



ПЕРМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ

ГУМАНИТАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ. ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

№ 6, 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 апреля 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

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

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

Главный редактор

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

Заместители главного редактора

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

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

Редакционная коллегия

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- Качалов
Дмитрий Владимирович* доктор педагогических наук, профессор, профессор РАЕ
(Россия, г. Екатеринбург, Уральский государственный университет путей сообщения)
- Козлова
Наталья Викторовна* доктор психологических наук, профессор
(Россия, г. Томск, Национальный исследовательский Томский государственный университет)
- Коломийченко
Людмила Владимировна* доктор педагогических наук, профессор
(Россия, г. Пермь, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет)
- Комарова
Юлия Александровна* доктор педагогических наук, профессор
(Россия, г. Санкт-Петербург, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена)
- Коптева
Наталья Васильевна* доктор психологических наук, профессор
(Россия, г. Пермь, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет)
- Крузе
Борис Александрович* доктор педагогических наук, профессор
(Россия, г. Пермь, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет)
- Левченко
Елена Васильевна* доктор психологических наук, профессор
(Россия, г. Пермь, Пермский государственный национальный исследовательский университет)
- Лизунова
Лариса Рейновна* кандидат педагогических наук, доцент
(Россия, г. Пермь, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет)
- Маркелов
Владимир Вениаминович* доктор педагогических наук, профессор
(Россия, г. Пермь, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет)
- Мещерякова
Елена Владиленовна* доктор педагогических наук, профессор
(Россия, г. Волгоград, Волгоградский государственный социально-гуманитарный педагогический университет)
- Мосина
Мargarита
Александровна* доктор педагогических наук, профессор
(Россия, г. Пермь, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет)
- Нишнева
Наталья Николаевна* доктор педагогических наук, профессор, Член-корреспондент
Международной академии акмеологических наук, Академик
Международной академии наук педагогического образования
(Республика Беларусь, г. Минск, Белорусский государственный университет)
- Обдалова
Ольга Андреевна* доктор педагогических наук, профессор
(Россия, г. Томск, Томский государственный университет)
- Рузиева
Лола Толибовна* доктор педагогических наук, профессор
(Республика Таджикистан, г. Душанбе,
Таджикский национальный университет)

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



ПЕРМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ

HUMANITARIAN STUDIES. PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

№ 6, 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

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 378.147:811(07)

UDC 378.147:811(07)

DOI: 10.24412/2712-827X-2021-6-9-15

Байбурова Ольга Васильевна

Кандидат филологических наук, доцент,
Пермский государственный национальный исследовательский университет,
Россия, 614068, г. Пермь, ул. Букирева, д. 15,
тел.: +7 (342) 2396833, e-mail: olga3079@mail.ru

Vaiburova Olga Vasilyevna

PhD (Philology), Associate Professor, Perm State University,
Perm, Russia

ПИСЬМЕННАЯ ИНОЯЗЫЧНАЯ КОММУНИКАЦИЯ: ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ АКАДЕМИЧЕСКОГО ПИСЬМА У СТУДЕНТОВ ВУЗА

WRITTEN FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION: DEVELOPING ACADEMIC WRITING SKILLS OF UNIVERSITY STUDENTS

Аннотация

Конкурентоспособность современного специалиста на международном рынке труда напрямую зависит от уровня владения иностранным языком. Важность этого показателя очевидна и для сотрудников вуза, которые все чаще сталкиваются с необходимостью преподавания учебных курсов иностранным студентам. С другой стороны, одним из аккредитационных параметров высших учебных заведений является динамика исследовательской и публикационной активности профессорско-преподавательского состава, при оценке которой особое значение приобретает участие в международных проектах, конкурсах, конференциях и публикация статей в изданиях, входящих в международные системы цитирования. Реализация данных задач требует перестройки курса обучения иностранному языку в вузе, важной частью которого должна стать письменная коммуникация. В данной статье представлен опыт преподавания курса письменной иноязычной коммуникации в академической и профессиональной среде студентам неязыковых специальностей вуза. Программа предусматривает общее знакомство с письменным научным стилем речи на английском языке, нормами цитирования, первичными и вторичными академическими жанрами письменных текстов. Студенты учатся писать научную статью на английском языке, получают опыт ведения деловой переписки, изучают принципы составления мотивационного, рекомендательного и сопроводительного писем, а также академического резюме на английском языке. Отдельное внимание уделяется основам написания заявок на участие в грантах и конкурсах, ведению переписки с редакцией журнала и организационным комитетом конкурса или конференции. В работе подчеркивается необходимость многократного увеличения времени, выделяемого на обучение письменной коммуникации, обеспечения преемственности при переходе студентов со ступени бакалавриата на ступень магистратуры с распределением задач между первым и вторым годом обучения в магистратуре.

Abstract

A high level of foreign language proficiency is a competitive edge for a specialist in the modern international labor market. Its importance is obvious to university staff, facing the need of teaching

international students, participating in international projects, contests, conferences and publication of articles in the journals included into international citation systems. These challenges require restructuring of the university ESL course, in which equal emphasis should be placed on oral and written communication. The experience of teaching a course of “Written Foreign Language Communication in the Professional and Academic Sphere” to students of non-linguistic specialties of a university is presented. The program provides a general introduction to scientific writing in English, citation norms, and primary and secondary academic genres of written texts. Students develop the skills of writing a scientific article, academic CVs, different types of business letters including motivation, recommendation and cover letters frequently used in academic communication. Special attention is given to the basics of writing international grant proposals and correspondence with publishers and organizing committees. The author emphasizes the need to multiply the time allocated to teaching written communication in a foreign language, and to ensure continuity in the transition of students from undergraduate to graduate level with the distribution of tasks between the first and second years of the graduate program.

Ключевые слова: английский язык для академических и профессиональных целей, академическое письмо, научная статья, деловая переписка, заявка на гранты и конкурсы.

Keywords: English for Academic and Professional Purposes, academic writing, research paper, business letters, international grant proposals.

Введение

В условиях глобализации всех сфер общественной и политической жизни, увеличения числа международных контактов в различных сферах человеческой деятельности перед системой высшего образования стоит задача сформировать у студентов навыки владения иностранным языком на уровне, достаточном для общения и осуществления повседневной профессиональной и научно-исследовательской деятельности в иноязычном мире, участия в программах обмена, зарубежных стажировках, международных форумах и конференциях.

Наряду с возрастанием роли профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции специалиста, успешность которой оказывает влияние на результаты профессиональной деятельности [Кочкарева 2019: 74; Полякова 2011: 3], отмечается значимость письменной речи как центрального компонента академической грамотности, важной коммуникативной, когнитивной и социальной практики [Беляева, Ренер 2012: 28; Смирнова 2015: 59].

Особую актуальность высокий уровень владения письменным научным стилем речи на иностранном языке приобретет для сотрудников вузов. Как известно, одним из важнейших аккредитационных параметров университета является динамика публикационной активности профессорско-преподавательского состава. Значимым показателем научно-исследовательской деятельности преподавателя считается публикация статей не только в журналах, индексируемых национальной библиографической базой данных научного цитирования РИНЦ, но и в изданиях, входящих в международные системы цитирования SCOPUS и Web of Science [Гринев 2019; Шуляк 2016]. Последние принимают оригинальные исследовательские статьи, написанные на английском языке с учетом международных стандартов академического письма, отличающихся от Российской научной традиции иными требованиями к структурированию текста, описанию данных, обзору литературы. Несоответствие рукописи международным стандартам часто становится причиной отказа в публикации, даже если статья имеет высокую научную ценность [Аксёнова 2017: 140; Горянова 2014: 61]. Еще одной помехой на пути к публикации может стать неумение автора преодолеть путь «от выбора журнала до переписки с редактором и рецензентами» [Короткина 2018: 116]. С другой стороны, публикация в высокорейтинговом научном журнале свидетельствует о признании научной ценности исследования и о качестве его представления на иностранном языке.

Становится очевидным, что формирование навыков академического письма на иностранном языке – сложный процесс, требующий значительных временных и

интеллектуальных затрат. Недостаточно уметь писать статьи на русском языке и читать статьи и монографии на иностранном языке, чтобы самому стать одним из авторов, чьи работы принимают в высокорейтинговые рецензируемые научные журналы. В связи с этим, «введение курсов академического письма в учебные планы вузов» видится «обязательным и необходимым условием подготовки научных кадров, способных выйти на конкурентоспособный уровень публикационной активности. Такие курсы должны знакомить студентов и преподавателей с риторическими и публикационными конвенциями, принятыми в глобальном научном дискурсе» [Добрынина 2019: 4].

В Пермском государственном национальном исследовательском университете курс академической и профессиональной коммуникации на иностранном (английском) языке преподается на первом и втором курсах магистратуры и включает три модуля: обязательную часть, которую магистранты изучают на первом году обучения в группах базового или продвинутого уровней, а так же элективную часть, представленную двумя дисциплинами на втором году обучения, – устная иноязычная коммуникация в академической и профессиональной среде и письменная иноязычная коммуникация в академической и профессиональной среде. Программа обучения иностранному языку в магистратуре сочетает в себе темы, важные для подготовки конкурентоспособных специалистов, как планирующих работать в университетской или научно-исследовательской среде, так и стремящихся достичь признания в профессиональной сфере вне стен университета. Целью данной работы является обсуждение целей, задач, структуры курса письменной академической и профессиональной коммуникации на английском языке и особенностей его преподавания в магистратуре.

Основная часть

Учебная дисциплина «Письменная иноязычная коммуникация в академической и профессиональной среде» нацелена на знакомство с письменными жанрами делового и научного стилей в англоязычной коммуникативной культуре, необходимыми для научного и профессионального общения. В рамках достаточно короткого курса обучения (36 аудиторных часов и 72 часа самостоятельной внеаудиторной работы) речь идет о формировании базовых навыков работы над созданием первичных и вторичных текстов научного стиля. Первый раздел курса посвящен написанию научной статьи и включает общее знакомство с письменным научным стилем речи на английском языке, его отличиями от соответствующего стиля русского языка, обучение структурированию текста, грамотному использованию лексики (в том числе специальной и узкоспециальной) и грамматики. Слушатели узнают о стандартной структуре исследовательской статьи (IMRaD) и ее вариантах, особенностях написания отдельных элементов текста (определение понятий, приведение примеров, выдвижение аргументов и контраргументов, выражение причинно-следственных связей и т. д.), совершенствуют когнитивные (умение анализировать и обобщать информацию, выдвигать гипотезы, объективно излагать свое мнение) и языковые умения (например, умение четко формулировать мысль с помощью релевантных языковых средств, избегать повторов, использовать языковые средства для достижения связности текста).

Особое внимание уделяется необходимости уважать интеллектуальную собственность других исследователей, оформлению цитат и ссылок, а также приемам суммирования информации, перефразирования фрагментов текста и подбора синонимов, необходимым для передачи идей других авторов. Для более детального понимания механизмов оценки рукописи на процент оригинальности и заимствований мы предлагаем обучающимся прослушать один из вебинаров от компаний «Антиплагиат» и «Clarivate» [Бесплатные обучающие вебинары от компании «Антиплагиат»; Вебинары Clarivate].

Магистранты получают общее представление о первичных и вторичных академических жанрах письменных текстов на английском языке. К первичным жанрам относятся

монография, диссертация, дипломная работа, текст доклада, статья, ко вторичным – конспект, аннотация, реферат, описание научного проекта и другие.

Практическая работа в данном разделе заключается в написании короткой научной статьи на английском языке или части статьи с оформлением цитат и ссылок в соответствии с международными системами цитирования и созданием автоматизированного списка литературы, включающего не менее пяти работ, как минимум три из которых должны быть написаны носителями английского языка. Особое внимание уделяется статьям, опубликованным в изданиях, входящих в базы данных SCOPUS и Web of Science. Следует отметить, что некоторые магистранты впервые сталкиваются с необходимостью работы в международных базах данных, пополняют список литературы для будущего диссертационного исследования.

Как известно, академическая грамотность – метапредметная компетенция, основанная на интеграции традиционного знания, когнитивных, коммуникативных и мировоззренческих умений [Смирнова 2015: 59]. Для формирования и развития навыков исследовательской деятельности и описания ее результатов на родном и иностранном языках необходима полноценная академическая среда, в которой студенты участвуют в научных исследованиях своих наставников, читают достаточное количество научной литературы, пробуют писать собственные статьи и тексты докладов сначала на русском, а затем и на иностранном языке. Как отмечает А. В. Куприянов, «есть все основания полагать, что человек, имеющий опыт исследовательской работы, более творчески подходит к решению задач, встающих перед ним в профессиональной деятельности, и активнее адаптируется к новым карьерным возможностям» [Куприянов 2011: 30–31].

Преподавателю не следует забывать, что написанию научной статьи предшествует длительный подготовительный этап, включающий сбор теоретического и эмпирического материала. Именно поэтому учить созданию объемных научных текстов мы начинаем только в магистратуре, когда у студента появляются темы для работы, накоплен опыт проведения научных исследований, отбора и чтения литературы на родном языке. Модифицируя имеющиеся метапредметные компетенции для работы на иностранном языке и получив общее представление об иноязычной академической коммуникации, магистрант может начать формировать и совершенствовать умение создавать научные тексты на иностранном языке [Лытаева, Талалакина 2011].

Цель второго раздела курса – познакомить слушателей с основами деловой переписки на английском языке. Обсуждается структура официального письма, типы деловых писем (приглашение на конференцию, просьба, запрос информации, благодарственное письмо), особенности ведения электронной переписки. Студенты узнают, что, отправляя в редакцию журнала рукопись статьи, необходимо сопроводить ее коротким письмом, написание которого требует тренировки и владения набором стандартных фраз, а так же умения отразить авторское понимание теоретической и практической значимости работы, ее соответствие тематике выбранного издания.

Отдельно рассматриваются принципы составления академического резюме на английском языке в соответствии с требованиями зарубежных вузов, его отличия от профессионального резюме [Абрамова, Шишмолина 2019]. Трудности, возникающие в ходе переписки с иностранными коллегами, а также при заполнении различных анкет, подробно рассмотрены в работе И. В. Кочкаревой [Кочкарева 2019]. В качестве практического задания к разделу студентам предлагается написать несколько писем разных типов, включая сопроводительное письмо к статье, а также создать собственное академическое резюме и сопроводительное письмо к нему.

Третий раздел продолжает тему деловой переписки: магистранты учатся составлять мотивационное письмо и рекомендательное письмо на английском языке. Большая часть аудиторной и самостоятельной работы слушателей посвящена основам написания заявок на гранты и конкурсы. Студенты знакомятся с программами *Erasmus+* и *Fulbright*.

Практическая работа включает заполнение основных разделов заявки на участие в гранте, а также составление мотивационного и рекомендательного писем, предусмотренных выбранной программой.

Важной особенностью курса является необходимость непрерывной обратной связи, сопровождающей многоэтапный процесс работы над научным текстом. Большинство работ не может быть зачтено в первой редакции, требует смысловой и стилистической доработки. Очень часто первый вариант статьи представляет собой дословный перевод русскоязычной версии на английский язык. Некоторые студенты полагают, что при написании научного текста на родном и иностранном языках нужно следовать одним и тем же языковым и стилистическим нормам [Кочкарева 2019: 70]. В то же время опыт работы на родном языке становится базой для формирования навыков иноязычной письменной компетенции, поскольку дает возможность сравнивать, выявлять черты сходства и различия между двумя нормами.

