



ПЕРМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ

ГУМАНИТАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ. ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

№ 5, 2021

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)

*Елишанский
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 Мargarита 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>Рузиева Лола Толибовна</i>	доктор педагогических наук, профессор (Республика Таджикистан, г. Душанбе, Таджикский национальный университет)

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



ПЕРМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ

HUMANITARIAN STUDIES. PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

№ 5, 2021

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, Birsk, Birsk Medical and Pharmaceutical College)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

*Kolomiychenko
Lyudmila Vladimirovna* Grand Ph.D. (Education), Professor
(Russia, Perm, Perm State Humanitarian Pedagogical University)

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

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

ПЕДАГОГИКА

УДК 37.017

UDC 37.017

DOI 10.24412/2712-827X-2021-5-9-17

Волкова Лилия Викторовна

Кандидат педагогических наук, доцент,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет
Россия, 614990, г. Пермь, ул. Сибирская, д. 24,
тел.: +7 (342) 2151845 (доб. 347), e-mail: volkova_lv@pspu.ru

Волкова Юлия Сергеевна

Аспирант кафедры журналистики и массовых коммуникаций,
Пермский государственный национальный исследовательский университет
Россия, 614068, г. Пермь, ул. Букирева, 15,
Тел.: 89127872651, e-mail: yu.wlkw@gmail.com.

Volkova Liliia Viktorovna

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

Volkova Iuliia Sergeevna

Postgraduate, Perm State National Research University, Perm, Russia

ЛИЧНОСТНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ: ВЗГЛЯД ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ СРЕДОВОГО ПОДХОДА В ВОСПИТАНИИ

PERSONAL ACHIEVEMENTS: A VIEW THROUGH THE PRISM OF THE ENVIRONMENTAL APPROACH IN EDUCATION

Аннотация

В статье представлены результаты реализации пилотными и сетевыми школами Пермского края регионального проекта по направлению «Диагностика и формирование личностных результатов», инициированного Министерством науки и образования Пермского края и реализованного в течение трех лет. Описан созданный и апробированный алгоритм по освоению обновленного федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования через призму личностных результатов, который может быть рассмотрен в двух аспектах: управленческом (как механизм освоения стандарта) и педагогическом (как технология освоения и последующей реализации стандарта). Выделена в качестве одной из существующих трудностей проблема игнорирования при формировании личностных результатов влияний окружения, среды ребенка. Дано понимание личности в логике средового подхода профессора Ю. С. Мануйлова, когда среда рассматривается как потенциальное средство управления процессом становления человеческой личности. Подчеркнуто двойственное влияние среды на становление личности человека: развивающее (ведет к появлению индивидуально-неповторимого в личности) и формирующее (способствует возникновению типического). Показана личность как субъект обладания духовными, социальными, материальными и другими ценностями среды. Раскрыта технологическая составляющая средового подхода. Очерчена последовательность действий в технологии средового подхода: от постановки цели на уровне личности и определения способов ее жизнедеятельности через описание возможностей среды к отбору необходимых управленческих действий в среде и со средой. Обозначены трудности использования средового подхода, с которыми сталкиваются практики в аспекте формирования и диагностики личностных результатов.

Abstract

The article presents the results of the implementation of the regional project in the field of study of “Diagnostics and development of personal achievements” by Perm region’s schools. The project had been initiated by the Ministry of Education of the Perm region and was implemented during the past three years. We have created and tested the management algorithm for mastering the updated Federal State Educational Standard (FSES) for primary education through the prism of personal development. There are two aspects of the algorithm: managerial (as a mechanism for mastering FSES) and pedagogical (as a technology for mastering and subsequent implementation of the FSES). One of the currently existing problems in the development of primary school pupils’ personal achievements is the ignorance of the environment influence on a child. The understanding of personality in the logic of the environmental approach of Professor Yu.S. Manuilov is as following. The environment is considered as a potential means of managing the process of personality development. The influence of the environment on a personality development is dual: it should be able to lead to the creation of both unique and typical features of a person. The essence of the environmental approach is characterized and the difficulties of its use in the context of the development and diagnosis of personal achievements are indicated.

Ключевые слова: личность, личностные результаты, средовой подход в воспитании, личность как субъект обладания, развитие личности, формирование личности.

Keywords: personality, personal achievements, environmental approach in education, personality development.

Введение

Современная система образования вынуждена своевременно отвечать на вызовы времени, когда востребованной становится активная личность, способная в групповой работе решать разного уровня междисциплинарные задачи. Смещение ориентиров в сторону воспитания, развития, формирования личности требует соответствующей корректировки федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС, Стандарт). Разработка и введение Стандарта начинается с первого уровня общего образования: с начальной школы. Позднее процессы стандартизации переходят на иные уровни образования. Начальная школа как уровень современного образования рассматривается разными субъектами сферы образования (учеными, педагогами, управленцами, чиновниками, родителями) истоком ключевых преобразований (организационных, содержательных, технологических, правовых, управленческих и др.) Данное положение позволяет предположить, что все, возникающие на первом уровне школьного обучения проблемы экстраполируются на другие образовательные ступени. По этой причине понимание личностных результатов, фиксацию проблем по формированию и диагностике последних, описание возможных путей разрешения существующих трудностей и противоречий рассмотрим на примере проекта ФГОС начального общего образования (Проект).

В Проекте представлен совсем иной взгляд на личностные результаты освоения обучающимися основной образовательной программы, нежели это сделано в действующем ФГОС НОО.

Во-первых, для их описания использовано как собственно понятие «личностные результаты», так и «личностное развитие» и «личностные характеристики», что, с одной стороны, делает их понимание разноплановым, масштабным, вариативным, с другой – создает некую понятийную неопределенность и осложняет процесс освоения.

Во-вторых, личностные результаты соотнесены с основными направлениями воспитания и представлены как результаты патриотического, духовно-нравственного, эстетического, интеллектуального (формирование первоначальных представлений о научной картине мира), физического, трудового, экологического воспитания, что позволяет уточнить, конкретизировать, детализировать их.

В-третьих, предложено ориентировать «образовательную деятельность на личностное развитие и воспитание обучающихся», на воспитание востребованной в современном обществе личности, что в очередной раз смещает ориентиры в сторону воспитания.

Высказанные тезисы концентрируют внимание педагогов, работающих с Проектом, на категорию «личность», которая трактуется в научной психолого-педагогической литературе поливариантно: как *идентичность* [Локк 1913], *индивидуальность* [Лейбниц 1982], содержательное наполнение врожденного *архетипа* [Юнг 1994], *автономия* [Кант 1965], система *отношений* человека с окружающей действительностью [Мясищев 1998], совокупность внутренних и внешних *потребностей* [Маслоу 2011], *самосознание* человека [Выготский 1984], результат *деятельности* [Леонтьев 1975] и т. д. В самом широком смысле психологи и педагоги определяют личность как субъект социальных отношений и сознательной деятельности. Несмотря на разносторонность изучения такого феномена, как личность, проблема формирования и изучения личности сохраняет свою актуальность. Поэтому в рамках проекта по освоению изменений ФГОС НОО, организованного Министерством образования и науки Пермского края (Региональный проект), в котором по направлению «Диагностика и формирование личностных результатов» участвовали педагоги 10 пилотных и сетевых площадок, был разработан управленческий алгоритм освоения обновленного Стандарта в аспекте личностных результатов.

Этот алгоритм включает в себя четыре действия: 1) изучение Проекта стандарта; 2) выбор конкретного личностного результата, требующего системной работы в конкретном образовательном учреждении, классе; 3) разработку проекта, плана, программы по формированию актуального личностного результата и последующую их реализацию, 4) подготовку диагностической карты и соответствующих диагностических методик для оценивания уровня достижения личностного результата [см. Волкова 2020].

В ходе освоения и апробации Управленческого алгоритма учителя сначала концентрировали свое внимание на описании личностных результатов в Проекте стандарта, соотнося используемые понятия («личностные результаты», «личностное развитие», «личностные характеристики»). Затем концентрировали свое внимание на одном из личностных результатов, значимом и актуальном для детей конкретной школы или конкретного класса. Так, коллектив учителей МАБУ «СОШ № 102» г. Перми определил для себя основным личностным результатом «бережное отношение к природе» (экологическое воспитание). Учителя МАБУ «СОШ № 88» г. Перми сосредоточили свое внимание на «уважительном отношении к людям труда» (трудовое воспитание). Группа педагогов МБОУ «Дубовская ООШ» (Березовский район Пермского края) продолжили работу над формированием «уважительного отношения к традиционным семейным ценностям» (духовно-нравственное воспитание). Далее творческие коллективы школ разрабатывали проекты по формированию означенных личностных результатов и реализовывали их, как правило, во внеурочной деятельности. Первые три «шага» алгоритма, как показала практика, не вызывали серьезных затруднений у педагогов. Значительные трудности начались, когда педагоги начали размышлять о диагностике личностных результатов (четвертый «шаг» управленческого алгоритма). Эти трудности были обусловлены двумя причинами. Первая – смещение акцента с психологической составляющей диагностики личностных результатов на педагогическую, когда важна корректность диагностики с позиций возрастных особенностей школьников и потребностей конкретного ученического сообщества, когда принципиальны такие её характеристики, как портативность, экономичность затрачиваемых ресурсов, универсальность, удобство в плане проведения и обработки полученных результатов; когда педагогическая диагностика валидна в плане соответствия диагностируемой цели и выбранной диагностики конкретного личностного результата. Вторая причина – *трехуровневое* понимание личностных результатов [Григорьев 2010]:

уровень социальных *знаний* и представлений, уровень социальных *умений*, получение опыта переживания и позитивного отношения к базовым ценностям общества, уровень приобретения *опыта* самостоятельного общественного действия.

Ключевые идеи результатов освоения алгоритма педагога представляли на обучающих, методических, научно-методических, проектных семинарах и научно-практических конференциях разного уровня. После проведения 30 апреля 2020 г. краевого онлайн-семинара его участникам было предложено выступить в роли экспертов для оценки алгоритма по таким критериям, как его актуальность, целесообразность, достижимость личностных результатов, временные затраты, а также степень проработанности алгоритма, дидактических и диагностических материалов. Средний балл составил 8,5 из 10. Ключевой проблемой педагога пилотных школ и эксперты назвали «сиюминутность» личностного результата по причине того, что без внимания остается среда, окружение ребенка, оказывающие на его становление существенное влияние.

На основании полученных данных продолжение деятельности по формированию и диагностике личностных результатов логично сместить к современным теориям среды, без понимания которой затруднено постижение личности и процессов её становления.

Основная часть

Сегодня многообразные возможности среды в образовании рассматриваются с позиций разных методологических подходов (коллекционерского, социально-психологического, пространственно-предметного, экологического, средового).

Представляется, что только средовой подход в воспитании, опирающийся на прочный базис накопленных знаний о среде, позволяет формализовать, операционализировать, рационализировать в практической деятельности процессы освоения и использования среды в воспитательном процессе. Средовой подход показывает среду как окружение человека, воспринимаемое последним субъективно, целостно, в диалектическом единстве его динамических и статических элементов. Этот подход открывает новые возможности управления через среду, основываясь на установках и канонах, которые уже сложились и продолжают складываться в ряде научных направлений (философия, кибернетика, психология, синергетика и др.).

Автор средового подхода в воспитании предлагает иной взгляд на личность: как *результат влияния среды*, как на *субъект обладания ценностями среды* (духовными, социальными, материальными и пр.) [Мануйлов 2016: 316].

Процесс влияния среды на становление личности имеет двойственную природу: с одной стороны, среда предоставляет свободу выбора и тем самым развивает личность, с другой – ограничивает выбор возможностей и этим формирует. Развитие ведет к появлению индивидуально-неповторимого в личности (в определенной мере обособляет и выделяет личность в среде), формирование – к появлению типично-одинакового в ней (как правило, осредняет и «гомогенизирует»). Для вариативности развития индивидуума важен широкий спектр существующих в среде возможностей. Для однозначности формирования типа необходим весьма ограниченный круг возможностей. Согласно основным положениям синергетики, развивающая роль среды усиливается в точках бифуркации, формирующая обнаруживает себя в промежутках, в интервалах между точками [Там же].

Допущение о том, что среда способна развивать индивидуальность и формировать через определенный образ жизни социальный тип, определяет ее роль в жизнедеятельности человека, позволяет рассматривать ее как потенциальное средство управления становлением человеческой личности. Управленческий процесс в логике средового подхода представляет собой цепь последовательных действий: 1) постановка цели и 2) определение способов жизнедеятельности; 3) описание возможностей среды и 4) отбор необходимых управленческих действий в среде и со средой.

1) При *определении цели на уровне личности воспитанника* в технологии средового подхода предпочтение отдается концепции человеческой личности как некой «структуры обладания», включающей в себя то, что человек как субъект обладания имеет и умеет. Личность человека можно определять по набору и взаимосвязи того, что он имеет и умеет в духовной, материальной, социальной, интеллектуальной сферах, а также по тому, что желает иметь и уметь. Так, знания обучающихся – только один из компонентов личности в ряду других ее составляющих (желаний, образа мыслей, чувств и действий). Формулировка цели через категории «иметь» и «уметь» – это ответ на поставленные вопросы об «обитателе» среды (например, о школьнике): какие знания или представления получит обитатель среды и какие умения на базе приобретенных знаний он будет иметь возможность сформировать. Несколько примеров цели на уровне личности школьника: иметь представление об основах здорового образа жизни и уметь следовать здоровым привычкам; иметь представление об эстетических ценностях и уметь сохранять и создавать прекрасное; иметь знание о народных промыслах и уметь создавать изделия и т. д.

Промежуточным звеном в наборе целей является модель личности. Модель личности – это содержательное наполнение формулы личности, принятой образовательной организацией за основу. Модель личности содержит представление субъектов управления о наиболее перспективной для данного времени и уровня зрелости (дошкольник, младший школьник, подросток, юноша) личностном типе. Тип личности характеризуется специфической структурой обладания: гомогенной или гетерогенной, простой или сложной, согласованной или рассогласованной, сбалансированной или дисбалансированной и т. д. [Там же].

В типе личности должна находить отражение идея всесторонней, гармонически развитой, свободной личности. Тип личности свидетельствует об определенном уровне личностного развития через призму того, что имеет и умеет субъект обладания. При моделировании типа личности субъекты управления исходят из условий и тенденций развития региона, города, района, запросов детей, родителей, педагогов, опираются на философско-педагогические и психологические представления о человеке и его предназначении, а также модели личности, обозначенные в современных концепциях образования и воспитания.

Особенность предложенной Ю. С. Мануйловым модели личностного типа выпускника образовательной организации заключается в том, что структура обладания охватывает три сферы развития: интеллектуально-понятийную, чувственно-эмоциональную, поведенческо-деятельностную. Согласно модели, по-прежнему наиболее перспективный для современности тип личности – это человек, имеющий знания о природе, современном обществе и умеющий познавать мир; имеющий положительную практику самореализации, умеющий управлять действиями и контролировать себя, добиваясь успеха; имеющий положительный опыт отождествления себя с миром и умеющий жить в настоящем, с надеждой смотреть в будущее, благодарить прошлое. Модель данного уровня абстракции может быть различным образом конкретизирована и представлена в более развернутом виде как частная модель выпускников образовательных организаций различного уровня [Мануйлов 2002: 82–83].

2) При *определении способа жизнедеятельности на уровне образа жизни* в технологии средового подхода важно понимание, что способ формирования и развития личности суть превращенная форма способов бытия обучающихся или их образа жизни. При этом образ жизни Е. В. Боровской определяется как относительно постоянный порядок чередования во времени и пространстве повседневных занятий, осуществляемых различными способами «бытия в *со-бытии*» [Боровская 2012: 6].

От того, какой образ жизни ведут взрослые и дети, зависит тип личности, а следовательно, и достигаемая цель. Например, разные способы жизнедеятельности школьников (соучастие в изучении истории своей страны и родного народа, сопереживание товарищам и сотрудничество в процессе изготовления поделки, сопротивление вредным привычкам и т. д.) заданным образом будут предопределять достижение цели.

Воспитательные институты культивируют образ жизни обучающихся, сбалансированный в способах, адекватных целям системы. Так, для получения интеллектуального результата, касающегося знаний о мире и наличия познавательных умений, необходимо инициировать активное, многоканальное созерцание. Созерцание реализуется в разнообразных формах визуального, аудиального, тактильного восприятия: просматривания, прослушивания, наблюдения, слежения, ощупывания и пр.

Инструментом концентрации внимания как условия познания является сосредоточение на чем-либо существенном, требующем погружения, самоуглубления, самоотдачи, всматривания, вслушивания, вчувствования и т. д.

Незаменимым инструментом развития мышления обучающихся является группа способов познания действительности. Это соотнесение, соизмерение, сопоставление, проявляющиеся в формах сличения, различения, сравнения, отвлечения, умозаключения и пр. Данные способы представляют интеллектуальную составляющую образа жизни детского сообщества. Усилия педагогов направляются на их развитие и утверждение в качестве ведущих интеллектуальных связей с окружением.

Эмоциональная компонента личности, выражающаяся в опыте позитивной идентификации с миром, базируется на сопереживании: эстетическом, этическом, гностическом. Формами сопереживания выступают эмпатия, интуитивное прозрение, инсайт, проникновение в авторский замысел, акт моральной поддержки. Важно, чтобы предметная сфера сопереживания расширялась, распространялась на отношения к человеку, к миру живой и неживой природы. Существенна роль сочувствия и сострадания в группе эмоциональных способов, которые автоматически не возникают, а порождаются жизненными ситуациями и духовной направленностью притягательных для детей «значимых других». Задача педагогов – продуцировать формы поведения, выражающие сочувствие и сострадание, и подчеркивать их важность в современный прагматичный и дегуманизированный век.

В поведенческо-волевой сфере личностного развития также выделяется обширная группа способов. Это сотрудничество как партнерство; содействие как покровительство, поручительство, поддержка, помощь; созидание как производство, воспроизводство, воссоздание и воспроизведение культурных ценностей; совершенствование как восхождение, качественное улучшение, развитие и саморазвитие личности; сопротивление в формах воспрепятствования, отказа, критики; состязание в формах товарищеского противоборства.

Действующим инструментом, обеспечивающим реализацию возможных целей, являются такие способы, как согласие, сосуществование, согласование, сообщение, сохранение, соуправление и др. Только такое педагогическое управление можно считать наилучшим, при котором ведется тщательный учет и осуществляется целенаправленный отбор составляющих образ жизни способов бытия. Важна не только адекватность этих способов, но и их сбалансированность, без этого немислимо полноценное развитие личности [Мануйлов 2002: 93–94].

3) При описании среды на уровне возможностей, властвующих в среде стихий и заинтересованных субъектов деятельности значимым становится осознание, какой по доминирующей характеристике будет среда: эстетической, информационной, музыкальной, языковой, научной, исследовательской, творческой, поликультурной и т.д. Соотносясь с целью и образом жизни, среда будет совокупным средством педагогического управления,

включая в себя ниши и стихии. Их многообразие не описано в полном объеме. Они могут быть социальными, природными, культурными, совмещенными. Среда только тогда сможет быть использована в качестве средства воспитания, когда субъект управления научится распознавать различные ниши и стихии, давать оценку их воспитательному потенциалу, находить им место в системе педагогических влияний, направленных на личность. Принципиально важно оценивать среду не только с позиции «хорошая» или «плохая». При таком подходе значительная часть среды может оказаться за скобками положительного выбора. Подлежать оценке должны ее свойства, проявляющиеся или готовые проявиться при взаимодействии с ней. Среда должна оцениваться в контексте образа жизни, тех связей, которые можно установить между обучающимися и их окружением и которые выявят ее полезность, нужность, пригодность, приемлемость для воспитания. При таком взгляде даже «слишком хорошая среда» может играть отрицательную роль, тогда как «плохая» – положительную. Все дело в возможностях ее использования как средства позитивного воспитания или воспитания «от противного» [Там же: 91].

4) При *отборе управленческих действий, необходимых в среде и со средой*, немаловажно осознание двух взаимообусловленных процессов педагогического управления: *целеполагания и целеосуществления*.

Целеполагание в педагогике предполагает: *выбор* руководящей *теории личности; моделирование* в понятиях теории средового подхода *идеального типа личности; упрощение* модели личности до уровня *конкретных целей* социально-педагогической системы той или иной образовательной организации.

Целеосуществление технически включает в себя такие управленческие действия, как диагностика, прогнозирование, проектирование, преобразование и коррекция, в логике средового подхода объединенных автором в три группы: *средовая диагностика, средовое проектирование, средовое продуцирование* [Там же: 28–34].

Заключение

Каждая группа действий представляет ценность в связи с организацией системной работы по формированию и диагностике личностных результатов. Именно в этом аспекте, как представляется, следует продолжить работу пилотных и сетевых площадок, реализующих Региональный проект, показав достоинства этих действий и прогнозирував возможные трудности в их освоении и практическом применении.

I. Средовая диагностика включает в себя два направления исследования: изучение среды и изучение типа личности, базируясь на допустимой системной методологией возможности суждения по целому о ее части. Для изучения среды педагогами могут быть использованы такие методы диагностики, как картографирование, наблюдение, беседа, анализ творческих работ. Для изучения типа личности более предпочтительными становятся «метод встречаемости», цветометод, анкетирование, «среда-метафора», семантический дифференциал, «полярное шкалирование», метод эмоционально-символической аналогии А. Н. Лутошкина и др. Диагностики разработаны, описаны и не требуют особой подготовки в их использовании. Перечисленные особенности средовой диагностики – бесспорные ее достоинства.

Сложностью становится, как показывает практика, стремление исследователей среды и педагогов по среде определить индивидуальные черты и способности ребенка, игнорируя тем самым потребность описания по среде типа личности, формирующейся первой. Эта проблема многогранна, сложна, комплексна. Ее решение требует особого внимания к средовой диагностике как направлению практической деятельности, характеризующейся 1) показателями параметров среды, по которым можно производить ее оценивание и судить об актуальном типологическом развитии личности ребенка; 2) методами сбора информации; 3) процедурами и порядком диагностирования.

II. Средовое проектирование предполагает четыре аспекта деятельности: 1) прогнозирование разрешающих возможностей среды как области поиска управленческих решений; 2) конструирование надлежащих значений ее ниш; 3) моделирование средообразовательных стратегий, необходимых для того, чтобы придать нишам нужные значения; 4) планирование мер, направленных на реализацию данных средообразовательных стратегий. Данная группа действий в средовом подходе технологично описана, что является бесспорным плюсом для использования на практике.

Проблемы возникают при моделировании среды и средообразовательного процесса как проектного решения проблемы определения целей, способов, средств их осуществления и получения надлежащих результатов. Это проблема формирования определенных профессиональных компетенций педагогов как исследователей среды, осознающих, что «воспитывать по средствам не менее важно, чем жить по средствам».

III. Средовое продуцирование как система действий со средой, обеспечивающих практическую реализацию управленческого замысла в реальных, а потому не всегда соответствующих проекту условиях функционирования воспитательной системы, позволяет практикам осознавать что, несмотря на четкость, полноту и логичность плана, повседневная практика выходит далеко за рамки запланированного. Это оправданно по причине того, что, во-первых, план в лучшем случае задает вектор движения к цели, во-вторых, действительность много сложнее прогнозов, предположений и расчетов; в-третьих, движение к результату обычно сложнее, вариативнее и драматичнее, нежели предварительный замысел.

Это положение можно трактовать как со знаком «плюс», поскольку позволяет действовать в предлагаемых обстоятельствах, так и со знаком «минус», по причине появления некоторого пространства для бездумного и безответственного отношения к первоначальному проекту.

Список литературы

- Боровская Е. В. Формирование образа жизни учащихся в школе: учеб.-метод. пособие / под ред. Ю. С. Мануйлова. Н. Новгород: РАСТР-НН, 2012. 56 с.
- Волкова Л. В. Диагностика личностных результатов младших школьников: от алгоритма к практике // Гуманитарные науки и образование. 2020. № 1. С. 26–33.
- Выготский Л. С. Кризис семи лет // Собр. Соч.: в 6-ти т. М.: Педагогика, 1984. Т. 4. С. 376–385.
- Григорьев Д. В. Внеурочная деятельность. Методический конструктор: пособие для учителя. М.: Просвещение, 2010. 223 с.
- Кант И. Метафизика нравов // Соч.: в 6 т. Т. 4. Ч. 2. М.: Мысль, 1965. 425 с.
- Лейбниц Г. В.Monadология // Соч.: в 4 т. Т. 1. М.: Мысль, 1982. 636 с.
- Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 130 с.
- Локк Д. Мысли о воспитании. М.: Тихомиров, 1913. 238 с.
- Лутошкин А. Н. Как вести за собой. М.: Просвещение, 1978. 121 с.
- Мануйлов Ю. С. Средовой подход в воспитании. 2-е изд., перераб. М.; Н. Новгород: Изд-во «Волго-Вятская академия государственной службы», 2002. 157 с.
- Мануйлов Ю. С. Опыт освоения средового подхода в образовании. М.; Н. Новгород: Растр-НН, 2008. 222 с.
- Мануйлов Ю. С. Средовой подход в свете педагогических идей Льва Семеновича Выготского // Педагогика. Психология. Социокинетика. 2016. № 4. С. 315–319.
- Маслоу А. Мотивация и личность. СПб: Питер, 2011. 352 с.
- Мясищев В. Н. Психология отношений: избранные психологические труды. М.: Институт практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1998. 368 с.
- Юнг К. Г. Собрание сочинений. Психология бессознательного. М.: Канон, 1994. 320 с.

References

- Borovskaya E. V. Formirovanie obraza zhizni uchashchikhsya v shkole [Formation of the lifestyle of students at school] Ed. Yu. S. Manuilova. N. Novgorod: RASTR-NN, 2012, 56 p. (In Russ.)
- Volkova L. V. Diagnostika lichnostnykh rezul'tatov mladshikh shkol'nikov: ot algoritma k praktike [Diagnosis of personal results of junior school students: from algorithm to practice] // *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* [Humanities and education]. 2020. No 1, pp. 26–33. (In Russ.)
- Vygotskii L. S. Krizis semi let [Crisis of seven years]. Collected Works: in 6 vols. Moscow: Pedagogika, 1984. Vol. 4, pp. 376–385. (In Russ.)
- Grigor'ev D. V. Vneurochnaya deyatel'nost'. Metodicheskii konstruktor: posobie dlya uchitelya [Extra-time activity. Methodical designer: teacher's manual]. Moscow: Prosveshchenie, 2010, 223 p. (In Russ.)
- Kant I. Metafizika нравов [Metaphysics of morals]. Vol. 4. Part 2. Moscow: Mysl', 1965, 425 p. (In Russ.)
- Leibnits G. V. Monadologiya [Monadology]. Vol. 1, Moscow: Mysl', 1982, 636 p. (In Russ.)
- Leont'ev A. N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost' [Activity. Consciousness. Personality]. Moscow: Politizdat, 1975, 130 p. (In Russ.)
- Lokk D. Mysli o vospitanii [Thoughts about upbringing]. Moscow: Tikhomirov, 1913, 238 p. (In Russ.)
- Lutoshkin A. N. Kak vesti za soboi [How to lead]. Moscow: Prosveshchenie, 1978, 121 p. (In Russ.)
- Manuilov Yu. S. Sredovoi podkhod v vospitanii [Sredova approach in education]. Moscow, N. Novgorod: Volgo-Vyatskaya akademiya gosudarstvennoi sluzhby, 2002, 157 p. (In Russ.)
- Manuilov Yu. S. Opyt osvoeniya sredovogo podkhoda v obrazovanii [Sredova approach in education]. Moscow; N. Novgorod: Rastr-NN, 2008, 222 p. (In Russ.)
- Manuilov Yu. S. Sredovoi podkhod v svete pedagogicheskikh idei L'va Semenovicha Vygotskogo [Sredova's approach in the light of the pedagogical ideas of Lev Semenovich Vygotsky]. *Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika* [Pedagogy. Psychology. Sociokinetics]. 2016. No 4, pp. 315–319. (In Russ.)
- Maslou A. Motivatsiya i lichnost' [Motivation and personality]. St. Petersburg: Piter, 2011, 352 p. (In Russ.)
- Myasishchev V. N. Psikhologiya otnoshenii: izbrannye psikhologicheskie trudy [Psychology of relations: selected psychological works]. Moscow: Institut prakticheskoi psikhologii; Voronezh: MODEK, 1998, 368 p. (In Russ.)
- Yung K. G. Sobranie sochinenii. Psikhologiya bessoznatel'nogo [Psychology of the unconscious]. Moscow: Kanon, 1994, 320 p. (In Russ.)

УДК 81.27

UDC 81.27

DOI 10.24412/2712-827X-2021-5-18-26

Архипова Ирина Викторовна

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

Ленгутина Маргарита Давыдовна

Магистрант,
Новосибирский государственный педагогический университет,
Россия, 630126, г. Новосибирск, ул. Вилюйская 28,
тел.: +7 (383) 2441368, e-mail: marog24@yandex.ru

Arkhipova Irina Viktorovna

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

Lengutina Margarita Davydovna

Master, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

**МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ: ВОПРОСЫ ДЕФИНИЦИИ
И ФОРМИРОВАНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ АУТЕНТИЧНЫХ ТЕКСТОВ)**

**INTERCULTURAL COMPETENCE: ISSUES OF DEFINITION
OF FORMATION (BASED ON THE MATERIAL OF AUTHENTIC TEXTS)**

Аннотация

В статье рассматриваются вопросы дефиниции и формирования межкультурной компетенции обучающихся на основе иноязычных аутентичных текстов. Под термином «межкультурная компетенция» понимается совокупность знаний, умений и навыков, позволяющих коммуниканту успешно выступать посредником или медиатором между своей и чужой культурой в процессе межкультурного иноязычного взаимодействия и коммуникации. Целью межкультурной коммуникации в аспекте формирования межкультурной компетенции выступает так называемый медиатор культур, то есть языковая личность обучающегося, уровень сформированности межкультурной компетенции которой позволяет ей выйти за пределы своей родной культуры, постичь чужую (инородную) культуру и сохранить при этом собственную культурную идентичность. Аутентичные иноязычные тексты являются своего рода «концентратом» страноведческой, лингвострановедческой и культурологической информации, постижение которой призвано способствовать формированию межкультурной компетенции обучающегося при изучении иностранного языка. Работа с аутентичными текстами способствует формированию и дальнейшему развитию межкультурной компетенции обучающегося как «медиатора культур» и призвана обеспечить успешную иноязычную коммуникацию. Межкультурная компетенция складывается не только из языковых и фоновых знаний об изучаемой культуре, но также из коммуникативных способностей индивида, его готовности к адекватному взаимодействию и восприятию другого, его личностных качеств, таких как толерантность, поведенческая гибкость и способность к сочувствию.

Abstract

The article deals with the definition and formation of intercultural competence of students on the basis of authentic foreign language texts. The term «intercultural competence» is understood as a set of knowledge, skills and abilities that allow the communicant to act as a successful intermediary or mediator between his own and foreign culture in the process of intercultural foreign language interaction and communication. The purpose of the formation of intercultural communication in the aspect of the formation of intercultural competence is the so-called “mediator of cultures”, i.e. the linguistic personality of a student, the level of formation of his intercultural competence which leads to cross-cultural communication, to the comprehension of a foreign culture and at the same time preserves his cultural identity. Authentic foreign language texts are a kind of a «concentrate» of regional, linguistic and cultural information, the comprehension of which is intended to contribute to the formation of the student's cross-cultural competence in the study of a foreign language. Working with authentic texts contributes to the formation and further development of the student's cross-cultural competence as a «mediator of cultures» and ensures successful foreign language communication. Cross-cultural competence consists not only of language and background knowledge about the culture being studied, but also of the individual's communicative abilities, his readiness for adequate interaction and perception of the other, his personal qualities, such as tolerance, behavioral flexibility and the ability to empathize.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, коммуникант, медиатор культур, компетенция, межкультурная компетенция, формирование межкультурной компетенции, аутентичные иноязычные тексты.

Keywords: intercultural communication, communicant, cultural mediator, competence, intercultural competence, formation of intercultural competence, authentic foreign language texts.

Введение

Исследовательский интерес представляет вопрос описания и теоретического обоснования формирования межкультурной компетенции обучающихся на основе иноязычных аутентичных, в том числе, художественных текстов. Теоретическую базу исследования составили работы таких отечественных и зарубежных ученых, как: Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров, А. П. Садохин, Г. В. Елизарова, С. Г. Тер-Минасова, Н. Д. Гальскова, М. Байрам, М. Р. Родригез Руиз, Н. О. Спинола, Ли Сун и др. [Верещагин, Костомаров 1990; Садохин 2019; Елизарова 2005; Тер-Минасова 2000; Гальскова 2003; Байрам 2000; Родригез Руиз, Спинола 2019; Ли Сун 2013].

Основная часть

Формирование межкультурной компетенции обучающихся призвано обеспечить успешное межкультурное и межъязыковое взаимодействие коммуникантов. Межкультурную компетенцию следует определять как способность осуществлять взаимодействие между культурами посредством достижения общего для обеих сторон понимания ситуации, добиваясь при этом положительного результата иноязычной коммуникации [Елизарова 2005: 236].

Целью формирования межкультурной компетенции является «достижение такого качества языковой личности, которое позволит ей выйти за пределы собственной культуры и приобрести качества медиатора культур, не утрачивая собственной культурной идентичности» [Там же].

Под медиатором культур понимается языковая личность, изучающая иностранный язык. Медиатор культур, без сомнения должен обладать рядом коммуникативных навыков и личностных характеристик, позволяющих успешно осуществлять общение с представителями иной культуры. В числе основных навыков и умений, характерных для медиатора культур, Г. В. Елизарова выделяет: (а) готовность к восприятию чужой культуры; (б) способность представить родную культуру на иностранном языке; (в) способность к осуществлению межкультурному взаимодействию путем создания общего для коммуникантов значения происходящего [Там же: 219].

В. М. Чулков выделяет ряд межкультурных навыков и компетенций, необходимых для медиатора культур. Выделяются такие базовые характеристики, как: знание своей и чужой культуры; способность к адаптации в чужой культуре; уважение и скромность; поведенческая гибкость; коммуникабельность и интерес к иным культурам; сочувствие и др. [Чулков 2016: 17].

А. П. Садохин называет четыре основных типа знаний и умений, необходимых для формирования навыков межкультурной компетенции:

(1) социокультурные знания, представляющие собой фоновые знания о мире (в том числе национально-культурные особенности, обычаи, формы приветствия в той или иной культуре);

(2) коммуникативные навыки, представляющие собой способы выражения мыслей, чувств, идей в процессе общения;

(3) языковые знания;

(4) психологические умения, представляющие собой реакцию коммуниканта на явления иной культуры [Садохин 2019: 163–165].

Соответственно, межкультурная компетенция складывается не только из языковых и фоновых знаний об изучаемой культуре, но также из коммуникативных способностей индивида, его готовности к адекватному взаимодействию и восприятию другого, его личностных качеств, таких как толерантность, поведенческая гибкость и способность к сочувствию.

Модель формирования межкультурной компетенции, предложенная британским лингвистом М. Байрамом, включает в себя следующие составляющие:

1) отношения (*attitudes*): межкультурные отношения, которые демонстрируют отказ от предубеждений в отношении другого, проявление эмпатии, любознательность и открытость в общении;

2) знания (*knowledge*): о процессе и способах социального взаимодействия в своей и чужой культурах;

3) умения интерпретации и соотнесения (*skills of interpreting and relating*) подразумевают способность интерпретировать документ чужой культуры и соотнести его с подобным явлением в собственной культуре;

4) умения получения новых знаний и взаимодействия (*skills of discovery and interaction*): умение получать необходимые знания о культуре и грамотно использовать полученную информацию при межкультурном взаимодействии;

5) критическое осознание культуры (*critical cultural awareness*): способность критически (на основании объективных данных) оценивать мировоззрение, процессы и результаты деятельности в своей и чужой культуре [Byram 2003: 8–9].

М. Байрам представляет межкультурную компетенцию как совокупность знаний, умений и отношений, позволяющих коммуниканту успешно выступать посредником между своей и чужой культурой в процессе межкультурного взаимодействия.

Отечественные ученые выделяют следующие методические принципы, способствующие формированию межкультурной компетенции:

(1) принцип диалога культур, представляющий собой «философию взаимоотношения между культурами в современных поликультурных сообществах»;

(2) принцип использования разнообразного аутентичного материала культурологического характера;

(3) принцип развития у обучающихся качеств медиатора культур (толерантности, эмпатии, готовности к конструктивному общению в иноязычной среде и др.);

(4) принцип формирования билингвальной социокультурной компетенции;

(5) принцип сопоставительного изучения родной и иноязычной культур в контексте их исторического и культурного взаимодействия;

(6) принцип доминирования проблемных культурологических заданий;

(7) принцип культурной вариативности;

(8) принцип культурной оппозиции. В последнем случае обучающимся предлагается всестороннее изучение понятия культурного конфликта. Целенаправленное погружение обучающихся в ситуации смоделированных культурных конфликтов способствуют развитию у них эмпатии, способности быстро находить выход из подобных ситуаций, избегать двусмысленности в общении, эффективно выстраивать межкультурное взаимодействие [Апальков, Сысоев 2008: 275].

Необходимым условием для успешного формирования межкультурной компетенции при обучении иностранному языку является знакомство обучающихся с реалиями, национально-специфическими особенностями изучаемой культуры, а также моделирование ситуаций реального иноязычного общения в учебной обстановке. По мнению Н. Д. Гальсковой: «Процесс обучения ИЯ должен опираться на аутентичный инофонный текст как единицу коммуникации (продукт текстовой деятельности), в котором представлены признаки другой (иноязычной) языковой общности» [Гальскова 2003: 83]. Речь в данном случае идет об использовании в процессе обучения оригинальных текстов, содержащих культурологически значимую информацию, при изучении которых обучающиеся приобщаются к картине мира представителей другой этнокультурной общности, глубоко погружаясь в культуру страны изучаемого языка, они лучше познают собственную культуру.

Обратимся к термину «аутентичность». «Аутентичный» в переводе с греческого означает «оригинальный», «исходящий из первоисточника». Аутентичный текст – «устный и письменный текст, являющийся реальным продуктом речевой деятельности носителей языка и не адаптированный для нужд учащихся с учетом их уровня владения языком» [Азимов, Щукин 1999: 25–26]. Аутентичные тексты характеризуются самобытностью и авторской индивидуальностью. Они передают национально-специфический колорит и культурно-бытовые особенности страны изучаемого иностранного языка.

При знакомстве с чужой культурой «в центре внимания должно находиться обучение способности порождать и понимать высказывания в рамках аутентичной ситуации на уровне текстовой деятельности» [Гальскова 2003: 85]. Следует отличать аутентичные тексты от собственно учебных текстов, специально созданных авторами УМК для учебных целей [Там же: 90]. Аутентичные тексты также могут подвергаться переработке или адаптации, однако следует понимать, что упрощенный текст может потерять большую часть своей оригинальной ценности.

