешенность, оптимизм, отсутствие депрессии;
- 5) развитие – непрерывный профессиональный и карьерный рост;
- 6) активность – творчество и увлечения в свободное время.

Данный подход активно применяется в социологии, в частности, он был использован при построении глобального индекса благополучия Gallup-Healthways.

Еще один подход к пониманию структуры психологического благополучия основывается на понятии «психическое состояние». В отечественной психологии вопрос о психических состояниях как об особой категории психических явлений впервые сформулировал Н.Д. Левитов. Он определил психическое состояние как целостную характеристику психической деятельности за определенный период, указал на сложность и динамичность структуры психических состояний [Левитов 1964: 124]. С этой точки зрения психологическое благополучие можно рассматривать как особое психическое состояние – состояние личности в целом (учитывая, что существуют состояния эмоциональные, интеллектуальные, мотивационные и т. д.).

Согласно классификации психических состояний А.О. Прохорова, по степени длительности психологическое благополучие можно отнести к длительным (продолжительность – несколько недель) либо сверхдлительным (продолжительность – от 1 года и больше) психическим состояниям. Подобные состояния определяются не конкретными ситуациями, а образом жизни субъекта в целом [Прохоров 2008: 117].

В любом психическом состоянии, согласно положениям Н.Д. Левитова, можно выделять глубокие и поверхностные, более или менее осознанные компоненты. На наш взгляд, в психологическом благополучии допустимо выделять два уровня проявления: осознаваемый и неосознаваемый. На первом уровне психологическое благополучие представляет собой осознанное переживание гармоничности, целостности личности, удовлетворенности жизнью. На втором, неосознаваемом, уровне психологическое благополучие выражается в косвенных проявлениях, недоступных для исследования опросными методами. Подобными косвенными проявлениями могут служить особенности продуктов деятельности, творчества (например, цвет и детали рисунков), а также предпочтения, в которых человек слабо отдает себе отчет – в том числе ситуативно предпочитаемые цвета одежды, стили музыки и т. д.

Соответственно, для изучения психологического благополучия на каждом из уровней необходима своя методология. На рисунке отражено сформулированное нами представление об уровнях психологического благополучия как состояния личности и соответствующих каждому уровню методах исследования.

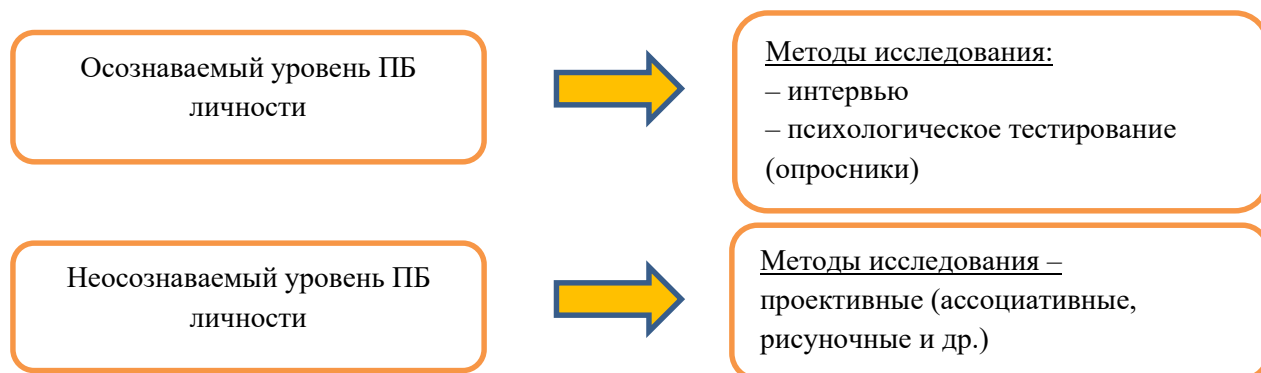


Рис. Уровни проявления психологического благополучия (ПБ) личности и методы их изучения

Разграничение осознаваемого и неосознаваемого уровня психологического благополучия представляется удобным и оправданным с методологической точки зрения. Исследование осознаваемого уровня психологического благополучия возможно путем применения вербальных методов, таких как беседа (интервью) или тестирование с помощью опросников. Для изучения неосознаваемого уровня психологического благополучия применение вербальных методов неэффективно, поскольку для субъекта трудно словесно описать свои переживания, в которых он не отдает себе отчета. В этом случае целесообразно использование проективных методов, которые позволяют раскрыть содержание неосознаваемых переживаний за счет применения неструктурированного стимульного материала и неопределенных инструкций.