Определенную сложность представляет тот факт, что большинство групп состоят из студентов разных факультетов с разным уровнем владения английским языком. Кроме того, следует отметить, что навыки устной речи как правило сформированы лучше, чем письменные навыки прежде всего потому, что последние, как правило, формируются не целенаправленно, а эпизодически или в ходе работы над другими видами речевой деятельности [Аубакирова, Зейнуллина 2019]. Проблема решается индивидуально: студентам предлагается выбрать объем контрольных заданий в зависимости как от языковых умений, так и от личных интересов и потребностей. С другой стороны, предмет является факультативным, что гарантирует высокую внутреннюю мотивацию большинства слушателей, многие из которых с готовностью создают собственные тексты и активно их дорабатывают, стремясь учесть комментарии преподавателя.

Заключение

Академическая грамотность специалиста, работающего как в вузе, так и вне университетской среды, не может быть сформирована в сжатые сроки. Элементы академического письма необходимо отрабатывать, начиная с момента поступления в вуз. Курс академического письма на родном и иностранном языках должен входить в обязательную часть учебной программы всех уровней подготовки. При этом важно обеспечить преемственность в обучении академическому и профессиональному иностранному языку, опору на усвоенный лексический и грамматический материал, речевые умения, приобретенные на предыдущих ступенях обучения. Каждый последующий этап должен учитывать и развивать уже имеющиеся компетенции будущих специалистов, последовательно совершенствовать необходимые механизмы устной и письменной речи. В рамках вузовского обучения важно обеспечить преемственность при переходе студентов со ступени бакалавриата (General English, English for Specific Purposes) на уровень магистратуры (English for Specific and Academic Purposes) с распределением задач между первым и вторым годом обучения в магистратуре. В частности, принцип преемственности должен реализовываться при последовательном формировании иноязычной терминологической компетенции специалиста [Байбурова, Баранова 2019].

Программа обучения иностранному языку по магистерским программам Пермского государственного национального исследовательского университета длится от 1 до 3 триместров. Небольшое количество учебных часов дает возможность сформировать ключевые компетенции, но недостаточно для того, чтобы выработать «авторский стиль» и «приобрести компетенции, позволяющие вводить новые идеи, бросать вызовы, оспаривать и реконструировать дискурс того или иного академического сообщества» [Володько, Жмакина 2019: 237–238]. Однако именно базовые умения являются неотъемлемой частью профессиональной деятельности ученого и специалиста в любой сфере, позволяют развить интерес к предмету и убедить в необходимости дальнейшего совершенствования навыков академического письма.

Список литературы

- Абрамова И. Е., Шишмолина Е. П. Академическое письмо в курсе иностранного языка для нелингвистических направлений подготовки // Педагогический вестник. 2019. № 10. С. 4–6.
- Аубакирова Г. Т., Зейнуллина Д. Н. Development of academic writing skills at students // European Science. 2019. № 6 (48). P. 50–53.
- Аксёнова Е. Е. Обучение академическому письму в неязыковом вузе: социокультурный аспект // Проблемы современного образования. 2017. № 6. С. 139–146.
- Байбурова О. В., Баранова И. А. Терминосистемы химической науки в лингводидактическом аспекте // Евразийский гуманитарный журнал. 2019. № S4 (2). С. 51–60.
- Беляева И. В., Ренер Е. И. Место письма в развитии академических языковых навыков в условиях иноязычной научной и профессиональной коммуникации // Профессионально-ориентированное обучение иностранным языкам. 2012. № 6. С. 27–30.
- Бесплатные обучающие вебинары от компании «Антиплагиат». URL: <https://www.antiplagiat.ru/training/> (дата обращения: 20.03.2021).
- Вебинары Clarivate. URL: <https://clarivate.com/ru/webinars/> (дата обращения: 20.03.2021).
- Володько С. М., Жмакина Т. В. Академическое письмо как основа академической грамотности специалиста // Актуальные проблемы гуманитарного образования. Материалы VI Международной научно-практической конференции, Минск 17–18 октября 2019 г. / Ред. С. А. Важник и др. Минск: Изд-во «Информационно-вычислительный центр Министерства финансов Республики Беларусь», 2019. С. 234–239.
- Горянова Л. Н. Профессиональная иноязычная коммуникативная компетенция сотрудников университета (на примере дисциплины «Professional and Academic Writing») // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2014. № 5 (35): в 2-х ч. Ч. II. С. 61–63.
- Гринев А. В. Использование наукометрических показателей при оценке публикационной активности в современной России // Вестник Российской академии наук. 2019. № 10. Т. 89. С. 993–1002.
- Добрынина О. Л. «Академическое письмо для научно-публикационных целей // Непрерывное образование: XXI век. Научный электронный журнал. 2019. Вып. 1 (25). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/akademicheskoe-pismo-dlya-nauchno-publikatsionnyh-tseley> (дата обращения: 27.01.2021).
- Короткина И. Б. Английский язык для научно-публикационных целей как новое направления для научно-педагогических исследований // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т. 1. № 4/52. С. 115–130.
- Кочкарева И. В. Обучение письменной коммуникации в академической и профессиональной сфере (базовый уровень) // Евразийский гуманитарный журнал. 2019. № 4 (2). С. 69–75.
- Куприянов А. В. Академическое письмо и академическая жизнь: опыт адаптации курса в недружественной институциональной среде // Высшее образование в России. 2011. № 10. С. 31–32.
- Лытаева М. А., Талалакина Е. В. Academic skills: сущность, модель, практика // Вопросы образования. 2011. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/academic-skills-suschnost-model-praktika> (дата обращения: 27.03.2021).
- Полякова Т. Ю. Диверсификация непрерывной профессиональной подготовки по иностранному языку в инженерном образовании. Автореф. ... д. педагог. н. М., 2011. 40 с.
- Смирнова Н. В. Академическая грамотность и письмо в вузе: от теории к практике // Высшее образование в России. 2015. № 6. С. 58–64.
- Шуляк О. В. Повышение публикационной активности вуза: новые функции библиотеки // Библиография и книговедение. 2016. № 4 (405). С. 20–26.

References

- Abramova I. E., Shishmolina E. P. Akademicheskoe pis'mo v kurse inostrannogo yazyka dlya nelingvisticheskikh napravlenij podgotovki [Academic writing in foreign language course for non-linguistic students] *Pedagogicheskij vestnik*. 2019, No 10, pp. 4-6. (In Russ.)
- Aubakirova G. T., Zejnullina D. N. Development of academic writing skills at students // European Science. 2019. No 6 (48). P. 50-53.
- Aksyonova E. E. Obuchenie akademicheskomu pis'mu v neyazykovom vuze: sociokul'turnyj aspect [Academic writing in a non-linguistic university: sociocultural approach]. *Problemy sovremennogo obrazovaniya*. 2017, No 6, pp. 139-146. (In Russ.)

Baiburova O. V., Baranova I. A. Terminosistemy himicheskoy nauki v lingvodidakticheskom aspekte [Terminosystems of chemical science in the linguodidactic aspect]. *Evrazijskij gumanitarnyj zhurnal*. 2019, No S4 (2), pp. 51-60. (In Russ.)

Belyaeva I. V., Renner E. I. Mesto pis'ma v razvitii akademicheskikh yazykovykh navykov v usloviyah inoyazychnoj nauchnoj i professional'noj kommunikacii [The place of writing in the development of academic language skills in the context of foreign language scientific and professional communication]. *Professional'no-orientirovannoe obuchenie inostrannym yazykam*. 2012, No 6, pp. 27-30. (In Russ.)

Besplatnye obuchayushchie vebinary ot kompanii «Antiplagiat» [Free training webinars from the company "Antiplagiat"], available at: <https://www.antiplagiat.ru/training/> (accessed: 20 March 2021).

Webinary Clarivate [Clarivate Webinars], available at: <https://clarivate.com/ru/webinars/> (accessed: 20 March 2021). (In Russ.)

Volodko S. M., Zhmakina T. V. Akademicheskoe pis'mo kak osnova akademicheskoy gramotnosti specialista [Academic writing as the basis for enhancing academic literacy of specialists]. *Aktual'nye problemy gumanitarnogo obrazovaniya*. Proceedings of the VI International Scientific and Practical Conference, Minsk, October 17-18, 2019. Minsk, Informacionno-vychislitel'nyj centr Ministerstva finansov Respubliki Belarus', 2019, pp. 234-239. (In Russ.)

Goryanova L. N. Professional'naya inoyazychnaya kommunikativnaya kompetenciya sotrudnikov universiteta (na primere discipliny «Professional and Academic Writing») [Professional foreign language communicative competence of university staff (by the example of "Professional and Academic Writing" discipline)]. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2014, No 5 (35), part II, pp. 61-63. (In Russ.)

Grinev A. V. Ispol'zovanie naukometricheskikh pokazatelej pri ocenke publikacionnoj aktivnosti v sovremennoj Rossii [The use of scientometric indicators to evaluate publishing activity in modern Russia]. *Vestnik Rossijskoj akademii nauk*. 2019, No 10, Vol 89, pp. 993-1002. (In Russ.)

Dobrynina O. L. Akademicheskoe pis'mo dlya nauchno-publikacionnyh celej [Academic writing for research and publication purposes]. *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek. Nauchnyj elektronnyj zhurnal*. 2019. Iss. 1 (25), available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/akademicheskoe-pismo-dlya-nauchno-publikatsionnyh-tseley> (accessed: 27 January 2021). (In Russ.)

Korotkina I. B. Anglijskij yazyk dlya nauchno-publikacionnyh celej kak novoe napravleniya dlya nauchno-pedagogicheskikh issledovanij [English for scientific and publication purposes as a new direction for scientific and pedagogical research]. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*. 2018, Voi. 1, No 4/52, pp. 115-130. (In Russ.)

Kochkareva I. V. Obuchenie pis'mennoj kommunikacii v akademicheskoy i professional'noj sfere (bazovyj uroven') [Training written communication for academic professional purposes (basic level)]. *Evrazijskij gumanitarnyj zhurnal*. 2019, No 4 (2), pp. 69-75. (In Russ.)

Kupriyanov A. V. Akademicheskoe pis'mo i akademicheskaya zhizn': opyt adaptacii kursa v nedruzhestvennoj institucional'noj srede [Academic Writing and Academic Life: the Experience of Adapting a Course in an Unfriendly Institutional Environment]. *Vyshee obrazovanie v Rossii*. 2011, No 10, pp. 31-32. (In Russ.)

Lytaeva M. A., Talalakina E. V. Academic skills: sushchnost', model', praktika [Academic skills: essence, model, practice]. *Voprosy obrazovaniya*. 2011, No 4, available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/academic-skills-suschnost-model-praktikaacademic-skills-suschnost-model-praktika> (accessed: 27 March 2021). (In Russ.)

Polyakova T. Yu. Diversifikaciya nepreryvnoj professional'noj podgotovki po inostrannomu yazyku v inzhenernom obrazovanii [Diversification of continuous professional training in a foreign language in engineering education]. Abstract of Doctor's degree dissertation. Mockov, 2011, 40 p. (In Russ.)

Smirnova N. V. Akademicheskaya gramotnost' i pis'mo v vuze: ot teorii k praktike [Fostering academic literacy and academic writing in university: from theory to practice]. *Vyshee obrazovanie v Rossii*. 2015, No 6, pp. 58-64. (In Russ.)

Shulyak O. V. Povyshenie publikacionnoj aktivnosti vuza: novye funkicii biblioteki [Increasing the publication activity of the university: new library features]. *Bibliografiya i knigovedenie*. 2016, No 4 (405), pp. 20-26. (In Russ.)

УДК 378.115.15

UDC 378.115.15

DOI: 10.24412/2712-827X-2021-6-16-21

Говорушенко Алёна Власовна

Ассистент, Новосибирский государственный педагогический университет,
Россия, 630126, г. Новосибирск, ул. Виллюйская, д. 28,
тел.: +7 (383) 2440392, e-mail: govorushenkoaliona@mail.ru

Govorushenko Alena Vlasovna

Teaching assistant, Novosibirsk State Pedagogical University,
Novosibirsk, Russia

**АКАДЕМИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ –
ПЕРВОКУРСНИКОВ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ****ACADEMIC ADAPTATION OF FIRST-YEAR STUDENTS
TO STUDY AT UNIVERSITY****Аннотация**

Первый год обучения в университете является самым сложным с точки зрения процесса адаптации. В данной статье рассматривается проблема академической адаптации первокурсников при обучении в высшей школе. Целью статьи является анализ и обобщение результатов российских и зарубежных исследований, посвящённых проблеме академической адаптации. Приводятся взгляды известных ученых на проблему академической адаптации первокурсников при обучении в вузе. На основе анализа литературы дано определение академической адаптации. Под термином академическая адаптация понимается отношение студентов к академической работе, уровень мотивированности студентов выполнять работу, удовлетворённость учебной программой. Также были выявлены основные факторы, влияющие на успешность академической адаптации обучающихся. По мнению авторов, одними из ключевых составляющих академической адаптации являются самооффективность, саморегулирование, мотивация. Главными проблемами адаптации, с которыми сталкиваются студенты, это различный стиль преподавания, страх неудачи, отсутствие справочников и ограниченное пространство. Академическая адаптация является ключевой при обучении в высшей школе, поскольку она напрямую связана с успеваемостью и теми знаниями, которые человек будет применять в своей дальнейшей профессиональной деятельности. Также она является важнейшим фактором успешности дальнейшего обучения и профессиональной реализации студента. Показано особое значение академической адаптации в процессе обучения. Материалом для работы послужили результаты исследований отечественных и зарубежных авторов, посвященные проблеме академической адаптации студентов – первокурсников к обучению в вузе.

Abstract

The first year of study at university is the most difficult in terms of the adaptation process. This article examines the problem of academic adaptation of freshmen when studying in higher education. The purpose of the article is to analyze and summarize the results of Russian and foreign studies on the problem of academic adaptation. The views of famous scientists on the problem of academic adaptation of freshmen when studying at a university are presented. Based on the analysis of the literature, the definition of academic adaptation is given. The term academic adaptation is understood as the attitude of students to academic work, the level of students' motivation to do work, satisfaction with the curriculum. Also, the main factors influencing the success of the academic adaptation of students were identified. According to the authors, some of the key components of academic adaptation are self-efficacy, self-regulation, and motivation. The main adaptation challenges faced by students are different teaching styles, fear of failure, lack of reference books and limited space. Academic adaptation is key when studying in higher education, since it is directly related to academic performance and the knowledge that a person will apply in his future

professional activities. It is also the most important factor in the success of further education and professional implementation of the student. The special importance of academic adaptation in the learning process is shown. The material for the work was the results of research by domestic and foreign authors devoted to the problem of academic adaptation of first-year students to study at university.

Ключевые слова: академическая адаптация, первокурсники, вуз, мотивация, обучение студентов вуза, учебный процесс.

Keywords: academic adaptation, freshmen, university, motivation, teaching university students, educational process.

Введение

Сейчас на рынке труда востребованы люди, быстро адаптирующиеся в меняющихся реалиях современной жизни. В связи с этим возникает проблема, как наиболее эффективно и в короткие сроки подготовить специалистов, имеющих соответствующие навыки адаптации. Основным фундаментом для подготовки специалистов различных областей является ВУЗ.

Процесс адаптации – это сложное и многоаспектное явление, которое затрагивает очень многие сферы жизни человека и от того, как пройдет этот процесс зависит дальнейший успех в обучении и жизнь человека. Студенты – первокурсники сталкиваются с множеством проблем, которые мешают им продвигаться в учебе. Многие из них бросают учёбу в течение первого года, поскольку сталкиваются с проблемами в усвоении материала, мотивацией к изучению предметов и т. д. [Резник 2017: 37].