Работа с аутентичными текстами на уроках иностранного языка требует от обучающихся владения определенными учебными навыками, а также необходимой языковой базой, позволяющей понимать, перерабатывать подобный текст, извлекать и усваивать новую информацию. В связи с этим возникает проблема выбора подходящего аутентичного материала, а также возможности его последующей адаптации.

Современные методисты высказывают различное отношение к использованию адаптированных текстов на уроках иностранного языка. При адаптации и сокращении текста зачастую теряется его уникальность, национально-специфический колорит, нарушается коммуникативная целостность текста. По мнению Т. М. Денисовой, адаптация и дигестирование (сокращение) текстов допустимы при соблюдении достаточно строгих требований, направленных на соблюдение языковых норм, сохранение ритмико-организационной структуры текста, а также особенностей авторского стиля, сохранение сюжетно-композиционной структуры оригинального материала. Следует избегать произвольных сокращений и добавлений, также необходимо соотносить стилистическую сложность текста с языковой подготовкой обучающихся [Денисова 2007: 207–208].

На наш взгляд, использование адаптированных и сокращенных аутентичных материалов вполне возможно при работе с обучающимися начального и предпорогового уровня языковой подготовки, но при этом следует помнить о соблюдении вышеупомянутых правил переработки и адаптации оригинальных текстов, не злоупотреблять при этом перифразами и сокращениями в целях сохранения самобытности и языковой структуры оригинала.

Е. В. Носонович и Р. П. Мильруд рассматривая параметры аутентичного учебного текста, выделяют такие критерии аутентичности, как:

1) дискурсивная аутентичность текста характеризуется логической целостностью, тематическим единством, естественностью присутствия в нем лексических и грамматических форм;

2) структурная аутентичность предполагает формальную и содержательную целостность текста;

3) лексико-фразеологическая аутентичность, предполагающая насыщенность текстов разнообразным лексическим материалом, речевыми оборотами и фразеологизмами, отражающими национальный колорит, присущий изучаемой культуре;

4) грамматическая аутентичность, предполагающая использование в тексте грамматических структур, свойственных современной иноязычной речи;

5) функциональная аутентичность подразумевает знакомство обучающихся с различными лингвистическими средствами, используемыми для решения той или иной речевой задачи [Носонович, Мильруд 1999: 1–10].

Н. Д. Гальскова выделяет следующие типы аутентичных текстов: 1) прагматические (программы телепередач, сводки новостей, прогнозы погоды, рецепты и др.); 2) эпистолярные (различные виды писем, открытки); 3) статьи из газет и журналов; 4) отрывки из художественной литературы (стихи, рассказы, эссе и т. д.) [Гальскова 2003: 89–90].

Е. Н. Верещагин, В. Г. Костомаров называют в качестве основных критериев отбора аутентичных учебных текстов следующие: 1) страноведческое наполнение текста соответствующей культурологической информацией; 2) степень современности и актуальности учебного материала, содержащего культурологическую информацию; 3) типичность отражаемых в тексте фактов, представляющих собой типичные признаки поведения и характерные черты образа жизни представителей изучаемой культуры [Верещагин, Костомаров 1990: 115–117].

Исследователи уделяют особое внимание использованию различного рода комментирования при работе с неадаптированными художественными и публицистическими текстами. Комментарий, по их мнению, может быть: 1) лингвистическим (в отношении незнакомых для обучающихся языковых единиц); 2) стилистическим (поясняющим разнообразные средства художественной выразительности произведения); 3) лингвострановедческим (поясняющим слова и выражения, отражающим национально-культурный колорит) [Верещагин, Костомаров 1990: 134–135].

Н. А. Ермякина указывает на эффективность использования, так называемых, компенсационных стратегий на различных этапах работы с текстом, помогающих снять возможные языковые трудности, облегчающих понимание и усвоение обучающимися нового лингвистического материала. Среди подобных стратегий автор выделяет: визуализацию, контекстуальную догадку и прогнозирование. [Ермякина 2019: 47].

Отечественные и зарубежные исследователи выделяют несколько видов чтения аутентичных текстов, способствующих развитию необходимых навыков восприятия, анализа информации и интерпретации. Описываются следующие основные виды чтения с точки зрения их целевой направленности:

1) *skimming / reading for gist* или так называемое «просмотровое» чтение. Основная задача – получение общего представления о тексте, определение его основной идеи. Данный вид чтения предполагает беглое чтение изучаемого материала, прочтение заголовков, отдельных абзацев и используется при работе с аутентичными функциональными текстами (инструкции, рекламные проспекты, схемы, карты);

2) *Scanning / reading for specific information*. Данный вид чтения («поисковое» чтение) направлен на поиск конкретной информации в тексте и применяется для поиска ответов на определенные вопросы, предполагает умение быстро ориентироваться в изучаемом тексте, выделять и отбирать необходимую информацию. Поисковое чтение рекомендовано при работе с текстами публицистического характера;

3) *reading for detail / reading for comprehension* («изучающее» чтение). Данный вид чтения ориентирован на понимание полного содержания текста и его последующего осмысления, применяется при работе с различными типами текстов, в том числе, при работе с аутентичными литературными текстами.

В отечественной методике также выделяют термин «ознакомительное» чтение. Данный вид чтения направлен на выявление понимания основного содержания текста, определение его центральной идеи. Ожидаемая полнота понимания прочитанного при этом составляет не менее 70 %. С помощью специальных упражнений осуществляется проверка понимания текста, умение отделять главную информацию от второстепенной. Ознакомительное чтение особенно эффективно при работе с аутентичными информативными текстами, насыщенными страноведческой информацией (статьи, интервью, новостные заметки) [Казакова, Евтюгина 2016: 56]. В рамках коммуникативного подхода к обучению иностранным языкам современные ученые выделяют также так называемое «коммуникативное чтение», то есть чтение осмысленное, предполагающее всестороннюю обработку полученной информации, ее анализ в устной и письменной форме [Пирожкова 2019: 179]. Коммуникативное чтение предполагает высокую степень сформированности лексико-грамматических навыков у обучающихся, умение извлекать и анализировать полученную в тексте информацию, а также использовать различные техники и приемы чтения согласно поставленной коммуникативной задаче.

Для успешного овладения навыками иноязычного чтения с целью формирования межкультурной коммуникации необходимо владение всеми вышеуказанными способами работы с текстом. Наиболее целесообразным считается грамотное сочетание различных видов и техник чтения. Грамотно организованная и последовательная работа с аутентичным иноязычным текстом культурологической направленности призвана обеспечивать необходимый уровень сформированности межкультурной компетенции обучающихся, необходимый им для успешной иноязычной коммуникации.

Изучение влияния аутентичных художественных текстов на формирование межкультурной компетенции обучающихся иностранному языку заслуживает особого внимания. Вслед за Е. Н. Верещагиным, В. Г. Костомаровым отметим, что художественная литература и искусство в целом имеют огромное познавательное значение [Верещагин, Костомаров 1990: 188–191]. Аутентичные художественные тексты являются не только каналом передачи информации об окружающем мире, но и уникальным явлением национальной культуры. По мнению авторов, познание через искусство, посредством образного мышления зачастую является более эффективным, чем рационально-логическое познание. Кроме того, художественный образ вызывает не только к разуму, но и к чувствам человека. Таким образом, искусство базируется на основе человеческой способности к эмоциональному отклику – способности сочувствовать – переживать то же самое, что чувствует персонаж художественного произведения. Способность к эмпатии, готовность понять и принять другого, в свою очередь, являются необходимыми качествами коммуниканта в ситуации межкультурного

взаимодействия. Наконец, захватывающий литературный сюжет, сильный художественный образ способствуют повышению концентрации внимания, а интерес к получаемой информации является залогом ее эффективного усвоения.

Аутентичные иноязычные тексты культурологической направленности, в том числе, художественные тексты на иностранном языке, являются своего рода «концентратом» страноведческой, лингвострановедческой и культурологической информации. Они содержат культурологическую информацию, включающую сведения о разнообразных культурных, бытовых, общественно-политических и др. реалиях. Мощный культурологический потенциал присущ именно художественному аутентичному тексту благодаря «силе художественного слова», образности речи, авторским стилистическим приемам и т. п. Аутентичные художественные тексты, умело отобранные преподавателем, с учетом возрастных и психологических особенностей обучающихся, призваны давать обучающимся «пищу для размышлений», вызывая с их стороны определенный эмоциональный отклик. Рефлексивная беседа либо дискуссия призваны мотивировать обучающихся свободно высказывать мнение о прочитанном, размышлять и дискутировать, что обеспечивает, в свою очередь, успешное развитие коммуникативных навыков.

По мнению И. В. Третьяковой, работа с аутентичным литературным произведением направлена на познание иноязычной культуры путем сравнения значимых концептов, а также посредством обогащения знаний об историко-культурологическом фоне описываемых в тексте событий. В этой связи автор предлагает рецептивные, репродуктивные и проблемные задания. Рецептивные задания направлены на актуализацию фоновых знаний обучающихся, прогнозирование содержания текста на основании заголовка, абзаца, распознавание историко-культурологической информации об изучаемой эпохе. Репродуктивные задания нацелены на более глубокое понимание текста, социокультурную характеристику персонажей, анализа стилистических средств, применяемых автором для более тонкого и точного изображения ситуации. Проблемные задания направлены на смысловую обработку произведения, его оценку и комментирование, на межкультурное сравнение явлений, описанных в тексте с реалиями и понятиями в родной культуре обучающихся. Подобная система проблемных коммуникативно-ориентированных заданий развивает необходимые качества внимания, мышления и воображения, стимулирует мотивацию обучающихся к изучению аутентичного художественного текста [Третьякова 2008: 211–214].

Заключение

Таким образом, межкультурная компетенция представляет собой совокупность знаний, умений и отношений, позволяющих коммуниканту успешно выступать посредником между своей собственной и чужой культурой в процессе межкультурного иноязычного взаимодействия. Целью межкультурной коммуникации в аспекте формирования и развития межкультурной компетенции обучающегося является так называемый медиатор культур, то есть языковая личность обучающегося, уровень сформированности межкультурной компетенции которой позволяет ей выйти за пределы своей родной культуры, понять чужую культуру и сохранить при этом собственную культурную идентичность.

Аутентичные иноязычные тексты являются своего рода «концентратом» страноведческой, лингвострановедческой и культурологической информации, постижение которой призвано способствовать формированию межкультурной компетенции обучающегося при изучении иностранного языка, а также обеспечивает повышение уровня сформированности соответствующей компетенции в процессе иноязычного образования. Работа с аутентичными текстами способствует формированию и дальнейшему развитию межкультурной компетенции обучающегося как «медиатора культур», тем самым обеспечивая успешную иноязычную коммуникацию.

Список литературы

Апальков В. Г., Сысоев П. В. Методические принципы формирования межкультурной компетенции в процессе обучения иностранному языку // Вестник Тюменского государственного университета. 2008. Вып. 7 (63). С. 254–260.

Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 4-е изд. М.: Русский язык, 1990. 246 с.

Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя. 2-е изд., перераб. и доп. М.: АРКТИ, 2003. 192 с.

Денисова Т. М. Роль аутентичных художественных текстов в формировании межкультурной компетентности при обучении иностранному языку // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2007. № 2. Т. 13. С. 207–209.

Елизарова Г. В. Культура и обучение иностранным языкам. СПб.: КАРО, 2005. 52 с.

Ермякина Н. А. Повышение эффективности чтения иноязычных текстов как фактор развития коммуникативной компетенции обучающихся неязыковых образовательных организаций // Педагогические науки. 2019. № 7 (33). С.40–49.

Носонович Е. В., Мильруд Р. П. Параметры аутентичного учебного текста // Иностранный язык в школе. 1999. № 1. С. 11–18.

Пирожкова И. С. Новые тенденции в обучении иностранным языкам: Коммуникативное чтение // Когнитивные стратегии развития филологического образования в России и за рубежом: ст. в сб. трудов Всероссийской (с междунар. участием) науч.-практ. конф. (Екатеринбург, 23–26 мая 2019 г.) / Глав. ред. Е. В. Дзюба, С. А. Еремина. Уральский гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2019. С. 177–182.

Садохин А. П. Введение в теорию межкультурной коммуникации: учебное пособие. 2-е изд., стер. М.: КНОРУС, 2019. 254 с.

Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово/Slovo, 2000. 146 с.

Третьякова И. В. Система заданий по обучению интерпретации художественного текста на основе межкультурного подхода (немецкий язык, языковой вуз) // Вестник Мордовского университета. Серия «Гуманитарные науки». 2008. № 3. С. 212–214.

Чулков В. М. Межкультурная компетенция как необходимое условие успешной коммуникации между представителями разных культур // Актуальные проблемы романо-германской филологии и преподавания европейских языков в школе и вузе: сб. ст. V заочной Всероссийской (с междунар. участием) науч.-практ. конф. (Йошкар-Ола, 18–20 марта 2016 г.). Йошкар-Ола: Изд-во «Марийский государственный университет», 2016. С. 19–27.

Byram M. Assessing intercultural competence in language teaching // Sprogforum. 2000. No 18 (6). P. 8–13.

Li Sun. Culture teaching in Foreign language teaching // Theory and Practice in Language Studies. February 2013. Vol. 3. No. 2. P. 371–375.

Rodriguez Ruiz Mayra & Neusa Olinda Varela Spínola. Improving the Intercultural Communicative Competence of English Language Students // Journal of Intercultural Communication. March 2019. Issue 49. URL: <http://www.immi.se/intercultural/nr49/ruiz.html> (дата обращения: 23.09.2020).

References

Apal'kov V. G., Sysoev P. V. Metodicheskie principy formirovaniya mezhkul'turnoj kompetencii v processe obucheniya inostrannomu yazyku [Methodological principles for the formation of intercultural competence in the process of teaching a foreign language]. *Vestnik Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Tyumen State University]. 2008. Out. 7 (63), pp. 254–260. (In Russ.)

Vereshchagin E. M., Kostomarov V. G. Yazyk i kul'tura: lingvostranovedenie v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo [Language and culture: linguistics in teaching the Russian language as a foreign language]. Moscow: Russkij yazyk, 1990, 246 p. (In Russ.)

Gal'skova N. D. Sovremennaya metodika obucheniya inostrannym yazykam: posobie dlya uchitelya [Modern methodology for teaching foreign languages: a manual for a teacher]. Moscow: ARKTI, 2003, 192 p. (In Russ.)

Denisova T. M. Rol' autentichnyh hudozhestvennyh tekstov v formirovanii mezhekul'turnoj kompetentnosti pri obuchenii inostrannomu yazyku [The role of authentic artistic texts in the formation of intercultural competence in teaching a foreign language]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N. A. Nekrasova. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Social'naya rabota. Yuvenologiya. Sociokinetika* [Bulletin of Kostroma State University named after N. A. Nekrasov. Series: Pedagogy. Psychology. Social work. Juvenile science. Sociokinetics]. 2007. No 2. Vol. 13, pp. 207–209. (In Russ.)

Elizarova G. V. Kul'tura i obuchenie inostrannym yazykam [Culture and training in foreign languages]. St. Petersburg: KARO, 2005, 52 p. (In Russ.)

Ermyakina N. A. Povyshenie effektivnosti chteniya inoyazychnykh tekstov kak faktor razvitiya kommunikativnoj kompetencii obuchayushchihhsya neyazykovykh obrazovatel'nykh organizacij [Increasing the efficiency of reading foreign-language texts as a factor in the development of communicative competence of students of non-language educational organizations]. *Pedagogicheskie nauki* [Pedagogical sciences]. 2019. No 7 (33), pp. 40–49. (In Russ.)

Nosonovich E. V., Mil'rud R. P. Parametry autentichnogo uchebnogo teksta [Parameters of authentic educational text]. *Inostrannyj yazyk v shkole* [Foreign language at school]. 1999. No 1, pp. 11–18. (In Russ.)

Pirozhkova I. S. Novye tendencii v obuchenii inostrannym yazykam: Kommunikativnoe chlenie [New trends in teaching foreign languages: Communicative reading]. *Kognitivnye strategii razvitiya filologicheskogo obrazovaniya v Rossii i za rubezhom* [Cognitive strategies for the development of philological education in Russia and abroad]. Ed. E. V. Dziuba, S. A. Eremina. Ural State Ped. un-t. Yekaterinburg, 2019, pp. 177–182.

Sadohin A. P. Vvedenie v teoriyu mezhekul'turnoj kommunikacii [Introduction to the theory of intercultural communication: a textbook]. Moscow: KNORUS, 2019, 254 p. (In Russ.)

Ter-Minasova S. G. Yazyk i mezhekul'turnaya kommunikaciya [Language and intercultural communication]. Moscow: Slovo/Slovo, 2000, 146 p. (In Russ.)

Tret'yakova I. V. Sistema zadaniy po obucheniyu interpretacii hudozhestvennogo teksta na osnove mezhekul'turnogo podhoda (nemeckij yazyk, yazykovoju vuz) [System of tasks for teaching the interpretation of an artistic text based on an intercultural approach (German, language university)]. *Vestnik Mordovskogo universiteta. Seriya «Gumanitarnye nauki»* [Bulletin of the University of Mordovia. Humanitarian sciences series]. 2008. No 3, pp. 212–214. (In Russ.)

Chulkov V. M. Mezhekul'turnaya kompetenciya kak neobhodimoe uslovie uspešnoju kommunikacii mezhdju predstaviteljami raznykh kul'tur [Intercultural competence as a prerequisite for successful communication between representatives of different cultures]. *Aktual'nye problemy romano-germanskoju filologii i prepodavaniya evropejskikh yazykov v shkole i vuzе* [Current problems of Romano-Germanic philology and the teaching of European languages at school and university]. Yoshkar-Ola: Mariiskii gosudarstvennyi universitet, 2016, pp. 19–27.

Byram M. Assessing intercultural competence in language teaching // *Sprogforum*. 2000. No 18 (6), pp. 8–13.

Li Sun. Culture teaching in Foreign language teaching // *Theory and Practice in Language Studies*. February 2013. Vol. 3. N. 2, pp. 371–375.

Rodriguez Ruiz Mayra & Neusa Olinda Varela Spínola. Improving the Intercultural Communicative Competence of English Language Students // *Journal of Intercultural Communication*. March 2019. Issue 49. URL: <http://www.immi.se/intercultural/nr49/ruiz.html> (дата обращения: 23.09.2020).

УДК 378.147

UDC 378.147

DOI 10.24412/2712-827X-2021-5-27-37

Хохрякова Юлия Михайловна

Кандидат педагогических наук, доцент,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
Россия, 614990, г. Пермь, ул. Сибирская, д. 24,
тел.: +7 (342) 2151961 (доб. 511), e-mail: hohriakova@pspu.ru

Hokhryakova Yulia Mikhajlovna

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

**ВОЗМОЖНОСТИ ГЕЙМИФИКАЦИИ УЧЕБНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА****FEASIBILITY OF GAMIFICATION OF UNIVERSITY
STUDENTS LEARNING ACTIVITY****Аннотация**

В статье анализируется геймификация как образовательный тренд и констатируется наличие в современной педагогической литературе существенных расхождений в трактовке данного феномена и соответственно в раскрытии способов создания геймифицированных образовательных курсов. Подчеркивается необходимость более четкой дифференциации геймификации и дидактико-ориентированных компьютерных игр, выделяются их сущностные особенности, освещаются возможности разработки педагогами простейших вариантов таких игр с помощью онлайн-сервисов. Дается характеристика заложенных в геймплее механизмов поддержания внутренней и внешней мотивации игрока и отмечается недостаточная изученность влияния их переноса на процесс управления учебной деятельностью субъекта. Производится сопоставление игровых и учебных мотивов деятельности обучающегося и их иерархии в условиях геймификации, акцентируется важность осознания им приоритетности неигровых задач. Раскрывается сходство элементов геймплея и балльно-рейтинговой системы оценивания образовательных достижений студентов в аспекте поддержания мотивации учебной деятельности и фиксируется неправомерность сведения геймификации к данной системе. Характеризуется необходимость разработки навигаторов освоения образовательных курсов, отражающих все виды запланированной учебной работы и сопряженных с балльно-рейтинговой системой ее оценки. Обозначаются функциональные возможности системы Moodle, обеспечивающие повышение эффективности управления учебной деятельностью студентов, ее мотивационным компонентом. Обращается внимание на целесообразность установления взаимосвязи игрового сюжета и учебного содержания геймифицируемого курса. Описывается разработанный и апробированный автором статьи вариант геймификации учебной деятельности студентов университета на примере дисциплины «Сравнительная дошкольная педагогика», предусматривающий комплексное использование различных способов их вовлечения в образовательный процесс, поддержки стремления к своевременному и качественному выполнению учебных заданий.

Abstract

The article identifies the relevance of gamification as an educational trend and states that there are some significant discrepancies in the interpretation of this phenomenon and, accordingly, in the disclosure of techniques to create gamified educational courses in modern pedagogical literature. The need for a clearer differentiation between gamification and education-oriented computer games is emphasized. Their essential

features and the possibility of developing the simplest versions of such games with the help of online services by teachers are highlighted. The characteristic of the mechanisms inherent in the gameplay for maintaining the internal and external motivation of a player is given. It is noted that their transfer on the process of managing the learning activity of the subject hasn't been studied sufficiently. The study compares the game and educational motives of student's activity and their hierarchy in the gamification context, emphasizing the importance of his/her awareness of the non-game tasks priority. The similarity between the gameplay elements and the point-rating system is revealed for assessing the educational achievements of students in the aspect of maintaining the motivation in educational activity. The impermissibility of reducing gamification to this system is fixed. It is characterized the need to develop navigators for mastering educational courses, reflecting all types of planned educational work and associated with a point-rating assessment system. The functional capabilities of the system Moodle are denoted, which ensure an increase in efficient management of students learning activities, its motivational component. Attention is drawn to the expediency of establishing a link between a game plot and the educational content of the gamified course. The article describes the version of gamification of students learning activity at university developed by the author and tested by the example of the discipline «Comparative Preschool Pedagogy», which provides for the complex use of various methods of students involvement in the educational process, supporting the desire for timely and high-quality implementation of educational tasks.

Ключевые слова: геймификация, компьютерная игра, балльно-рейтинговая система, учебная деятельность, мотивация.

Keywords: gamification, computer game, point-rating system, learning activity, motivation.

Введение

Пролонгированный международный форум «Глобальное будущее образования» (GEFF – Global Education Futures Forum), стартовавший в октябре 2014 г., позволил экспертам обозначить в числе доминирующих мировых трендов геймификацию образования и его ориентированность на использование цифровых технологий. Выделенные ключевые направления модернизации образования, его адаптации к реалиям и вызовам постиндустриального общества нашли отражение в различных отечественных документах федерального и регионального уровня. В частности, реализуемый в настоящее время национальный проект «Образование» (2019–2024 гг.) включает проект «Цифровая образовательная среда», направленный на повышение качества и доступности образования посредством внедрения в образовательные программы цифровых технологий. Как отмечают разработчики «Стратегии развития системы образования города Перми до 2030 года», в ближайшее время «все образовательные учреждения, все преподаватели» должны будут активно использовать «компьютерные технологии», иначе «содержание образования останется на уровне двадцатого века». При этом к компьютерным технологиям авторы относят «дистанционное обучение, медийные технологии, геймификацию» [Стратегия развития... 2014]. Между тем и геймификация, и дистанционное обучение могут осуществляться без применения компьютерных средств. Однако тотальная цифровизация оказала существенное влияние на смысловое поле данных понятий. Этот фактор обострил проблему терминологической неопределенности: раскрывая вопросы геймификации и цифровизации образования, применения дистанционных и мультимедийных технологий, авторы употребляют одни и те же термины в разных значениях, что осложняет процесс научного поиска, взаимодействия ученых и практиков.

Основная часть

Понятие «геймификация» (или «геймизация»), производное от слова «game», означающего регламентированные игры (в отличие от слова «play», фиксирующего неструктурированный характер игровой деятельности), как и его русифицированный аналог

«игрофикация», первоначально означало процесс и результат использования игровых подходов, механик в неигровом пространстве, под которым подразумевался перенос элементов компьютерной игры в различные сферы социальной жизни.

Данный термин, введенный в оборот Н. Пеллингом (N. Pelling), получил широкое распространение, прежде всего, благодаря Г. Зикерманну (G. Zichermann), который доказал целесообразность применения игровых механик в бизнес-среде для привлечения новых клиентов, а также для удержания и повышения производительности сотрудников [Зикерманн, Линдер 2014], инициировал проведение «Геймификационного саммита» (Gamification Summit) – площадки для обсуждения проблем геймификации и популяризации ее технологий.

Геймификация, представляя собой процесс иррадиации элементов игры на новые виды деятельности, для которых она была ранее не характерна, достаточно быстро проникла и в сферу образования, где оказалась неправомерно смешанной с другими средствами и технологиями, используемыми педагогами для усиления вовлеченности обучающихся в педагогический процесс, в частности, с дидактико-ориентированными компьютерными играми.

Активная разработка дидактических компьютерных игр, их внедрение в педагогическую практику и исследование образовательного и развивающего потенциала осуществлялись в нашей стране уже в 80–90-х годах XX века, задолго до появления термина «геймификация». Исследователи, изучавшие особенности программного обеспечения и специфику опосредованной компьютером деятельности детей, отмечали, что повышению эффективности освоения ими дидактического содержания, в первую очередь, способствует наличие оперативной обратной связи, позволяющей обучающимся сразу же получать оценку правильности своих действий и при необходимости повторять, корректировать их.

В настоящее время имеются специализированные онлайн-платформы (например, сервисы LearningApps.org, Kahoot.com), обеспечивающие технические возможности самостоятельного создания педагогами привлекательных для обучающихся разного возраста игр различной тематики, предусматривающих оперативную обратную связь. В большинстве из них сохраняются существенные характеристики дидактической игры, а именно: слияние игровых и дидактических задач, решение которых происходит одновременно, в процессе выполнения тех или иных игровых действий (заданий), регулируемых игровыми правилами, что обеспечивает достижение игрового результата (выигрыша). Интерес к деятельности поддерживается разнообразными мультимедийными эффектами (звуками, изменением цвета, появлением, исчезновением или перемещением по экрану объектов и т. д.). В то же время создаваемые педагогами (без участия IT-специалистов) игры отличаются простой структурой (наличием лишь одного задания), отсутствием сюжетной линии, игровых уровней и ряда других элементов геймплея (игрового процесса). Последний представляет собой упорядоченный набор определенных методов интерактивного взаимодействия компьютерной программы и игрока, систему игровых механик и игровых правил, обеспечивающих его осуществление. Например, в игре «Школьные приключения. Космические игры грамотеев» (2007) ученикам начальной школы предлагается принять участие в виртуальных космических сражениях, выполняя при этом за лимитированный промежуток времени серии учебных заданий по математике и русскому языку. Успешность их выполнения не только оперативно оценивается и вознаграждается, но и обуславливает достижение финального результата – получение нового звездолета (при наличии большого количества ошибок игрок в итоге видит старый разрушенный космический корабль). В перспективе при должном сотрудничестве учителей и программистов содержание таких игр могло бы в полной мере отвечать требованиям реализуемой образовательной программы, охватывая конкретные разделы, что повысило бы их востребованность в практике.

Однако при включении в процесс обучения компьютерных, как и иных дидактических игр возникает необходимость идентификации вида осуществляемой субъектами деятельности, который, согласно теории деятельности [Леонтьев и др. 1965], предопределяется характером доминирующего, смыслообразующего мотива, непосредственно связанного с ее целевыми или процессуальными характеристиками.

А. Н. Леонтьев подчеркивал, что игровые мотивы содержатся «не в результате действия, а в самом процессе, ...в содержании самого действия». Если же «внутренним мотивом игры становится не столько играть, сколько выиграть», то совершаемая деятельность «собственно, перестает быть игрой» [Леонтьев 1965: 474]. По отношению к учебной деятельности игровые мотивы являются внешними, лишенными смыслообразующей функции. И, если игровой мотив остается ведущим, происходит неправомерное «смещение и редукция образовательных действий к игровым, точнее, квазиигровым» поскольку игра предполагает актуализацию «имитации деятельности при фактическом отсутствии ее результативности» [Жуланова, Медведев 2016: 10].

Решению проблемы дифференциации и взаимосвязи учебной и игровой деятельности, установлению иерархии их мотивов в образовательном процессе способствует геймификация. Ее своеобразие состоит в неимитационном характере. В условиях геймификации содержание учебной деятельности сохраняется неизменным, но происходит трансформирование способа ее организации, то есть определенное структурирование, обеспечивающее «повышение мотивации к решению поставленной задачи», а также увеличение времени «приверженности этой задаче», что «повышает вероятность достижения поставленной цели» [Орлова, Титова 2015: 61].

Геймификация – это всегда выход за пределы игры в неигровое пространство, реальную ситуацию. При этом субъект осознает одновременное наличие игровой и неигровой задачи и понимает приоритетность второй. Геймификация может относиться не только к учебной, но и любой другой деятельности (двигательной, продуктивной, трудовой и др.), требующей от человека длительного удержания внимания и многократного повторения действий при их некоторой рутинности, вызывающей снижение внутренней мотивации.

К. А. Татаринцов, анализируя механизмы вовлечения и удержания участников, используемые в компьютерной игре «World of Warcraft», отмечает их ориентированность как на внутренние мотивы (интерес к игровым действиям, которые первоначально являются достаточно легкими), так и на внешние (достижение нового уровня, получение вознаграждения, высокого места в турнирной таблице и др.). Но постепенно у многих участников, по мнению автора, возникает «эффект чрезмерного оправдания», то есть стремление к приобретению бонусов снижает интерес к совершению тех игровых действий, которые не предусматривают вознаграждения. В связи с этим ведущим мотивом становится неприятие отказа от деятельности, которой игрок уделил много времени и сил, поскольку каждая неигровая неделя ведет его к проигрышу [Татаринцов 2019: 281–284].

Учитывая отмеченный феномен, К. А. Татаринцов полагает, что перенос данных игровых механизмов в сферу образования может не только усиливать вовлеченность обучающихся в учебную деятельность, побуждая их к достижению учебных целей, но и вызвать обратный эффект. Если внутренняя мотивация учебной деятельности у ряда студентов изначально низкая, то геймификация станет для них дополнительным источником стресса, обострит ситуацию учебного мошенничества (выполнение заданий друг за друга) [Там же]. В то же время И. В. Гаврилова, напротив, приводит данные о том, что геймифицированные курсы оказывают более выраженное позитивное влияние именно на слабоуспевающих студентов с низкой учебной мотивацией, побуждая их прикладывать больше усилий в процессе освоения учебного материала [Гаврилова 2018: эл. р.]. Большинство же исследователей отмечают однозначную эффективность геймификации. При

этом одни авторы указывают, что студенты успешно выполняют все контрольные задания, проявляют высокий интерес к образовательному курсу и выражают удовлетворенность организацией процесса обучения [Карманова, Старков, Викулина 2019]. Другие же ученые правомерно предупреждают о необходимости осуществления глубокой комплексной оценки вариантов геймификации, предшествующей их внедрению в массовую практику [Ермаков, Бессмертный, Иванов 2014]. Среди игровых элементов и механизмов компьютерных игр, наиболее часто указываемых авторами, описывающими способы геймификации учебной деятельности [Акчелов 2019: эл. р.; Гаврилова 2018: эл. р.; Караваев, Соболев 2019; Карманова 2019; Лабушева и др. 2017; Першин 2014], можно выделить следующие: вызов (обозначение конкретной цели – обычно суммы баллов для получения итоговой оценки), обратная связь (оперативное оценивание выполненного задания), уровни (открытие доступа к новому контенту), очки (баллы, получаемые за работу), вознаграждения (бонусные баллы), достижения (значки, звания, фиксирующие продвижение), рейтинги (открытые таблицы, отражающие ход соревнования между участниками), обратный отсчет (ограничение времени выполнения задания), накопление (суммирование достижений) предотвращение потерь (снижение набранных баллов при нерегулярном, несвоевременном выполнении заданий), состояние победы (статус, итоговая оценка).

Между тем многие из вышеобозначенных элементов имеют место в балльно-рейтинговой системе оценивания образовательных достижений обучающихся, которая на протяжении длительного времени достаточно успешно используется в средней и высшей школе. Рейтинг – индивидуальный кумулятивный индекс обучающегося, показывающий степень успешности освоения им дисциплины в сравнении с максимально возможным результатом. Применяемая в полном виде балльно-рейтинговая система предусматривает начисление баллов по мере выполнения студентом (учеником) различных видов аудиторной и внеаудиторной учебной работы в течение всего периода изучения дисциплины. При этом оценка осуществляется с учетом трудозатратности и сложности. Например, за тест текущего контроля, решаемый студентом в пределах часа, устанавливаемый максимальный балл в 2–4 раза ниже, чем за продуктивное задание, требующее не только большего количества времени, но и более высокой степени освоенности изучаемого материала [Хохрякова 2013: 46–50].

Система оценивания результатов учебной деятельности обучающегося на протяжении семестра (максимальные баллы, которые он может получить на каждом из занятий, за каждое домашнее задание) наглядно отражается в навигаторе освоения дисциплины, презентуемым преподавателем на первой же встрече. Наличие таких навигаторов позволяет студентам хорошо представлять себе объем и характер предстоящей учебной работы и на этой основе определять приемлемый для себя маршрут ее выполнения. Включение в учебный курс и соответственно в навигатор вариативных или разноуровневых заданий для самостоятельной работы создает определенное поле выбора, что усиливает субъектную позицию обучающегося, в некоторой степени учитывает индивидуальные особенности его учебной деятельности.

Применение балльно-рейтинговой системы в значительной степени объективирует итоговую оценку. Накопительный характер оценивания образовательных достижений обеспечивает обучающимся определенную долю автономности и снижает экзаменационный стресс, а позитивный принцип начисления баллов (фиксация и последующие суммирование всех заработанных баллов) поддерживает студента, недостаточно успешно справившегося с выполнением того или иного задания. Но вместе с тем влияние балльно-рейтинговой системы (используемой в рамках отдельных дисциплин) на мотивацию учебной деятельности студентов, по данным проведенного нами исследования, оказывалось маловыраженным. Существенно улучшило ситуацию введение «бонусных» баллов,

начисляемых за своевременность сдачи материалов, их креативность, активную работу на занятиях, а также за выполнение более сложных или дополнительных заданий. Их составили те 30% от максимальной суммы баллов, которые отводятся на экзамен. Возможность получения итоговой оценки без его сдачи и соответственно снижения собственной нагрузки в период сессии стала более чем для половины обучающихся действенным стимулом. Кроме того, наше исследование доказало необходимость установления предельных сроков выполнения тестов текущего контроля и сдачи самостоятельных работ: до 40 % студентов делали задания только при наступлении срока. При этом дополнительный балл, начисляемый за своевременность сдачи материалов, мотивировал менее 20 % обучающихся (своевременным считался срок выполнения работы в течение 10–14 дней, предельным – в течение 21–28 дней).

Автоматически отслеживать сроки сдачи работ, как и проверять решение обучающимися тестовых заданий, позволяет система Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment), применяемая в нашем вузе в качестве электронной поддержки всех образовательных курсов. Использование заложенной в системе функции «ограничение доступа» обеспечивает возможности открытия нового контента (раздела, теста и т. д.) только после успешного завершения предыдущего задания или, напротив, предъявления дополнительных материалов по изученной теме студенту, не справившемуся с контрольным заданием. Применение инструмента «значки», имеющего весьма широкий спектр настройки (выбор изображений, сроков, оцениваемых элементов курса и т. д.), позволяет виртуально награждать обучающихся за «прохождение уровней», то есть выполнение определенных заданий или завершение курса, визуализируя и благодаря сопровождающему тексту конкретизируя их образовательные достижения. Хотя, согласно полученным нами данным, обращение к таким опциям способствует поддержанию стремления к своевременному выполнению заданий только у некоторых студентов. При этом в разных учебных группах этот показатель существенно различается, и, вероятно, это зависит от общего настроения группы, ее вовлеченности в соревнование.

По мнению И. В. Гавриловой, разнообразные функциональные возможности системы Moodle («тест», «значки», «рейтинг» и т. д.) могут быть использованы для геймификации образовательного курса [Гаврилова 2018: эл. р.]. С ней солидаризируются Т. А. Лабушева, Н. Н. Слепеченко, Т. Н. Ямских, не только активно применяющие награды в виде изображений старинных монет, но и создающие шкалу прогресса (индикатор выполнения), виртуальную доску почета [Лабушева, Ямских, Слепеченко 2017: эл. р.]. И. В. Ставцева, Т. С. Вагина предлагают представить темы занятий целями (Task), а вопросы для подготовки к ним – миссиями; а также добавить в настройки теста надписи Game Over / Game Von (если результат его выполнения менее / выше 60 %) и соответствующие музыкальные фрагменты из игры Super Mario Bros [Ставцева, Вагина 2019: эл. р.].

Действительно, система предусматривает осуществление оперативной обратной связи, регулирование процесса перехода к более высокому уровню, фиксацию достижений и некоторые другие технические возможности выстраивания отдельных составляющих геймплея. Но без определения игровых целей и связанных с ними игровых действий нет оснований заявлять о геймификации.

По этой же причине неправомерно приравнивать геймификацию к балльно-рейтинговой системе оценивания. В частности, О. В. Томилова, устанавливая рейтинговый регламент, включающий бонусные и штрафные баллы, обозначая предельные сроки сдачи работ, предусматривая возможность «автомата» и фиксируя прогресс обучающихся в рейтинговой таблице, полагает, что осуществляет геймификацию их учебной деятельности [Томилова 2015: эл. р.]. Однако такие способы мотивирования обучающихся на посещение занятий и своевременное выполнение заданий, поддержания их стремления к получению

высоких промежуточных и итоговых оценок по дисциплине не связаны с сущностью геймификации, а отражают исключительно внешнее сходство различных педагогических феноменов. Подобную аналогию можно провести между выше упоминаемыми навигаторами освоения учебных дисциплин и сводами игровых правил, имеющих место в компьютерных играх и раскрываемых перед пользователями при их запуске. Вполне реально изменить форму навигатора и его презентации, например, вместо демонстрируемой на экране или распечатанной таблицы, сопровождаемой устными пояснениями педагога, предложить обучающимся небольшой динамичный видеоролик, характеризующий пути достижения желаемых результатов обучения (в том числе зачета, отличной оценки по дисциплине), но само по себе это не будет являться геймификацией.

Геймифицированный курс непременно должен предусматривать действия обучающихся в виртуальном мире, при этом необходимо обеспечивать понимание ими целей этих действий, истории и происходящих событий, связанных, к примеру, с путешествием персонажа, в ходе которого он развивается, преодолевает препятствия и приобретает новые возможности [Акчелов, Галанина 2019: эл. р.]. Но данные авторы не называют конкретных игровых действий. И в целом, именно определение и разработка сюжетной линии и игрового дизайна вызывает наибольшие сложности у педагогов, обращающихся к геймификации образовательных курсов. Это обусловлено не только их недостаточной компетентностью в области программирования, но и проблематичностью отбора содержания, которое было бы привлекательным для обучающихся и в то же время связанным с изучаемым материалом. Например, виртуальное путешествие в Форт Боярд и получение в финале «золота», возможно, и заинтересует учащихся, но предъявляемые от лица старца Фура задания на составление текстовых таблиц, ментальных карт нарушают игровую логику.