Заключение

В целом, подводя итоги анализа подходов к пониманию структуры психологического благополучия, можно сделать следующие выводы.

Психологическое благополучие – многомерное психическое явление, включающее в себя ряд компонентов. Обобщая рассмотренные нами подходы, можно выделить следующие составляющие психологического благополучия:

- эмоциональная составляющая – ровный и спокойный фон настроения с преобладанием позитивных эмоций;
- социальная составляющая – способность устанавливать и поддерживать доверительные отношения с окружающими;
- смысловая составляющая – осознание целей своей жизни, стремление к их достижению, к личностному росту и саморазвитию.

Основываясь на том, что психологическое благополучие представляет собой особое психическое состояние личности, можно выделять в нем (как и в любом другом психическом состоянии) осознаваемый и неосознаваемый уровни. Каждый из этих уровней имеет свои формы проявления (маркеры, индикаторы) в поведении и деятельности субъекта. Выявление и анализ подобных маркеров требуют применения адекватных методов исследования. Для изучения особенностей психологического благополучия на каждом из уровней нужны определенные методы – опросные либо проективные.

Список литературы

- Активность, ценностная направленность и психологическое здоровье студенчества / А. А. Волочков, Н. В. Коптева, А. Ю. Попов, А. Ю. Калугин, Е. Н. Митрофанова. Пермь: Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2015. 200 с.
- Аргайл М. Психология счастья. 2-е изд. СПб.: Питер, 2003. 271 с.
- Бессонова Ю. В. О структуре психологического благополучия // Психологическое благополучие личности в современном образовательном пространстве: сборник статей. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2013. С. 30–35.
- Дрогобыцкая К. С. Новое в методологии системных исследований // Вестник Оренбургского государственного университета. 2009. № 8. С. 37–42.
- Дубровина И. В. Психическое и психологическое здоровье в контексте психологической культуры личности // Вестник практической психологии образования. 2009. № 3. С. 17–21.
- Заусенко И. В. Личностные детерминанты психологического благополучия педагога: автореф. ... канд. психол. наук. Екатеринбург, 2012. 23 с.
- Идобаева О. А. К вопросу о психолого-педагогической модели формирования психологического благополучия личности // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2013. Вып. 7 (667). С. 93–101.
- Кислицына О. А. Измерение качества жизни и благополучия: международный опыт. М.: Институт экономики РАН, 2016. 62 с.
- Левитов Н. Д. О психических состояниях человека. М.: Просвещение, 1964. 343 с.

Лепешинский Н. Н. Адаптация опросника «Шкала психологического благополучия» К. Рифф // Психологический журнал. 2007. № 3. С. 24–37.

Орлова Д. Г. Психологическое благополучие в структуре индивидуальности: интегративный подход. Пермь: Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2017. 57 с.

Прохоров А. О. Пространственно-временная организация психического состояния // Ученые записки Казанского государственного университета, серия «Гуманитарные науки». 2008. Т. 150. Кн. 3. С. 114–128.

Репина Е. В., Волочков Е. В. Структура психологического здоровья студентов // Сборник материалов XIII межрегиональной научно-практической конференции ЯНПИС / отв. ред. А. А. Вихман. Пермь: Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2016. С. 85–87.

Шевеленкова Т. Д., Фесенко Т. Д. Психологическое благополучие личности // Психологическая диагностика. 2005. № 3. С. 95–121.

Ryff C.D. The structure of psychological well-being revisited // Journal of Personality and Social Psychology. 1995. Vol. 69. P. 719–727.