Показатели отчисления из университета являются высокими по всему миру. Плавный переход из средней школы в университет увеличивает шансы ученика на успех с точки зрения успеваемости. Поэтому преподавателям университетов важно понимать, как улучшить этот переход для студентов. Эффективным показателем того, насколько хорошо студент перешел в университет, является уровень академической адаптации к этой новой среде.

Объём нагрузки на студентов и их самостоятельной работы с каждым годом увеличивается, и в связи с этим проблема академической адаптации является одной из актуальных. Студенты, которые не понимают, как эффективно распределить собственное время и нагрузку испытывают очень большие сложности в обучении, что влияет на академическую адаптацию и успеваемость.

Основная часть

Учитывая ключевую роль академической адаптации для успеваемости учащегося, важно понять, как несколько мотивационных и поведенческих факторов влияют на академическую адаптацию, и в какой степени академическая адаптация влияет на успеваемость обучающегося. Одним из путей для успешной адаптации является решение задач эффективности и качества учебного процесса в период адаптации первокурсников [Шолохова 2014: 5; Cheong, ... 2019: 107–112].

Академическая адаптация является важным показателем адаптации студента в вузе и помогает понять, насколько успешно студент перешел из средней школы в высшую школу и как пройдет его первый год обучения в вузе [Боронина и др. 2001: 7]. Эффективное регулирование учебного поведения (например, корректировка учебного расписания, отключение социальных сетей во время обучения), внутренняя мотивация к получению академических знаний и удовлетворённость выбранной программой обучения, увеличивают шансы студента на то, чтобы справиться с академическими требованиями новой среды обучения.

Общая основа заключается в том, что студент поступает в высшее учебное заведение с определенными личными характеристиками, например, мотивация, учебные навыки, которые меняются и даже могут изменяться при взаимодействии с новой образовательной

средой. Успешное взаимодействие с этой новой средой, например, успешное взаимодействие с преподавателями и сокурсниками и способность справляться с возросшей сложностью и количеством учебного контента, определяет, удовлетворен ли студент своим опытом первого года обучения и сможет ли он или она получать хорошие оценки, сдавать экзамены и продолжать обучение дальше [Astin 1999; Pascarella and Terenzini 2005; Sevinç and Gizir 2014]. Успешное взаимодействие между студентом-первокурсником и академическими характеристиками и требованиями университетской среды можно резюмировать с помощью понятия академической адаптации.

Для большинства студентов переход в университет требует корректировки академических привычек и ожиданий.

Студенты первого курса считают, что в университете конкуренция более острая, классы больше, работы много, преподаватели используют разные стили обучения, объем и частота письменных работ и стандарты выше. Исследователи утверждают, что плохая адаптация к колледжу коррелирует с плохой успеваемостью, низкими показателями выпуска и отсутствием успеха в дальнейшей жизни. Поэтому интригует то, что у большинства выпускников средних школ есть академические и социальные трудности, которые задерживают их адаптацию к новой университетской среде [Baker 2004].

Другие ученые-исследователи подтверждают, что опыт обучения в университете сложен и чреват проблемами, которые мешают их академической успеваемости. Время перехода и адаптации между средней школой и университетом зависит от успеваемости в средней школе, условий проживания, происхождения и профориентационной деятельности. Студентам, которые остаются за пределами кампуса со своими семьями и тем, кто из городских районов, легче приспособиться

Первый год обучения в университете является критическим этапом, на котором студенты либо формируют свои убеждения и модели поведения с точки зрения высшего образования, либо решают бросить университет. Корректировка на первом году обучения в университете становится все более важной для общего успеха студентов. Таким образом, студентам первого курса требуется адаптивное поведение в таких областях, как тайм-менеджмент, эффективные учебные навыки, способность к завершению курса и способность рассматривать переход как нормативный сдвиг, а не кризис. Студентам необходимо научиться сочетать остальную деятельность с их академическими обязанностями [Mudhovozi 2012].

Первокурсники не могут усвоить знания не потому, что у них слабая подготовка, а потому, что должны быть сформированы такие черты личности, как самостоятельность в обучении, самоконтроль, правильное распределение своего рабочего времени. Зачастую первокурсники не способны принимать самостоятельные решения из-за чрезмерной опеки.

Способствующий академической адаптации фактор связан с уровнем самооффективности человека. В рамках этого исследования академическая самооффективность была определена как оказывающая наиболее положительное влияние на адаптацию к жизни в колледже независимо от курса. Студенты с высоким уровнем академической самооффективности имели меньше стресса и были лучше приспособлены к жизни в колледже [Els C. M. van Rooij et al 2017].

Академическая самооффективность является сильнейшим некогнитивным коррелятом средней успеваемости [Vandura 1997]. Таким образом, академическая самооффективность в университетском контексте означает уверенность студента в том, что он или она могут адекватно работать в университетской среде. Помимо того, что академическая самооффективность является важным коррелятом достижений, она связана с усилиями и настойчивостью в обучении, саморегулированием, меньшим стрессом в сложных ситуациях и лучшей адаптацией к новым учебным ситуациям [Chemers et al. 2001].

Саморегулирование – это особенно важный навык в университетской среде, где студенты должны регулировать свое собственное учебное поведение. Более того, у

студентов, которые живут самостоятельно, может быть много личных и социальных требований, которые конкурируют с академическими требованиями. На этом этапе решающее значение приобретает регулирование поведения. Регулирование усилий относится к способности контролировать распределение и интенсивность усилий с целью преуспеть в курсе; тайм-менеджмент включает в себя такие действия, как составление расписаний для учебы и распределение времени для различных видов деятельности; а управление средой относится к поиску оптимальных физических условий для учебной среды, например, избегание отвлекающих факторов (например, социальных сетей или людей [Pintrich 2004: 12]).

Регулирование усилий, времени и среды входит в число учебных навыков, которые часто связаны с достижениями [Burlison et al. 2009]. Это отсутствие навыков регулирования может вызвать проблемы адаптации в университете; показали, что студенты с недостаточными учебными навыками рискуют столкнуться с проблемами академической адаптации. Поэтому мы ожидали, что саморегулируемое учебное поведение повлияет на приспособление и достижения.

Удовлетворенность выбранной программой обучения также влияет на процесс академической адаптации. Он может быть проще, или, напротив, студенты, которые сомневаются в том, соответствует ли эта конкретная программа их интересам, могут быть озабочены дилеммой: продолжать или не продолжать эту программу, что также может негативно повлиять на процесс адаптации к университету.

Реализация академической адаптации в учебном процессе может проходить при помощи регулировки учебного поведения (изменение расписания, отключение социальных сетей во время обучения), применения тьюторства (тьюторские консультации, тьюториал, проблемное обучение, интерактивное обучение), контроль успеваемости, проведение бесед со студентами, знакомство со структурой ВУЗа, информирование родителей о состоянии успеваемости [Говорухенко и др. 2021: 133].

Заключение

Анализ литературы по проблеме позволил определить, что студенты, которые были более внутренне мотивированы к получению академических знаний, и которые могли эффективно регулировать свое учебное поведение и были более удовлетворены выбранной программой обучения, имели лучшую академическую адаптацию. Исследование показало, что страх неудачи был основной академической проблемой, вызывающей беспокойство у студентов первого курса. Они очень хотели пройти все семестровые курсы.

Также было обнаружено, что влияние различного стиля преподавания в университете является академическим стрессором. Отсутствие справочников и ограниченное пространство для обучения отрицательно сказываются на успеваемости учащихся. Академическая адаптация является наиболее важной в процессе обучения.

Для обеспечения плавного перехода очень важно, чтобы студенты были способны регулировать свое учебное поведение, и менее важно, чтобы они были внутренне мотивированы и удовлетворены программой обучения. Высокая степень саморегулирования, которую требует университет, – одно из самых больших отличий от средней школы; следовательно, ученики, которые хорошо умеют регулировать свои силы, будут легче адаптироваться.

Поскольку саморегулируемое учебное поведение очень важно в университете – где преподаватели обеспечивают небольшой контроль или структуру, а от студентов требуется большая автономия и ответственность – самоэффективность по-прежнему является важным фактором при переходе от среднего образования к университетскому и его влиянию на регуляцию поведения.

Список литературы

Говорушенко А. В., Кретова Л. Н., Храпченков В. Г. Адаптация студентов-первокурсников к обучению в вузе // *Философия образования*. 2021. Т. 21. № 1. С. 128–142.

Боронина Л. Н., Вишневский Ю. Р., Дидковская Я. В., Минеева С. И. Адаптация первокурсников: проблемы и тенденции // *Университетское управление*. 2001. С. 65–69. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/adaptatsiya-pervokursnikov-problemy-i-tendentsii> (дата обращения: 12.04.2021).

Резник С. Д., Черниковская М. В., Носова Е. В. Адаптация студентов-первокурсников к условиям обучения в университете: опыт, проблемы, перспективы // *Вестник Кемеровского государственного университета*. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2017. № 2. С. 36–41.

Шолохова Г. П. Адаптация первокурсников к условиям обучения в вузе и ее психологопедагогические особенности // *Вестник Оренбургского государственного университета*. 2014. № 3. С. 103–107.

Astin A. W. Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education // *Journal of College Student Development*. 1999, Vol. 40, No 5. P. 518–529.

Baker S. R. Intrinsic, extrinsic, and amotivational orientations: their role in university adjustment, stress, well-being, and subsequent academic performance // *Current Psychology*, 2004, 23(3). P. 189–202.

Bandura A., H. Freeman. Self-efficacy: The exercise of control. New York: W. 1997. P. 229–235.

Burlison J. D., Murphy C. S., & Dwyer W. O. Evaluation of the motivated strategies for learning questionnaire for predicting academic performance in college students of varying scholastic aptitude // *College Student Journal*, 2009, 43(4). P. 1313–1323.

Chemers M. M., Hu L., & Garcia B. F. Academic self-efficacy and first-year college student performance and adjustment // *Journal of Educational Psychology*, 2001. 93(1). P. 55–64.

Cheong Y. M., Gauvain M., Palbusa J. A. Communication with friends and the academic adjustment of first-and non-first-generation students in the first year of college // *Journal of College Student Development*. 2019. No 58. P. 107–112

Els C. M. van Rooij., Jansen Ellen P. W. A., Wim Van de Grift. First-year university students' academic success: the importance of academic adjustment // *European Journal of Psychology of Education*. 2017. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10212-017-0347-8> (дата обращения: 23.02.2021).

Mudhovozi P. Social and academic adjustment of first-year university students // *Journal of Social Sciences*, November 2012, 33(2). P. 251–259.

Pascarella E., Terenzini P. T. How College Affects Students, A Third decade of Research // *Journal of College Student Development*, 2006, Vol. 47. No 5. P. 47–50.

Sevinç S., Gizir C. A. Factors negatively affecting university adjustment from the views of first-year university students: the case of Mersin University // *Educational Sciences: Theory & Practice*, 2014, Vol. 14, No 4. P. 1301–1308.

Pintrich P. R. A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts // *Journal of Educational Psychology*, 2003. P. 667–686.

References

Govorushenko A. V., Kretova L. N., Hrapchenkov V. G. Adaptatsiya studentov-pervokursnikov k obucheniyu v vuze [Adaptation of first-year students to study at a university]. *Filosofiya obrazovaniya*, 2021, Vol. 21, No 1, pp. 128-142. (In Russ.)

Boronina L. N., Vishnevskij Yu. R., Didkovskaya YA. V., Mineeva S. I. Adaptatsiya pervokursnikov: problemy i tendentsii [Adaptation of first-year students: problems and trends]. *Universitetskoe upravlenie*, 2001, pp. 65-69. (In Russ.)

Reznik S. D., Chernikovskaya M. V., Nosova E. V. Adaptatsiya studentov-pervokursnikov k usloviyam obucheniya v universitete: opyt, problemy, perspektivy [Adaptation of first-year students to the conditions of study at a university: experience, problems, prospects]. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*. 2017, No 2, pp. 36-41. (In Russ.)

Sholohova G. P. Adaptatsiya pervokursnikov k usloviyam obucheniya v vuze i ee psihologopedagogicheskie osobennosti [Adaptation of first-year students to the conditions of study at a university and its psychological and pedagogical features]. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2014. No 3. (In Russ.)

- Astin A. W. Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education // *Journal of College Student Development*. 1999, Vol. 40, No 5. P. 518–529.
- Baker S. R. Intrinsic, extrinsic, and amotivational orientations: their role in university adjustment, stress, well-being, and subsequent academic performance // *Current Psychology*, 2004, 23(3). P. 189–202.
- Bandura A., H. Freeman. Self-efficacy: The exercise of control. New York: W. 1997. P. 229–235.
- Burlison J. D., Murphy C. S., & Dwyer W. O. Evaluation of the motivated strategies for learning questionnaire for predicting academic performance in college students of varying scholastic aptitude // *College Student Journal*, 2009. 43(4). P. 1313-1323.
- Chemers M. M., Hu L., & Garcia B. F. Academic self-efficacy and first-year college student performance and adjustment // *Journal of Educational Psychology*, 2001, 93(1). P. 55-64.
- Cheong Y. M., Gauvain M., Palbusa J. A. Communication with friends and the academic adjustment of first- and non-first-generation students in the first year of college // *Journal of College Student Development*. 2019. No 58. P. 107-112
- Els C. M. van Rooij., Jansen Ellen P. W. A., Wim Van de Grift. First-year university students' academic success: the importance of academic adjustment // *European Journal of Psychology of Education*. 2017. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10212-017-0347-8> (data obrashcheniya: 23.02.2021).
- Mudhovozi P. Social and academic adjustment of first-year university students // *Journal of Social Sciences*, November 2012, 33(2). P. 251-259.
- Pascarella E., Terenzini P. T. How College Affects Students, A Third decade of Research // *Journal of College Student Development*, 2006, Vol. 47, No 5. P. 47-50.
- Sevinç S., Gizir C. A. Factors negatively affecting university adjustment from the views of first-year university students: the case of Mersin University // *Educational Sciences: Theory & Practice*, 2014, Vol. 14, No 4. P. 1301-1308.
- Pintrich P. R. A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts // *Journal of Educational Psychology*, 2003. P. 667-686.

УДК 37.035.6

UDC 37.035.6

DOI: 10.24412/2712-827X-2021-6-22-30

Занина Кристина Александровна

Старший преподаватель,

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,

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

тел.: +7 (342) 2151849, e-mail: zanina_ka@pspu.ru,

Zanina Kristina Aleksandrovna

Senior Lecturer, Perm State Humanitarian Pedagogical University,

Perm, Russia

**РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПА ПРЕЕМСТВЕННОСТИ
В ФОРМИРОВАНИИ КУЛЬТУРЫ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО
ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ****IMPLEMENTATION OF THE PRINCIPLE OF CONTINUITY
IN THE FORMATION OF THE CULTURE OF INTERETHNIC
COMMUNICATION OF CHILDREN****Аннотация**

Статья посвящена актуальной проблеме современного российского образования – реализации принципа преемственности в формировании культуры межнационального общения детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Представлены дефиниции понятий «культура межнационального общения», «преемственность в формировании культуры межнационального общения на смежных уровнях образования». Анализ современных исследований позволил определить педагогические условия реализации данного принципа в формировании культуры межнационального общения старших дошкольников и младших школьников (ориентация на механизмы социально-коммуникативного развития и виды деятельности, характерные для старшего дошкольного и младшего школьного возраста; обеспечение преемственности в определении целевых, содержательных, операционно-деятельностных (технологических) и результативно-диагностических аспектов межнационального воспитания; повышение уровня социально-педагогической компетентности воспитателей детского сада и учителей начальной школы в вопросах формирования культуры межнационального общения детей; сотрудничество субъектов образовательного процесса смежных уровней образования в вопросах формирования культуры межнационального общения детей 6-8 лет). В статье представлена авторская структурно-функциональная модель, которая включает выявленные педагогические условия. Цель данного теоретического конструкта – реализация принципа преемственности в формировании культуры межнационального общения на уровнях дошкольного и начального общего образования. Методологической основой структурно-функциональной модели являются системный, культурологический и деятельностный подходы. Теоретический конструкт включает описание целевого, содержательного, технологического, контрольно-результативного компонентов, которые имеют устойчивые связи и направлены на достижение общей цели. В заключении статьи делается вывод, что внедрение в практику образовательных учреждений структурно-функциональной модели и учет выявленных педагогических условий при организации воспитательного процесса будет способствовать эффективной реализации принципа преемственности в формировании культуры межнационального общения детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста.