Между тем многие авторы рассматривают геймификацию как создание сюжетной игровой оболочки, которая охватывает, главным образом, процесс оценивания учебной деятельности, не затрагивая ее содержания. Так, на протяжении шести лет удачным вариантом геймификации считается Classcraft (classcraft.com/ru). По мнению разработчиков и эдвайзеров, предлагаемую игровую оболочку можно легко встроить в образовательный процесс и наполнить любым учебным материалом. Выбрав персонажа (Маг, Воин, Целитель), обладающего определенным набором способностей, ученик в составе команды одноклассников зарабатывает (или теряет), выполняя предложенные учителем задания, «очки опыта», ведущие к повышению статуса героя и приобретению им новых возможностей (не только виртуальных, но и реальных: возможности получить подсказку, есть на уроке и т.д.). Аналогичным образом львенок Лео повышает свой уровень и открывает доступ к новому контенту, «съедая фрикадельки», которые получает человек, успешно изучающий иностранный язык на платформе [LinguaLeo \(lingualeo.com/ru\)](http://LinguaLeo.com/ru).

Геймифицируя образовательные курсы, имеющие место в высшей школе, мы считаем целесообразным обеспечивать их содержательную связь с осваиваемой областью профессиональной деятельности. В частности, при изучении курса «Сравнительная дошкольная педагогика» студент выбирает страну и далее строит свою виртуальную «педагогическую карьеру», самостоятельно изучая особенности дошкольного образования в ней в соответствии с предложенными преподавателем учебными заданиями. Успешно выполненные работы (доклады, презентации, ментальные карты, картотеки и т.д.) позволяют ему сменить статус «путешественника» на «помощника воспитателя», постепенно переходя на вышестоящие должности согласно наименованиям, принятым в данном государстве.

При составлении заданий для самостоятельной работы учитывалось, что в начале курса должны предлагаться достаточно легкие задания, которые все обучающиеся могут выполнить за короткий промежуток времени. Так, с целью повышения ориентированности студентов в терминологическом аппарате и научных характеристиках сравнительной

педагогике использовалось несколько вариантов тестов, в том числе игрового характера (разрабатываемых на основе ресурсов Moodle и сервиса LearningApps.org). Выполнение данных заданий открывало доступ к следующему разделу, с которого и начиналось «заграничное путешествие», предусматривающее более сложные задания. Оценка их выполнения обучающимися очного отделения осуществлялась чаще на практических занятиях в ходе мини-конференций и других форм организации обсуждения изученного ими материала о специфике тех или иных аспектов системы дошкольного образования в разных странах.

Материалы для самостоятельной работы размещались на странице данного курса в системе Moodle, при этом широко использовались его вышеупомянутые функции и ресурсы («Ограничение доступа», «Значки», а также «Тесты», обеспечивающие автоматическую проверку ответов). Балльно-рейтинговая система оценивания, по сути, сохранилась в том виде, как она применялась ранее: за разные виды работ в соответствии с установленными критериями их оценивания начислялись баллы; своевременная сдача материалов на проверку, их креативность поощрялась бонусными баллами; накопленная сумма баллов соотносилась с итоговой оценкой по дисциплине. В дальнейшем предполагается придать баллам определенное игровое значение.

Обучающиеся, вовлеченные в апробацию геймифицированного курса «Сравнительная дошкольная педагогика», высоко оценили его привлекательность. Все из них отметили, что в той или иной степени геймификация оказала позитивное влияние на объем и характер выполненной ими учебной работы, что позволило получить желаемую оценку (многие студенты набрали высокие суммы баллов, что соответствовало отличным оценкам; удовлетворительных оценок не было).

Но поскольку это была единственная геймифицированная дисциплина среди тех, которые изучали студенты, то на данный момент сложно дать объективную и точную оценку эффективности такой модификации курса.

Заключение

Геймифицированный образовательный курс не является компьютерной игрой, будучи ориентированным на управление учебной, а не игровой деятельностью обучающихся, усиление их вовлеченности в процесс осознанного освоения учебного материала. Геймифицированное обучение может осуществляться исключительно в очном формате без использования компьютерных технологий, как не требует их постоянного применения балльно-рейтинговая система оценивания. Однако цифровизация значительно расширяет технические возможности педагогов, в помощь которым в настоящее время создаются различные веб-приложения с удобным интерфейсом. В частности, система Moodle имеет разнообразные функции и ресурсы, потенциально обеспечивающие эффективную организацию дистанционного взаимодействия педагога и обучающихся. Она позволяет не только размещать различные материалы и ссылки на внешние ресурсы, но и настраивать последовательность открытия доступа студентов к тому или иному контенту, ограничивать срок выполнения заданий, предоставлять им обратную связь, суммировать набранные баллы и др.

Данный потенциал в полной мере может быть востребован в процессе геймификации, которая структурирует образовательный курс и учебную деятельность субъекта посредством включения игровой цели, достигаемой через достаточно длительный промежуток времени, на протяжении которого применяется комплекс средств, планомерно поддерживающих учебную мотивацию, оказывающих влияние на внутренние и внешние мотивы учебной деятельности. Но при выборе игровой цели и последующем создании виртуального мира необходимо обеспечивать их релевантность изучаемой области или сфере профессиональной деятельности, что позволит придать геймифицированному курсу целостный и уникальный характер.

Список литературы

Акчелов Е. О., Галанина Е. В. Новый подход к геймификации в образовании // Векторы благополучия: экономика и социум. 2019. № 1 (32). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/novyy-podhod-k-geymifikatsii-v-obrazovanii> (дата обращения 20.11.2020).

Гаврилова И. В. Геймификация как средство повышения эффективности онлайн-курсов // Образование и проблемы развития общества. 2018. № 1 (5). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/geymifikatsiya-kak-sredstvo-povysheniya-effektivnosti-onlayn-kurosov> (дата обращения 20.11.2020).

Ермаков А. В., Бессмертный А. М., Иванов П. П. Модель оценки сценариев игрофикации в учебном процессе // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М. К. Аммосова. 2014. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/model-otsenki-stsenariiev-igrofikatsii-v-uchebnom-protsesse> (дата обращения: 20.11.2020 г.)

Жуланова И. В., Медведев А. М. Игра и учебная деятельность в контексте проблем мотивации и образовательной инициативы // Интернет-журнал «Мир науки». 2016. Т. 4. № 1. 21 с. URL: <http://www.mir-nauki.com/PDF/07PDMN116.pdf> (дата обращения 20.11.2020).

Зикерманн Г., Линдер Дж. Геймификация в бизнесе: как пробиться сквозь шум и завладеть вниманием. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2014. 272 с.

Карманова Е. В., Старков А. Н., Викулина В. В. Возможности применения технологии геймификации при реализации электронного обучения в вузе // Перспективы науки и образования. 2019. № 4 (40). С. 462–472. URL: https://pnojurnal.files.wordpress.com/2019/09/pdf_190435.pdf (дата обращения 20.11.2020).

Караваев Н. Л., Соболева Е. В. Совершенствование методологии геймификации учебного процесса в цифровой образовательной среде: монография. Киров: Вятский государственный университет, 2019. 105 с.

Лабушева Т. М., Ямских Т. Н., Слепченко Н. Н. Геймификация как средство повышения мотивации студентов и ее реализация в системе электронного образования на платформе LMS Moodle // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 8-1 (74). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/geymifikatsiya-kak-sredstvo-povysheniya-motivatsii-studentov-i-ee-realizatsiya-v-sisteme-elektronnogo-obrazovaniya-na-platforme-lms>. (дата обращения 20.11.2020).

Леонтьев А. Н. Психологические основы дошкольной игры // Проблемы развития психики. М.: Мысль, 1965. С. 469–496.

Орлова О. В., Титова В. Н. Геймификация как способ организации обучения // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2015. № 9 (162). С. 60–64. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/geymifikatsiya-kak-sposob-organizatsii-obucheniya> (дата обращения 20.11.2020).

Першин А. А. Методы создания интерактивных онлайн курсов на основе игровых механик: автореф. дис. ... канд. техн. наук. СПб., 2014. 20 с. URL: <https://dlib.rsl.ru/viewer/01005558521#?page=1> (дата обращения 20.11.2020).

Ставцева И. В., Вагина Т. С. Влияние геймификации на мотивацию к обучению: опыт внедрения геймифицированного онлайн-курса в дисциплину «История и культура стран изучаемого языка» // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Лингвистика. 2019. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-geymifikatsii-na-motivatsiyu-k-obucheniyu-opyt-vnedreniya-geymifitsirovannogo-onlayn-kursa-v-distiplinu-istoriya-i-kultura> (дата обращения 20.11.2020).

Стратегия развития системы образования города Перми до 2030 года. URL: <http://docs.cntd.ru/document/450280412> (дата обращения 20.11.2020).

Татаринов К. А. Геймификация в обучении студентов // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. № 1 (26). С. 281–284. URL: <https://bg-mag.ru/> (дата обращения: 31.01.2021).

Томилова О. В. Опыт применения концепции геймификации для повышения эффективности учебных занятий. URL: <http://dgng.pstu.ru/conf2015/papers/94/> (дата обращения 20.11.2020).

Хохрякова Ю. М. К проблеме разработки рейтинговых регламентов // Научные исследования и их практическое применение. Современное состояние и пути развития '2013: Сб. науч. трудов SWorld. Вып. 3. Том 16. Одесса: КУПРИЕНКО СВ, 2013. С. 46–50. URL: <https://sworld.com.ua/konfer32/117.pdf> (дата обращения 20.11.2020).

References

Akchelov E.O., Galanina E. V. Novyj podhod k gejmifikacii v obrazovanii [A new approach to gamification in education]. *Vektory blagopoluchiya: ekonomika i socium* [Vectors of well-being: economy and society]. 2019. No 1 (32). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/novyuy-podhod-k-geymifikatsii-v-obrazovanii> (accessed: 20 november 2020). (In Russ.)

Gavrilova I.V. Gejmifikaciya kak sredstvo povysheniya effektivnosti onlajn-kursov [Gamification as a means of increasing the effectiveness of online courses]. *Obrazovanie i problemy razvitiya obshchestva* [Education and problems of society development]. 2018. No 1 (5). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/geymifikatsiya-kak-sredstvo-povysheniya-effektivnosti-onlajn-kursov> (accessed: 20 november 2020). (In Russ.)

Ermakov A.V., Bessmertnyj A.M., Ivanov P. P. Model' ocenki scenarijev igrofikacii v uchebnom processe [A model for assessing gamification scenarios in the educational process]. *Vestnik Severo-Vostochnogo federal'nogo universiteta im. M. K. Ammosova* [Bulletin of the North-Eastern Federal University. M.K. Ammosov]. 2014. No 6. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/model-otsenki-stsenarijev-igrofikatsii-v-uchebnom-protse> (accessed: 20 november 2020 g.) (In Russ.)

Zhulanova I.V., Medvedev A.M. Igra i uchebnaya deyatelnost' v kontekste problem motivacii i obrazovatel'noj iniciativy [Game and educational activity in the context of problems of motivation and educational initiative]. *Internet-zhurnal «Mir nauki»* [Internet magazine “World of Science”]. 2016. Vol. 4. No 1, 21 s. Available at: <http://www.mir-nauki.com/PDF/07PDMN116.pdf> (accessed: 20 november 2020). (In Russ.)

Zikermann G., Linder Dzh. Gejmifikaciya v biznese: kak probit'sya skvoz' shum i zavladet' vnimaniem [Gamification in business: how to break through the noise and grab attention]. Moscow: Mann, Ivanov i Ferber, 2014, 272 p. (In Russ.)

Karmanova E.V., Starkov A.N., Vikulina V.V. Vozmozhnosti primeneniya tekhnologii gejmifikacii pri realizacii elektronogo obucheniya v vuze [Possibilities of using gamification technology in the implementation of e-learning at a university]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya* [Prospects for Science and Education]. 2019. No 4 (40), pp. 462–472. Available at: https://pnojurnal.files.wordpress.com/2019/09/pdf_190435.pdf (accessed: 20 november 2020). (In Russ.)

Karavaev N.L., Soboleva E.V. Sovershenstvovanie metodologii gejmifikacii uchebnogo processa v cifrovoj obrazovatel'noj srede [Improving the methodology of gamification of the educational process in the digital educational environment]. Kirov: Vyatskij gosudarstvennyj universitet, 2019, 105 p. (In Russ.)

Labusheva T.M., Yamskih T.N., Slepchenko N.N. Gejmifikaciya kak sredstvo povysheniya motivacii studentov i ee realizaciya v sisteme elektronogo obrazovaniya na platforme LMS Moodle [Gamification as a means of increasing student motivation and its implementation in the system of electronic education on the LMS Moodle platform]. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki* [Philological Sciences. Questions of theory and practice]. 2017. No 8–1 (74). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/geymifikatsiya-kak-sredstvo-povysheniya-motivatsii-studentov-i-ee-realizatsiya-v-sisteme-elektronogo-obrazovaniya-na-platforme-lms>. (accessed: 20 november 2020). (In Russ.)

Leont'ev A.N. Psihologicheskie osnovy doskol'noj igry [Psychological foundations of preschool play]. *Problemy razvitiya psihiki* [Problems of the development of the psyche]. Moscow: Mysl', 1965, pp. 469–496. (In Russ.)

Orlova O.V., Titova V.N. Gejmifikaciya kak sposob organizacii obucheniya [Gamification as a way of organizing training]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of the Tomsk State Pedagogical University] 2015. No 9 (162), pp. 60–64. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/geymifikatsiya-kak-sposob-organizatsii-obucheniya> (accessed: 20 november 2020). (In Russ.)

Pershin A.A. Metody sozdaniya interaktivnyh onlajn kursov na osnove igrovyyh mekhanik [Methods of creating interactive online courses based on game mechanics]. Abstract of Ph. D. thesis. St. Petersburg, 2014, 20 p. Available at: <https://dlib.rsl.ru/viewer/01005558521#?page=1> (accessed: 20 november 2020). (In Russ.)

Stavceva I.V., Vagina T.S. Vliyanie gejmifikacii na motivaciyu k obucheniyu: opyt vnedreniya gejmificirovannogo onlajn-kursa v disciplinu «Istoriya i kul'tura stran izuchaemogo yazyka» [Influence of gamification on motivation for learning: the experience of introducing a gamified online course in the

discipline “History and culture of the countries of the target language”. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika*. [Bulletin of the South Ural State University. Series: Linguistics]. 2019. No 1. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-geymifikatsii-na-motivatsiyu-k-obucheniyu-opyt-vnedreniya-geymifitsirovannogo-onlayn-kursa-v-distiplinu-istoriya-i-kultura> (accessed: 20 november 2020), (In Russ.)

Strategiya razvitiya sistemy obrazovaniya goroda Permi do 2030 goda [Strategy for the development of the education system of the city of Perm until 2030]. Available at: <http://docs.cntd.ru/document/450280412> (accessed: 20 november 2020). (In Russ.)

Tatarinov K.A. Gejmifikaciya v obuchenii studentov [Gamification in teaching students]. *Baltiyskij gumanitarnyj zhurnal* [Baltic Humanitarian Journal]. 2019. No 1 (26), pp. 281–284. Available at: <https://bg-mag.ru/> (accessed: 31 january 2021). (In Russ.)

Tomilova O.V. Opyt primeneniya koncepcii gejmifikacii dlya povysheniya effektivnosti uchebnyh zanyatij [Experience of using the concept of gamification to improve the effectiveness of training sessions]. Available at: <http://dgng.pstu.ru/conf2015/papers/94/> (accessed: 20 november 2020). (In Russ.)

Hokhryakova Yu. M.K probleme razrabotki rejtingovyh reglamentov [On the problem of developing rating regulations]. *Nauchnye issledovaniya i ih prakticheskoe primeneniye. Sovremennoe sostoyanie i puti razvitiya '2013* [Scientific research and their practical application. Current state and development paths '2013]. Issue 3. Vol. 16. Odessa: KUPRIENKO SV, 2013, pp. 46–50. Available at: <https://sworld.com.ua/konfer32/117.pdf> (accessed: 20 november 2020). (In Russ.)

УДК 378.14.015.62

UDC 378.14.015.62

DOI 10.24412/2712-827X-2021-5-38-45

Чернозипунникова Дарья Александровна

Магистрант,

Новосибирский государственный педагогический университет,

Россия, 630126, г. Новосибирск, ул. Виллюйская 28,

тел.: +7 (383) 2440392, e-mail: mailmailmail92-92@mail.ru

Кретьова Лариса Николаевна

Кандидат филологических наук, доцент,

Новосибирский государственный педагогический университет,

Россия, 630126, г. Новосибирск, ул. Виллюйская 28,

тел.: +7 (383) 2440392, e-mail: kretlarisa@mail.ru

Chernozipunnikova Daria Alexandrovna

Master student, Novosibirsk State Pedagogical University,

Novosibirsk, Russia

Kretova Larisa Nikolaevna

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

Novosibirsk, Russia

**ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ**

**FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE
IN THE PROCESS OF TEACHING ENGLISH LANGUAGE**

Аннотация

Статья посвящена исследованию формирования коммуникативной компетенции в процессе обучения английскому языку. В статье рассматриваются различные подходы к определению компонентного состава коммуникативной компетенции, пути ее формирования. Рассматривая различные подходы к формированию иноязычной коммуникативной компетенции, авторы уделяет внимание принципам, позволяющим реализовать коммуникативный метод обучения, а также средствам обучения, способствующим формированию коммуникативной компетенцию. Требования к уроку английского языка становятся доминантой процесса формирования и развития коммуникативной компетенции. Обращение к приемам, обеспечивающим на практике успешность коммуникативного подхода, позволяет говорить о большей или меньшей результативности каждого из них и их месте в системе коммуникативного подхода. Задания, направленные на достижение определенного результата, предусматривают реализацию определенных типов речевого взаимодействия: сотрудничество (используется для выработки единой идеи, с помощью которой решается задача проблемного характера); комбинирование (когда изначально разные участники владеют разной информацией, далее, общаясь друг с другом, между ними происходит взаимообмен); «выполнение инструкции» (один участник речевого взаимодействия передает информацию другому). В заключение авторы делают акцент на необходимости отдавать предпочтение заданиям на коммуникацию, а также учитывать взаимосвязь компонентов коммуникативной компетенции.

Abstract

The article is devoted to the study of the formation of communicative competence in the process of teaching English. The article reveals various approaches to determination of the component composition of communicative competence and the ways of its formation. Considering various approaches to the formation of foreign language communicative competence, the authors pay special attention to the principles which make it possible to implement the communicative teaching method, as well as the teaching ideas, that contribute to the formation of communicative competence. Requirements for the lessons of English are becoming the dominant feature of the process of formation and development of communicative competence. The analysis of the techniques that ensure the effectiveness of the communicative approach allows us to evaluate the greater or lesser effectiveness of each of them and their role in the system of the communicative approach. Tasks aimed at achieving a certain result provide for the implementation of certain types of speech interaction: cooperation (used to develop a single idea, with the help of which a problem is solved); combination (when the participants initially possessing different information, while communicating with each other exchange it); «execution of instructions» (one participant in a speech interaction transmits the information to another one). In conclusion, the authors emphasize the need to give preference to communication tasks, as well as to take into account the interconnection of the components of communicative competence.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, коммуникативный метод обучения, коммуникативные игры, коммуникативные симуляции, свободное общение, методы, приемы, задания.

Keywords: communicative competence, communicative teaching method, communicative games, communicative simulations, free communication, methods, techniques, tasks.

Введение

Расширение международных связей диктует необходимость изучения иностранных языков, английского языка, в частности, как одного из языков международного общения. В связи с тем, изучение иностранного языка предполагает свободную коммуникацию на нем, то формирование коммуникативной компетенции на иностранном языке приобретает все большую актуальность, в том числе в рамках общеобразовательной школы. В связи с этим ФГОС ставит перед педагогами задачу формирования иноязычной коммуникативной компетенции у школьников.

Основная часть

Термин «коммуникативная компетенция» был введен в отечественную науку М. Н. Вятютневым. Он определял ее «как выбор и реализацию программ речевого поведения в зависимости от способности человека ориентироваться в той или иной обстановке общения; умение классифицировать ситуации в зависимости от темы, задач, коммуникативных установок, возникающих у учеников до беседы, а также во время беседы в процессе взаимной адаптации» [Вятютнев 1977: 38; см. так же Коряковцева 2018; Мильруд 2017; Тарева, Языкова 2018; Council of Europe 2018].

Н. Д. Гальскова и Н. И. Гез предлагают понимать под коммуникативной компетенцией следующее: «коммуникативная компетенция есть способность человека понимать и порождать иноязычные высказывания в разнообразных социально детерминированных ситуациях с учетом лингвистических и социальных правил, которых придерживаются носители языка» [Гальскова, Гез 2006: 19].

На данный момент выделяют два основных взгляда на компонентный состав коммуникативной компетенции: общеевропейский и российский, однако в них можно выявить схожие элементы. На основе исследований Совета Европы Я. Ван Эк в 1975 г. выделил следующие компоненты коммуникативной компетенции:

- 1) лингвистическая компетенция (знание фонетического, лексического и грамматического материала);
- 2) социолингвистическая компетенция (соответствие высказываний определённой ситуации общения, учёт её формального или неформального характера);
- 3) социокультурная компетенция (знания о социокультурном контексте);
- 4) социальная компетенция (желание и готовность взаимодействовать с другими людьми на иностранном языке);
- 5) дискурсивная компетенция (способность понимать и порождать связные речевые высказывания);
- 6) стратегическая компетенция (способность компенсировать средствами языка, речевого и социального опыта общения недостаточность знания) [Van Ek 1990: 24].

Е. Н. Соловова выделяет такие компоненты как:

- 1) языковую компетенцию – овладение фонетикой, лексикой, грамматикой;
- 2) речевую компетенцию – овладение коммуникативными умениями в четырёх основных видах речевой деятельности (говорении, аудировании, чтении и письме);
- 3) социокультурную компетенцию – знание культуры, этикета и норм поведения, а также способность представлять свою страну в условиях иноязычного межкультурного общения;
- 4) компенсаторную компетенцию – умение выходить из положения в условиях дефицита языковых средств при коммуникации;
- 5) учебно-познавательную компетенцию – развитие общих и специальных учебных умений, позволяющих совершенствовать учебную деятельность по овладению иностранным языком [Соловова 2005: 6].

Коммуникативный метод обучения успешно применяется при формировании коммуникативной компетенции. В России его разработка во многом принадлежит Е. И. Пассову. Коммуникативный метод по мнению ученого включает в себя следующие принципы:

- 1) Принцип речевой направленности учебного процесса. Подчеркивает важность практического использования языка.
- 2) Принцип индивидуализации обучения. Говорит о том, что необходимо учитывать индивидуальные характеристики ученика, возможны два варианта реализации этого принципа:
 - а) общее задание для всех учеников при оказании разной помощи в его выполнении;
 - б) поделить класс на группы и дать каждой группе своё задание, задания взаимодополняют друг друга и дают общий результат.
- 3) Принцип функциональности. Включает в себя адекватный отбор материалов, используемых в процессе коммуникации.
- 4) Принцип ситуативности. Базируется на создании конкретных ситуаций общения, которые могут возникнуть в реальной жизни.
- 5) Принцип новизны. Возможны следующие варианты реализации этого принципа: смена ситуации, смена речевой задачи, смена собеседника, смена формы общения [Пассов 1991].

Исходя из вышесказанного, можно выделить следующие функции коммуникативной компетенции:

- информационно-коммуникативная функция проявляется в процессах передачи и приема информации собеседниками;
- регулятивно-управляющая функция раскрывается во влиянии на поведение партнеров в процессе коммуникации;

– эмоционально-коммуникативная функция воздействует на эмоциональное состояние собеседника.

Следующие средства обучения являются важным условием организации успешного развития иноязычной коммуникативной компетенции:

1) учебник является основным средством обучения. Он содержит материал по обучению всем видам речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо);

2) рабочая тетрадь важна для самостоятельной работы и позволяет усваивать лексический и грамматический материал, закрепляя его путем выполнения заданий к каждому уроку. Помимо этого, рабочая тетрадь развивает самоконтроль;

3) схемы, таблицы, иллюстрации, раздаточный материал дают возможность активизировать формирование и развитие всех видов речевой деятельности, а также способствуют накоплению в памяти единиц языка и речи;

4) книга для чтения формирует и развивает навыки чтения на английском языке. Дополнительные тексты играют положительную роль в достижении образовательной, развивающей и воспитательной целей;

5) учебные пособия для самостоятельной работы, научно-исследовательской работы, практических занятий могут в разной степени разрабатываться самими учителями;

6) аудио и видеоматериалы играют очень важную роль при изучении английского языка. Они воспроизводят речь носителей языка, подражая им, учащиеся улучшают качество произношения, а также развивают умение понимать речь на слух;

7) компьютерные программы и Интернет дают возможность обучаться самостоятельно или дистанционно. Интернет особенно эффективен для развития навыков письма;

8) в разнообразных словарях (англо-русские, русско-английские, англо-английские) можно найти значение слов, примеры их употребления, варианты сочетания с другими словами. Это облегчает выполнение упражнений и дает дополнительную информацию для тех, кто проявляет повышенный интерес к английскому языку.

Обратимся к приемам и методам формирования коммуникативной компетенции. Следующие приемы, помогают эффективно использовать коммуникативный подход на практике:

Прием преднамеренного создания различий в объеме информации у партнеров при общении. Информация распределяется между партнерами неравномерно, их задача состоит в том, чтобы, общаясь на английском языке, восполнить свои пробелы.

Прием использования различий во мнениях. Суть этого приема состоит в том, что различия во взглядах на поставленные проблемы и жизненном опыте учащихся являются стимулом для общения на иностранном языке.

Прием перекодирования информации. Данный прием представляет собой перевод информации из одной формы в другую, к примеру, из вербальной в графическую и наоборот.

Прием ранжирования. Этот прием основывается на разнице в точках зрения при распределении информации, которая дается учащимся для работы.

Прием совместного решения задач, предлагаемых партнерам.

Прием ролевой игры. Очень эффективный прием, который помогает достичь ощутимых результатов, особенно сочетаясь с опорным материалом. Это стимулирует учащихся использовать конкретный языковой материал в речи.

Прием использования вопросников. Данный прием хорошо подходит для всех этапов обучения. Он активизирует способность учащихся к устным высказываниям. Также его легко адаптировать к любой теме. Помимо всего вышесказанного этот прием соответствует принципам коммуникативного обучения: ситуативности, функциональности, индивидуализации, новизны, речевой направленности.

Прием использования языковых игр. Подобные игры выполняют важную функцию в обучении английскому языку.

В. В. Сафонова считает, что коммуникативные задания нельзя отделять от активизации речемыслительной деятельности посредством различных способов, организационных форм и приёмов обучения. Коммуникативное обучение выводит английский язык в ранг средства социокультурного образования, создавая у учащихся образ своей личности как носителя национальной культуры [Сафонова 2001].

Р. П. Мильруд и И. Р. Максимова определяют следующие типы заданий, направленные на формирование коммуникативной компетенции:

- Коммуникативные игры предполагают наличие общей задачи общения, игрового сюжета, конкурирующих команд и правил, по которым выстраивается соревнование, также в конце игры выявляется победитель.

- Коммуникативные имитации содержат коммуникативную задачу, а также ситуацию проблемного характера. Взаимодействуя между собой, участники общения приходят к решению поставленной задачи или вырабатывают определенную точку зрения.

- Свободное общение предполагает свободные высказывания участников речевого общения на заданную тему, а также умение поддержать разговор [Мильруд, Максимова 2017].

Для успешной реализации этих заданий урок должен отвечать таким требованиям:

- создавать благоприятную психологическую атмосферу, где каждый учащийся будет ощущать себя комфортно;

- общаясь друг с другом, учащиеся должны иметь возможность свободно проявлять свои чувства и выражать мысли;

- поощрять желание изучать английский язык и пользоваться им на практике;

- создавать ситуацию эмоциональной вовлеченности, равнодушия к процессу обучения;

- при групповой работе равноценно уделять внимание всем;

- стимулировать творческие способности учащихся;

- учитывать реальные потребности и интересы учеников;

- языковой материал отбирается в соответствии с возможностями учеников;

- активность и самостоятельность учеников должна поощряться учителем, это формирует их уверенность в себе и отсутствие страха выстроить грамматически неверное высказывание;

- допустимы незначительные ошибки и несоблюдения правил изучаемого языка;

- недостаточный уровень языка не должен быть препятствием для самовыражения;

- создавать условия, при которых главным является не учитель, а ученик.

Так как коммуникативная компетенция формируется посредством речевого взаимодействия, представляется важным рассмотреть его типы:

- 1) сотрудничество (используется для выработки единой идеи, с помощью которой решается задача проблемного характера);

- 2) комбинирование (когда изначально разные участники владеют разной информацией, далее, общаясь друг с другом, между ними происходит взаимообмен);

- 3) «выполнение инструкции» (один участник речевого взаимодействия передает информацию другому).

Также важно организовать учащихся так, чтобы речевое взаимодействие шло более эффективно: в виде «подковы», по рядам, по мини-группам, попарно.

Проблемные речемыслительные задания должны иметь в своей основе: «нахождение сходств и различий», «классификацию», «ранжирование по порядку», «причинно-

следственное рассуждение», «предположение», «догадку», «последовательность действий», «открытие», «умозаключение», «интерпретация», «исключение лишнего», «суждение».

Следующие задания могут оказать значительную помощь в реализации коммуникативного подхода и формировании иноязычной коммуникативной компетенции учащихся.

1) communication games (коммуникативные игры):

– picture gap – ученикам выдаются почти одинаковые картинки, различия необходимо найти при помощи вопросов, не видя картинки другого ученика;

– text gap (jigsaw reading) – у школьников имеются аналогичные тексты или фрагменты одного и того же текста, информация одного ученика, отсутствуют в тексте другого ученика, и этот недостаток нужно восполнить;

– knowledge gap (complete-the-table tasks) – у одного учащегося есть данные, которых нет у другого, и их нужно внести в таблицу;

– belief gap – учащиеся разделяют разные мнения, а нужно выработать одно общее;

– reasoning gap – у обучаемых есть разные доказательства, и их нужно собрать вместе и сопоставить.

2) communicative simulations in role-plays and problem-solving (коммуникативные симуляции)

– ролевые игры (необходим определенный набор персонажей и игровая проблемная ситуация, в которой эти персонажи действуют. Поведение участников выстраивается в зависимости от поведения друг друга, а также их коммуникативной цели. Разрешение конфликта становится итогом игры).

– диспуты (являются одной из разновидностей спора как словесного состязания. Происходит обмен мнениями по какому-либо вопросу. Обязательно наличие какого-либо спорного момента. Также участники должны разбираться в предмете обсуждения, а также иметь собственное мнение по данному вопросу).

– круглые столы – принимая участие в круглом столе, ученик высказывает свое мнение. Проблемы или вопросы для обсуждения могут быть разными: страноведческими, социальными, морально-этическими. Для того, чтобы школьники могли участвовать в круглом столе, у них должен быть достаточно высокий уровень владения языком, а также достаточные знания по проблеме обсуждения).

– скетчи – небольшие сценки, которые разыгрываются по определенной проблемной ситуации, в них указываются действующие лица, их ролевое поведение и социальный статус. В формате скетчей могут быть разыграны короткие сценки, например, по социально-бытовым темам.

3) socialization (свободное общение)

– line-up – в соответствии с указанным признаком ученики пытаются как можно быстрее выстроиться в один ряд;

– strip-story – каждому ученику выдается написанная фраза, и он старается как можно быстрее занять свое место в общем рассказе;

– smile – школьники подходят друг к другу и обмениваются репликами, обязательно улыбаясь;

– merry-go-round – создав два круга, внешний и внутренний, ученики обмениваются репликами, двигаясь вдоль этих кругов в разных направлениях;

– contact – ученики подходят к разным собеседникам и пытаются начать диалог;

– kind words – обучающиеся подходят друг к другу и говорят любые приятные слова;

– reflection – одни ученики пытаются угадать, что думают о них другие;

– listening – обучающиеся внимательно слушают собеседника, кивая в знак согласия, тем самым выражая солидарность с ним.

При формировании коммуникативной компетенции одна из ведущих ролей принадлежит коммуникативному методу. При отборе заданий стоит отдавать предпочтение заданиям на коммуникацию (ролевые игры, диспуты, круглые столы и т. д.).

Коммуникативные ситуации, которые создаются при помощи этих заданий формируют условия, максимально приближенные к естественным для взаимодействия на английском языке, развивают способность учащихся критически мыслить, самостоятельно рассуждать.

Существенным моментом при формировании англоязычной коммуникативной компетенции является ролевая игра. Здесь предполагаются: соответствующий сюжет; закрепленные за каждым участником роли; выстраивание отношений между участниками, в соответствии с ролью каждого.

Помимо вышеперечисленного спонтанное общение способствует развитию гибкости мышления и требует творческого подхода учащихся к процессу коммуникации. В связи с этим, а также благодаря деятельностному характеру заданий можно добиться активного владения английским языком.

Заключение

Формирование коммуникативной компетенции – сложный, многоступенчатый процесс, который включает формирование каждого из ее компонентов, которые включают в себя формирование целого комплекса умений. Рассматривая формирование коммуникативной компетенции, стоит отметить, что сложно сформировать тот или иной ее компонент совершенно изолированно от остальных. Все компоненты коммуникативной компетенции связаны между собой, и здесь скорее можно говорить об акценте на формировании той или иной субкомпетенции в конкретной ситуации.

Список литературы

Вятютнев М. Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах // Русский язык за рубежом. 1977. № 6. С. 39–45.

Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. 3-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2006. 336 с.

Коряковцева Н. Ф. Продуктивное языковое образование как реализация развивающей образовательной парадигмы // Иностранные языки в школе. 2018. № 2. С. 2–10.

Мильруд Р. П., Максимова И. Р. Коммуникативная компетенция: владение языком или готовность к иноязычному общению // Иностранные языки в школе. 2017. № 7. С. 2–11.

Мильруд Р. П., Максимова И. Р. Коммуникативная готовность учащихся – новая парадигма коммуникативной компетенции // Язык и культура. 2017. № 38. С. 250–268.

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

Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для пед. вузов и учителей. 3-е изд. М.: Просвещение, 2005. 239 с.

Сафронова В. В. Проблемные задания на уроках английского языка в школе. М.: Еврошкола, 2001. 271 с.

Тарева Е. Г., Языкова Н. В. Факторы модернизации школьного образования в предметной области «Иностранные языки» // Иностранные языки в школе. 2018. № 4. С. 2–8.

Cazden C. B. Dell Hymes's construct of «communicative competence» // *Communicative Competence, Classroom Interaction, and Educational Equity* / edited by C. B. Cazden. Abingdon-on-Thames: Routledge, 2017. 276 p. URL: Dell Hymes's Construct of “Communicative Competence” | Request PDF (researchgate.net) (дата обращения 20.11.2020).

Council of Europe. Council for Cultural Co-operation. Education Committee. Modern Languages Division. Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment.

Companion volume with new descriptors. Cambridge: Cambridge University Press, 2018. 261 p. URL: 1680787989 (coe.int) (дата обращения 20.11.2020).

Van Ek J. A. Waystage 1990: Council of Europe Conseil de L'Europe. Cambridge University Press, 1999. 120 p. URL: Waystage 1990 (cambridge.org) (дата обращения 20.11.2020).

References

Vyatyutnev M. N. Kommunikativnaya napravlenost' obucheniya russkomu yazyku v zarubezhnyh shkolah [Communicative orientation of teaching the Russian language in foreign schools]. *Russkij yazyk za rubezhom* [Russian language abroad]. 1977. No 6, pp. 39–45. (In Russ.)

Gal'skova N. D., Gez N. I. Teoriya obucheniya inostrannym yazykam [Theory of teaching foreign languages]. Moscow: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2006, 336 p. (In Russ.)

Koryakovceva N. F. Produktivnoe yazykovoe obrazovanie kak realizaciya razvivayushchej obrazovatel'noj paradigmy [Productive language education as the implementation of a developing educational paradigm] *Inostrannye yazyki v shkole* [Foreign languages at school]. 2018. No 2, pp. 2–10. (In Russ.)

Mil'rud R. P., Maksimova I. R. Kommunikativnaya kompetenciya: vladenie yazykom ili gotovnost' k inoyazychnomu obshecheniyu [Communicative competence: language proficiency or readiness for foreign language communication]. *Inostrannye yazyki v shkole* [Foreign languages at school]. 2017. No 7, pp. 2–11. (In Russ.)

Mil'rud R. P., Maksimova I. R. Kommunikativnaya gotovnost' uchaschihsya – novaya paradigma kommunikativnoj kompetencii [Communicative readiness of students – a new paradigm of communicative competence]. *Yazyk i kul'tura* [Language and Culture]. 2017. No 38, pp. 250–268. (In Russ.)

Passov E. I. Kommunikativnyj metod obucheniya inoyazychnomu govoreniyu [Communicative method of teaching foreign language speaking]. Moscow: Prosveshchenie, 1991, 223 p. (In Russ.)

Solovova E. N. Metodika obucheniya inostrannym yazykam: bazovyj kurs lekcij: posobie dlya ped. vuzov i uchitelej [Hods of teaching foreign languages: a basic course of lectures: a guide for ped. universities and teachers]. Moscow: Prosveshchenie, 2005, 239 p. (In Russ.)

Safronova V. V. Problemnye zadaniya na urokah anglijskogo yazyka v shkole [Problem assignments in English lessons at school]. Moscow: Evroshkola, 2001, 271 p. (In Russ.)

Tareva E. G., Yazykova N. V. Faktory modernizacii shkol'nogo obrazovaniya v predmetnoj oblasti «Inostrannye yazyki» [Factors of modernization of school education in the subject area “Foreign languages”]. *Inostrannye yazyki v shkole* [Foreign languages at school]. 2018. No 4, pp. 2–8. (In Russ.)

Cazden C. B. Dell Hymes's construct of «communicative competence» // Communicative Competence, Classroom Interaction, and Educational Equity / edited by C. B. Cazden. Abingdon-on-Thames: Routledge, 2017, 276 p. URL: Dell Hymes's Construct of “Communicative Competence” | Request PDF (researchgate.net) (дата обращения 20.11.2020).

Council of Europe. Council for Cultural Co-operation. Education Committee. Modern Languages Division. Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors. Cambridge: Cambridge University Press, 2018, 261 p. URL: 1680787989 (coe.int) (дата обращения 20.11.2020).