References

Volochkov A. A., Kopteva N. V., Popov A. Iu., Kalugin A. Iu., Mitrofanova E. N. Aktivnost', tsennostnaia napravlennost' i psikhologicheskoe zdorov'e studenchestva [Activity, value orientation and psychological health of students]. Perm', Permskii gosudarstvennyi gumanitarno-pedagogicheskii universitet, 2015, 200 p. (In Russ.)

Argail M. Psikhologiya schast'ia [The psychology of happiness]. Saint Petersburg, Piter, 2003, 271 p. (In Russ.)

Bessonova Iu. V. O strukture psikhologicheskogo blagopoluchiiia [On the structure of psychological well-being]. *Psikhologicheskoe blagopoluchie lichnosti v sovremennom obrazovatel'nom prostranstve: sbornik statei*. Ekaterinburg, Ural'skii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet, 2013, pp. 30–35. (In Russ.)

Drogobytskaia K. S. Novoe v metodologii sistemnykh issledovaniy [New in system research methodology]. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2009, no. 8, pp. 37–42. (In Russ.)

Dubrovina I. V. Psikhicheskoe i psikhologicheskoe zdorov'e v kontekste psikhologicheskoi kul'tury lichnosti [Mental and psychological health in the context of the psychological culture of the individual]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniia*, 2009, no. 3, pp. 17–21. (In Russ.)

Zausenko I. V. Lichnostnye determinanty psikhologicheskogo blagopoluchiiia pedagoga [Personal determinants of the teacher's psychological well-being]. Ph. D. thesis. Ekaterinburg, 2012, 23 p. (In Russ.)

Idobaeva O.A. K voprosu o psikhologo-pedagogicheskoi modeli formirovaniia psikhologicheskogo blagopoluchiiia lichnosti [On the question of the psychological and pedagogical model of the formation of psychological well-being of the individual]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta*, 2013, iss. 7 (667), pp. 93–101. (In Russ.)

Kislitsyna O. A. Izmerenie kachestva zhizni i blagopoluchiiia: mezhdunarodnyi opyt [Measuring quality of life and well-being: international experience]. Moscow, Institute of Economics RAS, 2016, 62 p. (In Russ.)

Levitov N. D. O psikhicheskikh sostoiianiakh cheloveka [About mental states of a person]. Moscow, Prosveshchenie, 1964, 343 p. (In Russ.)

Lepeshinskii N. N. Adaptatsiya oprosnika «Shkala psikhologicheskogo blagopoluchiiia» K. Riff [Adaptation of the questionnaire “Scale of psychological well-being” K. Riff]. *Psikhologicheskii zhurnal*, 2007, no. 3, pp. 24–37. (In Russ.)

Orlova D. G. Psikhologicheskoe blagopoluchie v strukture individual'nosti: integrativnyi podkhod [Psychological well-being in the structure of personality: an integrative approach]. Perm', Permskii gosudarstvennyi gumanitarno-pedagogicheskii universitet, 2017, 57 p. (In Russ.)

Prokhorov A. O. Prostranstvenno-vremennaiia organizatsiia psikhicheskogo sostoiianiia [Spatio-temporal organization of the mental state]. *Uchenye zapiski Kazanskogo gosudarstvennogo universiteta, seriia “Gumanitarnye nauki”*, 2008, vol. 150, book 3, pp. 114–128. (In Russ.)

Repina E. V., Volochkov E. V. Struktura psikhologicheskogo zdorov'ia studentov [The structure of students' psychological health]. *Sbornik materialov XIII mezhregional'noi nauchno-prakticheskoi konferentsii IaNPIS*. Perm', Permskij gosudarstvennyj gumanitarno-pedagogicheskij universitet, 2016, pp. 85–87. (In Russ.)

Shevelenkova T. D., Fesenko T. D. Psikhologicheskoe blagopoluchie lichnosti [Psychological well-being of the individual]. *Psikhologicheskaja diagnostika*, 2005, no. 3, pp. 95–121. (In Russ.)

Ryff C.D. The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1995, vol. 69, pp. 719–727.