Abstract

The article is devoted to the topical problem of modern Russian education – the implementation of the principle of continuity in the formation of a culture of interethnic communication among children of senior preschool and primary school age. The definitions of the concepts «culture of interethnic communication», «continuity in the formation of the culture of interethnic communication at related levels of education» are presented. The analysis of modern psychological and pedagogical research allowed us to determine the pedagogical conditions for the implementation of this principle in the formation of the culture of interethnic communication of older preschoolers and younger schoolchildren (orientation to the mechanisms of social and communicative development and activities characteristic of older preschool and primary school age; ensuring continuity in the definition of target, content, operational-activity (technological) and effective-diagnostic aspects of interethnic education; increasing the level of socio-pedagogical competence of kindergarten teachers and primary school teachers in the formation of a culture of interethnic communication of children; cooperation of subjects of the educational process of related levels of education in the formation of a culture of interethnic communication of children aged 6-8 years). The article presents the author's structural and functional model, which includes the identified pedagogical conditions. The purpose of this theoretical construct is to implement the principle of continuity in the formation of a culture of interethnic communication at the levels of preschool and primary general education. The methodological basis of the structural and functional model is the system, cultural and activity approaches. The theoretical construct includes a description of the target, content, technological, control and performance components that have stable connections and are aimed at achieving a common goal. In conclusion, the author claims that the introduction of a structural and functional model into the practice of educational institutions and the consideration of the identified pedagogical conditions in the organization of the educational process will contribute to the effective implementation of the principle of continuity in the formation of a culture of interethnic communication of children of senior preschool and primary school age.

Ключевые слова: принцип преемственности, культура межнационального общения, условия формирования культуры межнационального общения, структурно-функциональная модель, дошкольное образование, начальное общее образование.

Keywords: the principle of continuity, the culture of interethnic communication, the conditions for the formation of the culture of interethnic communication, the structural and functional model, preschool education, primary general education.

Введение

Российская Федерация – государство, национальный состав которого включает более 190 народов, проживающих на одной территории. В Конституции отмечено, что каждый гражданин России, независимо от национальной принадлежности, имеет равные права и свободы. Однако во многих субъектах нашей страны с каждым годом увеличивается количество различных проявлений дискриминации по отношению к представителям иных этнических общностей, что в результате приводит к непониманию, конфликтам и войнам, возникающим на национальной почве.

Для предотвращения подобных проявлений необходимо проводить целенаправленную воспитательную работу в аспекте формирования уважительного отношения к людям других национальностей, начиная с дошкольного возраста и непрерывно продолжать эту деятельность на следующих этапах обучения. Сегодня перед образовательными организациями (детскими садами и школами) на государственном уровне поставлена задача, которая заключается в создании условий для освоения детьми не только глубоких прочных знаний о национальной культуре своего и иных народов, но и формирования у них позитивного опыта межнационального общения в различных видах деятельности. В связи с этим формирование культуры межнационального общения является приоритетным направлением современной образовательной политики нашего государства [Яковлева 2000].

Основная часть

Под культурой межнационального общения в контексте данной работы понимается результат целенаправленного межнационального воспитания; интегративное личностное образование, которое отражает соответствующий возрасту уровень знаний, отношение, поступки, проявляющиеся во взаимодействии с представителями других национальностей в различных видах деятельности.

Процесс формирования данного качества личности на всех уровнях образования определяется многими условиями, среди которых ведущую роль играет реализация принципа преемственности. Важность обеспечения непрерывности в образовательном процессе отмечается в ФЗ «Об образовании в РФ», ФГОС дошкольного образования, ФГОС начального общего образования, Концепции содержания непрерывного образования (для дошкольного и начального звена) и др.

В современных психолого-педагогических исследованиях представлены убедительные позиции, раскрывающие особенности организации процесса формирования культуры межнационального общения в дошкольных учреждениях [Богомолова 2003; Захарова 2011; Касимова 2006; Оборина 2016] и в школьной среде [Алямкина 2002; Кочетова 2006; Махрова 2013]. Однако несмотря на множество проведенных исследований, вопросы преемственности в формировании культуры межнационального общения старших дошкольников и младших школьников недостаточно отражены в педагогической науке.

Под преемственностью в формировании культуры межнационального общения на смежных уровнях образования понимается принцип организации воспитательного процесса, который обеспечивает взаимодействие и согласованность компонентов системы (целей, содержания, методов, форм, средств воспитания), а также субъектов, участвующих в этом процессе (дети, родители, педагоги, администрация, социальные партнеры).

Представляется целесообразным изучить состояние рассматриваемой проблемы в существующей практике детских садов и школ. Для этого было проведено анкетирование, в котором приняли участие 32 воспитателя и 57 учителей начальной школы разных образовательных организаций города Перми и Пермского края. Педагогам было предложено ответить на 6 вопросов, связанных с проблемой исследования.

Представим результаты проведенного анкетирования. На вопрос № 1 «Как вы понимаете сущность термина "культура межнационального общения"?» 76 % (68 чел.) респондентов представили различные характеристики данного понятия, среди которых «уважительное отношение к людям другой национальности», «сотрудничество представителей разных национальностей в коллективе», «проявление толерантности», 24 % (21 чел.) – затруднились ответить на данный вопрос. Поскольку воспитатели и учителя указывают на отдельные элементы культуры межнационального общения, то можно констатировать, что у педагогов отсутствует целостное понимание сущности рассматриваемого феномена.

На вопрос № 2 «Необходимо ли формировать культуру межнационального общения у детей в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте в образовательном процессе?» 100 % (89 чел.) респондентов ответили, что формирование данного социального качества является важным направлением в воспитательном процессе. Эту значимость педагоги обосновывают тем, что дети уже с дошкольного возраста имеют возможность бесконфликтно и уважительно взаимодействовать в разнонациональном коллективе.

Однако целенаправленную работу по формированию социального качества ведут систематически 4 % (3 чел.) респондентов, эпизодически – 29 % (26 чел.), никогда – 67 % (60 чел.) (рис. 1).

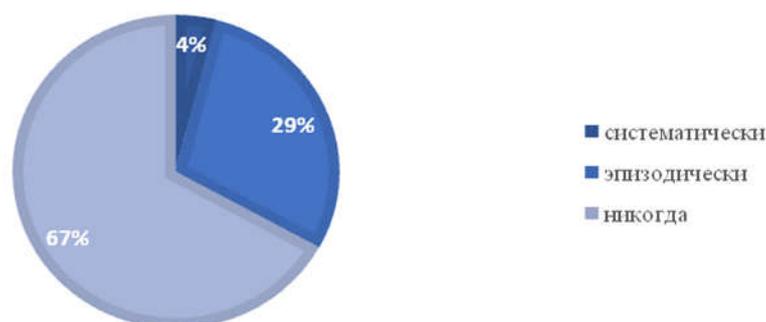


Рис. 1. Результаты ответа на вопрос № 3 «Как регулярно Вы решаете задачи межнационального воспитания?» (%).

В качестве основных форм и методов формирования культуры межнационального общения, которые педагоги чаще всего используют в воспитательном процессе, 62 % (55 чел.) респондентов называют проведение народных праздников; 97 % (87 чел.) – *чтение (с последующим анализом) произведений устного народного творчества*; 73 % (65 чел.) – *демонстрацию и анализ объектов декоративно-прикладного творчества*; 42 % (37 чел.) – проведение народных игр; 57 % (51 чел.) – проведение тематических экскурсий в музей; 36 % (32 чел.) – самостоятельное создание детьми элементов декоративно-прикладного творчества разных народов (рис. 2), данный перечень дополняется такими формами и методами, как «проведение бесед об особенностях национальной культуры разных народов», «создание проектов».

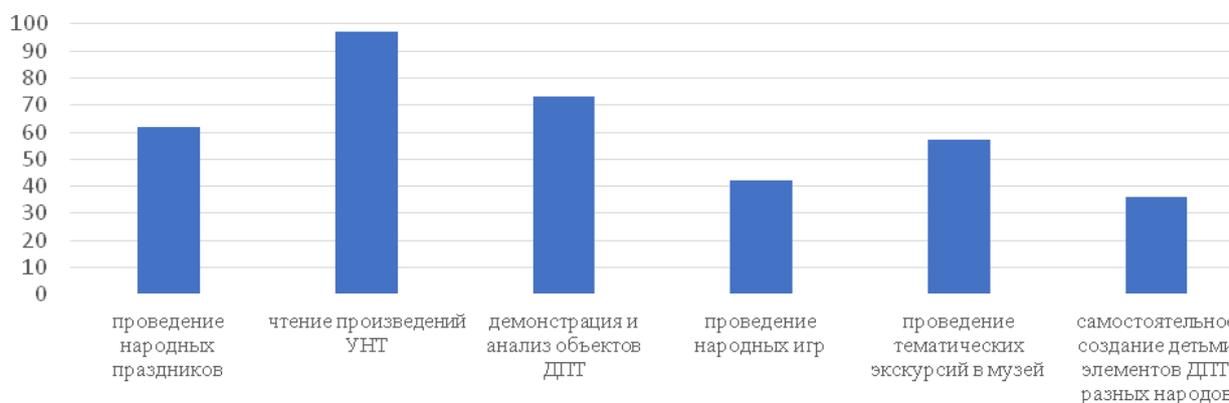


Рис. 2. Результаты ответа на вопрос № 4 «Какие формы и методы формирования культуры межнационального общения Вы чаще всего используете в воспитательном процессе?» (%).

Анализ полученных результатов позволяет сделать вывод, что педагоги чаще используют в практике формы и методы воспитания, направленные на приобщение детей к национальной культуре (чтение произведений устного народного творчества, демонстрация объектов декоративно-прикладного творчества), и меньше включают в процесс воспитания методы и формы, направленные на утверждение ребенка как субъекта национальной культуры (самостоятельное создание детьми элементов декоративно-прикладного творчества разных народов и др.).

На вопрос № 5 «Осуществляете ли Вы реализацию принципа преемственности в формировании культуры межнационального общения детей дошкольного и младшего школьного возраста?» 97 % (87 чел.) респондентов ответили, что данный принцип не реализуют, 3 % (2 чел.) – затрудняются ответить. Несмотря на это, большинство педагогов отмечают необходимость взаимодействия детского сада и начальной школы в вопросах организации и осуществления преемственности в целом, а также в межнациональном воспитании детей.

Вопрос № 6 позволил зафиксировать ряд проблем, возникающих у воспитателей и учителей начальной школы в процессе формирования культуры межнационального общения детей: отсутствие программы по данному направлению работы – 88 % (78 чел.); недостаточная теоретико-методическая подготовка педагогов – 28 % (25 чел.); недостаток качественной методической литературы и дидактического материала – 54 % (48 чел.); недостаток времени для включения работы по межнациональному воспитанию в образовательный процесс – 90 % (80 чел.) (рис. 3).

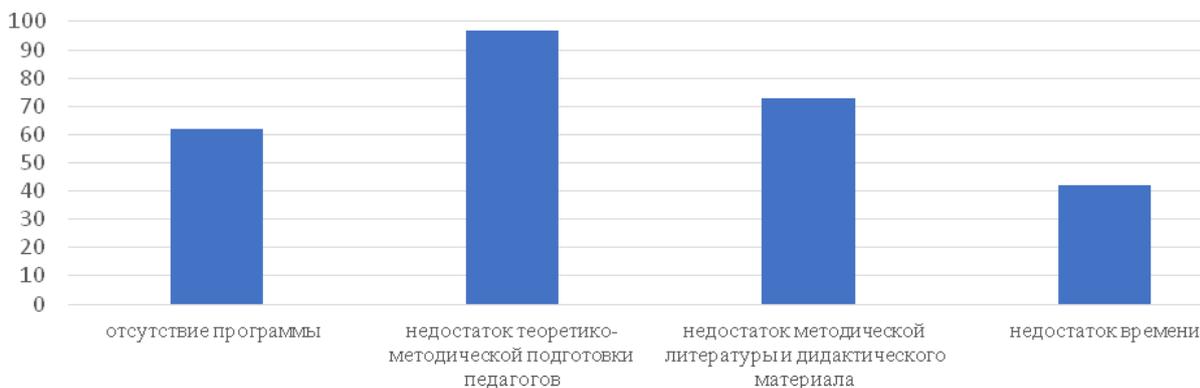


Рис. 3. Результаты ответа на вопрос № 6 «Какие трудности Вы испытываете при организации и осуществлении процесса формирования культуры межнационального общения в детском саду и начальной школе?» (%).

Полученные результаты анкетирования свидетельствуют о том, что в существующей практике образовательных организаций уделяется недостаточное внимание вопросам межнационального воспитания на смежных уровнях образования.

В связи с этим возникает противоречие между современной потребностью общества в реализации преемственности в формировании культуры межнационального общения детей, с одной стороны, и существующей практикой образовательных организаций, с другой стороны. Выявленное противоречие позволяет выявить проблему данного исследования, заключающуюся в поиске педагогических условий реализации принципа преемственности в формировании культуры межнационального общения детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста.

Для решения обозначенной проблемы был проведен анализ психолого-педагогической литературы, которая посвящена изучению вопроса организации преемственности и непрерывности в различных направлениях воспитания (экономическом, гендерном, социальном и др.) [Груздева 2015; Лобанова 2011; Перлова 2014; Петушкова 2005]. В результате определили условия, которые обеспечивает реализацию принципа преемственности в формировании культуры межнационального общения на смежных уровнях образовательной системы:

- ориентация на механизмы социально-коммуникативного развития и виды деятельности, характерные для старшего дошкольного и младшего школьного возрасте;
- обеспечение преемственности в определении целевых, содержательных, операционно-деятельностных (технологических) и результативно-диагностических аспектов межнационального воспитания;
- повышение уровня социально-педагогической компетентности воспитателей детского сада и учителей начальной школы в вопросах формирования культуры межнационального общения детей;
- сотрудничество субъектов образовательного процесса (детей, их родителей, педагогов, администрации и социальных партнеров) смежных уровней образования в ДО и НОО.



Рис. 4. Структурно-функциональная модель реализации принципа преемственности в формировании культуры межнационального общения детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста.

Эффективная реализация принципа преемственности в формировании культуры межнационального общения детей подготовительной группы детского сада и обучающихся начальной школы требует создания теоретического конструкта, который позволит отразить организацию данного процесса. В связи с этим была спроектирована структурно-функциональная модель реализации принципа преемственности в формировании культуры межнационального общения детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста (рис. 4).