Van Ek J. A. Waystage 1990: Council of Europe Conseil de L'Europe. Cambridge University Press, 1999, 120 p. URL: Waystage 1990 (cambridge.org) (дата обращения 20.11.2020).

УДК 373.3

UDC 373.3

DOI 10.24412/2712-827X-2021-5-46-59

Захарова Вера Анатольевна

Кандидат педагогических наук,

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,

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

тел.: + 7 (922) 3846743, e-mail: zaharova_va@pspu.ru

Zakharova Vera Anatolievna

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

Perm, Russia

КЛАССИФИКАЦИЯ МЕТОДОВ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

CLASSIFICATION OF METHODS FOR PRIMARY SCHOOL STUDENTS MORAL EDUCATION

Аннотация

Статья представляет авторский подход, в основу которого легли теоретические и методические основы применения методов убеждения в нравственном воспитании младших школьников, разработанные под руководством профессора А. А. Огородникова. В настоящей статье указанные положения дополнены в части применения второй группы методов воспитания – методов упражнения. Методы соотнесены с принципами воспитания (принцип социализации и принцип индивидуализации). Приведена двухуровневая классификация методов воспитания. На первом уровне в соответствии с компонентами нравственной структуры личности (нравственное сознание и нравственное поведение) выделены две группы методов (методы убеждения и методы упражнения). На втором уровне классификации среди методов убеждения и методов упражнения выделены по 6 подгрупп методов. Каждая подгруппа соответствует определенной стадии нравственного развития по Л. Кольбергу. Методы воспитания, применяемые в соответствии с их назначением на определенной стадии, подготавливают переход воспитанника на следующую ступень нравственного роста. Приведена этико-педагогическая характеристика методов убеждения и методов упражнения. Методы убеждения применяются во взаимосвязи с методами упражнения. Приведена схема сбалансированного применения методов как соответствие методов убеждения, методов упражнения и ступени нравственного развития. Отмечено, что чаще всего ученики начальных классов находятся на третьей и четвертой ступенях морального развития согласно периодизации Л. Кольберга. Соответственно, к ученикам 1-х и 2-х классов целесообразно применять методы примера и воспитывающих ситуаций, к ученикам 3 и 4 классов – методы требования и выполнения поручений. Отмечено также, что в одном классе могут учиться дети, показывающие более высокие и более низкие ступени морального развития. Следовательно, важен индивидуальный подход в применении методов воспитания.

Abstract

The article presents the author's approach, which is based on the theoretical and methodological foundations for the application of methods of persuasion in the moral education, developed under the guidance of Professor A. A. Ogorodnikov. In this article, these provisions are supplemented in terms of the application of the second group of educational methods -- exercise methods. The methods are correlated with the principles of education (the principle of socialization and the principle of individualization). A two-level classification of educational methods is represented in this article. At the first level, in accordance with the components of the

moral structure of the individual (moral consciousness and moral behavior), two groups of methods are distinguished (methods of persuasion and methods of exercise). At the second level of classification, 6 subgroups of methods are distinguished among the methods of persuasion and methods of exercise. Each subgroup corresponds to a certain stage of moral development according to L. Kohlberg. The methods of moral education, applied in accordance with their purpose at a certain stage, prepare the pupil's transition to the next stage of moral growth. The ethical and pedagogical characteristics of persuasion methods and exercise methods are given. Persuasion methods are used in conjunction with exercise methods. The scheme of balanced application of methods is given: the correspondence of methods of persuasion to methods of exercise and the stages of moral development (L. Kohlberg). It is noted that most often primary school students are at the third and fourth stages of moral development according to L. Kohlberg. Accordingly, it is advisable to apply the methods of example and educational situations to the students of the first and second grades, and methods of requesting and fulfilling assignments to the students of the third and fourth grades. It was also noted that children demonstrating higher and lower levels of moral development can study in one class. Therefore, an individual approach is important for the application of educational methods.

Ключевые слова: начальная школа, нравственное воспитание, методы воспитания, классификация методов воспитания, методы убеждения, методы упражнения.

Keywords: primary school, moral education, educational methods, classification of education methods, persuasion methods, exercise methods.

Введение

Разработанность проблемы в науке. Классификации методов воспитания по различным основаниям представлены в ряде многочисленных работ. Методы воспитания подростков характеризуют Р. А. Рогожникова и А. Ю. Плешивцев [Рогожникова, Плешивцев 2020]. Проблемы методов воспитания младших школьников исследовали Г. В. Нарыкова [Нарыкова 1999], Ю. Ю. Скрипова [Скрипова 2002]. Однако неисследованным остается аспект выбора методов воспитания на основании возрастных и индивидуальных особенностей воспитанника.

Методологические основания работы. Содержание и логика статьи определены подходами лаборатории воспитания младших школьников, работавшей под руководством профессора А. А. Огородникова в Пермском государственном педагогическом университете.

Методологическую базу статьи составляют:

– теоретико-педагогические положения С. И. Гессена о цели нравственного воспитания [Гессен 1995];

– идея Э. Фромма о дихотомии человека и общества и о процессах социализации и индивидуализации как противоречивых тенденциях, движущих развитие личности [Фромм 1998];

– положения отечественной детской психологии о возникновении моральной мотивации в индивидуальном развитии, представленные в работах Л. С. Выготского [Выготский 1956], Д. Б. Эльконина [Эльконин 1995], Л. И. Божович [Божович 1968], В. С. Мухиной [Мухина 1998];

– положения о взаимосвязи когнитивного и поведенческого компонентов нравственного развития С. Г. Якобсон [Якобсон 1984];

– исследования стадий морального развития Ж. Пиаже [Piaget 1966] и Л. Кольберга [Kohlberg 1981; 1984].

Отметим, что в настоящей публикации понятие «нравственное воспитание» рассматривается в широком смысле, включая его содержательные составляющие (патриотическое, эстетическое, трудовое и др.). Итогом воспитания выступает личность с определенной системой ценностей (патриотических, эстетических, связанных с ценностью труда и других), соотносимых с нравственной основой. Подобный подход реализован в

Примерной основной образовательной программе начального общего образования [Примерная основная образовательная программа 2015].

В статье в качестве частичных синонимов используются следующие понятия: «моральный» (связанный с общественным сознанием, относящийся к заданным обществом нормам), «нравственный» (связанный с индивидуальным сознанием, проявлением усвоенных норм в поведении человека), этический (связанный с наукой о нравственности).

Актуальность исследования проблемы методов в воспитании младших школьников. Младший школьный возраст – важный этап воспитания человека, в котором содержание нравственных понятий обогащается, возрастает их роль как критериев оценки и самооценки личности. Формируются моральные оценки сначала как непосредственные эмоциональные переживания в процессе деятельности, затем как самостоятельные инстанции. Заметим, что уровень развития нравственного сознания у учеников начальной школы отличается. Следовательно, необходим индивидуальный подход, поддерживающий воспитанников на пути к нравственному самоопределению.

В практическом плане актуальность статьи обусловлена предоставлением педагогу права выбора методов воспитания. В методическом плане – многообразием воспитательных систем и нерешенностью вопросов выбора методов нравственного воспитания, в зависимости от возраста и индивидуальных особенностей воспитанников. В теоретическом плане – потребностью совершенствования понятийно-терминологической системы педагогики в области методов нравственного воспитания. В методологическом плане – необходимостью баланса педагога в условиях влияния противоположных педагогических традиций: социально-ориентированного и индивидуально-ориентированного воспитания.

Дадим определение ключевому понятию: под методами воспитания мы понимаем совокупность приемов использования содержания, форм и средств деятельности педагога в соответствии с поставленной целью. Выбор методов в нравственном воспитании младшего школьника зависит от индивидуальных целей нравственного воспитания. Воспитатель выбирает те или иные методы убеждения в нравственном воспитании, исходя из особенностей воспитанника.

Согласно подходам, сформулированным в работах И. Канта [Кант 1994], С. И. Гессена [Гессен 1995], В. С. Соловьева [Соловьев 1996], Ж. Пиаже [Piaget 1966], выделяются ступени нравственного роста человека: антиномия, гетерономия, автономия. Американским ученым Л. Кольбергом [Kohlberg 1981; 1984] выделены три уровня морального развития, включающим по две ступени / стадии каждый. Предконвенциональный уровень: 1-я стадия – ориентация на наказание и послушание, 2-я стадия – наивная гедонистическая ориентация – стремление к поощрению; конвенциональный уровень: 3-я стадия – ориентация на поведение хорошей девочки / хорошего мальчика; 4-я стадия – ориентация поддержания социального порядка; постконвенциональный уровень: 5-я стадия – ориентация социального соглашения, 6-я стадия – ориентация на универсальные этические принципы. Младшие школьники обычно находятся на 3-й и 4-й стадиях, но отдельные ученики могут показывать при диагностике и более низкие и более высокие стадии [Аho 1997].

Можно соотнести приведенные периодизации: этапу антиномии соответствует предконвенциональный уровень, этапу гетерономии – конвенциональный, этапу автономии – постконвенциональный (рис. 1).

Методы нравственного воспитания должны меняться по мере нравственного роста воспитанника – соотноситься с возможностью ухода от принуждения, присущего этапам антиномии и гетерономии, к свободному действию, подчиненному внутреннему нравственному закону, на этапе автономии. Сказанное обосновывает применение методов нравственного воспитания на основании методологических принципов, выделенных В. И. Андреевым [Андреев 2000]:

– принцип социализации, направленный на усвоение воспитанником норм и требований общества;

– принцип индивидуализации, направленный на содействие обретению человеком индивидуальности, становлению автономного субъекта сознания и деятельности, способного к самоопределению, саморегулированию.

И. Кант, Ж.Пиже, В.С. Соловьев, С.И. Гессен

Л.Кольберг

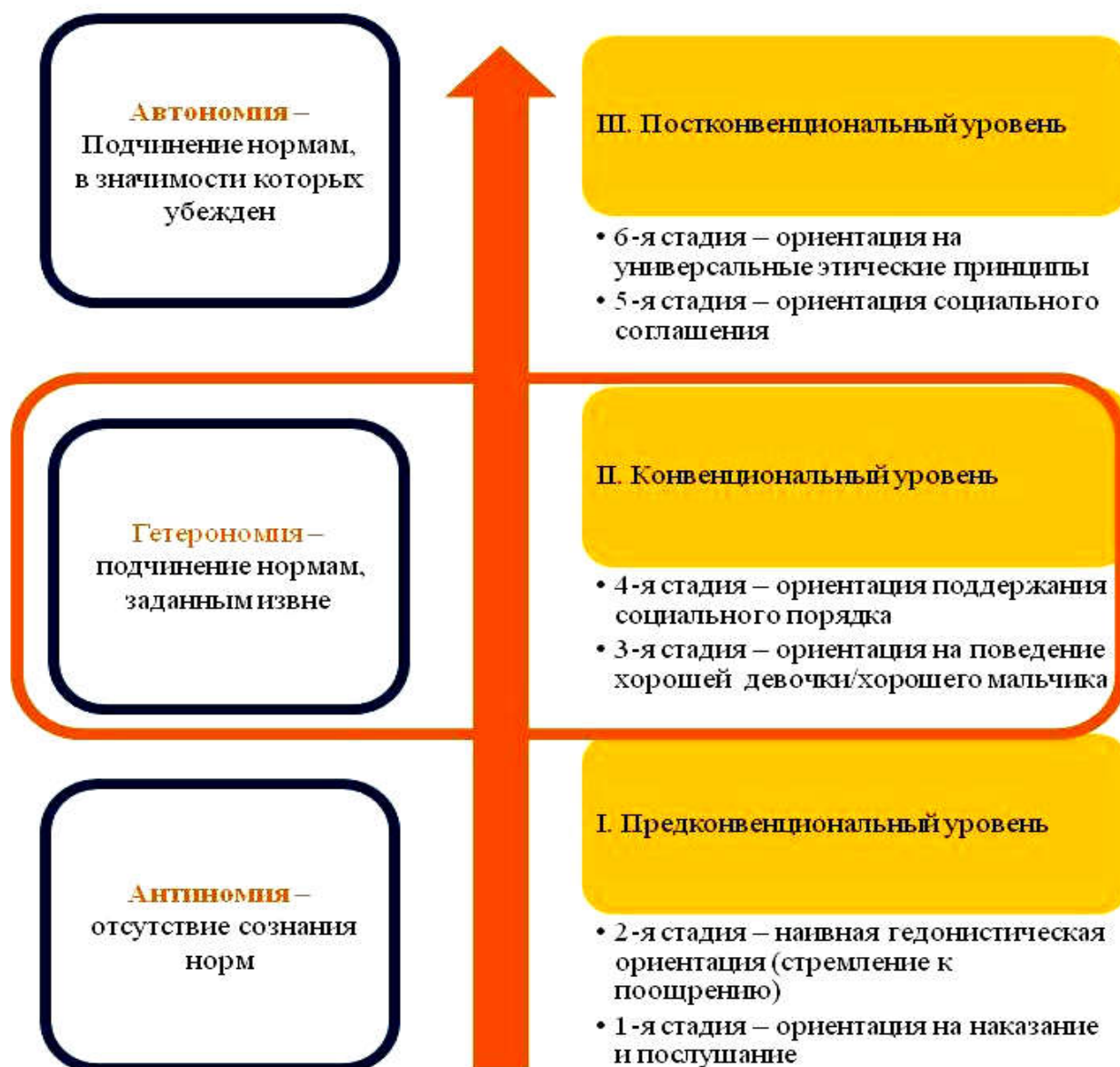


Рис 1. Ступени морального развития человека

Основная часть

В педагогике известны разные классификации методов воспитания. Автор каждой классификации использует то или иное основание для деления всей совокупности методов воспитания на группы. На наш взгляд, целесообразно выделить две группы методов нравственного воспитания, принимая за основу два главных компонента нравственной структуры личности (нравственное сознание и нравственное поведение):

методы убеждения – методы формирования когнитивной предпосылки нравственного поведения посредством усвоения воспитанником моральных норм и понимания их значимости, выработки принципов собственного поведения;

методы упражнения – методы, направленные на организацию практики нравственного поведения.

Отразим взаимосвязь методов воспитания с компонентами нравственной структуры личности и групп методов воспитания (рис. 2). Обратим внимание на сферу морального самосознания личности, в которой определяется отношение к себе по поводу соблюдения или нарушения моральных норм. В сфере морального самосознания устанавливается взаимодействие между указанными выше компонентами: нравственным сознанием и нравственным поведением.



Рис 2. Взаимосвязь методов воспитания с компонентами нравственной структуры личности

Взаимозависимость вышеназванных групп методов воспитания позволяет создать условия для развития сферы нравственного самосознания.

Рассмотрим классификации методов убеждения и методов упражнения на первом и втором уровнях в отдельности.

Классификация методов убеждения. Среди методов убеждения можно выделить разные группы методов, которые используются на разных этапах нравственного развития человека: наказание, поощрение, пример, требование, объяснение и разъяснение, совет и просьба. Последовательность методов обоснована степенями нравственного роста.

Этико-педагогическая характеристика применения методов убеждения в нравственном воспитании младшего школьника представляет собой развернутую классификацию и включает исходные показатели нравственного сознания и поведения воспитанника, наблюдаемые воспитателем и служащие основанием для индивидуализированного выбора метода убеждения; показатели, характеризующие деятельность воспитателя.

Этико-педагогическая характеристика методов убеждения

1. Наказание

Исходные показатели нравственного сознания и поведения воспитанника

- не выделяет в своем сознании нравственную сферу как таковую;
- не отделяет “должное” от “недолжного”, допустимое от недопустимого;
- не осознает причин своих чувств и чувств других людей;
- в своем поведении ориентируется на внешние санкции.

Показатели разновидностей убеждающего действия воспитателя

- показывает последствия поступков (физический ущерб и моральный ущерб – обиду), действий воспитанника;
- обращает внимание на переживания воспитанника и других людей;
- учит сопереживать (сочувствовать);
- учит узнавать социально не одобряемые действия, поступки;
- помогает осознать последствия своих поступков и оценивать свои действия и поступки как явления нравственной сферы.

2. Поощрение

Исходные показатели нравственного сознания и поведения воспитанника

- не выделяет в своем сознании нравственную сферу;
- ориентируется на внешние санкции;
- в большинстве случаев осознает негативные последствия своих уже совершённых действий, но не всегда может отличить должное от недолжного, допустимое от недопустимого;
- ждет внешней оценки;
- осознает свои переживания, но не понимает переживания других людей, не развито чувство сопереживания.

Показатели разновидностей убеждающего действия воспитателя

- привлекает внимание к социально одобряемому поведению;
- учит отличать правильные и неправильные действия, поступки (должное и недолжное);
- побуждает к социально одобряемому поведению;
- побуждает воспринимать потребности других людей (общие и индивидуальные) как свои;
- учит сопереживать: сорадоваться, сочувствовать.

3. Пример

- *Исходные показатели нравственного сознания и поведения воспитанника*
- умеет выделить и соответственно оценить недопустимые (социально не одобряемые) действия;
- осознает важность “правильного” поведения;
- желает сохранить статус “хорошего”;
- ориентируется на внешнюю оценку;
- ищет образцы поведения и следует им;
- развито чувство сопричастности, ориентация на принадлежность к некоей общности: готов следовать общим правилам;

- наивная инструментовка поведения, следует образцу “близко к тексту”.

Показатели разнovidностей убеждающего действия воспитателя

- показывает образцы “правильного” (социально одобряемого поведения);
- учит понимать целесообразность правил, опираясь на чувство сопереживания;
- учит оценивать поступки людей с точки зрения нравственных критериев и, опираясь на заданные критерии, оценивать себя (сначала сравнивая данный образец с принятыми правилами, затем, сравнивая себя с эталоном);
- помогает осознать понятие “чувство стыда” как результат при несоблюдении правил (отрицательный пример).

4. Требование

Исходные показатели нравственного сознания и поведения воспитанника

- ориентируется на принадлежность к некоей общности (класс, группа, школа, семья и т.п.);
- осознает важность соблюдения общих правил: желает быть “как все”.

Показатели разнovidностей убеждающего действия воспитателя

- учит осознавать целесообразность норм, необходимость общих для всех правил (заповедей, кодексов);
- помогает осознать, что в той или иной социальной роли от человека ожидают определенного поведения, что та или иная социальная роль накладывает определенные обязанности;
- учит оценивать свои действия с позиций выполнения правил;
- помогает осознать ответственность за выполнение поручения, правил.

5.1. Объяснение

Исходные показатели нравственного сознания и поведения воспитанника

- осознает, что люди обладают различными ценностями, что нормы поведения зависят от принадлежности к той или иной группе;
- но не имеет собственных правил и принципов поведения, поведение ситуативное.

Показатели разнovidностей убеждающего действия воспитателя

- помогает осознать значимость и смысл тех или иных правил лично для воспитанника и для других людей;
- помогает прийти к взаимному согласию;
- помогает осознать понятие долга;
- помогает понять значимость действий на благо других людей;
- учит оценивать свои поступки с точки зрения нравственных норм.

5.2. Разъяснение

Исходные показатели нравственного сознания и поведения воспитанника

- осознает и понимает нравственные нормы как таковые,
- но нарушает или сомневается в справедливости, значимости тех или иных норм.

Показатели разнovidностей убеждающего действия воспитателя

- учит соблюдать права других людей и ограничивать свою свободу там, где они могут быть нарушены действиями воспитанника;
- помогает осознать смысл и значимость отдельных норм.

6.1. Совет

Исходные показатели нравственного сознания и поведения воспитанника

- имеет некоторые принципы своего поведения, но не умеет применить их в некоторых ситуациях;
- либо ориентируется на принципы, не характеризующиеся универсальностью;
- признает равенство прав людей и авторитет педагога.

Показатели разнovidностей убеждающего действия воспитателя

- показывает уважение к взглядам, убеждениям, ценностям воспитанника;
- обращает внимание на возможность существования различных точек зрения, взглядов и показывает терпимое отношение к этому факту;
- помогает применить нормы к конкретной ситуации;
- помогает оценить ситуацию с точки зрения нравственности;
- помогает найти норму, соответствующую ситуации.

6.2. Просьба*Исходные показатели нравственного сознания и поведения воспитанника*

- имеет некоторые принципы своего поведения, и собственные ценности, но не всегда может оценить нравственный смысл ситуации, либо не был ранее в нее включен;
- признает равенство прав людей;
- умеет совершить нравственный выбор.

Показатели разнovidностей убеждающего действия воспитателя

- показывает, что воспитанник имеет право на собственные взгляды и убеждения;
- помогает осознать, что значит право выбора;
- помогает осознать идею личного вменения поступка;
- дает возможность самому воспитаннику оценить нравственный смысл своих действий и поступков;
- дает возможность воспитаннику совершить самооценку нравственных норм, правил, принципов.

Классификация методов упражнения. Выделим группы методов упражнения в соответствии со ступенями морального развития (Гессен С. И., Кольберг Л.): послушание, приучение, воспитывающие ситуации, выполнение поручений, социальные практики, самоограничение.

По аналогии с характеристикой методов убеждения, дадим этико-педагогическую характеристику методов упражнения в нравственном воспитании младшего школьника, включающую:

- исходные показатели нравственного сознания и поведения воспитанника, наблюдаемые воспитателем и служащие основанием для индивидуализированного выбора метода упражнения;
- показатели и последовательность действий воспитанника, которые направляются педагогом.

Отметим, что показатели нравственного сознания и поведения воспитанника, наблюдаемые воспитателем и служащие основанием для индивидуализированного выбора того или иного метода упражнения, применимого к тому или иному воспитаннику, аналогичны в этико-педагогических характеристиках применения методов убеждения и методов упражнения. Такая структура этико-педагогических характеристик позволяет педагогу целенаправленно и сбалансировано отобрать методы воспитания.

Этико-педагогическая характеристика методов упражнения**1. Послушание***Исходные показатели нравственного сознания и поведения воспитанника*

- не выделяет в своем сознании нравственную сферу как таковую;
- не отделяет “должное” от “недолжного”, допустимое от недопустимого;
- не осознает причин своих чувств и чувств других людей;
- в своем поведении ориентируется на внешние санкции.

Показатели и последовательность действий воспитанника, направляемых воспитателем

- принимает задачу;
- выполняет задачу;
- соотносит задачу с правилами поведения (хорошо поступил, плохо поступил);
- обращает внимание на реакцию окружающих, последствия своих действий, поступка;
- получает внешнюю оценку.

2. Приучение

Исходные показатели нравственного сознания и поведения воспитанника

- не выделяет в своем сознании нравственную сферу;
- ориентируется на внешние санкции;
- в большинстве случаев осознает негативные последствия своих уже совершённых действий, но не всегда может отличить должное от недолжного, допустимое от недопустимого;
- ждет внешней оценки;
- осознает свои переживания, но не понимает переживания других людей;
- не развито чувство сопереживания.

Показатели и последовательность действий воспитанника, направляемых воспитателем

- понимает и принимает цель (задачу), ее нравственный смысл;
- понимает и принимает правило поведения;
- выполняет правило поведения;
- видит реакцию воспитателя на выполнение правила;
- получает внешнюю оценку выполнения правила;
- радуется, сопереживает вместе с теми, для кого сделал доброе дело.

3. Воспитывающие ситуации

Исходные показатели нравственного сознания и поведения воспитанника

- умеет выделить и соответственно оценить недопустимые (социально не одобряемые) действия; осознает важность “правильного” поведения; желает сохранить статус “хорошего”;
- ориентируется на внешнюю оценку;
- ищет образцы поведения и следует им;
- развито чувство сопричастности, ориентация на принадлежность к некоей общности: готов следовать общим правилам;
- наивная инструментовка поведения, следует образцу “близко к тексту”.

Показатели и последовательность действий воспитанника, направляемых воспитателем

- рассматривает и осмысливает ценностное суждение или ситуацию (реальную или на примере литературных произведений, телевизионных или мультипликационных фильмов) с позиции правил поведения, нравственных норм;
- выражает согласие / несогласие с тем или иным ценностным суждением (вариантом поступка);
- выбирает из предложенных вариантов одного или нескольких ценностных суждений или вариантов поступка либо предлагает свой вариант;
- обосновывает выбор, опираясь на правила поведения, нравственные ценности.

4. Выполнение поручений

Исходные показатели нравственного сознания и поведения воспитанника

- ориентируется на принадлежность к некоей общности (класс, группа, школа, семья и т.п.);
- осознает важность соблюдения общих правил: желает быть “как все”.

Показатели и последовательность действий воспитанника, направляемых воспитателем

- получает поручение – задание, сформулированное без детализации;
- выполняет поручение, например, посетить больного товарища и помочь ему в обучении, изготовить игрушки для подшефного детского сада, украсить к празднику классную комнату и т.д.;
- отчитывается в выполнении поручения;
- принимает обратную связь в виде взаимоконтроля учащихся или самоконтроля;
- участвует в обсуждении оценки качества выполненного поручения;
- понимает значимость своего действия в общем деле – значимость для группы, класса, семьи, школы.

5. Социальные практики

Исходные показатели нравственного сознания и поведения воспитанника

- осознает, что люди обладают различными ценностями, что нормы поведения зависят от принадлежности к той или иной группе;

– но не имеет собственных правил и принципов поведения, поведение ситуативное.

Показатели и последовательность действий воспитанника, направляемых воспитателем

- учится видеть проблемы в обществе, соотносит их с нравственными ценностями;
- ставит цель (задачу), связанную с преобразованием себя или окружающего мира в соответствии с нравственными ценностями;
- проверяет свои действия на соответствие нравственным ценностям и нормам;
- соотносит свой образ мыслей и поведения в соответствии с нравственными ценностями;
- осмысленно преобразует свои поступки, привычки, образ действия, приводит их в соответствие с нравственными ценностями;
- выполняет целесообразные действия по преобразованию окружающего мира в соответствии с нравственными ценностями;
- получает опыт целесообразного ценностно-ориентированного действия в обществе;
- осмысливает приобретенный в процессе социальной практики опыт на основании нравственных ценностей.

6. Самоограничение

Исходные показатели нравственного сознания и поведения воспитанника

- осознает и понимает нравственные нормы как таковые, но нарушает или сомневается в справедливости, значимости тех или иных норм;
- имеет некоторые принципы своего поведения, но не умеет применить их в некоторых ситуациях;
- либо ориентируется на принципы, не характеризующиеся универсальностью;
- признает равенство прав людей и авторитет педагога;
- имеет некоторые принципы своего поведения, и собственные ценности, но не всегда может оценить нравственный смысл ситуации, либо не был ранее в нее включен;
- признает равенство прав людей, умеет совершить нравственный выбор.

Показатели и последовательность действий воспитанника, направляемых воспитателем

- отказывается от личного удовольствия, удобства, эгоистического желания, наслаждения в пользу интересов дела или других людей;
- ограничивает себя в удовольствиях, опираясь на высшие ценности;
- приобретает реальный опыт человечности, противостояния жадности, эгоизму;

- учиться владеть собой, совершать волевые усилия;
- соотносит свои действия с гуманистическими идеалами, нравственными ценностями;
- стремится к воплощению нравственных ценностей в собственной жизни.

Методы воспитания применяются сбалансировано в соответствии с принципами воспитания. Отражим соответствие групп методов убеждения группам методов упражнения и ступеням нравственного развития Л. Кольберга, а также соответствие методов и принципов воспитания (рис. 3).

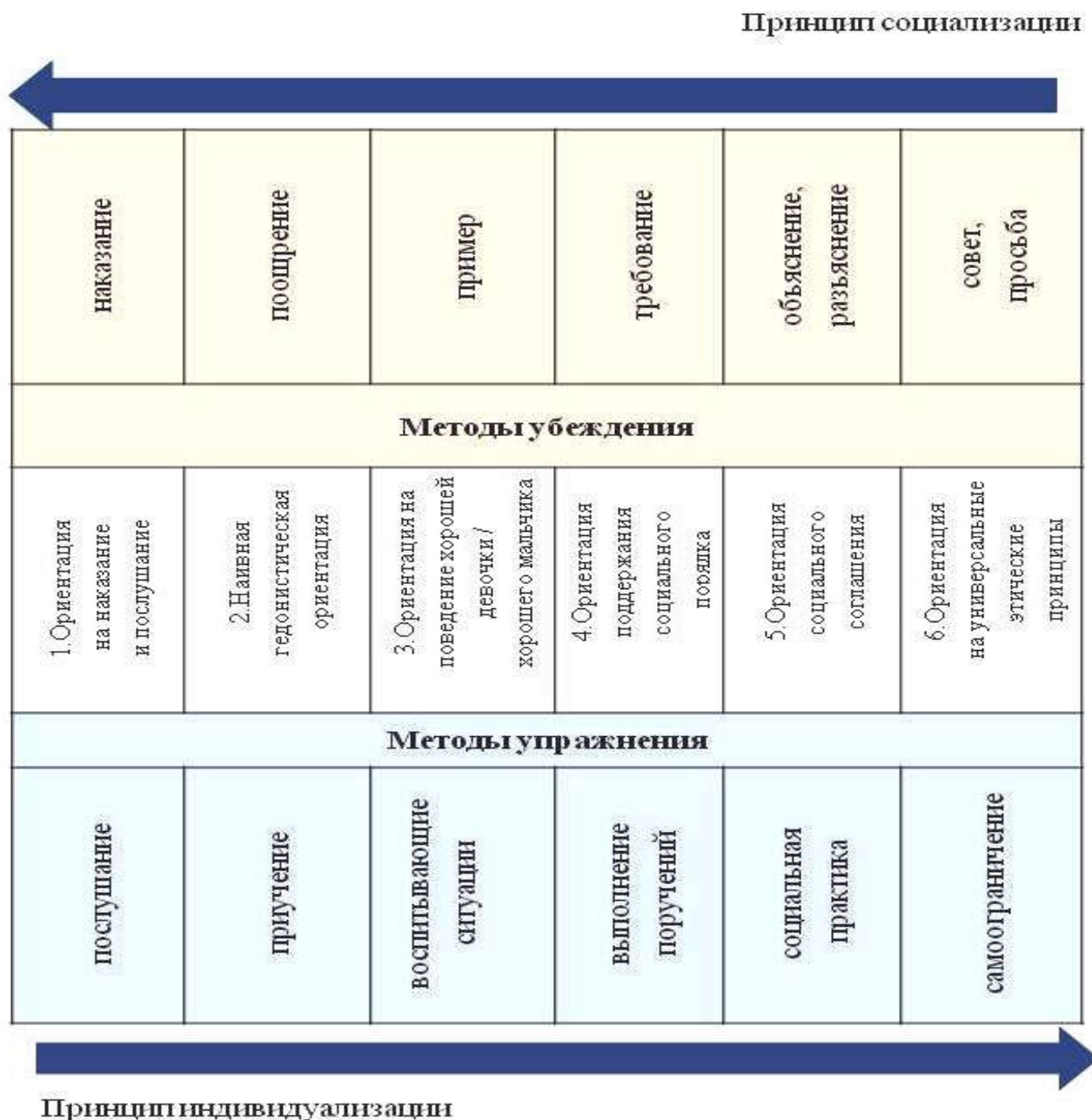


Рис. 3. Схема сбалансированного применения методов убеждения и методов упражнения в нравственном воспитании

Стрелки на схеме показывают следование принципу социализации (направление воспитанника на усвоение норм, заданных обществом) или принципу индивидуализации (предоставление воспитаннику большей свободы в нравственном самоопределении).

Заключение

Таким образом, представлен вариант классификации методов воспитания младших школьников. На первом уровне классификации выделены две группы: методы убеждения и методы упражнения, которые применяются педагогом во взаимосвязи. Методы убеждения направлены на сферу нравственного сознания и соответствуют когнитивному компоненту результата. Методы упражнения направлены на сферу нравственного поведения и соответствуют поведенческому компоненту результата. Взаимосвязанное применение методов убеждения и методов упражнения создает условия для формирования оценки и отношения, что соответствует эмотивному компоненту результата воспитания.

На втором уровне классификации предлагаем в каждой из групп методов воспитания выделить подгруппы в соответствии с уровнями морального развития воспитанника. Каждая их подгрупп методов убеждения и методов упражнения соответствует определенной стадии нравственного развития по Л. Кольбергу, которые рассматриваются как ступени нравственного роста:

- стадия ориентации на наказание и послушание – методы наказания и послушания;
- стадия наивной гедонистической ориентации – методы поощрения и приучения;
- стадия ориентации на образец – методы примера и воспитывающие ситуации;
- стадия ориентации на поддержание социального порядка – методы требования и выполнение поручений;
- стадия ориентации социального соглашения – методы объяснения, разъяснения и социальные практики;
- стадия ориентации на универсальные этические принципы – методы совета, просьбы и методы самоограничения.

Методы убеждения и методы упражнения, применяемые воспитателем в соответствии с их назначением на данной ступени, подготавливают переход на следующую ступень. Как правило, младшие школьники находятся на третьей и четвертой ступенях морального развития по Л. Кольбергу. Соответственно, к ученикам 1-х и 2-х классов целесообразно применять методы примера и воспитывающих ситуаций, к ученикам 3-х и 4-х классов – методы требования и выполнения поручений.

Однако в одном возрасте дети могут показывать более высокие и более низкие ступени морального развития. Следовательно, целесообразно выбирать методы воспитания соответственно ступени морального развития, на которой находится конкретный воспитанник. Приведена этико-педагогическая характеристика методов воспитания, дающая педагогу основание для целенаправленного выбора методов в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями воспитанника.

Список литературы

- Андреев В. И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. 2-е изд. Казань: Центр инновационных технологий, 2000. 608 с.
- Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: Просвещение, 1968. 464 с.
- Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. Мышление и речь. Проблемы психологического развития ребенка. М.: АПН РСФСР, 1956. 520 с.
- Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М.: Школа-Пресс, 1995. 448 с.
- Кант И. О педагогике // Соч. в 8 тт. М.: Чоро, 1994. Т. 8. С. 399–462.
- Мухина В. С. Психология детства и отрочества: Уч. пособие для студентов психолого-педагогических факультетов вузов. М.: Институт практической психологии, 1998. 488 с.
- Нарыкова Г. В. Коррекционные функции метода наказания в процессе воспитания младших школьников. Дис. ... к. пед. н. Пермь, 1999. 239 с. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15970176> (дата обращения: 28.12.2020).

Примерная основная образовательная программа начального общего образования [Электронный ресурс]. URL: https://минобрнауки.рф/документы/922/файл/8262/poop_noo_reestr.pdf (дата обращения: 28.12.2020).

Рогожников Р. А., Плешивцев А. Ю. Технология процесса воспитания у подростков социальности как нравственного качества личности // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2020. № 1. С. 48–58. URL: <https://vestnikpshpu.tilda.ws/archive> (дата обращения: 28.12.2020).

Скрипова Ю. Ю. Особенности применения методов поощрения в нравственном воспитании младших школьников. Дис. ... к. пед. н. Пермь, 2002. 233 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15994732> (дата обращения: 28.12.2020).

Соловьев В. С. Оправдание добра. М.: Республика, 1996. 479 с.

Фромм Э. Психоанализ и этика. М.: АСТ-ЛТД, 1998. 586 с.

Эльконин Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах. М.: Институт практической психологии. Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. 416 с.

Яacobson С. Г. Психологические проблемы этического развития детей / НИИ Общей и педагогической психологии АПН СССР. М.: Педагогика, 1984. 144 с.

Яновская М. Г. Эмоциональные аспекты нравственного воспитания: Книга для учителя. М.: Просвещение, 1986. 160 с.

Aho S. The development of moral reasoning in children from 6 to 13 years of age // Educational practice and theory. 1997. Vol. 19. № 2. P. 49–58.

Carr D. After Kohlberg: Some implications of an ethics of virtue for the theory of moral education and development // Studies in philosophy and education. 1996. Vol. 15. № 4. P. 353–370.

Kohlberg Lawrence. The philosophy of moral development. San Francisco: Harper and Row, 1981. 441 p.

Kohlberg Lawrence. The psychology of moral development: The nature and validity of moral stages. San Francisco: Harper and Row, 1984. 724 p.

Piaget Jean. The moral judgement of the child / J. Piaget with assistance of seven collaborators; Transl. by M. Gaban. New York: Free Press, 1966. 410 p.

References

Andreev V. I. Pedagogika: Uchebnyj kurs dlya tvorcheskogo samorazvitiya [A training course for creative self-development]. Kazan: Centr innovacionnyh tekhnologij, 2000, 608 p. (In Russ.)

Bozhovich L. I. Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste [Personality and its formation in childhood]. Moscow: Prosveshchenie, 1968, 464 p. (In Russ.)

Vygotskij L. S. Izbrannye psihologicheskie issledovaniya. Myshlenie i rech'. Problemy psihologicheskogo razvitiya rebenka [Selected psychological research. Thinking and speaking. Problems of the psychological development of the child]. Moscow: APN RSFSR, 1956, 520 p. (In Russ.)

Gessen S.I. Osnovy pedagogiki. Vvedenie v prikladnuyu filosofiyu [Foundations of pedagogy. Introduction to Applied Philosophy]. Moscow: Shkola-Press, 1995, 448 p. (In Russ.)

Kant I. O pedagogike [About pedagogy]. Moscow: Choro, 1994. Vol. 8, pp. 399–462. (In Russ.)

Muhina V.S. Psihologiya detstva i otrochestva [Psychology of childhood and adolescence]. Moscow: Institut prakticheskoy psihologii, 1998, 488 p. (In Russ.)

Narykova G.V. Korrekcionnye funkicii metoda nakazaniya v processe vospitaniya mladshih shkol'nikov [Correctional functions of the punishment method in the process of educating younger students]. Ph. D. thesis. Perm, 1999, 239 p. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15970176> (accessed: 28 december 2020). (In Russ.)

Primernaya osnovnaya obrazovatel'naya programma nachal'nogo obshchego obrazovaniya [Approximate basic educational program of primary general education]. Available at: https://minobrnauki.rf/dokumenty/922/fajl/8262/poop_noo_reestr.pdf (accessed: 28 december 2020). (In Russ.)

Rogozhnikova R.A., Pleshivcev A.Yu. Tekhnologiya processa vospitaniya u podrostkov social'nosti kak нравstvennogo kachestva lichnosti [Technology of the process of upbringing sociality in adolescents as a moral quality of the individual]. *Gumanitarnye issledovaniya* [Humanitarian research. Pedagogy and

psychology]. 2020. No 1, pp. 48–5. Available at: <https://vestnikpshpu.tilda.ws/archive> (accessed: 28 december 2020). (In Russ.)

Skripova Yu.Yu. Osobnosti primeneniya metodov pooshchreniya v nravstvennom vospitanii mladshih shkol'nikov [Features of the application of methods of encouragement in the moral education of primary schoolchildren]. Ph. D. thesis. Perm, 2002, 233 p. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15994732> (accessed: 28 december 2020).

Solov'ev V. S. Opravdanie dobra [Justification of Good]. Moscow: Respublika, 1996, 479 p. (In Russ.)

Fromm E. Psihoanaliz i etika [Psychoanalysis and ethics]. Moscow: AST-LTD, 1998, 586 p. (In Russ.)