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА	9
Дудко С. А. ЭТАПЫ СТАНОВЛЕНИЯ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ НЕЙРООБРАЗОВАНИЯ В МИРЕ.....	9
Соловьева С. И., Гитман Е. К. ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ СПО ЧЕРЕЗ РЕАЛИЗАЦИЮ КОНКУРСНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	19
Архипова И. В., Камилова М. А. ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В АСПЕКТЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ И МЕЖПРЕДМЕТНОЙ ИНТЕГРАЦИИ.....	26
Власова И. Н. ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ РАБОТАТЬ С ИНФОРМАЦИЕЙ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	37
Лучникова Е. В. СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МАРШРУТОВ.....	47
Канцур А. Г. ИННОВАЦИОННЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЕКТ НЕМЕЦКОГО КУЛЬТУРНОГО ЦЕНТРА ИМЕНИ ГЁТЕ – НЕМЕЦКИЙ ДЕТСКИЙ ОНЛАЙН-УНИВЕРСИТЕТ	54
Баграмова Н. В., Макаренко Л. А. СФЕРА ИЕРОГЛИФИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ИЗУЧАЮЩИХ КИТАЙСКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ	62
ПСИХОЛОГИЯ	70
Елшанский С. П. ВОЗМОЖНОСТИ ИССЛЕДОВАНИЙ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ, СВЯЗАННЫХ С ЦИФРОВИЗАЦИЕЙ ЗНАЧЕНИЙ ДЛЯ ОЦЕНКИ УРОВНЯ ВОВЛЕЧЕННОСТИ ШКОЛЬНИКА В ЦИФРОВЫЕ ПРОЦЕССЫ	70
Гурова О. В. ПРОБЛЕМА НЕСАНКЦИОНИРОВАННОЙ ГРАФИЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ В ШКОЛАХ: СПЕЦИФИКА ВОСПРИЯТИЯ АВТОРАМИ.....	81
Скорынин А. А. К ВОПРОСУ О СТРУКТУРЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ЛИЧНОСТИ	90

CONTENTS

PEDAGOGY.....	9
Dudko S. A. STAGES OF FORMATION AND TRENDS OF DEVELOPMENT OF NEURO-EDUCATION IN THE WORLD	9
Solovyeva S. I., Gitman E. K. IMPROVING THE QUALITY OF TRAINING OF STUDENTS OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION INSTITUTIONS THROUGH THE IMPLEMENTATION OF COMPETITIVE ACTIVITIES	19
Arkhipova I. V., Kamilova M. A. LANGUAGE EDUCATION IN THE ASPECT OF PEDAGOGICAL AND INTERDISCIPLINARY INTEGRATION	26
Vlasova I. N. FORMATION OF INFORMATION PROCESSING SKILLS IN THE CONTEXT OF THE IMPLEMENTATION OF THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD OF BASIC GENERAL EDUCATION.....	37
Luchnikova E. V. THE CURRENT STATE OF THE STUDY OF INDIVIDUAL EDUCATIONAL ROUTES.....	47
Kantsur A. G. AN INNOVATIVE EDUCATIONAL PROJECT OF GOETHE GERMAN CULTURAL CENTER – GERMAN CHILDREN'S ONLINE UNIVERSITY	54
Bagramova N. V., Makarenko L. A. THE SPHERE OF HIEROGLYPHIC CULTURE OF STUDENTS STUDYING CHINESE LANGUAGE AS A FOREIGN LANGUAGE.....	62
PSYCHOLOGY	70
Elshansky S. P. THE POTENTIAL FOR THE RESEARCH OF INDIVIDUAL SYSTEM OF MEANINGS RELATED TO DIGITALIZATION TO ASSESS THE LEVEL OF STUDENT INVOLVEMENT IN DIGITAL PROCESSES	70
Gurova O. V. THE PROBLEM OF UNAUTHORIZED GRAPHIC ACTIVITY IN SCHOOLS: THE SPECIFICS OF THE AUTHORS ' PERCEPTION	81
Skorynin A. A. TO THE PROBLEM OF STRUCTURE OF PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF PERSONALITY	90

Электронное издание

**ГУМАНИТАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ.
ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ**

Электронный научный рецензируемый журнал

2020. № 2

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 11.11.2020.

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