Теоретико-методологической основой данного конструкта являются:

– системный подход (в контексте данного подхода межнациональное воспитание рассматривается как целостный преемственный педагогический процесс, компоненты которого взаимосвязаны и взаимообусловлены);

– культурологический подход (с позиции этого подхода целью межнационального воспитания является формирование ценностного отношения человека к национальной культуре и культуре межнационального общения);

– деятельностный подход (через призму подхода межнациональное воспитание рассматривается как процесс трансформации ценностей, идеалов, существующих в культуре посредством деятельности в реально действующие и смыслообразующие мотивы поведения).

Структурно-функциональная модель реализации принципа преемственности в формировании культуры межнационального общения детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста включает целевой, содержательный, операционально-деятельностный, контрольно-результативный компоненты педагогического процесса, которые подчиняются общей цели, обладают устойчивыми внутренними и внешними связями, логикой содержательного наполнения. Целевой компонент выполняет концептуально-ориентационную функцию. Он определяется в соответствии с теоретическими основаниями и связан с организацией работы, направленной на достижение преемственности в формировании культуры межнационального общения детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Содержательный компонент связан с осуществлением процессуально-описательной функции. Данный компонент включает доступные каждому возрасту элементы национальной культуры (особенности быта, традиции, обычаи, праздники, искусство, игры и др.) и культуры межнационального общения [Заботьясь о будущем... 2019]. Содержание представлено в программе социально-коммуникативного развития дошкольников Л. В. Коломийченко «Дорогою добра» [Коломийченко 2015; Коломийченко, Чугаева 2015] и в программе К. А. Заниной «Мы разные, но мы вместе» для первоклассников.

В программе «Дорогою добра» формирование у старших дошкольников культуры межнационального общения обеспечивается благодаря содержанию раздела программы «Человек в культуре», где подробно раскрываются особенности русской традиционной культуры, дается общее представление о расах и культуре других народов [Коломийченко 2015: 92]. Программа «Мы разные, но мы вместе» является логическим продолжением программы «Дорогою добра» в аспекте формирования культуры межнационального общения. Преемственность в содержании программ обеспечивается посредством обогащения материала. По сравнению с программой «Дорогою добра» содержание работы с младшими школьниками дополнено новыми разделами и темами, где подробно раскрываются особенности культуры национальных групп ближайшего регионального окружения (русские, татары, марийцы, удмурты), культуры национальностей ближнего зарубежья (украинцы, узбеки и др.), национальной культуры представителей дальнего зарубежья (японцы, французы и др.), отдельные элементы культуры представителей различных рас.

Операционально-деятельностный компонент выполняет процессуально-деятельностную функцию. Он отражает технологические аспекты реализации принципа преемственности в формировании культуры межнационального общения детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста, которые выстраиваются от первичного приобщения к ценностям национальной культуры и культуры межнационального общения – к интериоризации в

различных видах деятельности и далее к культуротворчеству (т. е. в соответствии с генезисом социализации в культурологической парадигме образования) [Коломийченко 2015: 7]. Данный компонент упорядочивает формы организации образовательной деятельности, методы, средства воспитания, а также взаимодействие педагогов детского сада и начальной школы. Контрольно-результативный компонент выполняет аналитическую функцию и предполагает отслеживание результатов по параметральным и уровневым характеристикам культуры межнационального общения детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста, а также подбор диагностического инструментария по их изучению.

Заключение

Формирование культуры межнационального общения согласно данной модели представляет целостную систему и охватывает процесс развития личности от освоения знаний об истории и особенностях культуры своего и других народов, о правилах поведения в разнорациональном коллективе, развития нравственных качеств личности, интересов, ценностного отношения к своей национальной культуре и культуре представителей других национальностей до проявления этих качеств в поведении, сотрудничестве с людьми других национальностей в различных видах деятельности. Результатом реализации структурно-функциональной модели является повышение уровня сформированности культуры межнационального общения старших дошкольников и младших школьников.

Таким образом, предложенная структурно-функциональная модель и учет выявленных педагогических условий при организации образовательного процесса позволит эффективно реализовать принцип преемственности в формировании культуры межнационального общения детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста.

Список литературы

- Алямкина Ж. Г. Формирование культуры межнационального общения у младших школьников средствами музыки. Автореф. ... к. пед. н. М., 2002. 16 с.
- Богомолова М. И. Генезис прогрессивных концепций межнационального воспитания детей. Автореф. ... д. пед. н. Екатеринбург, 2003. 43 с.
- Груздева И. В. Преемственность в социальном воспитании детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Дис. ... к. пед. н. Пермь, 2015. 240 с.
- Заботясь о будущем – храним прошлое. Формирование основ культуры межнационального общения детей дошкольного возраста: метод. пособие / Науч. ред. Л. В. Коломийченко; Перм. гос. гуманит.-пед. ун-т; МАДОУ «Детский сад «Чулпан» г. Перми. Пермь: Изд-во «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», 2019. 312 с.
- Захарова Л. М. Этнопедагогическая направленность дошкольного воспитания в отечественной педагогике (вторая половина XIX – н. XXI вв.). Автореф. ... к. пед. н. Ульяновск, 2011. 47 с.
- Касимова А. С. Педагогические условия воспитания культуры межнационального общения детей старшего дошкольного возраста. Автореф. ... к. пед. н. Ростов н/Д, 2006. 27 с.
- Коломийченко Л. В., Чугаева Г. И. Дорогою добра. Занятия для детей 6–7 лет по социально-коммуникативному развитию и социальному воспитанию / Под ред. Л. В. Коломийченко. М.: ТЦ Сфера, 2015. 320 с.
- Коломийченко Л. В. Дорогою добра: Концепция и программа социально-коммуникативного развития и социального воспитания дошкольников. М.: ТЦ Сфера, 2015. 160 с.
- Кочетова Е. А. Воспитание культуры межнационального общения у младших школьников. Автореф. ... к. пед. н. М., 2006. 17 с.
- Лобанова М. А. Преемственность в экономическом воспитании детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Дис. ... к. пед. н. Смоленск, 2011. 205 с.
- Махрова И. А. Формирование культуры межнационального общения у школьников. Дис. ... к. пед. н. Саратов, 2013. 159 с.
- Оборина Е. В. Изобразительное искусство как средство формирования межнациональной толерантности у детей старшего дошкольного возраста. Автореф. ... к. пед. н. Челябинск, 2016. 22 с.
- Перлова Ю. В. Преемственность гендерного воспитания детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Дис. ... к. пед. н. Екатеринбург, 2014. 181 с.

Петушкова Г. А. Преемственность в экономическом воспитании детей младшего и среднего школьного возраста. Дис. ... к. пед. н. Смоленск, 2005. 212 с.

Яковлев Е. В. Управление качеством образования в высшей школе: теория и практика. Монография. Челябинск: Изд-во «Челябинский государственный педагогический университет», 2000. 148 с.

References

Alyamkina Zh. G. Formirovanie kul'tury mezhnacional'nogo obshcheniya u mladshih shkol'nikov sredstvami muzyki [Formation of a culture of interethnic communication among younger schoolchildren by means of music]. Abstract of Ph. D. Thesis. Moscow, 2002, 16 p. (In Russ.)

Bogomolova M. I. Genezis progressivnyh koncepcij mezhnacional'nogo vospitaniya detej [The genesis of progressive concepts of interethnic education of children]. Abstract of Doctor's degree dissertation. Ekaterinburg, 2003, 43 p. (In Russ.)

Gruzdeva I. V. Preemstvennost' v social'nom vospitanii detej starshego doshkol'nogo i mladshogo shkol'nogo vozrasta [Continuity in the social education of children of senior preschool and primary school age]. PhD thesis. Perm, 2015, 240 p. (In Russ.)

Zabotyas' o budushchem - hranim proshloe. Formirovanie osnov kul'tury mezhnacional'nogo obshcheniya detej doshkol'nogo vozrasta: metod. Posobie [Taking care of the future we remember the past. Formation of the foundations of the culture of interethnic communication of preschool children: textbook of methodics]. Nauch. red. L. V. Kolomijchenko, Perm, Permskij gosudarstvennyj gumanitarno-pedagogicheskij universitet, 2019, 312 p. (In Russ.)

Zaharova L. M. Etnopedagogicheskaya napravlenost' doshkol'nogo vospitaniya v otechestvennoj pedagogike (vtoraya polovina XIX - n. HKHI vv.) [Ethno-pedagogical orientation of preschool education in Russian pedagogy (the second half of the XIX-XXI centuries)]. Abstract of Ph. D. Thesis. Ulyanovsk, 2011, 47 p. (In Russ.)

Kasimova A. S. Pedagogicheskie usloviya vospitaniya kul'tury mezhnacional'nogo obshcheniya detej starshego doshkol'nogo vozrasta [Pedagogical conditions of education of culture of interethnic communication of children of senior preschool age]. Abstract of Ph. D. Thesis. Rostov-on-don, 2006, 27 p. (In Russ.)

Kolomijchenko L. V., CHugaeva G. I. Dorogoyu dobra. Zanyatiya dlya detej 6-7 let po social'no-kommunikativnomu razvitiyu i social'nomu vospitaniju [The road of good. Classes for children aged 6-7 years on social and communicative development and social education]. Pod red. L. V. Kolomijchenko. Moscow, TC Sfera, 2015, 320 p. (In Russ.)

Kolomijchenko L. V. Dorogoyu dobra: Koncepciya i programma social'no-kommunikativnogo razvitiya i social'nogo vospitaniya doshkol'nikov [Dorogoyu dobra: The concept and program of social and communicative development and social education of preschool children]. Moscow, TC Sfera, 2015, 160 p.

Kochetova E. A. Vospitanie kul'tury mezhnacional'nogo obshcheniya u mladshih shkol'nikov [Fostering a culture of interethnic communication in primary school children]. Abstract of Ph. D. Thesis. Moscow, 2006, 17 p. (In Russ.)

Lobanova M. A. Preemstvennost' v ekonomicheskom vospitanii detej starshego doshkol'nogo i mladshogo shkol'nogo vozrasta [Continuity in the economic education of children of senior preschool and primary school age]. PhD thesis. Smolensk, 2011. 205 p. (In Russ.)

Mahrova I. A. Formirovanie kul'tury mezhnacional'nogo obshcheniya u shkol'nikov [Formation of a culture of interethnic communication among schoolchildren]. PhD thesis. Saratov, 2013, 159 p. (In Russ.)

Oborina E. V. Izobrazitel'noe iskusstvo kak sredstvo formirovaniya mezhnacional'noj tolerantnosti u detej starshego doshkol'nogo vozrasta [Visual arts as a means of forming interethnic tolerance in older preschool children]. Abstract of Ph. D. Thesis. Chelyabinsk, 2016, 22 p. (In Russ.)

Perlova Yu. V. Preemstvennost' gendernogo vospitaniya detej starshego doshkol'nogo i mladshogo shkol'nogo vozrasta [Continuity of gender education of children of senior preschool and primary school age]. PhD thesis. Ekaterinburg, 2014, 181 p. (In Russ.)

Petushkova G. A. Preemstvennost' v ekonomicheskom vospitanii detej mladshogo i srednego shkol'nogo vozrasta [Continuity in the economic education of children of primary and secondary school age]. PhD thesis. Smolensk, 2005, 212 p. (In Russ.)

Yakovlev E. V. Upravlenie kachestvom obrazovaniya v vysshej shkole: teoriya i praktika [Quality management of education in higher education: theory and practice]. Monografiya. Chelyabinsk, Izd-vo «Chelyabinskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet», 2000, 148 p. (In Russ.)

УДК 37.018.46

UDC 37.018.46

DOI: 10.24412/2712-827X-2021-6-31-40

Мосина Маргарита Александровна

Доктор педагогических наук, профессор,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
Россия, 614990, г. Пермь, ул. Сибирская, д. 24,
тел.: +7 (342) 2151968 (доб. 469), e-mail: margarita_67@inbox.ru

Канцур Анна Германовна

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

Нельзина Елена Николаевна

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

Mosina Margarita Alexandrovna

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

Kantsur Anna Germanovna

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

Nelzina Elena Nikolayevna

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

**МАСТЕР-КЛАСС КАК ОДНА ИЗ ФОРМ ИТОГОВОЙ РАБОТЫ
УЧАСТНИКОВ КУРСОВ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ****WORKSHOP AS A FORM OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT
COURSES ASSESSMENT****Аннотация**

В статье обсуждается опыт Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета по организации итоговой аттестации слушателей на курсах повышения квалификации учителей иностранного языка. Описываются особенности мастер-класса как одного из наиболее эффективных современных способов обмена и распространения педагогического опыта, которые проявляются в том, что участники изучают разработки по теме мастер-класса; участвуют в обсуждении полученных результатов; задают вопросы, получают консультации; предлагают для обсуждения собственные проблемы, вопросы, разработки; высказывают свои предложения по решению обсуждаемых проблем. Рассматриваются цели и задачи мастер-класса, заключающиеся в создании условий для профессионального общения, самореализации и стимулирования роста творческого потенциала педагогов; повышении профессионального мастерства и квалификации

участников; распространении передового педагогического опыта; внедрении новых технологий обучения и воспитания; совместная отработка методических подходов учителя-мастера и приемов решения поставленной в программе мастер-класса проблемы; рефлексии собственного профессионального мастерства участниками мастер-класса; оказании помощи участникам мастер-класса в определении задач саморазвития и формировании индивидуальной программы самообразования и самосовершенствования. Показывается, что ожидаемый результат итоговой аттестации выражается в овладении участниками новыми творческими способами решения педагогической проблемы, в формировании мотивации к самообучению. Особое внимание уделяется содержанию и структуре мастер-класса, которая включает в себя презентацию педагогического опыта учителя, презентацию урока/серии уроков, имитационную игру, моделирование и рефлексию. Приводятся примеры из опыта работы факультета повышения квалификации, предлагаются методические рекомендации по подготовке, проведению, оцениванию мастер-класса. Делается вывод о методической целесообразности использования мастер-класса как формы итоговой аттестации слушателей, позволяющей оценить сформированные у них компетенции, приобретенные в процессе обучения на курсах.

Abstract

The article discusses the experience of Perm State Humanitarian Pedagogical University in organizing the final assessment of teachers of foreign languages in the process of professional development. The features of the workshop are described as one of the most effective modern methods of exchange and dissemination of pedagogical experience, which are manifested in the fact that participants study developments on the topic of workshop; participate in the discussion of the results obtained; ask questions, receive consultations; recommend their own problems, questions, developments for discussion; express their proposals for solving the discussed problems. The goals and objectives of workshop are considered, which consist in creating conditions for professional communication, self-realization and stimulating the growth of the creative potential of teachers; improving the professional skills and qualifications of the participants; dissemination of advanced teaching experience; introduction of new technologies of teaching and education; joint development of the methodological approaches of the master teacher and methods of solving the problem posed in the workshop program; reflections of their own professional skills by the participants of the workshop; rendering assistance to the participants of the workshop in defining the tasks of self-development and forming an individual program of self-education and self-improvement. It is shown that the expected output of the final attestation is expressed in the participants' mastering of new creative ways to solve a pedagogical problem, in the formation of motivation for self-learning. Particular attention is paid to the content and structure of the workshop, which includes a presentation of the teacher's pedagogical experience, presentation of a lesson / series of lessons, simulation game, modeling and reflection. Examples are given from the experience of the faculty of professional training, methodological recommendations for the preparation, delivery, and assessment of workshop are offered. The conclusion is made about the methodological expediency of using a workshop as a form of end-of-course assessment of teachers, which allows to evaluate the competencies they have acquired in the course of training.