El'konin D. B. Psichicheskoe razvitie v detskih vozrastah [Mental development in childhood]. Moscow: Institut prakticheskoy psihologii; Voronezh: NPO «MODEK», 1995, 416 p. (In Russ.)

Yakobson S. G. Psichologicheskie problemy eticheskogo razvitiya detej [Psychological problems of the ethical development of children]. Moscow: Pedagogika, 1984, 144 p. (In Russ.)

Yanovskaya M. G. Emocional'nye aspekty nravstvennogo vospitaniya: kniga dlya uchitelya [Emotional aspects of moral education: A book for a teacher]. Moscow: Prosveshchenie, 1986, 160 p. (In Russ.)

Aho S. The development of moral reasoning in children from 6 to 13 years of age // Educational practice and theory. 1997. Vol. 19. № 2, pp. 49–58.

Carr D. After Kohlberg: Some implications of an ethics of virtue for the theory of moral education and development // Studies in philosophy and education. 1996. Vol. 15. No 4, pp. 353–370.

Kohlberg Lawrence. The philosophy of moral development. San Francisco: Harper and Row, 1981, 441 p.

Kohlberg Lawrence. The psychology of moral development: The nature and validity of moral stages. San Francisco: Harper and Row, 1984, 724 p.

Piaget Jean. The moral judgement of the child / J. Piaget with assistance of seven collaborators; Transl. by M. Gaban. New York: Free Press, 1966, 410 p.

УДК 37.011.31-051

UDC 37.011.31-051

DOI 10.24412/2712-827X-2021-5-60-66

Берсанова Светлана Юрьевна

Ассистент,

Новосибирский государственный педагогический университет,

Россия, 630126, г. Новосибирск, ул. Виллюйская 28,

тел.: +7 (913) 7995143, e-mail: svetochkina@list.ru

Bersanova Svetlana Yuriyevna

Teaching assistant,

Novosibirsk State Pedagogical University,

Novosibirsk, Russia

ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИНТЕГРАЦИИ В МИРЕ И ТЕНДЕНЦИИ ЕЕ РАЗВИТИЯ

HISTORICAL ASPECT OF PEDAGOGICAL INTEGRATION IN THE WORLD AND TENDENCIES OF ITS DEVELOPMENT

Аннотация

В данной статье рассматривается один из наиболее распространенных и активно развивающихся подходов в образовании – педагогическая интеграция. Целью статьи является анализ становления и развития интеграции в педагогическом процессе в мире. Описывается интегрированный подход в образовательных системах России, США, Англии, Германии и Китая. Приводятся взгляды известных ученых на интегрированное обучение на этапе его зарождения. Дается характеристика интеграционным процессам, происходящим в разных государствах, с момента появления и до настоящего времени. Отмечается развитие интереса к данной теме в XIX в. у педагогов как в России, так и за рубежом. Внимание ученых к педагогической интеграции в следующем веке переросло в активные попытки ее использования на различных этапах образовательного процесса. Отдельно анализируется межпредметная интеграция в Китае, выделяются и описываются ее характерные особенности, отмечается новизна для педагогов данной страны. Далее в статье значительное внимание уделяется степени востребованности педагогической интеграции в современном образовании, показателем которой выступает единое образовательное пространство Европы, где активно разрабатываются интегрированные программы, способствующие развитию компетентностного подхода в содержании образования. Статья описывает интеграционные процессы, происходящие в российской системе образования. Автор отмечает их направленность на социально-культурные особенности страны, а также ориентацию на общечеловеческие и национальные ценности. В работе отдельно говорится о необходимости дальнейшей разработки теоретико-методологических основ педагогической интеграции в России. В заключении статьи отмечается положительное влияние интеграции в образовании на педагогический процесс в мире, а также определяются тенденции ее развития.

Abstract

The paper describes one of the most popular and actively developing approaches in education – pedagogical integration. The purpose of the paper is to analyze the origin and development of the integration in the pedagogical process in the world. The paper represents integrated approach in the educational systems in Russia, the USA, England, Germany and China. It reflects the views of famous scientists on the integrated education from the moment of its coming into being. The author characterizes the integration processes which have been taking places in different countries from the moment of their origin. The article reflects the

growth of interest to this subject in the 19-th century among the teachers both in Russia and abroad. In the next century scientists started paying strong interest to the pedagogical integration: it was used on different stages of the pedagogical process. The paper describes interdisciplinary integration in China and its special features, points out its novelty for the teachers of this country. Further on it clarifies the degree of being in demand for the pedagogical integration in modern educational process, which is connected with The European Higher Education Area, where integrated programmes are actively supported. This paper contains comments about integration processes which are taking place in the Russian educational system. It focuses on the sociocultural features of the country as well as panhuman and national values. The paper contains ideas about the necessity of theoretical and methodological development of pedagogical integration in Russia. In conclusion the author points out positive influence of integration on the education and the pedagogical process in the world and tries to determine the tendencies of its development.

Ключевые слова: педагогическая интеграция, интегрированный подход в образовании, повышение качества образования, история развития педагогической интеграции, педагогическая интеграция в разных странах.

Keywords: pedagogical integration, integrated approach in education, education quality improving, pedagogical integration development history, pedagogical integration in different countries.

Введение

В настоящее время для повышения эффективности образования в учебных учреждениях различных стран применяется большое многообразие образовательных стратегий. Одним из наиболее распространенных и активно развивающихся подходов является интегрированное обучение. Оно понимается российскими и зарубежными исследователями как вариант изменения содержания учебного плана и жестких предметных рамок, отрицательно сказывающихся на образовательном процессе [Сюткина 2006: 249; Klein 2005: 8–10]. Непосредственно интеграция в образовании в тех или иных ее проявлениях и под различными названиями применяется уже давно, в связи с чем накоплен немалый опыт ее использования. В настоящей статье педагогическая интеграция рассматривается в историческом аспекте. Актуальность темы статьи определяется изучаемым в ней опытом, который был накоплен на протяжении длительного времени, и который может быть полезен педагогам при написании интегрированных программ, курсов, уроков. Ее целью является анализ становления и развития интеграции в педагогическом процессе в мире. Для достижения цели поставлены следующие задачи: изучить становление и развитие педагогической интеграции в различных странах; проанализировать интеграцию в современном образовании; рассмотреть тенденции развития педагогической интеграции.

Основная часть

Понятие интеграции вошло в советскую педагогику в начале 1980-х годов. В качестве категории дидактики одним из первых ее использовал М. Н. Скаткин. Он говорил о необходимости «в содержании обучения обеспечить синтез, интеграцию, соединение частей в единое целое» [Скаткин 1980: 96].

Исследователи выделяют несколько исторических этапов развития интегрированного обучения. М. Н. Борулава упоминает о таких великих педагогах как Я. А. Коменский, И. Г. Песталоцци, И. Ф. Гербарт, в конце XVII в. рассуждавших о необходимости межпредметных связей в образовании [Борулава 1988: 221].

Д. Локк утверждал, что в содержании образования один предмет должен наполняться элементами и фактами другого, а общее образование совмещаться с прикладным [Зверев 1981: 7]. В России К. Д. Ушинский одним из первых, в середине XIX в., выдвинул идею об организации обучения во взаимодействии дисциплин.

Отдельным этапом интеграции содержания образования М.Н. Берулава выделяет конец XIX в., характеризуя его началом процесса философской разработки проблемы интеграции научных знаний, которая в то время оказала непосредственное влияние на интеграцию содержания образования. В дидактике начали разрабатываться общие циклы дисциплин между отдельными предметами. Н. Г. Чернышевский в то время отмечал, что всемерное развитие умственных и физических способностей учащихся не может быть достигнуто, если знания одной науки будут оставаться бесплодными для других [Чернышевский 1983: 26]. Российские педагоги XIX в. представляли интеграцию в педагогическом процессе как необходимое соединение учебных предметов с явлениями реального мира в единую неразрывную цепь, которое должно обеспечить гармоничное развитие личности.

Описывая интеграционные процессы, происходящие в это время в США, Д. Т. Клейн отмечала, что интеграция играла важную роль в продвижении социального единства в школах, а также была связана с доктриной о комплексности в обучении, которую выдвигали последователи Гербартианского движения (образовательное философское движение и методы обучения, широко основанные на образовательных и педагогических идеях немецкого педагога Джона Фредерика Гербарта и оказывающие влияние на американскую педагогическую школу во второй половине XIX в.) [Klein 2005: 8–10]. Последователи И. Ф. Гербарта концентрировали предметы вокруг истории и религии, либо вокруг ручного труда с постепенным расширением опыта ребенка.

К середине XX в. данный принцип концентрации с объединением предметов вокруг трудового обучения вошел в практику начальной немецкой, а, немного позднее, и американской школ [Сюткина 2006].

Следующий этап развития педагогической интеграции в СССР (1920-30-е годы) характеризовался объединением обучения с производственным трудом учащихся. Такое обучение называлось «кооперативным». Являясь по своей сути особым видом интеграции, оно, в целом, оказало положительное влияние на педагогический прогресс и представляло собой качественно новую форму подготовки специалистов [Хохлов 1990: 111].

В Великобритании в начале XX в. процесс интеграции впервые получил практическую реализацию: были разработаны «кооперированные курсы». Их суть заключалась в интеграции профессиональных знаний с практической деятельностью. Позднее они стали популярны во многих учебных заведениях Европы и США [Там же].

Советские ученые-педагоги того времени, такие как В. Я. Стоюнин, Н. В. Бунаков, В. И. Водовозов, Б. Г. Ананьев и др. выделили ряд преимуществ использования интеграции в учебном процессе: взаимное использование знаний; устранение дублирования материала; формирование целостной системы взглядов [Иванов 1999: 182]. Также в это время была проведена попытка внедрения комплексной системы обучения, в которой учебные предметы заменялись комплексными темами.

Однако эти эксперименты были прерваны в связи с «чрезмерным комплексированием» [Зверев 1977: 64], результатом чего стал полный отказ от учебных дисциплин. Советской школе пришлось надолго (до начала 1980-х гг.) вернуться к традиционной предметной системе образования [Берулава 1988: 221].

В. С. Безрукова в своей книге «Интеграционные процессы в педагогической теории и практике» критикует неразвитость советской педагогики того времени и, как следствие, замедленной научной разработки, «востребованной», по словам автора, интеграции в образовании. Такая ситуация возникла по причине «безумной дифференциации и отчуждения всего от всего в нашем обществе» [Безрукова 1994: 15].

В XX в. в Европе и в США расширяется роль педагогической интеграции. В середине 20-го века выделяются два направления интеграции в образовании: интеграция содержания (соединяет естественные науки с искусством и литературой) и интеграция процесса

(осуществляет взаимосвязь между личностью и окружающей средой) [Klein 2005: 8–10]. Государственные школы США в этот период времени пересматривают программы в пользу реализации моделей межпредметной интеграции. И, вплоть до 80-х гг., наблюдается рост интереса к этой педагогической категории. После чего, вследствие формализма учителей по отношению к составлению интегрированных курсов, интерес значительно снизился.

В Германии в 60–70-е гг. XX в. растет число школ, широко практикующих межпредметный подход, основывающийся на педагогических системах Р. Штайнера и П. Петерсона [Сюткина 2006: 249]. Таким образом, был произведен важный сдвиг от однокомпонентных методов обучения к связанным дисциплинарным категориям и интегрированным учебным процессам.

В конце XX в. в Европе, вследствие все возрастающей потребности в специалистах, умеющих решать комплексные проблемы, активно создавались интегрированные программы, включающие знания из разных дисциплин. А развитие медиа- и поликультурного образования стимулировало создание интегрированных программ на основе гуманитарного и эстетического циклов. Немного позднее эта тенденция наметилась и в образовательной системе США [Сюткина 2006: 249].

В настоящее время поликультурное образование интегрируется в США практически во все дисциплины на всех ступенях обучения, накапливается обобщенный практический опыт педагогической интеграции. В Европе сегодня увеличивается количество негосударственных школ, где практикуется межпредметный подход в обучении.

В 1990-е годы в России интеграция становится фундаментальным понятием и вводится в педагогику как категория. В этот период интегрированный подход вновь начал активно использоваться в образовательном процессе. К концу XX в. в России появляется большое количество исследований, посвященных педагогической интеграции. Понятие всесторонне рассматривается, изучаются общетеоретический и педагогический аспекты интеграции, а также интеграционные процессы, происходящие в профессиональном образовании.

Проследив развитие интеграционных процессов в образовании в России, в Европе и в США до конца XX в., можно отметить всплеск интереса к данной теме в начале XX столетия – в Европе и в 60-е гг. – в СССР. После мощного рывка происходит формирование более обдуманного подхода к интеграции, ее использование в образовании становится методически обоснованным и систематизированным.

Этот современный подход к обучению из Европы проник в Азию. Межнаучная интеграция зародилась и развилась в Китае в процессе острого столкновения азиатской и европейской культур. Исследования феномена интеграции в Китае прослеживаются от начала XX в. Китайские ученые связывают интеграцию наук с интенсивной модернизацией и считают ее одним из основных проявлений научно-технической революции.

В период с начала XX в. и до 1940-х гг. в Китае шел процесс зарождения и развития интеграции естественных и гуманитарных наук. В 50-е гг., после становления Китайской Народной Республики, в первом долгосрочном плане по развитию науки и техники была выдвинута серия междисциплинарных тем, предлагаемых к исследованию. Они включали в себя интеграцию естественных наук с производством и техникой, с философией, с общественными науками и т.д.

Выдвинутые исследовательские задачи пробудили интерес к межнаучной интеграции и послужили началом ее исследований. В это благотворное время в Китае появляются новые науки, такие как кибернетика, теория исследования операций, техническая экономика, математическая экономика и др. Начавшаяся культурная революция прервала все научные исследования, включая и исследования интеграционных процессов. И только в конце 70-х гг. наука стала постепенно восстанавливаться. На этом новом этапе политики реформ и открытости произошел всплеск развития межпредметной интеграции. Ученые занимались

определением ее границ, производственной необходимости, перспектив развития, общественных функций и т.д. С этого момента межпредметная интеграция стала неотъемлемой частью науки [杨茜2019].

С начала XXI в. интеграционные процессы коснулись, наконец, педагогики. В настоящее время в Китае предметная система обучения является ведущей. А интеграция в образовании по-прежнему находится на стадии исследований. Очень медленно и осторожно, вне системы, преподаватели проводят экспериментальные интегрированные уроки и курсы. Китайские педагоги, вторя своим коллегам по всему миру, говорят о том, что дифференциация в образовании все менее соответствует тенденциям настоящего времени. Они признают, что в учебном процессе необходимо использовать интеграцию, однако вводить нужно плавно, предоставляя преподавателю время, необходимое для профессионального роста и развития специальных навыков. Таким образом, интеграция в образовании для Китая является новым направлением в педагогике, которое необходимо исследовать и далее. [中国教师报2018].

Говоря о современных интеграционных мировых тенденциях в сфере образования, нельзя не отметить основную – создание единого образовательного пространства в Европе. В странах Европы интеграционные процессы активно развиваются на различных уровнях. Разрабатываются интегрированные образовательные программы. Они способствуют развитию компетентностного подхода в содержании образования, направленного на формирование социальных, поликультурных, лингвистических, информационных и предметно-деятельностных компетенций учащихся. Помимо этого, интегрированные программы развивают содержание образования, которое направлено на формирование понимания общекультурного наследия европейцев, общей ответственности за развитие Европы и европейской идентичности [Бражник 2002: 354].

После присоединения России к Болонскому процессу, отечественная система образования начала активно реформироваться. Россия, в этой сфере во многом ориентируясь на страны Европы и перенимая их опыт, перенимает также и многие аспекты педагогической интеграции. Российская система образования характеризуется развитием интеграционных процессов на всех ее уровнях, но с отражением социально-культурных особенностей, а также с ориентацией на общечеловеческие и национальные ценности. Государство осуществляет финансовую и организационную поддержку интеграции [Там же].

Однако, по мнению С. Б. Игнатова, несмотря на востребованность интеграции в образовании, дидактика педагогической интеграции в России все еще разработана слабо. Это является причиной бессистемного и хаотичного ее применения в учебной среде, что снижает ее эффективность в учебном процессе. Поэтому в настоящее время актуальным является разработка содержания образования, соответствующего компетентностному подходу в обучении и гармонично сочетающего идеи дифференциации и интеграции [Игнатов 2013: 99–105].

Заключение

Проанализировав развитие педагогической интеграции в различных странах мира и оценив роль в современном образовании, нельзя не отметить ее значимость и положительное влияние на педагогический процесс. В общемировом образовании наблюдаются отчетливые тенденции к более широкому ее использованию. Особенно это характерно для стран Европы, в которых создаются все условия для дальнейшего развития интеграции в образовании. Интеграционные процессы в России, по сравнению с Европой, не так интенсивны, однако большое количество исследований на данную тему свидетельствует о стремлении к формированию системного подхода по этому направлению педагогики. Растущий интерес к педагогической интеграции в КНР подтверждает тенденцию к ее постепенному и планомерному внедрению в учебный процесс.

Интеграция, основной целью которой является повышение качества образования в мире, сегодня широко проявляется в создании целостного образовательного пространства, принятии единых стандартов качества образования. Она становится неотъемлемой частью образования на всех ступенях во всем большем количестве стран. Эта тенденция, несомненно, является естественной и ведущей как для всемирного, так и для отечественного образования.

Список литературы

- Безрукова В. С. Интеграционные процессы в педагогической теории и практике. Монография. Екатеринбург: Уральский государственный профессионально-педагогический университет, 1994. 152 с.
- Берулава М. Н. Интеграция содержания общего и профессионального образования в профтехучилищах. Томский университет, 1988. 221 с.
- Бражник Е. И. Становление и развитие интеграционных процессов в современном европейском образовании. Дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2002. 354 с.
- Зверев И. Д. Максимова В. Н. Межпредметные связи в современной школе. М.: Педагогика, 1981. 160 с.
- Зверев И. Д. Взаимная связь учебных предметов. М.: Знание, 1977. 64 с.
- Иванов В. Г. Междисциплинарная интеграция общего и специально-технического образования в средней профессиональной школе (на примере изучения физики и специально-технических дисциплин). Дис. ... канд. пед. наук. Уфа, 1999. 216 с.
- Игнатов С. Б., Игнатова В. А. Интегративный подход в моделировании современного образования // Вестник МГТУ им. М. А. Шолохова. 2013. № 1. С. 99–105.
- Скаткин М. Н. Проблемы современной дидактики. М.: Педагогика, 1980. 96 с.
- Сюткина О. В. Межпредметная интеграция в образовании в России, Германии и США: история и современность. Дис. ... канд. пед. наук. Чебоксары, 2006. 249 с.
- Хохлов Н. Г. Интегрированная система обучения в высшей школе за рубежом. М.: МАСИ, 1990. 111 с.
- Чернышевский Н. Г. Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1983. 335 с.
- Klein J. Th. Integrative Learning and Interdisciplinary Studies. Summer/Fall, 2005. AAC&U. P. 8–10.
- 中国教师报 跨学科课程的教学如何开展 版名: 环球 2018. 2页
- 杨茜 学科交叉与专门史研究的开拓 东华大学新闻网 2019.19页

References

- Bezrukova V. S. Integracionnyye processy v pedagogicheskoy teorii i praktike [Integration processes in pedagogical theory and practice]. Ekaterinburg: Ural'skij gosudarstvennyj professional'no-pedagogicheskij universitet, 1994, 152 p. (In Russ.)
- Berulava M. N. Integraciya sodержaniya obshchego i professional'nogo obrazovaniya v proftekhuchilishchah [Integration of the content of general and vocational education in vocational schools]. Tomskij universitet, 1988, 221 p. (In Russ.)
- Brazhnik E. I. Stanovlenie i razvitie integracionnyh processov v sovremennom evropejskom obrazovanii [Formation and development of integration processes in modern European education]. Doctor's degree dissertation. St. Petersburg, 2002, 354 p. (In Russ.)
- Zverev I. D. Maksimova V. N. Mezhpredmetnye svyazi v sovremennoj shkole [Interdisciplinary connections in the modern school]. Moscow: Pedagogika, 1981, 160 p. (In Russ.)
- Zverev I. D. Vzaimnaya svyaz' uchebnyh predmetov [The interconnection of academic subjects]. Moscow: Znanie, 1977, 64 p. (In Russ.)
- Ivanov V.G. Mezhdisciplinarnaya integraciya obshchego i special'no-tekhnicheskogo obrazovaniya v srednej professional'noj shkole (na primere izucheniya fiziki i special'no-tekhnicheskikh disciplin) [Interdisciplinary integration of general and special technical education in a secondary vocational school (on the example of studying physics and special technical disciplines)]. Ph. D. thesis. Ufa, 1999, 216 p. (In Russ.)

Ignatov S. B., Ignatova V. A. Integrativnyj podhod v modelirovanii sovremennogo obrazovaniya [An integrative approach in modeling modern education] // *Vestnik MGTU im. M. A. Sholohova* [Vestnik MGTU im. M. A. Sholokhova]. 2013. No 1, pp. 99–105. (In Russ.)

Skatkin M. N. Problemy sovremennoj didaktiki [Problems of modern didactics]. Moscow: Pedagogika, 1980, 96 p. (In Russ.)

Syutkina O.V. Mezhpredmetnaya integraciya v obrazovanii v Rossii, Germanii i SSHA: istoriya i sovremennost' [Interdisciplinary integration in education in Russia, Germany and the USA: history and modernity]. Ph. D. thesis. CHEboksary, 2006, 249 p. (In Russ.)

Hohlov N. G. Integrirovannaya sistema obucheniya v vysshej shkole za rubezhom [Integrated education system in higher education abroad]. Moscow: MASI, 1990, 111 p. (In Russ.)

Chernyshevskij N. G. Izbrannye pedagogicheskie sochineniya [Selected pedagogical writings]. Moscow: Pedagogika, 1983, 335 p. (In Russ.)

Klein J. Th. Integrative Learning and Interdisciplinary Studies. Summer/Fall, 2005. AAC&U, pp. 8–10.

中国教师报. 跨学科课程的教学如何开展. 版名 : 环球, 2018. 2页.

杨茜. 学科交叉与专门史研究的开拓. 东华大学新闻网, 2019. 19页.

УДК 378-057.175:62

UDC 378-057.175:62

DOI 10.24412/2712-827X-2021-5-67-74

Бадашкеева Марина Леонидовна

Старший преподаватель,

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,

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

тел.: +7 (342) 2151947 (доб. 551), e-mail: badashkeyeva@mail.ru

Гитман Елена Константиновна

Доктор педагогических наук, профессор

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет

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

тел.: +7 (342) 2151968 (доб. 458), e-mail: mygitman@gmail.com

Badashkeeva Marina Leonidovna

Senior Lecturer, Perm State Humanitarian Pedagogical University,

Perm, Russia

Gitman Elena Konstantinovna

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

Perm, Russia

**КЕЙС КАК КОНТРОЛЬНО-ИЗМЕРИТЕЛЬНЫЙ ИНСТРУМЕНТ
ПРИ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИИ****CASE AS A CONTROL-MEASURING TOOL FOR
THE FUTURE TEACHERS OF TECHNOLOGY EDUCATION****Аннотация**

В статье рассмотрены возможности кейсов как контрольно-измерительных инструментов в процессе формирования hard skills и soft skills будущих учителей технологии в рамках дисциплин швейного направления. Дан анализ hard skills и soft skills, которые должны быть сформированы у будущих учителей технологии и рассмотрены возможности кейс-технологии по их формированию. Внедрение контрольных кейсов требует наличия подготовительного периода, когда обучающиеся имеют возможность ознакомиться с особенностями работы и сформировать умения оперировать соответствующими контрольно-измерительными материалами. На основе анализа содержания соответствующих дисциплин, был разработан алгоритм внедрения контрольных кейсов по некоторым темам раздела «конструирование одежды». Итоговый кейс-задание предполагает совмещение традиционных измерительных инструментов, направленных на контроль как теоретических знаний, так и умения выполнять практические задания. Достаточно подробно авторами рассматриваются подходы к разработке критериальной базы построения чертежей конструкций швейных изделий, которые выполнялись в содружестве с педагогами профессионального образования. Результаты апробации разделения процесса построения конструкции на отдельные операции и их оценка с точки зрения влияния на окончательный результат показали, что при субъективной проверке педагога, как правило, получали более низкие показатели профессиональных умений. Следует отметить, что в учебные контрольные кейсы включались задания по разработке критериев построения отдельных участков чертежей конструкций, позволяющие обучающимся освоить соответствующее содержание в теоретическом и практическом аспектах, а также получить первоначальные навыки оценки качества изготовленного продукта. В

данном исследовании акцент сделан на формирование *hard skills* будущих учителей технологии через контролируемые кейсы, которые позволяют обучающимся показать полученные теоретические знания и практические умения и навыки в комплексе с *soft skills*. Преподаватели получают возможность объективно и аргументированно контролировать процесс обучения, корректировать результаты работы обучающихся на каждом этапе и, соответственно, объективно оценивать степень сформированности компетенций будущих учителей технологии.

Abstract

The article examines the possibilities of cases as control and measuring tools in the process of forming *hard skills* and *soft skills* of future teachers of technology in sewing disciplines. The analysis of the *hard skills* and *soft skills* that should be formed in future teachers is given, and the possibilities of case technologies for their formation are considered. The introduction of control cases requires a preparatory period, when students have the opportunity to familiarize themselves with the specific features of the work and develop the ability to work with control and measuring materials. Based on the analysis of the relevant disciplines, the introduction of control cases was developed on the topics "fashion design". The final case-task involves the implementation of measuring instruments at the theoretical and practical levels. The authors describe in detail the approaches to the development of a criterion basis for making drawings of clothing designs, which are carried out in conjunction with teachers of professional education. The results of approbation of dividing the process of building a model into separate operations and their assessment from the point of view of the final result showed that, as a rule, subjective testing decreases the indicators of professional skills. It should be noted that the educational and control cases include tasks for the development of criteria for the construction of individual sections of structural drawings, allowing students to use the relevant content in theoretical and practical aspects, as well as gain skills in assessing the quality of manufactured goods. In this study, the emphasis is put on the formation of complex skills of future teachers of technology through controlled cases that allow students to demonstrate theoretical knowledge and practical skills and abilities in combination with *soft skills*. Teachers have the opportunity to objectively and reasonably control the learning process, correct the results of the students' work at each stage and, accordingly, objectively assess the degree of competence formation of future teachers of technology.

Ключевые слова: кейс, контрольно-измерительный инструмент, гибкие навыки, качество образования, будущие учителя технологии.

Keywords: case, control-measuring tool, *soft skills*, quality of education, future teachers of technology education.

Введение

Значение кейс-технологий в процессе формирования компетенций обучающихся школ, колледжей и вузов достаточно широко муссируется в научных публикациях, где данная технология представляется как эффективное средство повышения качества обучения за счет развития профессиональных (*hard skills*) и надпрофессиональных (*soft skills*) качеств обучающихся.

Вопросы использования кейсов при обучении будущих учителей технологии рассмотрены недостаточно подробно. Кроме того, в большинстве случаев кейс рассматривается как средство формирования качеств будущих специалистов, гораздо реже встречаются научные труды, посвященные возможностям кейса как инструмента контроля. Наконец, практически открытыми остаются вопросы методики оценки знаний с использованием контролируемых кейсов по содержательным аспектам дисциплин, включая дисциплины направления швейного производства при подготовке будущих учителей технологии.

Основная часть

Предмет «Технология» отличается от других школьных предметов и, по словам Ю. Л. Хотунцева [Хотунцев 2016: 5; см. так же Собко, Гитман 2011], является третьей

необходимой составляющей общего образования школьников наряду с гуманитарной и естественнонаучной. В условиях четвертой промышленной революции, когда сфера производства находится в процессе быстрых изменений, «новые технологии, объединяющие физический, цифровой и биологический миры, влияют на все дисциплины, экономики и отрасли» [Шваб 2016: 54], трудно переоценить значение предмета «Технология» для формирования специалистов нового поколения. Технология – это полигон для практического применения разных предметов: физики – через электрический ток в электромонтаже, химии – через процессы приготовления и хранения пищи, геометрии – через инженерный дизайн и др.

Предмет «Технология» «...синтезирует естественно-научные, научно-технические, технологические, предпринимательские и гуманитарные знания, раскрывает способы их применения в промышленности, энергетике, строительстве, сельском хозяйстве, и обеспечивает прагматическую направленность общего образования» [Хотунцев 2016: 13].

В настоящее время наблюдается пристальное внимание со стороны руководства страны к качеству преподавания технологии. По словам министра образования, происходит обновление содержания предмета «Технология»: появляется направление, которое позволит детям знакомиться с высокотехнологичными системами, но и сохраняется та часть, которая требует развития навыков ручного труда.

Учитель технологии развивает в своих учениках качества, без которых творческая личность может не состояться, при которой ребенок захочет сделать что-то своими руками, и процесс ему будет интересен.

«... «Технология» в школе может стать САМЫМ интересным предметом, поддерживающим и интегрирующим все предметные области. Программирование, 3D печать, обработка материалов (в том числе и традиционным напильником). ... технологами должны быть люди, ... владеющие компьютерными и «материальными» технологиями, а также умеющие завести класс, организовать мозговой штурм, воплотить предложенное в реальный проект...» [Ярмахов 2020]. Комментарии одного из учителей технологии о своей профессии указывают на симбиоз *hard skills* и *soft skills*, необходимых при подготовке данных специалистов.

Hard skills («твердые» или «жесткие» навыки в переводе с английского) – профессиональные, технические навыки, которые можно наглядно продемонстрировать. Как указано в должностной инструкции к этой категории в деятельности учителя технологии относятся: проведение процесса обучения и воспитания обучающихся с учетом специфики преподаваемого предмета и требований ФГОС основного общего образования к преподаванию технологии; обеспечение уровня подготовки обучающихся, соответствующего требованиям ФГОС основного общего образования; планирование и осуществление учебной деятельности в соответствии с образовательной программой общеобразовательного учреждения и др. Следует отметить, что *hard skills* определены в ФГОС ВО 3+ и ФГОС ВО 3++ в виде общепрофессиональных и профессиональных компетенций.

Так как данные навыки устойчивы, хорошо обозримы, измеримы и отождествляемы с конкретными конструкциями, они входят в перечень требований, изложенных в должностных инструкциях, легко подвергаются раскладыванию на ряд простых и конечных операций. При наличии практических занятий, человек, обучающийся навыку категории *hard skills*, способен довести приобретенное умение до автоматизма и в дальнейшем применять его в повседневной практике, следуя четко установленной последовательности действий или «по шаблону».

Понятием *soft skills* (гибкие навыки) объединяется множество различных навыков. Разные исследователи выделяют для себя более значимые гибкие навыки и составляют классификации, но в общем виде все гибкие навыки подразделяются на четыре большие группы, среди которых можно выделить уже более узкие конкретные навыки:

1) базовые коммуникативные навыки, среди которых можно выделить коммуникабельность, адекватность в восприятии критики, ораторское искусство;

2) лидерские компетенции, где выделяются способности принятия решений, разрешения конфликтов и наставничество;

3) интеллектуальные компетенции, к которым можно отнести умение анализировать, способность быстро обучаться и креативное мышление;

4) волевые компетенции, к которым относятся инициативность и целеустремленность, стрессоустойчивость, умение управлять своим временем (тайм-менеджмент).

Запрос работодателей на нестандартно мыслящих педагогов, способных гибко реагировать на изменения в рабочей среде, умеющих вести конструктивный диалог, творчески решать педагогические задачи и т. д. [Волкова 2017: 224] расширяют требования федерального государственного образовательного стандарта высшей школы и профессионального стандарта педагога и вызывают необходимость в соотнесении всех видов компетенций. Если посмотреть, какие требования выдвигаются федеральными государственными образовательными стандартами по направлению подготовки 44.03.01. «Педагогическое образование» или 44.03.05. «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)», то следует отметить, что в ФГОС ВО 3++ от 2018 года достаточно четко в формулировках универсальных компетенций прослеживаются гибкие навыки, чего не скажешь о ФГОС ВО 3+ от 2016 года: формулировки расплывчаты и иногда включают позиции всех групп soft skills одновременно. Следует отметить, что в профессиональном стандарте педагога, действие которого в настоящий момент отменено, присутствуют только hard skills в виде трудовых функций, soft skills отсутствуют.

В соответствии с требованиями, предъявляемыми работодателями и стандартами третьего поколения, в процессе подготовки будущего учителя технологии следует использовать методы и средства обучения, позволяющие обеспечить среду образовательного общения с обязательным взаимодействием участников, накоплением совместного знания, возможностью взаимной оценки и контроля.

Одним из перспективных направлений в процессе обучения, реализующим hard skills и soft skills специалиста, считают кейс-технологии.

Использование кейсов как своеобразной педагогической технологии в современном процессе обучения получило достаточно широкое распространение [Беркутова 2018: 312]. Публикации теоретического и практического характера свидетельствуют о том, что технология кейс-обучения является эффективным средством повышения качества процесса обучения. Кейс-технология достаточно активно используется в процессе обучения не только в школе, но и в вузах и учреждениях среднего профессионального образования [Ахмедова, Недоповз 2020: 150]

В процессе использования кейсов в профессиональном обучении подчеркивается их свойства как технологичной [Геец 2017: 1], практико-ориентированной технологии [Бобрешова 2018: 1261]. Исследуется эффективность использования кейс-технологии как средства формирования профессиональных знаний и умений [Галян, Зворыгина 2018: 2]. Особое внимание уделяется рассмотрению возможностей формирования надпрофессиональных качеств студентов [Аникин 2017: 30].

В вузах кейс-обучение используется достаточно активно, этот процесс вовлекается в профессиональную подготовку по множеству направлений, включая педагогическое образование. Однако вопросы использования кейсов в процессе профессиональной подготовки будущих учителей технологии рассмотрены недостаточно подробно, хотя можно воспользоваться соответствующими материалами, предназначенными для подготовки инженеров [Лосев, Агибалова, Кудряков 2017: 97, 99]. При этом следует отметить, что кейс рассматривается в основном как средство формирования соответствующих качеств, совсем нечасто можно увидеть публикации, посвященные возможностям кейса как инструмента контроля.

На основании анализа трудов ученых и опыта педагогов было выявлено, что кейс-технологии используются как инструмент, позволяющий применить теоретические знания при решении практических задач [Никонова 2015: 56]. Несомненным достоинством кейс-обучения является не только получение знаний и формирование практических навыков (*hard skills*), но и развитие системы ценностей студентов, профессиональных позиций, жизненных установок, своеобразного профессионального мироощущения и миропреобразования (*soft skills*).

Кейсы могут использоваться на разных стадиях обучения: изучения и закрепления нового материала, формирования практических умений и навыков, контроля качества подготовки специалистов [Собко, Гитман 2011: 338].

Использование кейс-технологии для контроля знаний обучающихся упоминается в работе [Никонова 2015: 58], где предполагается, что можно использовать кейс-экзамен с предварительной подготовкой или без предварительной подготовки. Более подробные разработки этого метода представлены в статье [Конова, Поллак 2013: 95–97] с характеристикой трех видов контролирующих кейсов: классического, учебного и итогового. Вопросы методики оценки знаний с использованием контролирующих кейсов в статье не рассматриваются.

Следует отметить, что введение в процесс обучения такого рода кейсов требует подготовительного периода, в рамках которого обучающихся вводят в условия работы с кейсами и формируют у них умения оперировать соответствующими контрольно-измерительными материалами. Подготовительный период работы с кейсами может быть совмещен с начальным этапом изучения таких дисциплин швейного направления как материаловедение, конструирование и технология изделий легкой промышленности. Анализ содержания вышеозначенных дисциплин, времени на их изучение, сокращения аудиторной нагрузки и перевод ее на самостоятельную работу обучающегося показал, что предварительный период целесообразно включить в процесс обучения дисциплине «Конструирование и моделирование швейных изделий».

Традиционно при обучении данной дисциплине используются различные виды контроля теоретических знаний и проверка большого количества практических работ, выполненных по алгоритму. Контрольно-измерительные инструменты, традиционно используемые в обучении, содержат следующие составляющие:

- проверка теоретических знаний;
- контроль выполнения практических задач;
- тесты, в которых можно совместить проверку знания теоретических положений и умения решать задачи.

Эти составляющие возможно совместить в итоговом кейс-задании, а начинать целесообразно с классического кейса, целью которого является приобретение компетенций.

Следует отметить, что будущие учителя технологии достаточно хорошо знают инструментарий и критерии оценки теоретических знаний, но практически не понимают, как можно оценить качество выполнения построения чертежа конструкции. Этот вариант *hard skills* оказался мало проработанным не только в системе подготовки учителей технологии, но и в профессиональном образовании.

Используя подходы разработки критериев и индикаторов, предложенные профессором Шарай Н. А. [Лебедев, Шарай 2008: 147–148], были разработаны критерии построения основы юбки и брюк, базовой основы изделия с втачными рукавами, чертежа втачного рукава, основы изделий различных покроев и др. в содружестве с педагогами Пермского техникума профессиональных технологий и дизайна. Наиболее сложным в разработке критериев оказался процесс разделения построения конструкции на отдельные операции и их оценивание с точки зрения влияния на окончательный результат. Например, построение основы рукава и ее развертка в двухшовный рукав оцениваются 40 баллами и разделены на три этапа: проверка

результатов предварительного расчета (3 балла); проверка правильности построения чертежа основы рукава (17 баллов); проверка правильности развертки рукава (20 баллов).

Каждый этап включает участки со своей разбалловкой, где учтены и точность расчетов, и правильность оформления конструктивных линий. Например, развертка по переднему перекату оценивается в 6 баллов (расчеты плюс риск, т.к. в процессе раскроя припуски даются только на швы), а развертка по локтевому перекату – 4 балла, ввиду использования дополнительных припусков на подгонку, позволяющих нивелировать риски.

Проверка критериев была проведена и на базе университета, и на базе техникума группой экспертов. Анализ результатов зачетных работ показал, что при субъективной проверке педагоги занижали результаты как минимум на 13 %.

В дальнейшем уже в учебный кейс будущих учителей технологии, который выполняется в ходе самостоятельной работы, были добавлены задания, связанные с проработкой критериев выполнения практических работ. Дополнения в задании позволили не только освоить содержание, но и получить первоначальные навыки оценки качества изготовленного продукта. Отработанные навыки легко переносятся на любой процесс, связанный хэндмэйдом и не только...

Кейс выполнялся в небольших группах из 2–3 человек, результаты были представлены публично с указанием объема работ каждого участника.

После изучения темы, связанной с построением базовой основы изделия, были выданы итоговые кейсы, которые дают возможность получить комплексную картину уровня компетенций студентов. Кейс выдается как задание на экзамен и обязательно представляется публично для фиксации формирования не только *hard skills*, но и *soft skills*.

Заключение

Данный метод оценки рекомендуется использовать в качестве текущего, промежуточного и итогового контроля, что позволяет руководить процессом усвоения каждой темы, фиксировать продвижение и подводить итоги обучающегося при изучении дисциплины.

Таким образом, применение кейса как инструмента оценки уровня сформированности компетенций обучающихся в процессе изучения дисциплин швейного производства дает возможность внедрения кейс-стади как новой технологии контроля и проведения оценки результатов по единым критериям. Данный подход стимулирует обучающихся к самостоятельной работе и дает им возможность показать полученные теоретические и практические умения и навыки в комплексе. Преподаватели получают возможность объективно и аргументированно контролировать процесс обучения, корректировать результаты работы обучающихся на каждом этапе и, как результат, оценивать степень сформированности компетенций будущих учителей технологии.

Список литературы

Аникин А. С. Кейс-стади как методика формирования общекультурных и профессиональных компетенций бакалавров по направлению «Юриспруденция» // Вестник Нижегородского института управления. 2017. № 2 (43). С. 29–31.

Ахмедова Э. М., Недоповз И. И. Использование технологии кейс-стади в образовательном процессе // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 2 (81). С. 312–314.

Беркутова О. В. Организация обучения студентов по методу кейс-стади // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 6 (73). С. 150–151.

Бобрешова И. П. Технология кейс-стади как фактор развития практико-ориентированного обучения в высшей школе // В сборнике: Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры. Материалы Всероссийской научно-методической конференции. Министерство образования и науки РФ, ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный университет». 2018. С. 1261–1264.

Волкова М. Э. Формирование SOFT-SKILLS у студентов педагогических специальностей: теоретический анализ // Студенческая наука и XXI век. 2017. № 15. С. 224–226.

Галян С. В., Зворыгина О. И. Технология кейс-стади как способ формирования профессиональных компетенций будущих педагогов // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2018. № 1 (52). С. 42–47.

Геец Н. Ф. Кейс-стади как технологический метод обучения // Научно-методический электронный журнал Концепт. 2017. № S3. С. 1–4.

Конова Е. А., Поллак Г. А. Интерактивный метод оценки знаний // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. 2013. Т. 5. № 3. С. 93–97.

Лебедев В. В., Шарай Н. А. Критерии и индикаторы как системообразующие элементы развития и оценивания образования // Школьные технологии. 2008. № 5. С. 138–149.

Лосев С. А., Агибалова А. И., Кудряков О. В. Использование образовательной технологии кейс-стади в области материаловедения // В сборнике: НАУКА, ОБРАЗОВАНИЕ И ИННОВАЦИИ. Сборник статей международной научно-практической конференции: в 3 частях. 2017. С. 94–99.

Никонова Т. В. Использование образовательных технологий в профессиональном образовании // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Сер. № 1. Психологические и педагогические науки. Вып. 2: электронный научный журнал [Электронный ресурс] / ред. кол.: Л. А. Косолапова (отв. ред. вып.), Н. А. Гангнус (отв. секретарь вып.), Е. К. Гитман, Л. В. Коломийченко, А. И. Санникова; Перм. гос. гуманит.-пед. ун-т. Пермь, 2015. С. 56–63. 904 Кб.

Собко А. Ю., Гитман Е. К. О возможности использования технологии кейс-обучения в процессе профессиональной подготовки курсантов военных вузов // В мире научных открытий. 2011. Т. 14. № 2.1. С. 338–343.

Хотунцев Ю. Л. Актуальность технологического образования школьников (концепция преподавания предметной области «Технология») // Информационно-коммуникационные технологии в педагогическом образовании: электронный научный журнал. 2016. № 9 (47). С. 5–16.

Ярмахов Б. Учитель ручного труда или мейкер? // Новатор – публикации URL: <https://novator.team/post/97> (дата обращения: 25.09.2020).

Шваб Клаус. Четвертая промышленная революция. М.: ЭКСМО, 2016. 138 с.

References

Anikin A. S. Kejs-stadi kak metodika formirovaniya obshchekul'turnyh i professional'nyh kompetencij bakalavrov po napravleniyu «YUrisprudenciya» [Case studies as a methodology for the formation of general cultural and professional competencies of bachelors in the field of “Jurisprudence”] // *Vestnik Nizhegorodskogo instituta upravleniya* [Bulletin of the Nizhny Novgorod Institute of Management]. 2017. No 2 (43), pp. 29–31. (In Russ.)

Ahmedova E. M., Nedopovz I. I. Ispol'zovanie tekhnologii kejs-stadi v obrazovatel'nom processe [Use of case study technology in the educational process] // *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya* [The world of science, culture, education]. 2020. No 2(81), pp. 312–314. (In Russ.)

Berkutova O. V. Organizaciya obucheniya studentov po metodu kejs-stadi [Organization of student training according to the case study method] // *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya* [The world of science, culture, education]. 2018. No 6 (73), pp. 150–151. (In Russ.)

Bobreshova I. P. Tekhnologiya kejs-stadi kak faktor razvitiya praktiko-orientirovannogo obucheniya v vysshej shkole [Case study technology as a factor in the development of practice-oriented education in higher education] // *V sbornike: Universitetskij kompleks kak regional'nyj centr obrazovaniya, nauki i kul'tury* [In the collection: University complex as a regional center of education, science and culture]. 2018, pp. 1261–1264. (In Russ.)

Volkova M. E. Formirovanie SOFT-SKILLS u studentov pedagogicheskikh special'nostej: teoreticheskij analiz [Formation of SOFT-SKILLS among students of pedagogical specialties: theoretical analysis] // *Studencheskaya nauka i XXI vek* [Student Science and the XXI Century]. 2017. No 15, pp. 224–226. (In Russ.)

Galyan S. V., Zvorygina O. I. Tekhnologiya kejs-stadi kak sposob formirovaniya professional'nyh kompetencij budushchih pedagogov [Case study technology as a way to form professional competencies of future teachers] // *Vestnik Surgutskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of the Surgut State Pedagogical University]. 2018. No 1(52), pp. 42–47. (In Russ.)

Geec N. F. Kejs-stadi kak tekhnologicheskij metod obucheniya [Case studies as a technological teaching method] // *Nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal Koncept* [Scientific-methodical electronic journal Concept]. 2017. No S3, pp. 1–4. (In Russ.)

Konova E. A., Pollak G. A. Interaktivnyj metod ocenki znanij [Interactive knowledge assessment method] // *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki* [Bulletin of the South Ural State University. Series: Education. Pedagogical Sciences]. 2013. T. 5. No 3, pp. 93–97. (In Russ.)

Lebedev V. V., Sharaj N. A. Kriterii i indikatory kak sistemoobrazuyushchie elementy razvitiya i ocenivaniya obrazovaniya [Criteria and indicators as backbone elements of development and assessment of education] // *Shkol'nye tekhnologii* [School technology]. 2008. No 5, pp. 138–149. (In Russ.)

Losev S. A., Agibalova A. I., Kudryakov O. V. Ispol'zovanie obrazovatel'noj tekhnologii kejs-stadi v oblasti materialovedeniya [The use of educational technology case studies in the field of materials science] // *Nauka, obrazovanie i innovacii* [Science, education and innovation]. 2017, pp. 94–99. (In Russ.)

Nikonova T. V. Ispol'zovanie obrazovatel'nyh tekhnologij v professional'nom obrazovanii [Use of educational technologies in vocational education] // *Vestnik Permskogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of the Perm State Humanitarian Pedagogical University]. Perm: Perm. gos. gumanit.-ped. un-t, 2015, pp. 56–63. 904 Kb. (In Russ.)

Sobko A. Yu., Gitman E. K. O vozmozhnosti ispol'zovaniya tekhnologii kejs-obucheniya v processe professional'noj podgotovki kursantov voennyh vuzov [On the possibility of using case-teaching technology in the process of professional training of cadets of military universities] // *V mire nauchnyh otkrytij* [In the world of scientific discovery]. 2011. T. 14. No 2.1, pp. 338–343. (In Russ.)

Hotuncev Yu. L. Aktual'nost' tekhnologicheskogo obrazovaniya shkol'nikov (konceptiya prepodavaniya predmetnoj oblasti «Tekhnologiya») [The relevance of technological education of schoolchildren (the concept of teaching the subject area “Technology”)] // *Informacionno-kommunikacionnye tekhnologii v pedagogicheskom obrazovanii: elektronnyj nauchnyj zhurnal* [Information and communication technologies in teacher education: electronic scientific journal]. 2016. No 9 (47), pp. 5–16. (In Russ.)

Yarmahov B. Uchitel' ruchnogo truda ili mejker? [Manual teacher or maker?] // *Novator – publikacii* [Innovator – publications]. Available at: <https://novator.team/post/97> (accessed: 25 september 2020). (In Russ.)

Shvab Klaus. Chetvertaya promyshlennaya revolyuciya [Fourth industrial revolution]. Moscow, EKSMO, 2016, 138 p. (In Russ.)

УДК 378:811'27(07)

UDC 378:811'27(07)

DOI 10.24412/2712-827X-2021-5-75-83

Тернопол Татьяна Вячеславовна

Кандидат культурологии, доцент,
Ярославский государственный педагогический университет,
им. К. Д. Ушинского,
Россия, 150000, Ярославль, ул. Республиканская, д. 108/1,
тел.: +7 (4852) 213794, e-mail: ternopoldp@mail.ru

Царенко Наталья Михайловна

Магистр филологии, аспирант,
Ярославский государственный педагогический университет,
им. К. Д. Ушинского,
Россия, 150000, Ярославль, ул. Республиканская, д. 108/1,
тел.: +7 (4852) 213794, e-mail: tsarenkonm@mail.ru

Ternopol Tatiana Vyacheslavovna

Ph.D (Cultural Anthropology), Yaroslavl State Pedagogical University
named after K. D. Ushinsky,
Yaroslavl, Russia

Tsarenko Natalia Mikhailovna

Master, Yaroslavl State Pedagogical University
named after K. D. Ushinsky,
Yaroslavl, Russia

**ИЗ ОПЫТА ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАМКАХ УЧЕБНОЙ
ПРАКТИКИ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ИНОЯЗЫЧНЫХ НАВЫКОВ
И УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА (ФГОС 3++)**

**EXPERIMENT ON PROJECT WORK WITHIN UNDEGRADUATE
STUDENTS' PRACTICE OF LANGUAGE SKILL FORMATION
(STATE EDUCATIONAL STANDARD 3++)**

Аннотация

В статье обобщается методический опыт по составлению программы учебной ознакомительной практики по формированию иноязычных навыков и умений на факультете иностранных языков ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского» в рамках реализации учебной программы по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) направленности (профили): Английский язык, Немецкий язык; Английский язык, Французский язык; Английский язык, Китайский язык; Немецкий язык, Английский язык; Французский язык, Английский язык в соответствии с требованиями ФГОС 3++. Авторы статьи предлагают тематически связать учебную ознакомительную практику студентов бакалавриата с предметным содержанием дисциплины «Практический курс английского языка» на протяжении проведения практики во втором, третьем и четвертом семестрах. Формируемые в процессе прохождения практики компетенции (УК-4. Коммуникация и УК-5. Межкультурное взаимодействие) определили выбор проектной технологии как наиболее адекватной, с методической точки зрения, формы достижения поставленных в ходе прохождения практики целей и задач. Авторы

статьи разработали единую рабочую учебную программу практики, в ходе которой каждый семестр обучающиеся работают над групповым проектом, рекламируя свой ресторан (2 семестр), туристическое агентство (3 семестр) или языковую школу (4 семестр). Кроме того, в рамках формирования коммуникативной компетенции обучающиеся изучают правила ведения деловой корреспонденции на иностранном языке: написание отзыва о товаре (услуге), письма с запросом информации, ответного письма с предоставлением запрашиваемой информации, резюме и сопроводительного письма – и создают письменные высказывания в этих жанрах. По мнению авторов статьи, реализация практики по формированию иноязычных навыков и умений через проектную деятельность способствует реализации компетентного подхода к обучению, повышает мотивированность обучающихся, способствует повышению уровня толерантности и формированию навыков групповой деятельности.

Abstract

The article summarizes the methodological experience in drawing up the programme for educational introductory practice on the formation of foreign language skills and abilities at the Faculty of Foreign Languages of the FSBEI of Higher Education «Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky» within the framework of the implementation of the curriculum in the direction of training 44.03.05 Pedagogical education (with two training profiles): directions (profiles): English, German; English, French; English, Chinese; German, English; French, English in accordance with the requirements of the Federal State Educational Standard 3 ++. The authors of the article propose to link the educational introductory practice of undergraduate students with the subject content of the discipline «Practical English course» during the practice in the second, third and fourth semesters. Competencies formed in the process of passing the practice (UC-4. Communication and UC-5. Intercultural interaction) determined the choice of project technology as the most appropriate, from a methodological point of view, form of achieving the goals and objectives set for the practice. The authors of the article have developed a unified programme of practice, during which each semester students work on a group project, advertising their restaurant (2 semester), travel agency (3 semester) or language school (4 semester). Also, as part of the formation of communicative competence, students study the rules for conducting business correspondence in a foreign language: writing a review about a product (service), a transactional letter, a response letter providing the requested information, a resume and a cover letter - and create written statements in these genres. According to the authors of the article, the implementation of practice in the formation of foreign language skills and abilities through project activities contributes to the implementation of the competence-based approach to learning, increases the motivation of students, contributes to the increase of the level of tolerance and the formation of skills in group activities.

Ключевые слова: практика, формирование иноязычных навыков, проектная деятельность, проект, универсальная компетенция.

Keywords: practice, formation of the foreign language skills, project work, project, competence

Введение

22 февраля 2018 года был утвержден новый Федеральный образовательный стандарт высшего образования (ФГОС 3++) – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), в котором произошли заметные изменения относительно практик. Если предыдущий ФГОС (3+) предполагал осуществление только одного вида учебной практики, а именно практики «по получению первичных профессиональных умений и навыков, в том числе первичных умений и навыков научно-исследовательской деятельности» [ФГОС 2016: 11], то в новом ФГОС 3++ учебных практики выделяется три: ознакомительная практика; технологическая (проектно-технологическая) практика; научно-исследовательская работа (получение первичных навыков научно-исследовательской работы) [ФГОС 2018: 5–6].

Таким образом, было осуществлено четкое разделение практической деятельности студентов бакалавриата на соответствующие модули и количество часов, выделяемое на практики, было увеличено. Образовательное учреждение вправе выбрать один или несколько

типов учебных практик, рекомендованных в Примерной основной образовательной программе (ПООП) соответствующего профиля, установить дополнительные типы практик и самостоятельно определить объемы практик. Руководствуясь соответствующей ПООП в Ярославском государственном педагогическом университете им. К. Д. Ушинского 10 июня 2019 года была разработана и утверждена внутренняя Основная профессиональная образовательная программа высшего образования программа бакалавриата по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) направленности (профили): Английский язык, Немецкий язык; Английский язык, Французский язык; Английский язык, Китайский язык; Немецкий язык, Английский язык; Французский язык, Английский язык. В соответствии с этой программой студенты бакалавриата данных профилей должны пройти следующие учебные практики:

- ознакомительная практика;
- проектно-технологическая практика;
- научно-исследовательская практика;
- практика по применению Web2.0 технологий в преподавании иностранных языков;
- ознакомительная практика (по формированию иноязычных навыков и умений)

[ОПОП 2019: 19].

Аннотации программ дисциплин (модулей) и практик по соответствующим профилям подготовки включает учебную ознакомительную практику по формированию иноязычных навыков и умений в предметный модуль и предполагает формирование следующих универсальных компетенций (УК):

УК-4. Коммуникация. Способность осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах);

УК-5. Межкультурное взаимодействие. Способность воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах [ОПД 2020] (табл.1.).

Таблица 1

Формируемые компетенции в рамках учебной ознакомительной практики по формированию иноязычных навыков и умений

КОМПЕТЕНЦИИ		Индикаторы
Шифр	Формулировка	
Универсальные компетенции:		
УК-4	Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах)	<p>УК-4.1. Выбирает коммуникативно приемлемый стиль делового общения на государственном и иностранном (-ых) языках, вербальные и невербальные средства взаимодействия.</p> <p>УК-4.2. Осуществляет деловую коммуникацию на государственном и иностранном(-ых) языках с учетом особенностей стилистики официальных и неофициальных писем и социокультурных различий в форматах коммуникации.</p> <p>УК-4.3. Переводит профессиональные тексты с иностранного языка на государственный и наоборот.</p> <p>УК-4.4. Подбирает оптимальный формат коммуникации в зависимости от социокультурных различий (учет межкультурных особенностей деловой переписки).</p> <p>УК-4.5. Определяет требования к осуществлению деловой коммуникации</p> <p>УК-4.6. Использует в общении профессиональные средства</p>

КОМПЕТЕНЦИИ		Индикаторы
Шифр	Формулировка	
		коммуникации.
УК-5	Способен воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах	<p>УК-5.1. Признает значимость и равноправие каждой культуры.</p> <p>УК-5.2. Проявляет национальную, религиозную, половую, профессиональную толерантность.</p> <p>УК-5.3. Демонстрирует уважительное отношение к социокультурному наследию и традициям различных национальных, религиозных и социальных групп.</p> <p>УК-5.4. Подбирает способы взаимодействия с представителями различных социокультурных групп.</p> <p>УК-5.5. Адекватно воспринимает особенности поведения и мотивации людей различных социокультурных групп.</p> <p>УК-5.6. Называет цели диалога и формулирует вопросы с учетом социокультурного контекста ситуации взаимодействия.</p>

В соответствии с учебным планом данного профиля реализация ознакомительной практики по формированию иноязычных навыков и умений осуществляется во втором, третьем и четвертом семестрах [Рабочая учебная программа 2019: 7].

Нами была предпринята попытка разработки программы соответствующей практики с учетом современных технологий и методов обучения.

Основная часть

В настоящее время выпускник ВУЗа не просто должен обладать набором компетенций, но также должен занимать активную позицию и быть готовым к решению сложных задач как индивидуально, так и при взаимодействии с другими людьми. В процессе обучения происходит подготовка будущего специалиста к профессиональной деятельности, и как нам представляется, проектная технология является наиболее адекватным с методической точки зрения способом реализации данной деятельности. Более того, актуальность применения проектной технологии в вузовском образовании признается многими методистами [Воинова 2008; Егоров 2016; Коньшева 2007; Юрловская 2014].

Реализация проектной технологии предполагает осуществление проектной деятельности пошагово. Исследователи проектной технологии выделяют от трех [Fried-Booth 2002] до 6 этапов осуществления проекта [Полат 2000]. Было принято решение осуществлять проектную технологию в рамках практики в три основных этапа:

1. Вводный этап, на котором происходит целеполагание, постановка задачи или проблемы и определение дальнейших способов и плана деятельности. В рамках ознакомительной практики предполагается проведение установочной конференции для студентов.

2. Основной этап проектной технологии включает самостоятельную групповую деятельность студентов по поиску необходимой информации, консультации с куратором проекта в лице преподавателя ВУЗа и подготовку студента к презентации своего проекта.

3. Заключительный этап проектной технологии нацелен на презентацию студентом или группой студентов проекта, выполненного в соответствии с целями и задачами, которые были определены на первом этапе и рефлексия.

Учебная ознакомительная практика студентов бакалавриата тематически соответствует предметному содержанию дисциплины «Практический курс английского языка» на

протяжении всей практики во втором, третьем и четвертом семестрах. Во втором семестре это тема «Еда и прием пищи», в третьем – «Путешествие» и в четвертом – «Профессии и устройство на работу».

Прежде чем переходить к описанию практического содержимого проектной деятельности в рамках практики, стоит пояснить некоторые понятия, используемые в проектной технологии применительно к практике по формированию иноязычных навыков и умений.

Проект – это специально организованный преподавателем и самостоятельно выполняемый обучающимися комплекс действий, завершающихся созданием творческого продукта [Петухова 2017: 75]. Проект ценен тем, что в ходе его выполнения обучающийся учится самостоятельно приобретать знания, получать опыт учебной и профессиональной деятельности.

Составляющие проекта:

Презентация – совокупный «продукт», его составляющие: текст, визуальный ряд, звуковой ряд. Материал слайдов реализует функцию передачи информации, а также получения обратной связи в процессе ее восприятия и усвоения с целью последующего развития у обучающихся отдельных компонентов компетенций на аудиторных занятиях и в рамках самостоятельной работы.

Скрипт презентации – это англоязычный текст, который произносит студент при выступлении с презентацией. Текст должен соответствовать теме, быть грамматически правильным, содержать лексику, изученную в рамках соответствующей лексической темы.

Отзыв – это письменный или устный рассказ учащегося об увиденном / испытанном. Целью отзыва является выражение своих мыслей, чувств, переживаний по поводу события, а также его общая оценка.

Деловое письмо – это официальный документ деловой письменной коммуникации.

Письменный перевод – вид перевода, при котором восприятие текста осуществляется зрительным путем, а оформление перевода производится письменно; трансформация письменного текста, созданного на одном языке, в письменный текст, созданный на другом языке.

Ответное деловое письмо с пояснениями – деловое письмо на английском языке с ответами на поставленные вопросы в письме. Текст письма должен быть грамматически правильным, содержать лексику, изученную в рамках соответствующей лексической темы и соответствовать нормам деловой коммуникации.

Рекламное объявление – подготовленное на основе требований рекламы обращение фирмы-продавца к потенциальным покупателям, в котором содержится информация о предлагаемых товарах и услугах [Глоссарий 2020].

Резюме – это современный жанр официально-делового стиля: письменный текст с краткой информацией о себе, составляемый ищущим работу для дальнейшего предложения работодателю [Матвеева 2010]. Как сложившийся жанр резюме вмещает в себя поджанр – сопроводительное письмо к резюме.

Сопроводительное письмо – это поясняющее, дополняющее, служебное письмо к прилагающимся документам при поступлении на работу или письмо, предлагающееся к пакету документов [Картаслов.ру 2020].

В процессе самостоятельной работы во втором семестре обучающиеся получают навыки командной проектной деятельности, обогащают словарный запас по теме «Еда» (разделы: приготовление пищи, посещение ресторана).

Обучающиеся делятся на подгруппы (3–4 человека), выбирают национальную кухню, которая кажется им наиболее интересной, изучают ее особенности и создают концепцию ресторана (названия, проект меню с переводом его на русский язык, фирменное блюдо).

Концепция воплощается в форме презентации, подгруппы выступают, рекламируя свой ресторан. Обучающиеся должны выбрать ресторан, который бы они хотели посетить (но не свой) и объяснить свой выбор. Формируются новые подгруппы из желающих посетить данный ресторан, который получают задание представить, что они там побывали и решили оставить письменный отзыв на сайте ресторана. Часть из них должны оставить отрицательный отзыв, часть – положительный. Обучающиеся изучают правила написания отзывов, пишут и обмениваются ими. Обучающиеся изучают правила написания ответов на отзывы, затем команды создателей ресторана пишут ответы на отзывы, соблюдая деловой этикет.

Примерный перечень контрольных вопросов и заданий для проведения текущей аттестации по разделам (этапам) практики, осваиваемым обучающимся самостоятельно:

- 1) правила написания интернет-отзыва на английском языке;
- 2) правила ответа на интернет-отзыв на английском языке (с соблюдением требований вежливости и толерантности).

На заключительной конференции отзывы и ответы оглашаются, проводится рефлексия, подводятся итоги практики.

В процессе самостоятельной работы в третьем семестре обучающиеся получают навыки командной проектной деятельности, обогащают словарный запас по теме «Путешествия» (разделы: транспорт, посещение туристического агентства, проживание в отеле, достопримечательности).

Обучающиеся делятся на подгруппы (3-4 человека), выбирают англоязычную страну за исключением Великобритании и США, изучают особенности пребывания туристов в данной стране и возможные туристические маршруты, создают свой собственный туристический маршрут (с разработкой способов передвижения по стране, проживания, питания и посещения достопримечательностей с пояснениями национальных и культурных особенностей). Туристический маршрут воплощается в форме презентации, подгруппы выступают, рекламируя свое туристическое путешествие. Обучающиеся должны выбрать туристическое путешествие, которое они бы хотели осуществить (но не свое) и объяснить свой выбор. Формируются новые подгруппы из желающих осуществить данное путешествие, которые получают задание представить, что они хотят осуществить данное туристическое путешествие и решили написать деловое письмо с описанием своих пожеланий и возможных условий покупки данного тура с запросом необходимой недостающей информации. Обучающиеся изучают правила написания деловых англоязычных писем с запросом информации, пишут письма и обмениваются ими. Полученные письма переводятся на русский язык. Обучающиеся изучают правила написания ответов на полученные деловые письма с запросом информации, затем команды создателей туристического путешествия пишут ответы на письма, соблюдая деловой этикет.

Примерный перечень контрольных вопросов и заданий для проведения текущей аттестации по разделам (этапам) практики, осваиваемым обучающимся самостоятельно:

- 1) Правила написания делового письма с запросом информации на английском языке.
- 2) Правила ответа на деловое письмо с запросом информации на английском языке (с соблюдением требований вежливости и толерантности).

На заключительной конференции письма и ответы оглашаются, проводится рефлексия, подводятся итоги практики.

В процессе самостоятельной работы в четвертом семестре обучающиеся получают навыки командной проектной деятельности, обогащают словарный запас по теме «Карьера и работа» (разделы: поиск работы, прием на работу, прохождение интервью при приеме на работу).

Обучающиеся делятся на подгруппы (3-4 человека), каждая из которых – это языковая школа, которая ищет новых преподавателей. Обучающиеся изучают правила написания рекламных объявлений о вакансиях, составляют подобное объявление и презентуют свою школу на ярмарке вакансий. Обучающиеся должны выбрать вакансию, на которую они хотели бы подать резюме (но не своей языковой школы) и объяснить свой выбор. Каждый обучающийся составляет резюме на русском языке, изучает правила составления резюме и сопроводительного письма на английском, переводит резюме на английский язык, составляет сопроводительное письмо и отправляет их в заинтересовавшую его школу. Обучающиеся в подгруппах изучают правила проведения собеседования при приеме на работу, принятые в англоязычной деловой среде, анализируют полученные резюме и сопроводительные письма, готовят вопросы для проведения собеседования. Заключительная конференция проводится в форме деловой игры: моделируется ситуация собеседования при приеме на работу (каждое агентство интервьюирует всех подавших к ним резюме кандидатов, выбирает одного, мотивирует свой выбор).

Примерный перечень контрольных вопросов и заданий для проведения текущей аттестации по разделам (этапам) практики, осваиваемым обучающимся самостоятельно:

- 1) Правила составления объявления о вакансии на английском языке.
- 2) Правила составления резюме и сопроводительного письма на английском языке
- 3) Правила проведения собеседования при приеме на работу на английском языке

На заключительной конференции письма и ответы оглашаются, проводится рефлексия, подводятся итоги практики.

Заключение

Таким образом, реализация практики по формированию иноязычных навыков и умений через проектную технологию потенциально не только предполагает развитие универсальных компетенций коммуникации и межкультурного общения, но и способствует реализации компетентностного подхода к обучению, повышает мотивированность обучающихся, способствует повышению уровня толерантности и формированию навыков групповой деятельности.

Список литературы

Воинова О. В. Проектные технологии обучения общенаучным дисциплинам в системе высшего технического образования: автореф. ... канд. пед. наук. М., 2008, 24 с.

Глоссарий: рекламное сообщение. URL: [http://www.glossary.ru/cgi-bin/gl_sch2.cgi?RQlqrgst:!xuuh\\$!to9](http://www.glossary.ru/cgi-bin/gl_sch2.cgi?RQlqrgst:!xuuh$!to9) (дата обращения: 10.11.2020).

Егоров Е. Е., Анисенко А. В., Бурлакова Ю. В., Быкова Н. С. Проектная деятельность как инновационная технология в системе современных подходов к обучению // Интернет-журнал «Мир науки». 2016. Т. 4. № 4. URL: <http://mir-nauki.com/PDF/13PDMN416.pdf> (дата обращения: 20.11.2020).

Картаслов.ру: сопроводительное письмо. URL: <https://cutt.ly/ghtu4lj> (дата обращения: 10.11.2020).

Коньшева А. В. Английский язык: Современные методы обучения. Минск: ТетраСистемс, 2007. 352 с.

Матвеева Т. В. Полный словарь лингвистических терминов. Ростов-на-Дону: Феникс, 2010. 536 с.

Описание программ дисциплин (модулей) и практик (ОПД) по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), направленность (профиль) Английский язык, Немецкий язык. URL: https://cutt.ly/prog_description (дата обращения: 20.11.2020).

Основная профессиональная образовательная программа высшего образования (ОПОП ВО) программа бакалавриата по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), направленность (профили) программы: Английский язык, Немецкий язык; Английский язык, Французский язык; Английский язык, Китайский язык; Немецкий язык, Английский

язык; Французский язык, Английский язык; одобренная Ученым советом Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского от 4 июня 2019 года Протокол № 8.

Петухова А. А. Метод проектов на уроках иностранного языка // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2017. Т. 33. С. 75–80.

Полат Е. С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2000. № 2, 3. С. 37–45.

Рабочий учебный план по программе бакалавриата (РУЧ) Направление подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) профили Английский язык, Немецкий язык, одобренный Ученым советом Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского от 2 июня 2019 года Протокол № 8.

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (ФГОС ВО) – по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (уровень бакалавриат), утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 9 февраля 2016 года № 91.

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (ФГОС ВО) – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 22 февраля 2018 года № 125.

Юрловская И. А. Проектные технологии в реализации стандартов высшего профессионального образования третьего поколения // Интернет-журнал «НАУКОВЕДЕНИЕ». Выпуск 2, март–апрель 2014. URL: <https://naukovedenie.ru/PDF/127PVN214.pdf> (дата обращения: 20.11.2020).

Fried-Booth D. L. Project Work. Oxford: Oxford University Press, 2002.

References

Voinova O. V. Proektnye tekhnologii obucheniya obshchenauchnym disciplinam v sisteme vysshego tekhnicheskogo obrazovaniyayu [Project technologies for teaching general scientific disciplines in the system of higher technical education]. Abstract of Ph. D. thesis. Moscow, 2008, 24 p. (In Russ.)

Glossarij: reklamnoe soobshchenie [Glossary: promotional message]. Available at: [http://www.glossary.ru/cgi-bin/gl_sch2.cgi?RQlqrgst:!!xuuh\\$lto9](http://www.glossary.ru/cgi-bin/gl_sch2.cgi?RQlqrgst:!!xuuh$lto9) (accessed: 10 november 2020). (In Russ.)

Egorov E. E., Anisenko A. V., Burlakova Yu. V., Bykova N. S. Proektnaya deyatel'nost' kak innovacionnaya tekhnologiya v sisteme sovremennyh podhodov k obucheniyu [Project activity as an innovative technology in the system of modern approaches to teaching] // *Internet-zhurnal «Mir nauki»* [Internet magazine “World of Science”]. 2016. Vol. 4. No 4. Available at: <http://mir-nauki.com/PDF/13PDMN416.pdf> (accessed: 20 november 2020). (In Russ.)

Kartaslov.ru: soprovoditel'noe pis'mo [Kartaslov.ru: cover letter]. Available at: <https://cutt.ly/ghtu4lj> (accessed: 10 november 2020).

Konyshva A. V. Anglijskij yazyk: sovremennye metody obucheniya [English: Modern Teaching Methods]. Minsk: TetraSistems, 2007, 352 p. (In Russ.)

Matveeva T. V. Polnyj slovar' lingvisticheskikh terminov [Complete Dictionary of Linguistic Terms]. Rostov-on-Don: Feniks, 2010, 536 p. (In Russ.)

Opisanie programm disciplin (modulej) i praktik (OPD) po napravleniyu podgotovki 44.03.05 Pedagogicheskoe obrazovanie (s dvumya profilyami podgotovki), napravlennost' (profil') Anglijskij yazyk, Nemeckij yazyk [Description of the programs of disciplines (modules) and practices (OPD) in the direction of training 03.04.05 Pedagogical education (with two training profiles), focus (profile) English, German]. Available at: https://cutt.ly/prog_description (accessed: 20 november 2020). (In Russ.)

Osnovnaya professional'naya obrazovatel'naya programma vysshego obrazovaniya (OPOP VO) programma bakalavriata po napravleniyu podgotovki 44.03.05 Pedagogicheskoe obrazovanie (s dvumya profilyami podgotovki), napravlennost' (profil') programmy: Anglijskij yazyk, Nemeckij yazyk; Anglijskij yazyk, Francuzskij yazyk; Anglijskij yazyk, Kitajskij yazyk; Nemeckij yazyk, Anglijskij yazyk; Francuzskij yazyk, Anglijskij yazyk [Basic vocational educational program of higher education (OPOP VO) bachelor's program in the direction of preparation 03.04.05 Pedagogical education (with two training profiles), direction (profiles) of the program: English, German; English, French; English, Chinese; German language, English

language; French language, English language]; approved by the Academic Council of the Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky dated June 4, 2019 Minutes No. 8. (In Russ.)

Petuhova A. A. Metod proektov na urokah inostrannogo yazyka [Method of projects in foreign language lessons] // *Nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal «Koncept»* [Scientific and methodological electronic journal “Concept”]. 2017. T. 33, pp. 75–80. (In Russ.)

Polat E. S. Metod proektov na urokah inostrannogo yazyka [Method of projects in foreign language lessons] // *Inostrannye yazyki v shkole* [Foreign languages at school]. 2000. No 2, 3, pp. 37–45. (In Russ.)

Rabochij uchebnyj plan po programme bakalavriata (RUCH) Napravlenie podgotovki 44.03.05 Pedagogicheskoe obrazovanie (s dvumya profilyami podgotovki) profili Anglijskij yazyk, Nemeckij yazyk [Working curriculum for the bachelor's degree program (RUCH) Training direction 44.03.05 Pedagogical education (with two training profiles) Profiles English, German], approved by the Academic Council of the Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky dated June 2, 2019. Protocol No. 8. (In Russ.)

Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya (FGOS VO) – po napravleniyu podgotovki 44.03.05 Pedagogicheskoe obrazovanie (s dvumya profilyami podgotovki) (uroven' bakalavriat) [Federal State Educational Standard of Higher Education (FSES VO) – in the direction of training 03.04.05 Pedagogical education (with two training profiles) (bachelor's level)], approved by order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated February 9, 2016. No. 91. (In Russ.)

Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya (FGOS VO) – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 44.03.05 Pedagogicheskoe obrazovanie (s dvumya profilyami podgotovki) [Federal State Educational Standard of Higher Education (FGOS VO) – in the direction of training 03.44.05 Pedagogical education (with two training profiles) (bachelor's level)], approved by order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated February 9, 2016. No. 91. (In Russ.)

Yurlovskaya I. A. Proektnye tekhnologii v realizacii standartov vysshego professional'nogo obrazovaniya tret'ego pokoleniya [Design technologies in the implementation of third generation higher professional education standards] // *Internet-zhurnal «NAUKOVEDENIE»* [Online magazine “Science”]. Issue 2, March – April 2014. Available at: <https://naukovedenie.ru/PDF/127PVN214.pdf> (accessed: 20 november 2020). (In Russ.)

ПСИХОЛОГИЯ

УДК 378-057.175:159.99

UDC 378-057.175:159.99

DOI 10.24412/2712-827X-2021-5-84-97

Крюкова Елена Аркадьевна

Кандидат психологических наук, доцент,

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет

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

тел.: +7 (342) 2151873 (доб. 405), e-mail: Krjukova@inbox.ru

Krjukova Elena Arkadievna

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

Perm, Russia

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ В РАБОТЕ СТУДЕНТОВ МАГИСТРАТУРЫ ФАКУЛЬТЕТА ПСИХОЛОГИИ

FEATURES OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROJECT PLANNING IN THE WORK OF MASTER'S STUDENTS OF THE FACULTY OF PSYCHOLOGY

Аннотация

Статья посвящена психолого-педагогическому проектированию как особому виду проектной деятельности, отличному от социального и педагогического проектирования. Такого рода проектирование может касаться основных видов деятельности психолога, а именно: психодиагностики, психологического просвещения, консультирования, психопрофилактики, коррекции и развития. Автором работы акцентируется, что студенты при этом должны приобрести умение решать профессиональные психолого-педагогические проблемы в комплексе, учитывая специфику образовательного учреждения, контингента обучающихся, семей и взаимоотношений в них, используя ресурсы образовательной среды и педагогического коллектива. В данной статье показан алгоритм создания проекта и особенности организации такого рода деятельности студентов-магистров, обучающихся на факультете психологии, содержатся методические рекомендации по организации и содержанию практической работы, перечень основных мероприятий, выполнение которых обязательно для студентов, показана специфика осваиваемых компетенций для магистерских программ разного профиля, описано возможное наполнение текста проекта или коррекционно-развивающей программы, даны рекомендации, предложены критерии оценки данной работы, подчеркивается необходимость соблюдения профессиональной этики. Конкретизированы некоторые аспекты деятельности, например, предлагается дифференцировать применяемую диагностику, осуществляемую студентом, на организационно-управленческую и психолого-педагогическую, что позволяет погрузиться в образовательную среду и в дальнейшем использовать ее потенциал. Качество рефлексивных и аналитических материалов рекомендуется оценивать по соответствию выбираемых форм, методов, приемов и способов работы решаемой психолого-педагогической проблеме. Вовлечение в процесс развития ребенка педагогов, специалистов, членов семей рассматривается как системное влияние на психологическую культуру окружения, взаимоотношения, микроклимат. В целом делается вывод о том, что организация проектной работы студентов-магистров в психолого-педагогической области позволяет развить профессиональное восприятие проблем, интуицию, способность к предвидению, а также способность к комплексному решению психолого-педагогических задач с опорой на участников образовательных отношений.

Abstract

The article is devoted to psychological and pedagogical design as a special type of project activity that differs from social and pedagogical design. This kind of design can be related to the main activities of the psychologist, namely: psychodiagnostics, psychological education, counseling, psychoprophylaxis, correction and development. The author emphasizes that students should acquire the ability to solve professional psychological and pedagogical problems in a complex, taking into account the specific features of the educational institution, the contingent of students, families and relationships in them, using the resources of the educational environment and the teaching staff. The article demonstrates the algorithm of creation of the project and the characteristics of organization such activities for master students studying at the faculty of psychology, provides guidelines on the organization and content of practical work, gives a list of the key actions required for students, shows specificity of mastering the competences for master degree programmes in different fields, describes the possible contents of the text of the draft or correctional-developing programmes, gives recommendations and criteria of assessment this work and the need for professional ethics. Some aspects of the activity are specified. For example, it is proposed to differentiate the applied diagnostics, carried out by the student, into organizational, managerial, psychological and pedagogical, which allows a person to immerse himself into the educational environment and further on to use its potential. The quality of reflexive and analytical materials is recommended to be evaluated by the correspondence of the selected forms, methods, techniques and methods of work to the psychological and pedagogical problem being solved. Involvement of teachers, specialists, and family members into the process of child development is considered as a systemic influence on the psychological culture of the environment, relationships, and microclimate. In general, it is concluded that the organization of project work of master students in the field of psychology and education allows them to develop professional perception of problems, intuition, the ability to foresee, as well as the ability to solve complex psychological and pedagogical problems with the participants of educational relations.