Ключевые слова: профессиональное развитие, непрерывное обучение, повышение квалификации, итоговая аттестация, мастер-класс.

Keywords: professional development, lifelong learning, in-service education, end-of-course assessment, workshop.

Введение

Модернизация российского образования на современном этапе связывается не только с приведением национальных образовательных программ в соответствие с международно-принятыми требованиями и внедрением инновационных подходов к содержанию образования и к образовательным технологиям, но и с проблемами повышения качества профессиональной подготовки учителей, повышения уровня их профессиональной компетенции. В настоящее время резко повысился спрос на квалифицированного, творчески мыслящего учителя, способного воспитывать личность в современном динамично меняющемся мире. Базовое педагогическое образование, получаемое в высших учебных

заведениях, не может обеспечить учителя на всю жизнь знаниями и качествами, необходимыми ему для эффективной педагогической деятельности. Непрерывное образование в течение всей жизни – залог профессионального самосохранения, профессионального развития и самосовершенствования.

Основная часть

Курсы повышения квалификации учителей иностранного языка в Пермском государственном гуманитарно-педагогическом университете направлены на развитие их профессиональной компетентности, развитие их творческой индивидуальности, формирование восприимчивости к педагогическим инновациям и способности адаптироваться в меняющейся педагогической среде. Курсы предполагают обучение в объеме 72 часа или 108 часов. Тематика курсов разнообразна и связана с современными тенденциями развития иноязычного образования, например:

- инновационные подходы к обучению иностранным языкам как основа повышения качества учебного процесса и подготовки учащихся к экзаменам;
- отечественные и зарубежные инновационные тенденции в формировании иноязычной коммуникативной компетенции и в оценивании результатов образования;
- развитие иноязычной коммуникативной компетенции на основе современных заданий, упражнений, форм взаимодействия;
- дифференцированное обучение как средство повышения мотивации учащихся к изучению иностранного языка и повышения качества иноязычного образования;
- CLIL как средство развития предметных и иноязычных умений учащихся основной школы.

Занятия во время очных сессий носят практико-ориентированный характер, что позволяет определить соотношение в период очного обучения между теоретической и практической подготовкой в пользу практической направленности. Обучение проводится в режиме интерактивного взаимодействия с аудиторией. Ознакомление с новым материалом, отработка определенных способов действия проходит на лекционных и практических занятиях интерактивного типа с организацией групповой работы, что предполагает активное взаимодействие всех участников курсов. Показателями усвоения материала служат обобщение материала и его визуализация в различной форме, заполненные карты наблюдения за учебным процессом, устные высказывания, разработка заданий для учащихся с использованием предложенных приемов, а также предложенные участникам курсов итоговые работы по окончании обучения.

Целью итоговой аттестации участников курсов является определение их способности и готовности к выполнению профессиональных задач в соответствии с требованиями дополнительной профессиональной программы повышения квалификации. В качестве аттестационных работ могут быть:

- индивидуальный план-конспект урока или технологическая карта урока;
- практико-исследовательский проект;
- мастер-класс.

В течение последних 5 лет основной формой итоговой работы является мастер-класс. Существует много определений мастер-класса. Приведем некоторые из них: мастер-класс – публичная демонстрация умений и навыков какого-либо специалиста в каком-либо деле [Новый словарь иностранных слов 2009], вид учебного занятия в системе повышения квалификации преподавателя, в котором демонстрируются (иногда в ходе реального урока) практические приемы и технологии проведения занятий [Новый словарь методических терминов и понятий 2009], краткосрочный курс усовершенствования, урок высшего мастерства, проводимый выдающимися мастерами [Большой Российский энциклопедический словарь 2009].

В привычном понимании мастер-класс – один из наиболее эффективных современных способов обмена и распространения педагогического опыта путем прямого комментирован-

ного показа приемов и методов работы педагога, в процессе которого его участники приобретают соответствующие практические навыки.

Мастер-класс как итоговая работа, безусловно, отличается от мастер-класса, проводимого учителем-мастером. Если целью мастер-класса, проводимого педагогом-мастером, является распространение передового опыта, то мастер-класс как итоговая работа показывает, насколько участники курсов освоили программу и способны перенести в учебный процесс освоенные ими в процессе обучения технологии. Данная форма итоговой работы позволяет показать за короткое время фактический уровень теоретических знаний, методической подготовленности, умения самостоятельно вести методический поиск. Проведение мастер-класса свидетельствует о сформированности у них компетенций, необходимых для реализации трудовых функций в соответствии с ФГОС ВО и профессиональным стандартом [Профессиональный стандарт педагога], по которым ведется переподготовка. В процессе подготовки обучающиеся демонстрируют также умения оформлять достигнутые результаты в итоговую работу и представить свою работу в группе коллег.

К особенностям проведения мастер-класса можно отнести следующие: основная форма взаимодействия со слушателями – сотрудничество; сотворчество, совместный поиск; формы, методы, технологии работы в процессе проведения мастер-класса участникам не навязываются, а предлагаются; в технологии проведения мастер-класса главное – не сообщить и освоить информацию, а передать способы деятельности, будь то прием, метод, методика или технология; на одном из этапов мастер-класса слушателям предлагается самостоятельная работа в малых группах, создающая условия для включения всех в активную деятельность и позволяющая провести обмен мнениями [Мастер-класс как современная форма аттестации в условиях реализации ФГОС 2014].

Тема мастер-класса должна быть связана с направлением курсов, отражать целенаправленность использования наиболее интересных приемов (технологий) обучения иностранному языку на достижение результатов иноязычного образования, например, «Использование технологии сотрудничества и ИКТ на уроках английского языка», «Использование учебного информационного ресурса Treasure Hunt во внеклассной работе по английскому языку», «Задания с использованием Word Cloud при работе над иноязычным текстом», «QR-код как средство повышения мотивации учащихся к изучению английского языка», «Создание мультимедийных роликов как средства повышения мотивации и способа развития коммуникативных умений учащихся», «Использование технологии «Модельный текст» на уроках немецкого языка».

Выполнение и защита итоговой работы в форме мастер-класса может осуществляться участниками курсов индивидуально, однако, рекомендуется разрабатывать мастер-класс в мини-группе по 3 человека. Совместная работа над содержанием мастер-класса развивает личностные качества обучающихся – коммуникабельность, открытость к принятию других позиций, точек зрения, готовность гибко реагировать на высказывания коллег, включая изменение собственной позиции, не навязывание своего мнения.

Для проведения итоговой аттестации разработаны дидактические материалы, помогающие участникам курсов подготовить, провести и оценить мастер-классы. Прежде всего слушатели курсов знакомятся с положением о мастер-классе (см. Приложение 1) и продумывают тему мастер-класса, которую обсуждают с преподавателями курсов повышения квалификации. Н. И. Филатова, С. И. Усова [Филатова, Усова 2016] в своей работе, посвященной методике организации и проведения мастер-класса педагогом, советуют в названии темы не использовать «заумные» профессиональные термины. Тема мастер-класса должна звучать понятно и просто. Например, «Учимся понимать текст».

Далее определяются основополагающие цели, достижению которых подчинен весь мастер-класс. Внимание учителей обращается также на тот факт, что они могут выбрать задачи мастер-класса из предложенного списка, соотнести со своим мастер-классом, а не использовать все задачи. Например, задача мастер-класса «Использование метода четырех

квадратов как способа организации работы над письменной речью на уроках иностранного языка» заключается в обучении участников мастер-класса навыкам использования метода «Четыре квадрата» на уроках как средства развития логического мышления обучающихся. Мастер-класс «Использование мультимедийных интеллектуальных игр как эффективная технология реализации мультипредметности» предполагает решение таких задач, как знакомство участников мастер-класса с концептуальными основами использования мультимедийных интеллектуальных игр в рамках реализации системно-деятельностного подхода и представление своей авторской модели образовательного процесса в режиме демонстрируемой педагогической технологии.

В разделе «Содержание деятельности педагога-мастера во время проведения мастер-класса» приведена структура проведения мастер-класса [Русских 2002]. Однако при организации и проведении мастер-класса как итоговой работы участников курсов повышения квалификации структура претерпевает некоторые изменения, так как данный мастер-класс может разрабатывать не только учитель-профессионал, но и начинающий учитель. Также заранее оговаривается время проведения мастер-класса: от 20 до 30 минут.

1. Презентация педагогического опыта педагога-мастера

– Актуализация знаний участников мастер-класса с использованием интерактивных приемов взаимодействия.

– Обоснование основных идей педагогической технологии, применяемой учителем. Краткое описание достижений в опыте работы.

– Определение проблем и перспектив в работе педагога-мастера.

– Описание системы уроков (внеклассных занятий) в режиме эффективной педагогической технологии, представляемой педагогом.

2. Представление урока (внеклассного занятия), системы уроков (внеклассных занятий)

– Рассказ педагога о занятии, фрагмент которого будет продемонстрирован в ходе проводимого мастер-класса.

– Определение основных приемов и методов работы, которые будут демонстрироваться. Приветствуются фотографии или краткие видеосюжеты из учебно-воспитательной деятельности учителя, где отображается заявленный учителем прием / метод, который будет демонстрироваться на мастер-классе.

– Краткая характеристика результативности используемой технологии.

– Вопросы педагогу по изложенному.

3. Урок (занятие) или имитационная игра со слушателями с демонстрацией приемов эффективной работы с учащимися (воспитанниками). Педагог-мастер заранее определяет форму проведения данного этапа мастер-класса: практическое занятие с участниками мастер-класса путем непосредственного контактного обучения основным приемам осуществления представляемой деятельности; ролевая, имитационная игра с участниками мастер-класса и др. Участники мастер-класса могут одновременно играть две роли: например, учащиеся 5 класса на уроке «Английский язык» и учителя-эксперты, присутствующие на фрагменте открытого занятия. Другой вариант проведения данного этапа предусматривает участие всех участников мастер-класса в роли учеников, а педагог-мастер выступает в роли их учителя. На данном этапе важно осознание каждым участником мастер-класса эффективности изучаемой педагогической технологии. Важно соблюсти требования к данной части, которая является центральным и особенно важным звеном мастер-класса. Н. И. Филатова, С. И. Усова предлагают следующие требования: не обращаться со взрослыми как с детьми; сложность предлагаемого материала должна соответствовать опыту слушателей; соблюдать «игру» (имитацию) на протяжении всего времени и не пояснять, что делает педагог-мастер и зачем; четко дать понять о завершении данного этапа; перед тем как давать свои пояснения, обратиться к участникам, что они увидели, поняли, почувствовали; отметить, что педагог-мастер хотел продемонстрировать, и явно ли это можно было проследить в данном фрагменте [Филатова, Усова 2016].

4. Рефлексия: самоанализ проведенной имитационной игры педагогом-мастером; ответы на вопросы участников мастер-класса к педагогу по проведенному фрагменту урока (занятию, игре и т. п.); общая дискуссия по результатам совместной деятельности мастера-педагога и слушателей; заключительное слово педагога-мастера по всем замечаниям и предложениям.

Заключение

Во время последнего занятия в рамках курсов повышения квалификации учителя представляют разработанный мастер-класс и одновременно становятся участниками мастер-классов коллег. После показа каждого мастер-класса учителям предлагается заполнить карты наблюдения и оценки мастер-классов в соответствии с критериями, с которыми учителя знакомятся заранее (см. Приложение 2).

Особое внимание уделяется такому критерию как обоснование актуальности, новизны темы. При ознакомлении с мастер-классом Д. И. Рочева «Три шага в кооперативное обучение» в рамках Всероссийского конкурса «Учитель года России – 2014» учителя иностранных языков отмечают, что заявленная тема мастер-класса не нова. Используемая учителем технология корпоративного обучения является одной из разновидностью технологии «обучение в сотрудничестве», а представленный методический прием «Пила» известен практически каждому учителю иностранного языка. Но Д. И. Рочев очень интересно представляет свой педагогический опыт, удачно его визуализирует, используя при этом схемы, символы, видеофрагмент с собственного урока и при этом аргументированно обосновывает актуальность заявленной темы.

При просмотре и анализе данного мастер-класса учителями других предметов, например «Истории», «Литературы» и др. подчеркивается именно новизна заявленной методической темы, поскольку данная образовательная технология или не знакома учителям других предметов, или редко ими используется.

Демонстрация мастер-класса как формы итоговой работы участников курсов повышения квалификации заканчивается рефлексией, которая может быть проведена при помощи такого инструмента как анкеты. Опрос-анкета по итогам мастер-класса (см. Приложение 3) позволяет определить слушателю курсов, чему он научился в ходе активного участия в мастер-классе, что ему важно для своей дальнейшей педагогической деятельности. Развитие профессиональной компетентности учителя иностранного языка – это развитие творческой индивидуальности, формирование восприимчивости к педагогическим инновациям, способностей адаптироваться в меняющейся педагогической среде.

Список литературы

Большой Российский энциклопедический словарь. М.: Дрофа, 2009. 1888 с.

Мастер-класс Рочева Дениса Игоревича «Три шага в кооперативное обучение». 2014. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=Q3plyU43owY> (дата обращения: 30.07.2019).

Мастер-класс «Использование Грамматических стихотворений на уроках английского языка» Латышева В. В., Светлакова О. Б., Батуева Е. С. URL: <https://infourok.ru/masterklass-ispolzovanie-grammaticheskikh-stihotvorenii-na-urokah-angliyskogo-yazika-3636701.html> (дата обращения: 28.09.2020).

Мастер-класс по русскому языку «Рафт-технология». URL: <https://infourok.ru/masterklass-po-russkomu-yaziku-raft-tehnologiya-2086278.html> (дата обращения: 28.09.2020).

Мастер-класс «Применение стратегий критического мышления на уроках русского языка и литературы». URL: https://kopilkaurokov.ru/russkiyYazik/prochee/mastier_klass_primieneniie_stratiieghii_kritichieskogho_myshlienii_na_urokakh_r (дата обращения: 28.09.2020).

Мастер-класс по английскому языку «Эффективные способы повышения словарного запаса» URL: https://урок.пф/library/effektivnie_sposobi_povisheniya_slovarnogo_zapasa_145812.html (дата обращения: 03.09.2020).

Мастер-класс «Применение технологии РКМЧП на уроке английского языка» Поповой Л. А. URL: <https://kopilkaurokov.ru/angliiskiyYazik/prochee/mastier-klass-primieneniie-tiekhnologhii-rkmchp-na-urokie-anghliiskogho-iazuka> (дата обращения: 03.09.2020).

Мастер-класс «Мозаика интерактивности на уроках английского языка» Миронова М. В., Тайшет. 2016. URL: <https://uchitelya.com/angliyskiy-yazyk/94213-master-klass-mozaika-interaktivnosti-na-urokah-angliyskogo-yazyka.html> (дата обращения: 03.09.2020).

Мастер-класс «Английский язык-это просто» Нугаева Г. URL: <https://www.maam.ru/detskijasad/master-klas-po-angliiskomu-jazyku-angliiskii-jazyk-yeto-prosto.html> (дата обращения: 03.09.2020).

Мастер-класс как современная форма аттестации в условиях реализации ФГОС: Алгоритм технологии, модели и примеры проведения, критерии качества / сост. Н. В. Ширшина. Волгоград: Учитель, 2014. 277 с.

Новый словарь иностранных слов / сост. Адамчик В. В. М.: Издательство АСТ, 2009. 1152 с.

Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / сост. Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. М.: Издательство ИКАР. 2009. 448 с.

Профессиональный стандарт педагога. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf> (дата обращения 11.12.2020).

Русских Г. А. Мастер-класс – технология подготовки учителя к творческой профессиональной деятельности // Методист. 2002. № 1. С. 38–40.

Филатова Н. И., Усова С. И. Методика организации и проведения мастер-класса педагогом // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Самара, март 2016 г.). Самара: ООО «Издательство АСГАРД», 2016. С. 266–268. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/188/9566/> (дата обращения: 30.07.2019).

References

Bol'shoj Rossijskij enciklopedicheskiy slovar' [Large Russian Encyclopedic Dictionary]. Moscow, Drofa, 2009, 1888 p. (In Russ.)

Master-class Rocheva Denisa Igorevicha «Tri shaga v kooperativnoe obuchenie» [Master class of Rochev Denis Igorevich "Three steps to cooperative learning"]. 2014, available at: <https://www.youtube.com/watch?v=Q3plyU43owY> (accessed: 30 July 2019). (In Russ.)

Master-class «Ispol'zovanie Grammaticheskikh stihotvorenij na urokah anglijskogo yazyka» Latysheva V. V., Svetlakova O. B., Batueva E. S. [Master class "The use of Grammatical poems in English lessons" Latysheva V. V., Svetlakova O. B., Batueva E. S.], available at: <https://infourok.ru/masterklass-ispolzovanie-grammaticheskikh-stihotvorenij-na-urokah-angliyskogo-yazyka-3636701.html> (accessed: 28 September 2020). (In Russ.)

Master-class po russkomu yazyku «Raft-tehnologiya» [Master class in Russian "Raft-technology"], available at: <https://infourok.ru/masterklass-po-russkomu-yazyku-raft-tehnologiya-2086278.html> (accessed: 28.09.2020). (In Russ.)

Master-class «Primenenie strategij kriticheskogo myshleniya na urokah russkogo yazyka i literatury» [Master class "Application of critical thinking strategies in Russian language and Literature lessons"], available at: https://kopilkaurokov.ru/russkiyYazik/prochee/mastier_klass_primienieniie_stratiieghii_kritichieskogho_myshlieniiia_na_urokakh_r (accessed: 28 September 2020). (In Russ.)

Master-class po anglijskomu yazyku «Effektivnye sposoby povysheniya slovarnogo zapasa» [Master class in English "Effective ways to improve your vocabulary"], available at: https://urok.rf/library/effektivnye_sposobi_povisheniya_slovarnogo_zapasa_145812.html (accessed: 03 September 2020). (In Russ.)

Master-class «Primenenie tekhnologii RKMCHP na uroke anglijskogo yazyka» Popovoj L. A. [Master class "Application of RKMCHP technology in the English language lesson" by L. A. Popova], available at: <https://kopilkaurokov.ru/angliiskiyYazik/prochee/mastier-klass-primienieniie-tiekhnologhii-rkmchp-na-urokie-anghliiskogho-iazyka> (accessed: 03 September 2020). (In Russ.)

Master-class «Mozaika interaktivnosti na urokah anglijskogo yazyka» Mironova M. V., Tajshet [Master class "Mosaic of interactivity in English lessons" Mironova M. V., Taishet]. 2016, available at: <https://uchitelya.com/angliyskiy-yazyk/94213-master-klass-mozaika-interaktivnosti-na-urokah-angliyskogo-yazyka.html> (accessed: 03 September 2020). (In Russ.)

Master-class «Anglijskij yazyk-eto prosto» Nugaeva G. [Master class "English is simple" by G. Nugaeva], available at: <https://www.maam.ru/detskijasad/master-klas-po-angliiskomu-jazyku-angliiskii-jazyk-yeto-prosto.html> (accessed: 03 September 2020). (In Russ.)

Master-class kak sovremennaya forma attestacii v usloviyah realizacii FGOS: Algoritm tekhnologii, modeli i primery provedeniya, kriterii kachestva [Master class as a modern form of certification in the

context of the implementation of the Federal State Educational Standard: Technology algorithm, models and examples of implementation, quality criteria]. N. V. Shirshina. Volgograd: Uchitel', 2014. 277 p. (In Russ.)

Novyj slovar' inostrannyh slov [New dictionary of foreign words]. Adamchik V. V. Moscow, AST, 2009, 1152 p. (In Russ.)

Novyj slovar' metodicheskikh terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam) [New dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of language teaching)]. E. G. Azimov, A. N. Shchukin. M Moscow, IKAR, 2009, 448 p. (In Russ.)

Professional'nyj standart pedagoga [Professional standard of the teacher], available at: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf> (accessed 11 December 2020). (In Russ.)

Russkih G. A. Master-klass - tekhnologiya podgotovki uchitelya k tvorcheskoj professional'noj deyatel'nosti [Master class Technology of teacher preparation for creative professional activity]. *Metodist*. 2002, No 1, pp. 38-40. (In Russ.)

Filatova N. I., Usova S. I. Metodika organizacii i provedeniya master-klassa pedagogom [Methodology of organizing and conducting a master class by a teacher]. *Aktual'nye voprosy sovremennoj pedagogiki: materialy VIII Mezhdunar. nauch. konf.* Samara, ООО «Izdatel'stvo ASGARD», 2016, pp. 266-268, available at: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/188/9566/> (accessed: 30 July 2019). (In Russ.)

Приложение I

Положение о мастер-классе

1. Общие положения

Мастер-класс – один из наиболее эффективных современных способов обмена и распространения педагогического опыта путем прямого комментированного показа приемов и методов работы педагога, получившего признание в профессиональной среде, в процессе которого его участники приобретают соответствующие практические навыки.

Мастер-класс объединяет педагогов, желающих получить полную информацию о накопленном опыте педагога-мастера, освоить и использовать разработанные и апробированные им на практике программы, методики, технологии.

2. Цель, задачи, ожидаемые результаты мастер-класса

Цель мастер-класса – повышение профессионального мастерства педагогов – участников мастер-класса в процессе активного педагогического общения по освоению опыта работы педагога-мастера.

– Задачи мастер-класса:

– конструирование (воссоздание) педагогом-мастером перед участниками мастер-класса своей авторской модели образовательного процесса (или иного вида педагогической деятельности) в режиме демонстрируемой педагогической технологии;

– обучение участников мастер-класса конкретным навыкам, составляющим основу транслируемого педагогического опыта, и способам достижения намеченных результатов;

– демонстрация умения педагога-мастера проектировать успешную деятельность обучающихся;

– популяризация его инновационных идей, авторских находок;

– оказание помощи участникам мастер-класса в определении задач их профессионального самосовершенствования.

Ожидаемые результаты мастер-класса (безотносительно к его конкретному содержанию) могут включать:

– понимание участниками сути авторской системы педагога-мастера;

– практическое освоение ими важнейших навыков в рамках транслируемого опыта;

– активизацию познавательной деятельности участников мастер-класса;

– повышение уровня их профессиональной компетентности по основным аспектам демонстрируемой деятельности;

– рост мотивации участников мастер-класса к формированию собственного стиля творческой педагогической деятельности.

3. Содержание деятельности педагога-мастера во время проведения мастер-класса

Краткое изложение концептуальных основ собственной системы работы по теме мастер-класса (актуальность, новизна авторского подхода, результативность) и информирование о предлагаемой форме представления опыта педагога-мастера.

Постановка цели и задач мастер-класса, активизация деятельности его участников (тренинг, разминка и т. п.).

Представление опыта мастера как системы через прямой комментированный показ в действии основных приемов и методов работы педагога-мастера с использованием тех или иных форм:

– практического занятия с участниками мастер-класса путем непосредственного контактного обучения основным приемам осуществления представляемой деятельности;

– ролевых, имитационных игр с участниками мастер-класса и др.

Рефлексия:

– самоанализ проведенного занятия (или другой формы представления опыта) педагогом-мастером;

– ответы на вопросы участников мастер-класса к педагогу по проведенному занятию (игре и т. п.);

– общая дискуссия;

– заключительное слово педагога-мастера.

4. Подготовка помещения

– Расположение столов, посадочные места.

– Технические средства: мультимедийное оборудование, (интерактивная) доска, при необходимости – комплект ноутбуков для организации имитационной игры и т. п.

– Раздаточный материал для участников мастер-класса.

Приложение 2

Карта наблюдения и оценки мастер-классов

Оцените мастер-классы в соответствии с критериями по пятибалльной шкале

	Названия мастер-классов						Примечания. Выражение особого мнения
Обоснование актуальности / новизны темы							
Соответствие содержания мастер-класса заявленной теме и умение автора/ов воссоздать перед участниками мастер-класса модель образовательного процесса							
Обучение участников мастер-класса конкретным навыкам и умениям, составляющим основу транслируемого педагогического опыта							
Разнообразие приемов активизация деятельности участников мастер-класса							
Практическая значимость мастер класса и возможность переноса транслируемого опыта в другие условия							
Умение держаться, установить контакт с аудиторией, создать доброжелательную атмосферу, адекватно реагировать на вопросы и непредвиденные ситуации							
Итого							

Опрос-анкета по итогам мастер-класса*Уважаемые коллеги!*

Мы обращаемся к Вам с просьбой ответить на ряд вопросов, касающихся организации, проведения и результативности мастер-класса, проведенного в рамках курсов повышения квалификации. Информация, полученная от Вас, будет использована для повышения эффективности и совершенствования различных мастер-классов.

Вопросы	Ответы
Что Вам понравилось? – оригинальная методика – личность педагога – инновационные подходы – отдельные педагогические приемы – техническое оснащение – структура занятия – организация мастер-класса – атмосфера мастер-класса – другое	
Что, по Вашему мнению, в данном мастер-классе требует дополнительных разъяснений? – методика – отдельные педагогические приемы – техническое оснащение – структура занятия – организация мастер-класса – другое	
Чем для Вас был полезен данный мастер-класс: – стала понятной авторская система педагога-автора – повысилась моя компетентность по ряду аспектов – получил следующие навыки	
Считаете ли Вы мастер-класс эффективной формой передачи знаний и умений, обмена опытом обучения и воспитания?	
Какие формы взаимодействия с педагогом-мастером после проведенного мастер-класса Вы считаете целесообразными?	
Что бы Вам хотелось еще узнать по теме проведенного мастер-класса?	
Что из представленного на мастер-классе Вы будете применять в своей деятельности?	
Что Вы предложили бы изменить при проведении данного мастер-класса?	
Оцените, пожалуйста, качество раздаточного материала.	

УДК 378.147:811(07)
UDC 378.147:811(07)
DOI: 10.24412/2712-827X-2021-6-41-47

Михайлова Елена Геннадьевна

Старший преподаватель,
Пермский государственный национальный исследовательский университет,
Россия, 614068, г. Пермь, ул. Букирева, д. 15,
тел.: +7 (342) 2396350, e-mail: mikhailova.eg@yandex.ru

Mikhailova Elena Gennadievna
Senior Lecturer, Perm State University,
Perm, Russia

СТРАТЕГИИ И ПРАВИЛА УСПЕШНОГО УПРАВЛЕНИЯ АУДИТОРИЕЙ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ

THE APPLICATION OF RULES AND STRATEGIES FOR EFFECTIVE CLASSROOM MANAGEMENT WHEN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE AT A HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION

Аннотация

Данная статья рассматривает несколько эффективных правил и стратегий для успешного управления аудиторией в процессе преподавания иностранного языка в высшем учебном заведении. Каждый преподаватель обладает собственными уникальными секретами управления аудиторией, поддержания деловой учебной атмосферы, но существуют общие стратегии и правила для успешного управления аудиторией, которые должны быть приняты во внимание. Если преподавателю с трудом удается управлять группой студентов и приходится прилагать значительные усилия для установления отношений, то это ведет к психологическим проблемам у преподавателя, стрессу и постепенному выгоранию и оказывает негативное воздействие на процесс обучения, снижая его эффективность. Автор выделяет такие стратегии, как совместное определение целей преподавателем и студентами, учет интересов учащихся, применение адаптивных образовательных технологий и активных методов обучения. Также автор обращает внимание на необходимость учета индивидуальных особенностей учащихся и разработку индивидуальной траектории обучения для успешного достижения учащимися поставленных целей. Компетентность преподавателя, вербальная и невербальная коммуникация, эмоции обучающихся также играют важную роль в создании благоприятной атмосферы в аудитории. Данные стратегии способствуют созданию комфортной образовательной среды для изучения иностранного языка, являются залогом успешных отношений «преподаватель-студент», повышают мотивацию и эффективность обучения.

Abstract

The article considers the strategies and rules for effective classroom management as essential elements in learning and teaching process at higher educational institutions on the example of foreign language teaching. Each instructor has their own unique secrets of classroom management, maintaining a business learning atmosphere, but there are general strategies and rules for successful classroom management that must be taken into account. If a teacher has a hard time managing a group of students and has to make significant efforts to establish relationships, then this leads to psychological problems for the teacher, stress and gradual burnout and has a negative impact on the learning process, reducing its effectiveness. The author points out that defining short-term and long-term objectives and priorities together with students, taking into account the interests of learners, application of adaptive technology and active learning methods can effectively influence the process of classroom management. The author considers it important to draw

special attention to the development of learning pathways based on the individual differences between students to enable students to successfully achieve the goals they set. The emphasis is also placed on the teachers' competence, role of verbal and nonverbal communication, importance of positive emotions for learning process as essential factors in providing an enabling learning environment in classroom. It is noted that the rules and strategies described in the article coincide with basic didactic principles of conscious and active learning, application of modern teaching materials and informative visual aids, consistency and accessibility, individual approach to teaching as well as scientific development. Favourable learning environment in the classroom, respectful relations motivate students, contribute to the effectiveness of learning and teaching process, encourage students to set and achieve the objectives for foreign language learning.

Ключевые слова: управление аудиторией, адаптивные образовательные технологии, активные методы обучения, индивидуальная траектория обучения, эмоции, мотивация.

Keywords: classroom management, adaptive technology, active learning methods, individual learning pathway, emotions, motivation.

Введение

Каждый преподаватель обладает собственными уникальными секретами управления аудиторией, поддержания деловой учебной атмосферы, но существуют общие стратегии и правила для успешного управления аудиторией, которые должны быть приняты во внимание. Если преподавателю с трудом удастся управлять группой студентов и приходится прилагать значительные усилия для установления отношений, то это ведет к психологическим проблемам у преподавателя, стрессу и постепенному выгоранию и оказывает негативное воздействие на процесс обучения, снижая его эффективность. Что мы имеем в виду, когда говорим об управлении классом? На наш взгляд, необходимо рассмотреть ряд правил и стратегий управления аудиторией в высшем учебном заведении, которые играют определенную роль в повышении эффективности обучения студентов, являются залогом успешных отношений «преподаватель-студент» и работы преподавателя в вузе.