Ключевые слова: проектирование, психолого-педагогический проект, психодиагностическая программа, коррекционно-развивающая программа, ресурсы образовательной среды.

Keywords: design, psychological and pedagogical project, psychodiagnostic program, correction and development program, educational environment resources.

Введение

Проектная деятельность – это распространенный сегодня в практике работы многих специалистов вид деятельности, позволяющий оперативно и качественно решать профессиональные задачи [Астафьева 2016: 609; Белов 2015: 5; Воробьева 2016: 187; Грачев 2019; Гаффоров 2016; Декина 2018: 11; Домрачева 2018: 19; Лаптева 2015; Максимова 2016; Усачева 2017]. Такого рода деятельность опирается с одной стороны на имеющиеся знания и умения, с другой стороны, позволяет овладеть профессиональным восприятием проблем и способов их решения, задействует творческие способности студентов, развивает множество компетенций, позволяет углубить знания по специальным психологическим дисциплинам.

На сегодняшний день имеется достаточно ясное представление о педагогическом и социальном проектировании [Декина 2018: 11], [Домрачева 2012: 19; Жуина, Ховрина 2017: 147; Ларюшкина, Ботвич 2017: 135; Мартыненко 2016: 59], но некоторые аспекты проектирования в психологической области требуют доработки. Особенностью данного вида деятельности является то, что студенты должны приобрести умение решать профессиональные психолого-педагогические проблемы в комплексе, учитывая специфику образовательного учреждения (далее – ОУ), контингента обучающихся и их семей, сформировать представление, что педагог-психолог работает в педагогическом коллективе, имеющем иерархическую структуру соподчинения, цели, задачи, определяемую ежегодно методическую тему, разных специалистов в своем составе.

Проектно-технологическая работа направлена на стимулирование профессионального самоопределения студентов, развития их стремления к изучению дисциплин психологического цикла, к совершенствованию полученных знаний в целях подготовки к

творческому решению задач в практической деятельности психолога, на развитие у студентов интереса к научно-исследовательской работе, навыков ведения исследования в области практической психологии. В рамках проектной деятельности студент имеет возможность освоить требуемые компетенции, получить практические знания в той области психологии, которая соответствует направлению и профилю подготовки, развить профессиональные навыки. Образовательное учреждение вправе сориентировать студентов на выполнение работы в рамках актуальной для себя тематики, если проектная работа осуществляется в рамках производственной практики.

Цель – алгоритмизация процесса разработки и реализации психолого-педагогического проекта в соответствии с особенностями организации образовательного процесса в ОУ, специфическими качествами образовательной среды и контингента обучающихся, потребностями в коррекционно-развивающей работе, сформулированными на основе результатов психодиагностики индивидуальности, семьи и образовательной среды.

Задачи: 1) Сориентировать студентов на знакомство с особенностями деятельности образовательного учреждения с точки зрения организации работы с обучающимися и их семьями, а также спецификой деятельности педагога-психолога. 2) Побудить студентов проанализировать, насколько комплексный характер носит работа психолога в ОУ, имеются ли какие-либо приоритеты, в чем состоит специфика деятельности в связи с контингентом обучающихся. 3) При сопровождении специалистов вуза и школы разработать психолого-педагогический проект организации системной работы с семьей для конкретного ОУ с учетом особенностей контингента обучающихся, спецификой деятельности, качествами образовательной среды. 4) Сформировать навыки системной реализации профессиональной деятельности, разработать и реализовать различные психолого-педагогические мероприятия на базе проведенной диагностической работы с целью освоения компетенций, приобретения соответствующих навыков работы. 5) Включить содержание специальных дисциплин, преподаваемых в магистратуре, в практическую коррекционно-развивающую деятельность.

Профессиональным результатом работы студента-магистра факультета психологии должен стать выполненный в образовательном учреждении психолого-педагогический проект на самостоятельно сформулированную актуальную для данного микросоциума тему, в котором должна быть отражена комплексная организация работы с обучающимися, семьями обучающихся, педагогами и специалистами, администраторами для конкретного ОУ в соответствии с его спецификой.

Основная часть

Проект выполняется индивидуально, в редких случаях, он может быть выполнен силами двух или трех студентов на базе одного ОУ, однако содержательно выполняемые части проекта должны быть разведены на уровне теории, диагностики и формирующей части проекта, при этом каждый из студентов представляет самостоятельно выполненный проект, в котором разрабатывается конкретный аспект коллективно выбранной проблемы.

Проект может иметь большее или меньшее количество составляющих, на усмотрение автора, например, можно описывать, команду проекта, мониторинг проекта, спонсоров и т.д., однако, это не является обязательным. Те составляющие, которые в большей степени описывают именно психолого-педагогическую работу, должны присутствовать обязательно.

Виды профессиональной деятельности, осуществляемые студентом: психологическая диагностика, психологическое просвещение, профилактика, консультирование и коррекция должны быть, согласованы между собой и органично вписаны в структуру образовательной деятельности конкретного ОУ.

Методические рекомендации по организации и содержанию практической работы:

Студентам для начала необходимо познакомиться с системой психолого-педагогической работы в учреждении, сформулировать проблемы, установить контакты с носителями проблемы, организовать работу с литературой по избранной проблеме, обосновать подбор диагностических методик для её исследования, составить план работы.

Далее должен быть произведен анализ проблемы методами психологической диагностики: проведение диагностической работы, обработка результатов, анализ результатов и их интерпретация, при необходимости – статистический сравнительный анализ. Нужно понимать, что составление психодиагностической программы исследования само по себе также является формой проектной работы. Набор методов и методик не может быть случайным. Необходимо понимание, что хочется получить в результате, используя именно эти методы и методики, будет ли эта информация достоверной и полной для организации на базе неё активных психолого-педагогических программ.

Следующим этапом должна стать организация работы в ОУ в виде создания и реализации психолого-педагогического проекта на определенную студентом тему. Для этого необходимо комплексное решение обнаруженной психолого-педагогической проблемы в конкретных условиях, проведение формирующих психолого-педагогических мероприятий с участниками проекта, представителями образовательной среды. Основные направления деятельности педагога-психолога учреждения (коррекция и развитие, просвещение, профилактика, консультирование, а также методическая и научно-исследовательская работа) должны быть отражены в разработке. Для проведения конкретных мероприятий по плану (например, родительских собраний, лекций, бесед, тематических консультаций (индивидуальных или групповых), активных форм работы с детьми, родителями, педагогами и т.д.) должны быть подготовлены соответствующие материалы.

Анализ полученных результатов работы и рефлексия должны показать, насколько реализация разработанной программы психолого-педагогических мероприятий позволила решить или приблизиться к решению поставленной проблемы.

Всю проектную документацию необходимо должным образом оформить.

Основные мероприятия, выполнение которых обязательно для студентов:

1. *Выбор проблемы* совместно с психологом и руководителем проектной работы от вуза в соответствии со специальными дисциплинами, изучаемыми в магистратуре.

2. *Определение цели и задач деятельности* студента и их конкретизация в рамках поставленной проблемы проекта, т.е. выбор группы обучающихся или семей обучающихся (от 10, или иначе, по выбору студента). Индивидуальная траектория профессионального развития, планируемые научно-исследовательские работы здесь могут найти отражение.

3. *Психологическая диагностика.*

Диагностика, осуществляемая студентом в рамках психолого-педагогического проекта, должна учитывать два аспекта работы: организационно-управленческий и психолого-педагогический.

Первый аспект организационно-управленческий. Он связан с нормативно-правовой базой ОУ конкретного типа обучения, спецификой организации работы данного учреждения с обучающимися и их семьями. Для реализации этого направления диагностики проводится анализ нормативно-правовой документации, регулирующей деятельность ОУ, основные направления и формы работы, образовательные программы. Приветствуется изучение материалов сайта ОУ, работа с образовательной документацией. Степень погружения в эти вопросы остается на усмотрение студента. Далее анализируется внутренняя документация учреждения, например, документация администраторов, курирующих работу с обучающимися, их семьями и организующих аналогичную работу со стороны классных руководителей. Если такая документация не предоставлена студенту, можно использовать устный опрос. Студента могут заинтересовать концепция развития ОУ, вопросы,

обсуждаемые в связи с изучаемой проблемой на аппаратных совещаниях или педсоветах, работа специфических комиссий в ОУ, педагога-психолога, ведущего данную работу, социального педагога, школьного врача, логопеда, заместителя директора, курирующего определенную ступень школы, учебно-воспитательную или организационную работу, либо специальное образование. Здесь возможно применение опросных методов и анализ документации. Можно изучить наполнение сайта школы, д/с, коммерческой образовательной организации или центра. Целью данной работы является понимание, как выстроена психолого-педагогическая работа в конкретном учреждении, на чем она базируется. Диагностические методы для данной части практической работы: анализ документации, интервью с руководителями и администраторами ОУ, ответственными специалистами, беседы и анкетирование.

Задачей студента на данном этапе является понимание, насколько комплексно организована работа, как и с помощью каких организационных форм и методов решаются проблемы обучающихся и корректируются взаимоотношения в их семьях, какие современные образовательные модели, технологии, программы, методы при этом используются, каково ценностное наполнение образовательной среды, т.е. особенности и ресурсы организационной культуры, какие направления развития выбирает для себя образовательное учреждение на данном этапе. Кроме того, должны быть отработаны навыки психолого-педагогической коммуникации и взаимодействия на всех уровнях организации работы в ОУ.

Второй аспект психолого-педагогический.

Студент во время практики участвует в решении комплексных задач, возникающих в деятельности психолога в учреждении сферы образования. Сначала разрабатывается программа психодиагностического обследования с учетом целей студента, а также спецификой контингента обучающихся и их родителей в конкретном образовательном учреждении.

Студент осуществляет диагностику в соответствии с решаемой психолого-педагогической проблемой, для этого обследует обучающихся, членов семей обучающихся, возможно, детское и взрослое окружение в образовательной среде, посредством не менее 3 методик с достаточным количеством показателей и формулирует психологический диагноз. Диагностическое исследование проблемы включает: а) выбор необходимых методик и средств диагностики (осуществляется самим студентом, исходя из знаний, полученных в курсе психодиагностических дисциплин); б) необходимую статистическую обработку полученных данных; в) повторную выборочную или полную диагностику состояния проблемы после разработки и проведения коррекционных, развивающих и т.п. программ для решения поставленных задач (возможна форма опроса участников о результате).

Психологическое просвещение, профилактика, консультирование и коррекция проводятся на базе данных, полученных с помощью психодиагностического обследования респондентов (детей и их родителей). Целью мероприятий является развитие ребенка и создание микроклимата и настроения в семье, этому способствующего.

Профессиональная психодиагностическая деятельность организуется в соответствии с этическими принципами и нормами работы педагога-психолога, за что студент несет профессиональную ответственность, как за организацию процесса, так и за результаты работы.

4. Реализация проектной идеи с целью развития или коррекции. Студент разрабатывает и реализует психолого-педагогический проект или коррекционно-развивающую программу (индивидуальную или групповую) по избранной проблеме, решение которой позволит оказать конкретную психологическую помощь ребенку и его семье.

Программа, помимо небольшого теоретического обоснования, должна предполагать: а) не менее 1-ой встречи психопросветительского плана с участниками проекта (детьми и взрослыми, специалистами школы, которые могут оказать содействие в решении изучаемой проблемы); б) проведение не менее 5 психопрофилактических занятий (беседы, сеансы психологической разгрузки и др.), в) 2-3 индивидуальных или со всеми членами семьи консультации (для каждой из семей, участвующих в психолого-педагогическом проекте), г) не менее 5 коррекционно-развивающих занятий, включенных в одну тематическую программу (индивидуальных или групповых).

На некоторые виды деятельности может быть приглашено несколько детей или дети с родителями одновременно (на усмотрение студента). Может быть составлена и реализована программа социально-психологического тренинга для группы детей или семей.

По окончании программы должен быть проведен анализ эффективности оказания психологической помощи. Для этого может быть проведена вторая серия специальной диагностики, завершающей формирующую часть эксперимента, но можно воспользоваться и опросными методами с целью получения качественной оценки результативности от респондентов.

В реальной ситуации программу придется варьировать, например, под обучающихся разного возраста, индивидуальные особенности детей, разные семьи, несмотря на то, что семьи для реализации проектной идеи будут подобраны со сходной проблемой, например, повышенная тревожность или агрессивность и т.д. Ньюансы проведенной психолого-педагогической работы должны быть проанализированы и отразиться в завершающей части проекта. В итоговой части проекта может содержаться рефлексия и коррекция идеи, психодиагностической или коррекционно-развивающей программы, оценка качества реализации проекта.

5. *Психологическое просвещение* обучающихся, родителей, законных представителей детей, членов педагогического коллектива по избранной студентом психолого-педагогической проблеме может происходить в виде уроков, выступлений на классных часах и родительских собраниях, бесед в рамках педагогических советов, консилиумов, психолого-медико-педагогических комиссий или совещаний при директоре и т.д. Это поможет расширить круг семей, которые могли бы воспользоваться психологической помощью, задать вопросы, поучаствовать в некоторых формах работы. Тематика и основное содержание мероприятий предварительно согласуются студентом с педагогом-психологом учреждения. Должно быть проведено не менее 5 разнообразных по форме и содержанию психолого-педагогических мероприятий. Это могут быть уроки психологии, практические психологические занятия познавательного характера, выступления на классных часах, родительских собраниях, перед членами педагогического коллектива, методического совещания и др.

6. *Организация работы в образовательной среде.* Студент должен определить специалистов ОУ, которые помогут ему сформулировать психолого-педагогическую проблему, сформировать группу обучающихся, возможно, с представителями семей – участников проекта, нуждающихся в реализации коррекционно-развивающей программы, и окажут профессиональную педагогическую и методическую помощь. Включая в ситуацию дополнительных специалистов, студент должен помнить о правах ребенка и членов его семьи, о соблюдении принципа конфиденциальности информации, полученной, например, в ходе психологической диагностики или консультирования, об осторожности, связанной с выводами в психологическом диагнозе и прогнозе развития, о психолого-педагогической корректности при организации групповых мероприятий даже среди людей, работающих в ОУ по сходным проблемам, соблюдении профессиональной этики.

Требования к составным частям психолого-педагогического проекта

Проектная идея может быть оформлена не только в виде психодиагностической, психопрофилактической, коррекционно-развивающей программы, но и в форме проекта.

Проект имеет титульный лист с указанием темы проекта.

Обязательными частями проекта являются:

Тезаурус. Краткий перечень ключевых профессиональных психолого-педагогических терминов, используемых в проекте.

Введение. Текст с указанием актуальной психолого-педагогической проблемы, которую призван был решить осуществленный проект; идеей или концепцией проекта, ожидаемым результатом; должна быть указана социальная группа, для которой выполняется проект.

Часть 1. Краткое теоретическое обоснование изложенной проблемы и мероприятий. Излагаются коротко основные теоретические воззрения на проблему и имеющиеся подходы к ее разрешению. Можно сформулировать этапы реализации проекта. Критерии оценивания результативности проекта.

Часть 2. Аналитико-диагностическая.

2.1 Организационно-управленческая диагностика по избранной проблеме. Данные, полученные в результате бесед с обучающимися, представителями семей обучающихся, классными руководителями, администраторами, педагогом-психологом, могут быть использованы для анализа ситуации. Могут присутствовать ссылки на нормативно-правовую документацию ОУ (устав, концепцию развития, локальные акты), результаты устных опросов групп респондентов, результаты анкетирования, интервью или беседы с ответственными специалистами, например, учителями-предметниками, педагогом-психологом, социальным педагогом и др. Это единственный вид деятельности, который в реальной практике должен предшествовать всей работе над проектом, так как именно здесь будет сформулирована тема проекта и первичное определение решаемой проблемы.

2.2 Психолого-педагогическая диагностика: обоснование психодиагностической программы работы и ее результаты (описываются: организация исследования, психодиагностические методики, результаты первичной статистической обработки данных, проводится интерпретация полученных данных).

2.3. Формируется психологический диагноз по каждому из участников диагностики. В заключении по результатам диагностики могут быть сформулированы также психолого-педагогические рекомендации участникам образовательных отношений.

Часть 2 должна быть завершена выводами, какие именно психолого-педагогические проблемы удалось установить, и на решение каких из них будет направлен данный проект.

Часть 3. Формирующая

Детализируются этапы выполнения проекта, формулируются цели и задачи на каждом этапе, ожидаемый результат, планируемые действия. Могут быть составлены организационные планы психолого-педагогических мероприятий. В данной части подробно описываются шаги, связанные с решением проблемы, которой посвящен проект.

Описываются просвещенческие, психопрофилактические, психокоррекционные и иные психолого-педагогические мероприятия, вопросы, выносимые на совещания, круглые столы, собеседования с родителями и учителями, психолого-медико-педагогические консилиумы и др. Формирующая часть может быть описана в виде программы работы команды специалистов и призвана обеспечить развитие ребенка и его окружения.

Возможна разбивка мероприятий по этапам.

Составляется организационный план с указанием мероприятий, сроков выполнения, ответственных сотрудников из учреждения образования, которые могут оказать профессиональную помощь при реализации проекта, заинтересованы в решении проблемы. Организационный план психолого-педагогической работы в ОУ должен соответствовать избранной теме проекта. Основная роль в реализации проекта отводится самому студенту-магистру.

Часть 4. Рефлексивно-коррекционная.

Здесь могут быть представлены основные выводы и ожидаемые результаты, мысли о совершенствовании психодиагностической и формирующей психолого-педагогической работы, возможное развитие темы, проблемы в дальнейшем. Если автором предварительно были сформулированы *критерии* для оценки результатов работы по проекту, то необходимо опираться на них.

Приветствуется рефлексивно-коррекционный характер текста. Студент может оценить идею проекта от появления и до завершения, проанализировать, что было удачно осуществлено, а что можно было бы осуществить иначе, в иных формах, по-другому, методически выстроить, какие элементы программы можно было бы заменить другими, какие нюансы в реализации коррекционно-развивающей программы проекта существовали в связи с тем, что участниками проекта, например, были разные семьи, с различным социальным статусом, составом, своей историей, психологическими особенностями членов семьи, разным возрастом детей и т.д. Индивидуально-психологические особенности конкретных детей также могут вызывать необходимость варьирования образовательных форм и методов воздействия, разнообразных психологических подходов.

Приложения

Конкретные разработки психолого-педагогических мероприятий должны быть представлены в приложениях, а в работе дается их краткое описание и цели применения. Должно быть представлено не менее 5 групп психолого-педагогических мероприятий, проводимых с коллективом педагогов и администрацией, с классом обучающихся, индивидуально с ребенком и с семьей обучающегося. Внутри каждой группы могут быть представлены 2 конкретных мероприятия, желательно разнообразных по форме. Идеальный вариант, если все представленные в приложениях материалы работают на реализацию проектной идеи.

Материалы подбираются и разрабатываются под конкретную тему, т.е. носят специализированный характер и связаны с избранной тематикой проекта.

Приложения не должны носить избыточного характера, целью их предъявления является демонстрация студентом умения проводить работу по основным психологическим направлениям (диагностика, просвещение, профилактика, коррекция и развитие), умение методически грамотно построить свои занятия, выступления, консультации и т.д. В приложениях должен отразиться уровень освоения компетенций, способность выявлять и эффективно решать психолого-педагогические проблемы индивидуально, а также используя ресурсы образовательной среды.

Для различных магистерских программ реализация проекта и освоение компетенций имеют свою специфику.

Например, магистерская программа «*Организация эмпирических исследований в образовании*» предполагает сформировать у студентов: умение планировать и проводить научные исследования в образовании, применяя разнообразные исследовательские методы для определения психолого-педагогической проблемы; способность выходить на практикоориентированные разработки в области психологической диагностики и коррекции по результатам научного исследования; умение обобщать результаты научно-исследовательской деятельности для формулировки предложений по психопрофилактике, просвещению, консультированию и сопровождению участников образовательного процесса.

Для магистерской программы «*Психология управления образовательной средой*» важно: знакомство с организационной культурой, микроклиматом, контингентом обучающихся, основными психолого-педагогическими проблемами образовательного учреждения; навыки коммуникации в образовательной среде учреждения и работы с

другими специалистами; умение использовать свежие теоретические и практические разработки, инновационные образовательные технологии; способность учитывать образовательные и психологические риски.

Для магистерской программы *«Психология сопровождения развития индивидуальности в условиях современного образования»* существенно приобретение: опыта построения комплексной психолого-педагогической работы с обучающимися, с учетом возраста, пола, индивидуально-психологических особенностей, образовательных задач; умения выстроить качественную психодиагностическую работу на базе созданной программы для постановки объективного психологического диагноза и построения прогноза развития обучающегося; способности к профессиональному восприятию психолого-педагогических проблем и совершенствование навыков их решения; навыков создания небольших программ дополнительного образования, профилактики, коррекционно-развивающих программ; навыков подготовки, методического оформления и проведения занятий по психолого-педагогической проблеме, разнообразных по форме и методике проведения;

Для магистерской программы *«Психологическое консультирование и неврачебная психотерапия»* важно: расширение представлений о психотерапевтической, консультативной и коррекционно-развивающей деятельности педагога-психолога и комплексное её видение; развитие профессиональной интуиции; навыки различения социальной девиантности, отклонений в развитии, факторов риска; способность к организации практической психотерапевтической и консультативной работы; формирование способности к разработке коррекционно-развивающих, психопрофилактических и психотерапевтических программ и их методического обеспечения на базе построенного теоретического и эмпирического исследования.

Для магистерской программы *«Психология семьи и семейное консультирование»* необходимо освоение: навыков психологической диагностики членов семьи и интерпретации психологических проблем во взаимоотношениях её членов; опыта построения психолого-педагогической работы в образовательной среде и с семьями обучающихся, которая должна быть комплексной; навыков подготовки, методического оформления и проведения занятий по психолого-педагогической проблеме, разнообразных и инновационных по форме и методике проведения; способности к психолого-педагогическому сопровождению ребенка, с учетом влияния его семьи, микроклимата и отношений в ней; готовности вести работу в активных формах: тренинги, коррекционно-развивающая работа.

Алгоритм работы студента над психолого-педагогическим проектом.

1. Определение темы психолого-педагогического проекта и подготовка к его созданию

1.1. Изучение образовательной среды в образовательном учреждении (далее – ОУ).

1.2. Посещение уроков, психологических мероприятий, совещаний при директоре, аппаратных совещаний, психолого-педагогических консилиумов, комиссий, консультации со специалистами ОУ по проблеме проекта. Наблюдение, анализ.

1.3. Посещение родительских собраний, консультаций социального педагога и психолога с родителями, уроков, школьных мероприятий для ориентировки в особенностях образовательной среды: ее плюсах и минусах. Наблюдение, анализ.

1.4. Анализ коррекционно-развивающих программ, психолого-педагогических технологий, форм и методов работы с семьей.

1.5. Предварительное определение контингента обучающихся, с которым должна быть организована психолого-педагогическая работа.

1.6. Определение тематики, целей и задач деятельности в рамках организации психолого-педагогического проекта.

1.7. Формирование уточняющих вопросов, обсуждение, получение обратной связи по интересующим проблемам от преподавателей и специалистов образовательного учреждения.

1.8. Подбор теоретических материалов по теме предполагаемого проекта.

1.9. Согласование с педагогом-психологом ОУ тематики психолого-педагогического проекта, его целей и задач.

1.10. Подготовка тезауруса, введения и краткого теоретического обоснования проекта.

2. Разработка и реализация программы мероприятий в рамках психолого-педагогического проекта по избранной теме.

2.1. Осуществление диагностической части проекта:

2.1.1. Разработка психодиагностической программы в соответствии с темой индивидуального исследования и с основными направлениями деятельности и контингентом обучающихся в ОУ.

2.1.2. Осуществление диагностической части проекта: отбор и применение психодиагностических методик; сбор дополнительных данных с помощью опросных методов. Обработка результатов исследования, их анализ и интерпретация, уточнение проблемы коррекционно-развивающей работы.

2.1.3. Обобщение результатов психодиагностического обследования в виде психодиагностического заключения.

2.1.4. Формулировка корректных рекомендаций родителям, педагогам по созданию адекватных условий психического развития средствами обучения и воспитания.

2.1.5. Оформление диагностической и интерпретационной части проекта (аналитико-диагностирующей).

2.1.6. Уточнение списка обучающихся и их родителей, с которыми будет реализована коррекционно-развивающая работа, а также специалистов ОУ – будущих участников проекта.

3. Разработка формирующей части проекта и реализация ее на практике

3.1. Работа с психологической литературой (учебной, научной, методической), знакомство с методикой проведения различного типа психолого-педагогических мероприятий, их разработка;

3.2. Разработка коррекционно-развивающей программы по проблеме исследования и ее реализация в ОУ: совместный с психологом подбор, оформление и реализация развивающих мероприятий, программ, возможна ассистентская деятельность.

3.3. Планирование деятельности участников образовательной среды, вовлеченных в проект (администраторов, педагогов, классных руководителей, социального педагога и психолога, обучающихся и их родителей).

3.4. Реализация проекта.

3.4.1. Консультирование с педагогом-психологом ОУ и специалистом вуза, курирующим проект.

3.4.2. Детализация работы и организация деятельности участников образовательного процесса.

3.4.3. Проведение беседы или иного рода просветительской работы с обучающимися, носителями социально-психологической проблемы и их родителями (составление плана беседы, проведение беседы, анализ эффективности, рефлексия). Мотивирование участников на активную работу в проекте.

3.4.4. Проведение не менее 5-и типов психолого-педагогических мероприятий в рамках проекта: практические психологические занятия, развивающие и психокоррекционные занятия, консультации, тренинги, сеансы психологической разгрузки, психотерапия, беседы с детьми, родителями, классными руководителями, психологом, возможна подготовка и проведение педагогического совета, методического совета, психолого-медико-педагогического консилиума или участие в подготовке и др.

3.4.5. Применение традиционных и инновационных методов и форм обучения, актуализация познавательной мотивации, формирование психологической культуры участников проекта.

3.4.6. Планирование консультативной работы с семьями, участвующими в проекте, проведение необходимых индивидуальных и групповых консультаций.

3.4.7. Профессиональная рефлексия, анализ собственной деятельности по организации и проведению психолого-педагогических мероприятий по теме проекта, получение «обратной связи» от специалистов ОУ, связанных с реализацией проекта и от обучающихся и членов их семей, принимавших участие в работе.

Рекомендации по оформлению текста проекта

1. Оформление вводной части психолого-педагогического проекта. Обязательны тезаурус, актуальность темы, цель, задачи, адресат, описание специфики контингента участников проекта.

2. Оформление основной части психолого-педагогического проекта, в которой должны обязательно присутствовать: краткое теоретическое обоснование проблемы или идеи проекта; программа комплексной диагностики психолого-педагогической проблемы с ее результатами, мотивирующими дальнейшие действия; этапы проекта и функции участников образовательной среды: детей, родителей, психолога, автора проекта, классного руководителя, педагогов, заместителей директора и т.д.; работа участников образовательного процесса, направленная на решение проблемы проекта, должна быть детализирована в направлениях работы и их наполнении или в организационных планах; коррекционно-развивающая программа по изучаемой проблеме и итоги ее реализации; описана психолого-педагогическая работа с участниками образовательных отношений (обучающимися, родителями, специалистами ОУ): просвещение, консультирование, развитие, психопрофилактика.

Описание проекта может быть вариативным и содержать дополнительные фрагменты к указанным в методических рекомендациях на усмотрение студента.

3. Консультация со специалистами, курирующими психолого-педагогическую, проектно-технологическую и коррекционно-развивающую работу по содержанию.

4. Доработка проекта и оформление текста.

Проводимые мероприятия могут быть каким-либо образом зафиксированы с согласия участников, например, студент может в Приложениях к проекту представить аудио- или видео- запись, фото-отчет.

Необходимо получить «обратную связь» в разных формах от представителей ОУ, родителей, обучающихся. Возможен короткий мониторинг решения психолого-педагогической проблемы, например, в форме анонимного письменного опроса участников проекта или сбора пожеланий и предложений. В проектах, где присутствовал формирующий эксперимент, должна быть представлена не только первичная диагностика, но и результирующая, а также сравнительный анализ данных. В последнем случае количество участников проекта должно быть не менее 25 чел.

Оценка результатов проводится по следующим критериям:

Оценка «отлично» выставляется, если: профессиональные умения и навыки студента отражены в комплексе, освоены требуемые компетенции; материалы психолого-педагогических разработок показывают понимание задач и направлений деятельности педагога-психолога в их неразрывной взаимосвязи; студент откорректировал цели и задачи проектно-технологической работы в соответствии со спецификой ОУ, которое является базой реализации проекта; отражены мысли студента по поводу выполнения профессиональных действий самим студентом; представлен развернутый самоанализ практической деятельности; отражается процесс и результат освоения компетенций; в

рефлексивных и аналитических материалах студент демонстрирует соответствие выбираемых форм, методов, приемов и способов работы решаемой психолого-педагогической проблеме; в проекте представлены разработанные студентом психопрофилактические, психокоррекционные и развивающие программы; имеются грамоты, благодарности, фото, аудио, видео-фрагменты мероприятий; представленные материалы отражают личность и профессиональные качества автора, носят творческий характер.

Оценка снижается, если имеются замечания к психодиагностической программе, выбору методов решения психолого-педагогической проблемы, к процессу и результату, к оформлению отчетной документации, к приложениям к проекту (например, присутствуют только заимствованные разработки, или в описаниях коррекционно-развивающей работы, уроков, занятий, классных часов, бесед имеются существенные методические и содержательные недоработки), или часть отчетных материалов выполнена на высоком уровне, а другая часть на достаточно низком.

При оценивании работы студента учитываются также объем проделанной работы, уникальность идеи проекта, методическая грамотность, психолого-педагогическая результативность, способность к рефлексии и оценке качества проделанной работы с точки зрения определенных ранее целей, задач, критериев реализации проекта, адаптация студента к образовательной среде на базе практики, способность задействовать ресурсы этой среды для решения психолого-педагогических задач.

Заключение

Организация проектной работы студентов-магистров в психолого-педагогической области позволяет: расширить спектр их профессиональных навыков; объединить изученное в области теории с практикой; развить творческие способности, профессиональное восприятие проблем, интуицию, способность к предвидению; изменить представление о работе психолога «работает один сам по себе» на «работает со всеми специалистами в педагогическом коллективе, включен в образовательную среду ОУ, может влиять на совершенствование качеств этой среды»; развить способности к комплексному решению психолого-педагогических задач с опорой на участников образовательных отношений.

Список литературы

Астафьева И. А. Проектное обучение как технология подготовки востребованных специалистов // Экономика и предпринимательство. 2016. № 12. С. 609–615.

Баженова Ю. А. Проектная деятельность в работе психолога: учебное пособие. Оренбург: Оренбургский государственный педагогический университет, 2020.

Белов В. В. Психологические основы проектирования системы воспитания управленческих лидеров в высшей школе // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. 2015. Т. 5. № 3. С. 5–16. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25376522> (дата обращения: 10.10.2020).

Богданова В. М. Реализация развивающих задач в деятельности педагога-психолога через проектную деятельность // Поиск: научно-методический журнал. 2017. № 3 (59). С. 38–41. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30775422> (дата обращения: 10.10.2020).

Воробьева Т. А. Психолого-педагогические основы проектирования учебных видеозаписей для использования в электронном обучении // Научный диалог. 2016. № 5 (53). С. 187–198. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26147590> (дата обращения: 23.09.2020).

Гаффоров А. Х. Психологические основы педагогического проектирования / А. Х. Гаффоров, М. М. Алимова // Молодой ученый. 2016. № 12 (116). С. 837–839. URL: <https://moluch.ru/archive/116/31690/> (дата обращения: 15.10.2020).

Грачев А. А. Психологическое проектирование как основа прикладной психологии // *Разработка понятий в современной психологии: Сборник статей / Отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко, Г. А. Виленская*. Москва, 2019. С. 751–780.

Декина Е. В. Инновации студенческого проектирования в контексте педагогического сопровождения // *Международный журнал экспериментального образования*. 2018. № 1. С. 11–17. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32424445> (дата обращения: 15.10.2020).

Домрачева С. А. Проектная деятельность как фактор формирования конкурентоспособности личности студентов // *Гуманитарные науки и образование*. 2018. Т. 9. № 4 (36). С. 19–25. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36651149> (дата обращения: 23.10.2020).

Жуина Д. В., Ховрина В. А. Психолого-педагогическое проектирование обучения студентов в среднем профессиональном образовании // *Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии*. 2017. № 1. С. 147–150. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32351320> (дата обращения: 21.10.2020).

Лаптева О. И. Педагогическое проектирование и педагогические технологии // *Педагогика и психология: учебно-методическое пособие*. Новосибирский государственный аграрный университет, Факультет повышения квалификации научно-педагогических кадров. Новосибирск: Золотой колос, 2015. 438 с. URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=458687> (дата обращения: 23.10.2020).

Ларюшкина А. В., Ботвич Т. А. Исследование психологических основ проектирования и организации ситуаций совместной продуктивной деятельности преподавателя и студента // *Избранные вопросы современной науки: монография / Научный ред. С. П. Акутина*. Москва, 2017. С. 135–156. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29835514> (дата обращения: 20.10.2020).

Максимова Т. В. Метод проектов как средство развития познавательной активности и творческих способностей студентов // *Среднее профессиональное образование: прил. к журн.* 2016. № 8. С. 82–86.

Мартыненко И. В. Проектная деятельность педагога-психолога дошкольного образовательного учреждения // *Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения*. 2016. № 54. С. 59–63. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=27678762> (дата обращения: 20.10.2020).

Усачева Л. В. Метод проектов в деятельности педагога-психолога // *Поиск: научно-методический журнал*. 2017. № 3 (59). С. 50–53. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30775427> (дата обращения: 20.10.2020).

References

Astafeva I. A. Proektnoe obuchenie kak tekhnologiya podgotovki vostrebovannykh spetsialistov [Project-based training as a technology for training highly-demanded specialists] // *Ehkonomika i predprinimatel'stvo* [Economics and Entrepreneurship]. 2016. No 12, pp. 609–615. (In Russ.)

Bazhenova Yu. A. Proektnaya deyatel'nost' v rabote psikhologa [Project activities in the work of a psychologist]. Orenburg: Orenburgskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet, 2020. (In Russ.)

Belov V. V. Psikhologicheskie osnovy proektirovaniya sistemy vospitaniya upravlencheskikh liderov v vysshei shkole [Psychological foundations of designing a system for educating managerial leaders in higher education] // *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A. S. Pushkina* [Bulletin of the Leningrad State University. A. S. Pushkin]. 2015. T. 5. No 3, S. 5–16. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25376522> (accessed: 10 october 2020). (In Russ.)

Bogdanova V. M. Realizatsiya razvivayushchikh zadach v deyatel'nosti pedagoga-psikhologa cherez proektnuyu deyatel'nost' [Implementation of developmental tasks in the activities of a teacher-psychologist through project activities] // *Poisk: nauchno-metodicheskii zhurnal* [Search: scientific-methodical journal]. 2017. No 3 (59), pp. 38–41. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30775422> (accessed: 10 october 2020). (In Russ.)

Vorob'eva T. A. Psikhologo-pedagogicheskie osnovy proektirovaniya uchebnykh videozapisei dlya ispol'zovaniya v ehlektronnom obuchenii [Psychological and pedagogical foundations of designing educational videos for use in e-learning] // *Nauchnyi dialog* [Scientific dialogue]. 2016. No 5 (53), pp. 187–198. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26147590> (accessed: 23 september 2020). (In Russ.)

Gafforov A. Kh. Psikhologicheskie osnovy pedagogicheskogo proektirovaniya [Psychological foundations of pedagogical design]. // *Molodoi uchenyi* [Young scientist]. 2016. No 12 (116), pp. 837–839. Available at: <https://moluch.ru/archive/116/31690/> (accessed: 15 october 2020). (In Russ.)

Grachev A. A. Psikhologicheskoe proektirovanie kak osnova prikladnoi psikhologii [Psychological design as the basis of applied psychology] // *Razrabotka ponyatii v sovremennoi psikhologii* [Development of concepts in modern psychology]. Ed. A. L. Zhuravlev, E. A. Sergienko, G. A. Vilenskaya. Moscow, 2019, pp. 751–780. (In Russ.)

Dekina E. V. Innovatsii studencheskogo proektirovaniya v kontekste pedagogicheskogo soprovozhdeniya [Student design innovations in the context of pedagogical support] // *Mezhdunarodnyi zhurnal ehksperimental'nogo obrazovaniya* [International Journal of Experimental Education]. 2018. No 1, pp. 11–17. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32424445> (accessed: 15 october 2020).

Domracheva S. A. Proektnaya deyatel'nost' kak faktor formirovaniya konkurentosposobnosti lichnosti studentov [Project activity as a factor in the formation of the competitiveness of the personality of students] // *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* [Humanities and education]. 2018. Vol. 9. No 4 (36), pp. 19–25. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36651149> (accessed: 23 october 2020). (In Russ.)

Zhuina D. V., Khovrina V. A. Psikhologo-pedagogicheskoe proektirovanie obucheniya studentov v srednem professional'nom obrazovanii [Psychological and pedagogical design of teaching students in secondary vocational education] // *Aktual'nye problemy i perspektivy razvitiya sovremennoi psikhologii* [Actual problems and prospects for the development of modern psychology]. 2017. No 1, pp. 147–150. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32351320> (accessed: 21 october 2020). (In Russ.)

Lapteva O. I. Pedagogicheskoe proektirovanie i pedagogicheskie tekhnologii [Pedagogical design and pedagogical technologies]. Novosibirsk: Zolotoi kolos, 2015, 438 p. Available at: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=458687> (accessed: 23 october 2020). (In Russ.)

Laryushkina A. V., Botvich T. A. Issledovanie psikhologicheskikh osnov proektirovaniya i organizatsii situatsii sovместnoi produktivnoi deyatel'nosti prepodavatelya i studenta [Investigation of the psychological foundations of the design and organization of situations of joint productive activity of a teacher and a student]. Ed. S. P. Akutina. Moscow, 2017, pp. 135–156. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29835514> (accessed: 20 october 2020). (In Russ.)

Maksimova T. V. Metod proektov kak sredstvo razvitiya poznavatel'noi aktivnosti i tvorcheskikh sposobnostei studentov [The method of projects as a means of developing cognitive activity and creative abilities of students] // *Srednee professional'noe obrazovanie* [Secondary vocational education]. 2016. No 8, pp. 82–86. (In Russ.)

Martynenko I. V. Proektnaya deyatel'nost' pedagoga-psikhologa doshkol'nogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya [Project activity of a teacher-psychologist of a preschool educational institution] // *Psikhologiya i pedagogika: metodika i problemy prakticheskogo primeneniya* [Psychology and Pedagogy: methodology and Problems of Practical Application]. 2016. No 54, pp. 59–63. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=27678762> (accessed: 20 october 2020). (In Russ.)

Usacheva L. V. Metod proektov v deyatel'nosti pedagoga-psikhologa [The method of projects in the activities of a teacher-psychologist] // *Poisk: nauchno-metodicheskii zhurnal* [Search: scientific-methodical journal]. 2017. No 3 (59), pp. 50–53. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30775427> (accessed: 20 october 2020). (In Russ.)

УДК 37.015.3

UDC 37.015.3

DOI 10.24412/2712-827X-2021-5-98-107

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

**МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К РАЗРАБОТКЕ ТЕХНОЛОГИЙ
ПОВЫШЕНИЯ КОГНИТИВНОЙ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ
И СНИЖЕНИЯ НЕГАТИВНОГО ВЛИЯНИЯ ЦИФРОВИЗАЦИИ****METHODOLOGICAL APPROACHES TO DEVELOPING TECHNOLOGIES
IN ORDER TO IMPROVE THE COGNITIVE EFFECTIVENESS
OF LEARNING AND REDUCE THE NEGATIVE IMPACT
OF DIGITALIZATION****Аннотация**

В работе обсуждаются возможные методологические подходы для разработки технологий повышения когнитивной эффективности обучения и снижения негативного влияния цифровизации на такую эффективность в условиях современной школы. Цифровизация образования рассматривается как неизбежное; сообщается об интенсивном внедрении цифровизации в школы; высказываются идеи о педагогическом потенциале гаджетов; сообщается о разработке специальных приложений для смартфонов для развития у детей мышления, концентрации внимания, памяти. Современные дети отличаются от детей предыдущих поколений активностью применения цифровых средств, возраст приобщения детей к гаджетам стремительно понижается, большинство детей приходит в школу как активные пользователи гаджетов. В современных условиях перед школой стоит новая задача – научить ребенка эффективному поиску информации, правильно использовать информационный фонд, который возник благодаря появлению Интернета, в минимальные сроки находить нужные знания, фильтровать их, классифицировать и грамотно применять. Представлен обзор исследований влияния цифровизации на когнитивную сферу школьников. Описаны возможные методологические подходы для разработки технологий снижения этого негативного влияния (цифровизации и гаджетизации) на когнитивную эффективность обучения. Сделан вывод о важности понимания методологических подходов для повышения когнитивной эффективности обучения и разработки технологий снижения негативного влияния цифровизации на такую эффективность в условиях современной школы. Обеспечение такого понимания, особенно со стороны руководства школ и организаторов образования, поможет значительно повысить продуктивность образования в целом.

Abstract

The article gives possible methodological approaches for developing technologies in order to improve the cognitive effectiveness of learning and reduce the negative impact of digitalization on such effectiveness in modern schools. Digitalization of education is considered as inevitable; it is reported about the intensive introduction of digitalization in schools; ideas are expressed about the pedagogical potential of gadgets; it is reported about the development of special applications for smartphones for the development of children's thinking, concentration, memory. Modern children differ from the children of previous generations by the

active use of digital means and the age at which the children are introduced to gadgets is rapidly decreasing, so the majority of children come to school as active users of gadgets. Modern school faces new tasks: to teach a child to effectively find information, to effectively use the information fund, which has appeared thanks to the emergence of the Internet. They are to find the necessary information in the shortest possible time, filter it, classify and use it correctly. The article gives a review of researches on the impact of digitalization on the cognitive sphere of schoolchildren. It also describes the possible methodological approaches for the development of technologies to mitigate the negative impact of digitalization and gadgetization on the cognitive learning efficiency. It is important to understand methodological approaches in order to improve the cognitive effectiveness of learning and develop technologies to reduce the negative impact of digitalization on such effectiveness in modern schools. Ensuring this understanding, especially by school leaders and educational staff, will help to significantly increase the productivity of education on the whole.

Ключевые слова: когнитивная эффективность обучения, влияние цифровизации на когнитивную сферу школьников, цифровизация, гаджетизация, когнитивная педагогическая психология.

Keywords: cognitive effectiveness of learning, the impact of digitalization on the cognitive sphere of schoolchildren, digitalization, gadgetization, cognitive educational psychology.

Введение

Исследования влияния цифровизации на обучение, в частности, на когнитивные процессы и механизмы школьников, представляются сегодня крайне актуальными и важными [Жеребненко и др. 2018]. При этом в научной литературе отмечается, что современные дети отличаются от детей предыдущих поколений активностью применения цифровых средств, возраст приобщения детей к гаджетам стремительно понижается, большинство детей приходит в школу как активные пользователи гаджетов, большинство маленьких детей (до 8 лет) дома имеют доступ к планшетами и смартфонами [Денисенкова 2017; Смирнова, Матушкина 2017; Смирнова др. 2018; Duch et al. 2013; Kabali et al. 2015; Barr 2013; Zack et al. 2013].

Цифровизация образования рассматривается как неизбежное; сообщается об интенсивном внедрении цифровизации в школы; высказываются идеи о педагогическом потенциале гаджетов; сообщается о разработке специальных приложений для смартфонов для развития у детей мышления, концентрации внимания, памяти [Ганичева 2019; Трушникова 2019; Галустов и др. 2019; Тюхова 2018; Голицына, Половникова 2011; Киселева 2005; Goggin 2012].

И утверждается, что в современных условиях перед школой стоит новая задача – научить ребенка эффективному поиску информации, правильно использовать информационный фонд, который возник благодаря появлению Интернета, в минимальные сроки находить нужные знания, фильтровать их, классифицировать и грамотно применять [Безукладников и др. 2018].

Основная часть

Высказываются идеи и о позитивном [Fröhlich-Gildhoff 2017; Hoffman 2014; Lee 2015; Kiefer et al. 2015; Toktarbaiuly, Sharipkhanov 2019; Spitzer 2015] влиянии гаджетов на когнитивную сферу школьников.

Например, негативные идеи, что цифровизация ведет к формированию так называемого клипового мышления и неспособности к длительному вниманию (клиповое мышление – особенность функционирования познавательной сферы, характеризующийся фрагментарностью информационного потока и алогичностью, когнитивный стиль, при котором человек оперирует ограниченным объемом информации, которую быстро забывает,

проявляя сниженные способности к сосредоточению и анализу, человек с клиповым мышлением способен быстро переключаться между различными информационными фрагментами, но не способен к восприятию длительной информационной последовательности, особенно однородной, при клиповом мышлении затруднено понимание контекста, существует также близкое понятие клипового сознания) [Фельдман 2020], что цифровизация губительна для детей, так как вызывает так называемую «цифровую деменцию» – снижение когнитивных способностей, в первую очередь, ухудшение памяти, утрату в той или иной степени ранее усвоенных знаний при затруднении приобретения новых, рассеянность, причиной таких последствий называют делегирование значительной части умственных действий компьютеру, когда собственные умственные способности становятся не нужны и деградируют [Шпитцер 2014], что у детей, активно играющих в компьютерные игры, особенно в квесты и аркады, происходит снижение развития воображения, что электронные средства коммуникации дезорганизуют внимание ребенка, затрудняют развитие письма (в классическом понимании – ручкой) [Fröhlich-Gildhoff 2017; Kiefer et al. 2015]. И позитивные – что обучение с помощью гаджетов развивает пространственное, интуитивно-логическое мышление, понимание формул, построение схем и непроизвольное внимание, способствует «активации» умственной деятельности, повышает показатели «умственной» работоспособности, стимулирует познавательный интерес, повышает самостоятельность в приобретении знаний [Hoffman 2014; Lee 2015], что происходит повышение способности к распределению внимания при выполнении нескольких заданий одновременно в результате тренировки при взаимодействии с компьютером в процессе компьютерных игр, что существует положительное влияние опыта компьютерных игр на академическую успеваемость, что игровая деятельность с использованием гаджетов положительно влияет на развитие процессов памяти у детей, сообщается об обнаружении «отчетливо проявляющейся» тенденции к увеличению «продуктивности запоминания с опорой на функциональные механизмы» у школьников 11 и 16 лет со стажем интернет-активности свыше трех лет, использование гаджетов с сенсорным экраном при определенных условиях (участии взрослых) развивает активный словарь детей и положительно влияет на развитие их когнитивной сферы в целом [Teere et al. 2016].

Многие исследования носят очень узкий характер и касаются какого-то конкретного аспекта влияния гаджетов на познавательную сферу. Так, есть данные о том, что:

- цифровизация меняет структуру познавательных интересов школьников, изменяет характеристики восприятия, памяти и внимания детей, интеллекта, вызывает трудности при формировании понятийного мышления;

- дети, пользующиеся планшетами, более продуктивны при выполнении задач, которые требуют переключения внимания [Alzahabi, Becker 2013];

- частота использования смартфона у детей связана более со степенью развития интуитивного, чем аналитического мышления, также обнаружено, что запрет на использование мобильных телефонов учениками в школе повышает академическую успешность этих учащихся [Beland, Murphy 2014];

- использование мобильных устройств у школьников развивает пространственные навыки [Boari et al. 2012];

- для часто использующих гаджеты школьников характерна более низкая продуктивность рабочей памяти и более низкие результаты при выполнении стандартизованных тестов интеллекта [Cain et al. 2016];

- дети, особенно девочки, при обучении использующие планшеты, обнаруживают более развитые навыки чтения, письма и печати, лучшие базовые показатели грамотности, а также более уверенно отвечают на уроках [Fox et al. 2009];

- при этом интенсивное использование навигационных систем ухудшает формирование когнитивной карты (образа знакомого пространства) [Ibid.];
- использование электронных средств обучения может приводить к снижению академической успешности [Ibid.];
- обнаружены положительные корреляции обнаружены между частотой использования школьниками гаджетов и развитием у них навыков печати [Naßler et al. 2016];
- обучаемые с применением гаджетов школьники обнаруживают худшие показатели внимания при длительной концентрации в условиях отвлекающих раздражителей [Moisala et al. 2016];
- интенсивное регулярное использование гаджетов ребенком может стать причиной нарушений когнитивных процессов, в частности, чрезмерное использование гаджетов подростками ведет к «уменьшению резервов» памяти [Ли 2015];
- использование планшетов и мобильных телефонов может привести к нарушениям процессов восприятия, ощущений, воображения, памяти и мышления [Чертовских 2018];
- применение гаджетов в процессах обучения влияет на тактильную и двигательную память детей, снижает концентрацию внимания [Филь 2018].

В целом, вопросы влияния цифровизации и гаджетизации на когнитивную сферу школьников сегодня достаточно часто попадают в фокус внимания исследователей как за рубежом, так и в нашей стране. Мы привели лишь малую долю таких работ. При этом высказываются идеи как о негативном, так и о позитивном характере такого влияния. Однако, в целом, исследования носят эклектичный характер, изучают только отдельные грани проблемы, попыток рассмотреть вопрос системно не представлено (нет системных и комплексных фундаментальных исследований с охватом большого числа потенциально связанных с цифровизацией когнитивных факторов обучения и в отношении обучения в целом, без привязки к обучению по конкретным дисциплинам), результаты схожих по задачам исследований часто противоречат друг другу, некоторые популяционные группы не попадали в фокус исследований или попадали редко (например, студенты), тогда как другие исследовались интенсивно и часто (школьники), интересно, принципиальных различий во взглядах на влияние цифровизации на школьников и дошкольников не отмечается (возможно, из-за еще недостаточной исследованности этого вопроса), исследования влияния цифровизации и гаджетизации на когнитивную сферу школьников в основном носят прикладной или узко специализированный характер, с позиции когнитивной эффективности обучения проблема практически не рассматривается.

Если предполагать, что цифровизация определенным образом (отрицательно) влияет на когнитивную эффективность обучения школьников, то возникает вопрос о возможных методологических подходах для разработки технологий снижения этого негативного влияния (цифровизации и гаджетизации) на когнитивную эффективность обучения в условиях современной школы. Ниже мы представим ряд таких подходов, использование которых представляется нам перспективным.

Внедрение психофизиологического контроля внимания и поведения с использованием технологий искусственного интеллекта. С помощью психофизиологических датчиков, измеряющих изменения температуры отдельных участков кожи (происходит при определенных эмоциональных реакциях и функциональных состояниях), показатели деятельности сердечно-сосудистой системы (с их помощью можно квалифицировать эмоциональные реакции и состояния, например, усталости или возбуждения), картину мышц лица (позволяет квалифицировать различные эмоции), движения глаз и расширение/сужение зрачков (можно контролировать эмоциональные реакции и внимание) и др., а также с помощью систем видео- и аудиоконтроля, позволяющих отслеживать изменения в поведении и коммуникациях, можно получать необходимые для организации с помощью

автоматических или автоматизированных интеллектуальных платформ (к которым подключены видео- аудио- и психофизиологические приборы) эффективного когнитивного обучения данные. Такой контроль также поможет отследить влияние гаджетизации (например, использования смартфонов) на эмоции, внимание, память и мышление школьников и, соответственно, на когнитивную эффективность их обучения.

Внедрение систематического повторения с применением специальных приложений (тьюторов, чатботов) для смартфонов. Сегодня повторение изученного в предыдущем периоде обычно сводится к изучению отдельной темы в начале следующего периода (учебного года) и на этом заканчивается (так, например, построено повторение в учебнике информатики за 4 класс [Матвеева и др. 2017]). Этого определенно недостаточно для эффективного сохранения знаний в долговременной памяти учащегося. Если при изучении последующего знания оно не опирается на ранее изученное (как это происходит, например, при изучении математики или иностранного языка), не происходит укрупнения пройденного, то ранее изучавшееся быстро забывается. Приложение также сможет отслеживать особенности использования смартфонов школьником, что даст возможность определить деструктивные с позиции когнитивной эффективности обучения стили такого использования и разработать методы нивелирования негативного влияния использования смартфонов на обучение. Таким образом, использование тьюторов поможет сделать из смартфона «друга» обучения.

Введение занятий по когнитивной тренировке. Специальная тренировка когнитивной сферы школьников, их когнитивное обучение, позволит, как представляется, значительно улучшить учебное внимание, долговременную учебную память и навыки мышления. Такая тренировка поможет противостоять тем негативным возможным изменениям в когнитивной сфере, которое вызывает цифровизация (развитие клипового мышления и т. п.). Регулярный контроль сохранения ранее изучавшихся знаний. Реорганизация системы повторения изучавшегося в предыдущие годы. Организация учебного материала по принципу укрупнения ранее изучавшегося. Формирование необходимого семантического ядра (ядра знаний) по предмету (информационно-когнитивной базы дисциплины) и контроль ее сохранения. При этом представляются интересным исследования влияния цифровизации на сохранность знаний, изучаемых по принципу укрупнения или без.

Обязательное измерение когнитивной и информационной (основанной на сохранности ранее изученного материала, необходимого для понимания новой дисциплины) готовности учеников к изучению предмета. В случае низкого уровня такой готовности – наличие методов ее повышения (в рамках индивидуальных занятий – самостоятельных или с преподавателем, наставничеством – «прикрепления» «неготового» ученика к хорошо подготовленному и т. п.). Необходимы также исследования влияния цифровизации на обозначенную готовность.

Организация занятий с учетом специфики фокуса внимания школьников при восприятии однородного по содержанию материала. В частности, обязательная смена видов учебной деятельности в рамках отдельного урока через необходимые промежутки времени (их точный размер требует специальных исследований). Исключение отвлекающего внимания фактора смартфона на уроке. Обязательная персонификация и персонализация обучения. Сегодня современные технологии позволяют организовать персональный подход к обучению каждого отдельного школьника, подобрать ему нужную образовательную траекторию, адаптировать под его когнитивные особенности (например, стиль учения) образовательный контент и т. д. Реализация персонализации обучения может осуществляться с помощью интеллектуальных обучающих тьюторов, о которых говорилось выше. Очевидно, что для таких разработок необходимы специальные исследования, в том числе изучающие и возможное влияние цифровизации на значимые в аспекте обучения индивидуальные когнитивные особенности школьников.

Заключение

Представляется, что понимание методологических подходов для повышения когнитивной эффективности обучения и разработки технологий снижения негативного влияния цифровизации на такую эффективность в условиях современной школы является очень важным, обеспечение такого понимания, особенно со стороны руководства школ и организаторов образования, поможет значительно повысить продуктивность образования в целом.

Список литературы

Безукладников К. Э., Крузе Б. А., Жигалев Б. А., Сорокоумова С. Н., Егорова П. А. Психологическая безопасность в школьном и вузовском лингвистическом образовании // Язык и культура. 2018. № 44. С. 134-151.

Галустов Р. А., Зеленко Н. В., Зеленко Г. Н. Подготовка учителя технологии к ознакомлению школьников с цифровыми технологиями // Технологическое образование: Достижения, инновации, перспективы. Материалы XVIII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 2019. С. 26–29.

Ганичева Е. М. Освоение школьниками основ современных цифровых технологий // Проблемы теории и практики обучения математике. Сборник научных работ, представленных на Международную научную конференцию "72 Герценовские чтения". СПб.: Изд-во «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена», 2019. С. 84–86.

Голицына И. Н., Половникова Н. Л. Мобильное обучение как новая технология в образовании // Educational Technology & Society (Образовательные технологии и общество). 2011. Т. 14. № 1. С. 241–252.

Денисенкова Н. С. Эрозия норм развития современного ребенка // Материалы международного симпозиума «Л. С. Выготский и современное детство». М.: Изд-во «Высшая школа экономики», 2017. С. 37–40.

Ефременко И. О. Влияние цифровых образовательных технологий на процессы формирования высших психических функций // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. Материалы I Международной научно-практической конференции. В 2-х частях. Под общей редакцией Л. А. Цветковой, Е. Н. Волковой, А. В. Микляевой. 2018. С. 307–313.

Жеребенко О. А., Кузнецова Л. Б., Москаленко С. В., Балыков В. В. Исследование отношения младших школьников к современным цифровым технологиям посредством зоометафор // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2018. Т. 9. № 2–1. С. 37–54.

Занина Л. В., Ли Н. Психолого-педагогические особенности формирования познавательной самооценки младших школьников в условиях цифровизации // Совершенствование профессиональных умений и навыков в условиях педагогической практики: материалы Всероссийской научно-практической конференции : приурочена к 45-летию образования факультета начальных классов. Махачкала: Изд-во «Дагестанский государственный педагогический университет», 2019. С. 194–198.

Зеленко Н. В., Штейнгардт Н. С., Зеленко Г. Н., Болдырева Л. М. Ознакомление школьников с цифровыми технологиями в летних технических кружках // Методический поиск: проблемы и решения. 2018. № 2 (26). С. 53–58.

Киселева М. М. Использование компьютерных технологий в межпредметных проектах // Информатика и образование. 2005. № 8. С. 27–37.

Ли А. В. Влияние мобильных и мультимедийных устройств на когнитивные функции подростков // Бюллетень медицинских интернет-конференций. 2015. Т. 5. № 5. С. 760.

Матвеева Н. В., Челак Е. Н., Конопатова Н. К., Панкратова Л. П., Наурова Н. А. Информатика. 4 класс. В 2 ч. Ч. 1. М.: БИНОМ, 2017. 104 с.

Смирнова Е. О., Матушкина Н. Ю. Семинар «Виртуальная реальность современного детства» // Культурно-историческая психология. 2017. Том 13. № 2. С. 71-76.

Трушников Н. Е. Применение цифровых технологий для развития интереса к чтению у младших школьников (на примере занятий внеурочной деятельности) // Научные исследования в

современном мире: опыт, проблемы и перспективы развития Сборник статей по материалам международной научно-практической конференции. Уфа: ООО «Научно-издательский центр «Вестник науки», 2019. С. 79–85.

Тюхова П. Ю. Использование цифровых технологий для улучшения коммуникативных навыков школьников в овладении иностранным языком (на примере английского языка) // Ученые записки ИУО РАО. 2018. № 3 (67). С. 162–165.

Фельдман А. Б. Клиповое мышление. URL: <http://ruskolan.xpomo.com/tolpa/klip.htm> (дата обращения: 04.09.2020).

Филь М. А. Влияние электронных гаджетов на развитие детей дошкольного возраста // Молодой исследователь: вопросы науки и практики Материалы региональной научно-практической конференции. Киров: Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании, 2018. С. 141–147.

Чертовских А.Ю. Влияние современной мобильной техники на психику человека // Современные инновации в экономике, технике и обществе Сборник материалов I Ежегодной научной конференции магистрантов технологического университета. 2018. С. 312–321.

Шпитцер М. Антимозг: цифровые технологии и мозг. М.: АСТ. 2014. 284 с.

Alzhabi R., Becker M. W. The association between media multitasking, task-switching, and dual-task performance // J. Exp. Psychol. Hum. Percept. Perform. 2013. V. 39. P. 1485-1495.

Barr R. Memory constraints on infant learning from picture books, television, and touchscreens. // Child Dev Perspect. 2013. No 7(4). P. 205–210.

Beland L., Murphy R. J. Ill Communication: Mobile Phones & Student Performance. London: London School of Economics and Political Science, 2014. 240 p.

Boari D., Fraser M., Stanton Fraser D., Cater K. "Augmenting spatial skills with mobile devices", in Proceedings of the ACM SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems (CHI2012): Mobile Computing and Interaction. NY: Association for Computing Machinery, 2012. P. 1611–1620.

Cain M. S., Leonard J. A., Gabrieli J. D. E., Finn A.S. Media multitasking in adolescence. Psychon // Bull. Rev. 2016.V. 23. P. 1932–1941.

Duch H., Fisher E. M., Ensari I., et al. Association of screen time use and language development in Hispanic toddlers: a cross-sectional and longitudinal study // Clin Pediatr (Phila). 2013. V. 52(9), P. 857–865.

Fox A. B., Rosen J., Crawford M. Distractions, distractions: does instant messaging affect college students' performance on a concurrent reading comprehension task? //Cyberpsychol. Behav. 2009. No 12. P. 51–53.

Fröhlich-Gildhoff K. Digitale Medien in der Kita – die Risiken werden unterschätzt // Frühe Bildung, 2017. Vol. 6 (4). P. 225-228.

Goggin G. Cell Phone Culture: Mobile Technology in Everyday Life // Routledge, 2012. V. 3. 271 p.

Haßler B., Major L., Hennessy S. Tablet use in schools: A critical review of the evidence for learning outcomes // Journal of Computer Assisted Learning. 2016. V. 32 (No 2). P. 139–156.

Hoffman B. Computer as a Threat or an Opportunity for Development of Children // Procedia – Social and Behavioral Sciences 146, 2014. P. 15–21.

Kabali H.K., Irigoyen M.M., Nunez-Davis R., et al. Exposure and use of mobile devices by young children // Pediatrics. 2015. V. 136(6). P. 1044–1050.

Kiefer M., Schzuler S., Mayer C., Trumpp N., Hille K. & Sachse S. Handwriting or Typewriting? The Influence of Pen- or Keyboard-Based Writing Training on Reading and Writing Performance in Preschool Children // Advances in Cognitive Psychology, 2015. No 11. P. 136–146.

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, Vol. 5, No. 12, December 2015. P. 947–950.

Moisala M., Salmela V., Hietajärvi L., Salo E., Carlson S., Salonen O., et al. Media multitasking is associated with distractibility and increased prefrontal activity in adolescents and young adults // Neuroimage. 2016. V. 134. P. 113–121.

Spitzer M. Cyberkrank! Wie das digitalisierte Leben unsere Gesundheit runiniert. Droemer, München, 2015. 432 S.

Teepe R.C., Molenaar I., Verhoeven L. Technology-enhanced storytelling stimulating parent-Child interaction and preschool children's vocabulary knowledge // *Journal of Computer Assisted Learning*. 2016. V. 33 (No 2). P. 123–136.

Toktarbaiuly O., Sharipkhanov Ye. Digitalization and education // *Актуальные научные исследования в современном мире*. 2019. No 6-3 (50). P. 128–135.

Zack E., Gerhardstein P., Meltzoff A.N., Barr R. 15-month-olds' transfer of learning between touch screen and real-world displays: language cues and cognitive loads // *Scand. J. Psychol.* 2013. V. 54(1). P. 20–25.

References

Bezukladnikov K. E., Kruze B. A., Zhigalev B. A., Sorokoumova S. N., Egorova P. A. Psihologicheskaya bezopasnost' v shkol'nom i vuzovskom lingvisticheskom obrazovanii [Psychological safety in school and university linguistic education] // *Yazyk i kul'tura* [Language and culture]. 2018. No 44, pp. 134–151. (In Russ.)

Galustov R. A., Zelenko N. V., Zelenko G. N. Podgotovka uchitelya tekhnologii k oznakomleniyu shkol'nikov s cifrovymi tekhnologiyami [Preparing a technology teacher to familiarize students with digital technology] // *Tekhnologo-ekonomicheskoe obrazovanie: Dostizheniya, innovacii, perspektivy* [Technological and economic education: achievements, innovations, prospects]. Materials of the XVIII All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation. 2019, pp. 26–29. (In Russ.)

Ganicheva E. M. Osvoenie shkol'nikami osnov sovremennykh cifrovyykh tekhnologiy [Mastering the basics of modern digital technologies by schoolchildren] // *Problemy teorii i praktiki obucheniya matematike. Sbornik nauchnykh rabot, predstavlenykh na Mezhdunarodnuyu nauchnyuyu konferenciyu "72 Gercenovskie chteniya"* [Collection of scientific papers presented at the International Scientific Conference "72 Herzen Readings"]. St. Petersburg, Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A. I. Gercena, 2019, pp. 84–86. (In Russ.)

Golicyna I. N., Polovnikova N. L. Mobil'noe obuchenie kak novaya tekhnologiya v obrazovanii [Mobile learning as a new technology in education] // *Educational Technology & Society (Obrazovatel'nye tekhnologii i obshchestvo)* [Educational Technology & Society (Educational Technology and Society)]. 2011. T. 14. No 1, pp. 241–252. (In Russ.)

Denisenkova N. S. Eroziya norm razvitiya sovremennogo rebenka [Erosion of the developmental norms of the modern child] // *Materialy mezhdunarodnogo simpoziuma «L.S. Vygotskij i sovremennoe detstvo»* [Materials of the international symposium "L. S. Vygotsky and modern childhood"]. Moscow: Vysshaya shkola ekonomiki, 2017, pp. 37–40. (In Russ.)

Efremenko I. O. Vliyanie cifrovyykh obrazovatel'nykh tekhnologiy na processy formirovaniya vysshikh psihicheskikh funkciy [Influence of digital educational technologies on the processes of formation of higher mental functions] // *Gercenovskie chteniya: psihologicheskie issledovaniya v obrazovanii* [Herzen's Readings: Psychological Research in Education]. Ed. L. A. Cvetkovej, E. N. Volkovej, A. V. Miklyaevoj. 2018, pp. 307–313. (In Russ.)

Zherebnenko O. A., Kuznecova L. B., Moskalenko S. V., Balykov V. V. Issledovanie otnosheniya mladshih shkol'nikov k sovremennym cifrovym tekhnologiyam posredstvom zoometafor [Study of the attitude of younger schoolchildren to modern digital technologies through zoometaphors] // *Sovremennye issledovaniya social'nykh problem* [Contemporary research on social problems]. 2018. Vol. 9. No 2–1, pp. 37–54. (In Russ.)

Zanina L. V., Li N. Psihologo-pedagogicheskie osobennosti formirovaniya poznavatel'noj samoocenki mladshih shkol'nikov v usloviyah cifrovizacii [Psychological and pedagogical features of the formation of cognitive self-esteem of primary schoolchildren in the context of digitalization] // *Sovershenstvovanie professional'nykh umenij i navykov v usloviyah pedagogicheskoy praktiki* [Improvement of professional skills and abilities in the conditions of pedagogical practice]. Makhachkala: Dagestanskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet, 2019, pp. 194–198. (In Russ.)

Zelenko N. V., Shtejngardt N. S., Zelenko G. N., Boldyreva L. M. Oznakomlenie shkol'nikov s cifrovymi tekhnologiyami v letnih tekhnicheskikh kruzhhkah [Familiarization of schoolchildren with digital technologies in summer technical circles] // *Metodicheskij poisk: problemy i resheniya* [Methodical search: problems and solutions]. 2018. No 2 (26), pp. 53–58. (In Russ.)

Kiseleva M. M. Ispol'zovanie komp'yuternykh tekhnologij v mezhpredmetnykh proektakh [The use of computer technology in interdisciplinary projects] // *Informatika i obrazovanie* [Computer science and education]. 2005. No 8, pp. 27–37. (In Russ.)

Li A. V. Vliyanie mobil'nykh i mul'timedijnykh ustrojstv na kognitivnye funkciony podrostkov [Impact of mobile and multimedia devices on the cognitive functions of adolescents] // *Byulleten' medicinskih internet-konferencij* [Internet Medical Bulletin]. 2015. Vol. 5. No 5, pp. 760. (In Russ.)

Matveeva N. V., Chelak E.N., Konopatova N. K., Pankratova L. P., Naurova N. A. Informatika [Informatics]. 4 th grade. In 2 hours, Part 1. Moscow, BINOM, 2017, 104 p. (In Russ.)

Smirnova E. O., Matushkina N. YU. Seminar «Virtual'naya real'nost'yu sovremennogo detstva» [Seminar “Virtual reality of modern childhood”] // *Kul'turno-istoricheskaya psihologiya* [Cultural-Historical Psychology]. 2017. Vol. 13. No 2, pp. 71–76. (In Russ.)

Trushnikova N. E. Primenenie cifrovyykh tekhnologij dlya razvitiya interesa k chteniyu u mladshih shkol'nikov (na primere zanyatij vneurochnoj deyatel'nosti) [The use of digital technologies to develop interest in reading among younger students (for example, extracurricular activities)] // *Nauchnye issledovaniya v sovremennom mire: opyt, problemy i perspektivy razvitiya* [Scientific research in the modern world: experience, problems and development prospects]. Ufa: OOO «Nauchno-izdatel'skij centr «Vestnik nauki», 2019, pp. 79–85. (In Russ.)

Tyuhova P. YU. Ispol'zovanie cifrovyykh tekhnologij dlya uluchsheniya kommunikativnykh navykov shkol'nikov v ovladenii inostrannym yazykom (na primere anglijskogo yazyka) [Using digital technologies to improve the communication skills of schoolchildren in mastering a foreign language (using the example of English)] // *Uchenye zapiski IUO RAO* [Scientific notes of IUO RAO]. 2018. No 3 (67), pp. 162–165.

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

Fil' M. A. Vliyanie elektronnykh gadzhetov na razvitiye detej doshkol'nogo vozrasta [Influence of electronic gadgets on the development of preschool children] // *Molodoj issledovatel': voprosy nauki i praktiki* [Young researcher: issues of science and practice]. Kirov: Mezhtseoblastnyj centr innovacionnykh tekhnologij v obrazovanii, 2018, pp. 141–147. (In Russ.)

Chertovskih A.YU. Vliyanie sovremennoj mobil'noj tekhniki na psihiku cheloveka [The influence of modern mobile technology on the human psyche] // *Sovremennye innovacii v ekonomike, tekhnike i obshchestve* [Modern innovations in economy, technology and society]. 2018, pp. 312–321. (In Russ.)

Shpitser M. Antimozg: cifrovyye tekhnologii i mozg [Anti-brain: digital technology and the brain]. Moscow, AST. 2014, 284 p. (In Russ.)

Alzahabi R., Becker M. W. The association between media multitasking, task-switching, and dual-task performance // *J. Exp. Psychol. Hum. Percept. Perform.* 2013. V. 39, pp. 1485–1495.

Barr R. Memory constraints on infant learning from picture books, television, and touchscreens. // *Child Dev Perspect.* 2013. No 7(4), pp. 205–210.

Beland L., Murphy R. J. Ill Communication: Mobile Phones & Student Performance. London: London School of Economics and Political Science, 2014, 240 p.

Boari D., Fraser M., Stanton Fraser D., Cater K. "Augmenting spatial skills with mobile devices", in Proceedings of the ACM SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems (CHI2012): Mobile Computing and Interaction. NY: Association for Computing Machinery, 2012, pp. 1611–1620.

Cain M. S., Leonard J. A., Gabrieli J. D. E., Finn A.S. Media multitasking in adolescence. *Psychon Bull. Rev.* 2016.V. 23, pp. 1932–1941.

Duch H., Fisher E. M., Ensari I., et al. Association of screen time use and language development in Hispanic toddlers: a cross-sectional and longitudinal study // *Clin Pediatr (Phila).* 2013. V. 52(9), pp. 857–865.

Fox A. B., Rosen J., Crawford M. Distractions, distractions: does instant messaging affect college students' performance on a concurrent reading comprehension task? // *Cyberpsychol. Behav.* 2009. No 12, pp. 51–53.

Fröhlich-Gildhoff K. Digitale Medien in der Kita – die Risiken werden unterschätzt // *Frühe Bildung*, 2017. Vol. 6 (4), pp. 225–228.

Goggin G. Cell Phone Culture: Mobile Technology in Everyday Life // Routledge, 2012. V. 3, 271 p.

Haßler B., Major L., Hennessy S. Tablet use in schools: A critical review of the evidence for learning outcomes // *Journal of Computer Assisted Learning*. 2016. V. 32 (No 2), pp. 139–156.

Hoffman B. Computer as a Threat or an Opportunity for Development of Children // *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 146, 2014, pp. 15–21.

Kabali H.K., Irigoyen M.M., Nunez-Davis R., et al. Exposure and use of mobile devices by young children // *Pediatrics*. 2015. V. 136(6), pp. 1044–1050.

Kiefer M., Schzuler S., Mayer C., Trumpp N., Hille K. & Sachse S. Handwriting or Typewriting? The Influence of Pen- or Keyboard-Based Writing Training on Reading and Writing Performance in Preschool Children // *Advances in Cognitive Psychology*, 2015. No 11, pp. 136–146.

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*, Vol. 5, No. 12, December 2015, pp. 947–950.

Moisala M., Salmela V., Hietajärvi L., Salo E., Carlson S., Salonen O., et al. Media multitasking is associated with distractibility and increased prefrontal activity in adolescents and young adults // *Neuroimage*. 2016. V. 134, pp. 113–121.

Spitzer M. *Cyberkrank! Wie das digitalisierte Leben unsere Gesundheit runiniert*. Droemer, München, 2015, 432 S.

Teepe R.C., Molenaar I., Verhoeven L. Technology-enhanced storytelling stimulating parent-Child interaction and preschool children's vocabulary knowledge // *Journal of Computer Assisted Learning*. 2016. V. 33 (No 2), pp. 123–136.

Toktarbaiuly O., Sharipkhanov Ye. Digitalization and education // *Aktual'nye nauchnye issledovaniya v sovremennom mire*. 2019. No 6-3 (50), pp. 128–135.

Zack E., Gerhardstein P., Meltzoff A.N., Barr R. 15-month-olds' transfer of learning between touch screen and real-world displays: language cues and cognitive loads // *Scand. J. Psychol.* 2013. V. 54(1), pp. 20–25.

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА.....	9
Волкова Л. В., Волкова Ю. С. ЛИЧНОСТНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ: ВЗГЛЯД ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ СРЕДОВОГО ПОДХОДА В ВОСПИТАНИИ	9
Архипова И. В., Ленгутина М. Д. МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ: ВОПРОСЫ ДЕФИНИЦИИ И ФОРМИРОВАНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ АУТЕНТИЧНЫХ ТЕКСТОВ).....	18
Хохрякова Ю. М. ВОЗМОЖНОСТИ ГЕЙМИФИКАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА	27
Чернозипунникова Д. А., Кретьова Л. Н. ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ	38
Захарова В. А. КЛАССИФИКАЦИЯ МЕТОДОВ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	46
Берсанова С. Ю. ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИНТЕГРАЦИИ В МИРЕ И ТЕНДЕНЦИИ ЕЕ РАЗВИТИЯ.....	60
Бадашкева М. Л., Гитман Е. К. КЕЙС КАК КОНТРОЛЬНО-ИЗМЕРИТЕЛЬНЫЙ ИНСТРУМЕНТ ПРИ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИИ.....	67
Тернопол Т. В., Царенко Н. М. ИЗ ОПЫТА ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАМКАХ УЧЕБНОЙ ПРАКТИКИ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ИНОЯЗЫЧНЫХ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА (ФГОС 3+).	75
ПСИХОЛОГИЯ.....	84
Крюкова Е. А. ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ В РАБОТЕ СТУДЕНТОВ МАГИСТРАТУРЫ ФАКУЛЬТЕТА ПСИХОЛОГИИ	84
Елшанский С. П. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К РАЗРАБОТКЕ ТЕХНОЛОГИЙ ПОВЫШЕНИЯ КОГНИТИВНОЙ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ И СНИЖЕНИЯ НЕГАТИВНОГО ВЛИЯНИЯ ЦИФРОВИЗАЦИИ.....	98

CONTENTS

PEDAGOGY	9
Volkova L. V., Volkova Iu. S. PERSONAL ACHIEVEMENTS: A VIEW THROUGH THE PRISM OF THE ENVIRONMENTAL APPROACH IN EDUCATION	9
Arkhipova I. V., Lengutina M. D. INTERCULTURAL COMPETENCE: ISSUES OF DEFINITION OF FORMATION (BASED ON THE MATERIAL OF AUTHENTIC TEXTS).....	18
Hokhryakova Yu. M. FEASIBILITY OF GAMIFICATION OF UNIVERSITY STUDENTS LEARNING ACTIVITY	27
Chernozipunnikova D. A., Kretova L. N. FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE IN THE PROCESS OF TEACHIING ENGLISH LANGUAGE.....	38
Zakharova V. A. CLASSIFICATION OF METHODS FOR PRIMARY SCHOOL STUDENTS MORAL EDUCATION.....	46
Bersanova S. Yu. HISTORICAL ASPECT OF PEDAGOGICAL INTEGRATION IN THE WORLD AND TENDENCIES OF ITS DEVELOPMENT.....	60
Badashkeeva M. L., Gitman E. K. CASE AS A CONTROL-MEASURING TOOL FOR THE FUTURE TEACHERS OF TECHNOLOGY EDUCATION	67
Ternopol T. V., Tsarenko N. M. EXPERIMENT ON PROJECT WORK WITHIN UNDEGRADUATE STUDENTS' PRACTICE OF LANGUAGE SKILL FORMATION (STATE EDUCATIONAL STANDARD 3++).....	75
PSYCHOLOGY	84
Krjukova E. A. FEATURES OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROJECT PLANNING IN THE WORK OF MASTER'S STUDENTS OF THE FACULTY OF PSYCHOLOGY	84
Elshansky S. P. METHODOLOGICAL APPROACHES TO DEVELOPING TECHNOLOGIES IN ORDER TO IMPROVE THE COGNITIVE EFFECTIVENESS OF LEARNING AND REDUCE THE NEGATIVE IMPACT OF DIGITALIZATION	98

Электронное издание

**ГУМАНИТАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ.
ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ**

Электронный научный рецензируемый журнал

2021. № 5

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 31.03.2021

Объём 1,4 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. + 7 (342) 215–18–52 (доб. 394)
e-mail: rio@pspu.ru