Основная часть

Известно, что четкая постановка целей, которые могут быть как краткосрочными, так и долгосрочными, и должны носить конкретный характер, в рамках образовательной стратегии является залогом их успешного достижения. Технологии целеполагания нашли отражение в работах И. Л. Бим [Бим 1985], Е. Н. Солововой [Соловова 2002], В. А. Хуторского [Хуторской 2005] и других авторов. В. А. Хуторской считает, что «достижение цели зависит от того, каким образом она была задана. Формулировка целей должна производиться в форме, допускающей проверку их уровня достижения. Формулирование цели в виде конечного образовательного продукта – наиболее эффективный способ целеполагания» [там же 2005: 228; 2020, 2021]. При постановке целей необходимо учитывать не только государственные стандарты и учебные планы, но и провести анализ потребностей студентов для возможной модификации целей. Совместная со студентами формулировка целей и их осознание дают им четкое ощущение, что их работа будет служить достижению заявленных целей обучения, а в конце курса студенты будут иметь доказательства того, что данные цели достигнуты. Деятельность студентов должна быть тесно связана с определенными целями курса и потребностями студентов, в противном случае расхождение целей и потребностей может привести к разочарованию и снижению мотивации у обучающихся и эффективности обучения в целом. Кроме учебных практических целей, которые могут быть определены совместно со студентами, необходимо помнить о воспитательной цели обучения, общеобразовательной и развивающей [Соловова 2002: 11–12].

Учет индивидуальных интересов и особенностей обучающихся является одним из положений когнитивного подхода, основателями которого считаются Дж. Брунер [Bruner

1966] и У. Риверс [Rivers 1983]. Учет индивидуальных интересов и потребностей при отборе материала и организации работы, как было сказано выше, определяет успех учебного процесса. С целью выяснения тем и аспектов языка, которые интересны студентам, преподавателю рекомендуется в начале курса составить список вопросов по изучаемому курсу и предложить студентам ответить на них для выяснения ожиданий студентов от процесса обучения. Опытный преподаватель может позволить студентам брать инициативу в свои руки, предлагать темы, для изучения исходя из того, что им интересно и полезно, не только придерживаясь определенных тем программы курса, вносить коррективы в план урока, таким образом, постоянно поддерживая интерес к предмету и его изучению.

Своевременное реагирование на потребности студентов способствует завоеванию и поддержанию авторитета преподавателя среди студентов. Также задачей преподавателя является выяснить, что умеет студент и в какую деятельность его необходимо вовлекать, чтобы показать и подчеркнуть его определенные таланты перед группой, например, навыки управления проектом, выступления на аудиторию с докладом, ведения дискуссии, навыки презентации, оформления стенгазеты, принимая во внимание коммуникативный или некоммуникативный тип личности студента. В середине курса, чтобы понимать, насколько преподаватель движется в правильном направлении, и в конце курса для выявления достижений, также необходимо провести опрос среди учащихся. Если преподаватель учитывает замечания и рекомендации студентов, то это позволяет сделать курс изучения иностранного языка интересным и полезным для студентов, а также обеспечивает комфортную и профессиональную работу преподавателя с аудиторией [Архипова, Кудрявцева 2020].

Совместная деятельность преподавателя и студентов в процессе обучения, возможность студентов участвовать в управлении обучением, постоянное использование обратной связи, эффективное взаимодействие друг с другом являются не только залогом успешных отношений, но и способствуют достижению поставленных целей. Кроме того, включение в курс тем профессионального общения, литературы по специальности с учетом профессиональной направленности курса иностранного языка является актуальным и способствует поддержанию интереса не только к иностранному языку, но и предметам по специальности, а чтение неадаптированной литературы дает возможность расширять кругозор и применить полученные знания на практике и в научной деятельности.

Применение адаптивной модели обучения позволяет предлагать студентам на выбор многоуровневые задания на основе сложности по принципу «от простого к сложному» и зависимости между темами, а также учитывать, изучалась ли студентом тема ранее и уровень ее освоения. Данная модель позволяет создавать преподавателю несколько учебных траекторий разной сложности и способствует реализации принципа индивидуализации обучения. «Адаптивная система обучения (АСО) – это не только сообщение новой информации, но и обучение приемам самостоятельной работы и работы в команде, самоконтролю, взаимоконтролю, приемам исследовательской и творческой деятельности, умению добывать и обобщать знания, делать выводы, фиксировать главное в свернутом виде. Необходимо перестроить свои представления о характере учебной деятельности учащегося. Не проверять, что он запомнил, а учить его «думать и действовать», направлять его усилия, учить на его индивидуальных ошибках, находить причину их возникновения. Нет групп учащихся – есть каждый ученик с его особой индивидуальностью. Нельзя всех дотянуть до одинакового уровня, необходимо дать возможность каждому в мере своих сил и способностей идти от уровня к уровню» [nsportal: эл.р.]

Использование индивидуальной траектории обучения для каждого студента дает стимул к дальнейшему движению вперед и, в конечном счете, ощущению прогресса. При индивидуальном подходе каждый студент совершенствует определенные навыки и умения, которые он считает необходимыми, что соотносится с принципом индивидуализации

обучения. «Организация учебного процесса с учетом индивидуальных психологических особенностей учащихся позволяет создать оптимальные условия для реализации потенциальных возможностей каждого обучающегося. В практике обучения нередко ориентируются на средний уровень обученности, способностей к учению, поэтому не каждый учащийся может реализовать свои потенциальные возможности. Индивидуализация обучения направлена на преодоление несоответствия между уровнем учебной деятельности, который задается программой, и реальными возможностями каждого ученика» [Азимов, Щукин 2009: 77].

Организация студентов в пары и микрогруппы с разным уровнем владения иностранным языком также дает благоприятные возможности для индивидуализации обучения и активизации образовательного процесса, развития навыков критического мышления. Работа в парах и группах позволяет преподавателю организовывать разные виды деятельности для групп студентов на основе критерия достижения определенного уровня подготовки, более тесно учитывать индивидуально-психологические особенности учащихся, уделять особое внимание студентам, которые испытывают неуверенность в себе при общении на иностранном языке с другими студентами и преподавателем, независимо от уровня владения языком.

При работе в группе все участники должны уметь корректно обмениваться информацией, отстаивать собственную точку зрения, уважая мнение друг друга, чувствовать ответственность и зависимость друг от друга, понимать, что индивидуальный успех зависит от успеха группы. Способность преподавателя правильно организовать межличностные отношения, помочь студентам чувствовать себя неотъемлемой частью группы также является залогом успешного обучения студентов и создания здоровой бесконфликтной атмосферы в группе.

Стоит отметить, что одной из ключевых стратегий, преимуществ которой хорошо известны, является активное обучение. Находясь в активной учебной среде, студенты показывают более высокие результаты, у них активизируется мыслительная деятельность. Использование таких методов, как проектная деятельность, учебные игры, ролевые игры, решение ситуационных задач позволяет создавать захватывающие и увлекательные уроки, побуждать активность студентов, формировать определенные знания, навыки и умения.

Применение преподавателем стратегии геймификации в учебном процессе, интерес к которой все больше возрастает, также позволяет использовать активные методы обучения иностранному языку и организовывать различные виды деятельности. Различные цифровые платформы и популярные онлайн-сервисы, такие как Kahoot, LearningApps, Quizlet, подходят для создания собственного интерактивного контента с использованием уже готовых шаблонов, обучающих игровых заданий, кроссвордов, тестов, викторин, которые можно использовать для групповой и фронтальной работы в аудитории, а также в качестве домашнего задания для самостоятельной работы [Караваева, Андросова 2020; Чернозиппунникова, Кретова 2021].

«При интерактивной форме проведения занятий повышается групповая активность и взаимодействие между самими студентами. Благодаря мультимедийно-динамической форме подачи материала реализуется принцип наглядности» [Титова, Чикризова 2019: 142]. «Геймификация в образовательном контексте – это интеграция элементов игры, игровых технологий и игрового дизайна в процесс обучения, которая способствует качественному изменению способа организации учебного процесса и приводит к повышению уровня мотивации, вовлеченности обучающихся, активизации их внимания и концентрации при решении учебных задач» [там же: 137].

Сочетание различных средств обучения, таких как современные печатные и электронные учебные пособия, рабочие тетради, переводные и толковые словари, справочники по грамматике и лексике, интернет-ресурсы, компьютерные программы, фильмы, которые должны быть отобраны в соответствии с задачами и целями обучения,

включение социальных медиа в процесс обучения и оптимальное использование технических возможностей позволяют организовать учебную деятельность на высоком уровне и делают доступным восприятие материала.

Известно, что эмоции играют большую роль в обучении. Эффективное систематическое поощрение студентов является ключевым фактором поддержания интереса к изучаемому предмету и успешного овладения иностранным языком. Преподавателю следует правильно давать оценочные комментарии к ответам учащихся, профессионально производить анализ ошибок, не обсуждать неудачи студентов и неудовлетворительные результаты в группе, что может понизить самооценку студентов, которые, возможно, имеют психологические проблемы или недостаточно успешны в учебе.

После проведения контрольной работы рекомендуется разобрать типичные ошибки в группе, не называя фамилии допустивших ошибки студентов, или пригласить неуспевающих студентов на дополнительную консультацию. Также необходимо отслеживать прогресс, отмечать достижения студента, чтобы он видел, что его ожидания оправдались, выражать уверенность в достижении им поставленных целей. Осознание студентом индивидуальных достижений является движущей силой для дальнейшего движения вперед, постановки и достижения новых целей. Похвала и поощрение вызывают у любого человека положительные эмоции и способствуют формированию уверенности в собственных силах.

Высокий уровень профессиональной компетентности преподавателя вызывает у студентов интерес к преподавателю. Умение находить взаимопонимание и возможность вести дискуссию за рамками преподаваемой дисциплины на интересные студентам темы, обсуждение различных вопросов и проблем на равных, уважение и умение ценить мнение студента, если оно не совпадает с мнением преподавателя, также являются залогом успешных отношений преподавателя и учащихся. И. А. Зимняя считает, что «профессиональное мастерство ... включает способность не только доходчиво преподнести знания, популярно и понятно излагать материал, но и способность организовать самостоятельную работу учащихся, самостоятельное получение знаний, умно и тонко «дирижировать» познавательной активностью учащихся, направлять ее в нужную сторону» [Зимняя 1991: 45], а также делает акцент на необходимости преподавателя иметь высокий уровень сформированности академических способностей, на необходимости знать предмет не только в рамках преподаваемого курса [там же: 42–43].

Необходимо отметить, что студенты оценивают не только профессиональные умения преподавателя. В то время как навыки вербального общения, умение грамотно, логически излагать мысли, владение терминологией, умение приводить аргументы являются залогом успешной коммуникации, невербальная коммуникация – тон голоса преподавателя, жесты, выражение лица, дистанция общения, одежда, прическа – может иметь не меньший эффект, чем вербальная.

В свою очередь, тихий голос, отсутствие зрительного контакта, неопрятный внешний вид, неаккуратность, яркая одежда могут вызвать у студентов неприязнь к преподавателю и повлиять на эффективность учебного процесса. Невербальное общение играет значительную роль не только для создания благоприятной атмосферы в аудитории, но и как средство коррекции учащихся, когда преподаватель, например, во время устного ответа жестом или взглядом указывает на ошибку. Таким образом, вербальное и невербальное общение являются важными компонентами успешной деятельности преподавателя, повышения авторитета и влияют на формирование негативного или позитивного имиджа среди студентов.

Заключение

Принимая во внимание сказанное выше, можно отметить, что все перечисленные стратегии и правила совпадают с основными дидактическими принципами обучения иностранным языкам: принцип сознательности обучения, активности, наглядности,

систематичности и последовательности обучения, доступности, принцип индивидуализации обучения и научности. Также вышеперечисленные правила и стратегии повышают мотивацию и интерес к получению знаний, способствуют формированию бесконфликтной среды в группе как в отношениях студентов друг с другом, так и в отношениях студентов и преподавателя. Соблюдение данных принципов позволяет повысить эффективность и результативность обучения, служит достижению поставленных целей, является гарантией получения результата и формирует комфортную образовательную среду для успешного изучения иностранного языка.

Список литературы

Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. 448 с.

Архипова И. В., Кудрявцева В. В. Социокультурное иноязычное образование на современном этапе // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. № 1. 2020. С. 67–75.

Бим И. Л. Подход к проблеме упражнений с позиции иерархии целей и задач // Иностранные языки в школе. 1985. № 5. С. 30–37.

Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М.: Просвещение, 1991. 222 с.

Караваева В. Г., Андросова С. В. Особенности организации обучения иностранному языку в дистанционном формате на базе платформы MOODLE: лексика // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. № 3. 2020. С. 57–71.

Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций: Пособие для студентов пед. вузов и учителей. М.: Просвещение, 2002. 239 с.

Титова С. В., Чикризова К. В. Геймификация в обучении иностранным языкам: психолого-дидактический и методический потенциал // Педагогика и психология образования. 2019. № 1. С. 135–152. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/geymifikatsiya-v-obuchenii-inostrannym-yazykam-psihologo-didakticheskiy-i-metodicheskiy-potentsial/viewer> (дата обращения: 25.03.2021).

Хуторской А. В. Методика обучения школьников постановке целей // Вестник ННГУ. Выпуск 1 (6). 2005. С. 221–231. URL: [http://www.unn.ru/pages/vestniki_journals/99990199_West_innov_2005_1\(6\)/27.pdf](http://www.unn.ru/pages/vestniki_journals/99990199_West_innov_2005_1(6)/27.pdf). (дата обращения: 27.03.2021).

Хуторской А. В. Семь ошибок управления дистанционным образованием // Народное образование. 2020, № 2(1479). С. 141–144.

Хуторской А. В. Интериоризация и экстериоризация – два подхода к образованию человека // Народное образование. 2021, № 1(1484). С. 37–49.

Чернозипунникова Д. А., Кретова Л. Н. Формирование коммуникативной компетенции в процессе обучения английскому языку // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2021. № 5. С. 38–45.

Bruner J. S., Olver R. R., Greenfield P. M. *Studies in Cognitive Growth. A Collaboration of the Centre for Cognitive Studies.* New York: Wiley & Sons, 1966. 398 p.

Rivers W. M. *Communicating Naturally in a Second Language: Theory and Practice in Language Teaching.* Cambridge University Press, 1983. 256 p.

<https://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/angliiskiy-yazyk/library/2015/02/21/adaptivnyy-metod-obucheniya-na-urokakh> (дата обращения: 26.03.2021).

<https://uwaterloo.ca/centre-for-teaching-excellence/teaching-resources/teaching-tips/alternatives-lecturing/group-work/implementing-group-work-classroom> (дата обращения: 20.03.2021).

References

Azimov E. G., Shchukin A. N. *Slovar' metodicheskikh terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam)* [Dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of language teaching)]. Moscow, IKAR, 2009. 448 p. (In Russ.)

Arhipova I. V., Kudryavceva V. V. *Sociokul'tul'turnoe inoyazychnoe obrazovanie na sovremennom etape* [Socio-cultural foreign language education at the present stage]. *Gumanitarnye issledovaniya. Pedagogika i psihologiya*. No 1, 2020, pp. 67-75. (In Russ.)

Bim I. L. *Podhod k probleme uprazhnenij s pozicii ierarhii celej i zadach* [Approach to the problem of exercises from the position of the hierarchy of goals and objectives]. *Inostrannye yazyki v shkole*. 1985, No 5, pp. 30-37. (In Russ.)

Zimnyaya I. A. Psihologiya obucheniya inostrannym yazykam v shkole [Psychology of teaching foreign languages at school]. Moscow, Prosveshchenie, 1991, 222 p. (In Russ.)

Karavaeva V. G., Androsova S. V. Osobennosti organizacii obucheniya inostrannomu yazyku v distancionom formate na baze platformy MOODLE: leksika [Features of the organization of foreign language teaching in a remote format based on the MOODLE platform: vocabulary]. *Gumanitarnye issledovaniya. Pedagogika i psihologiya*. No 3, 2020, pp. 57-71. (In Russ.)

Solovova E. N. Metodika obucheniya inostrannym yazykam [Methods of teaching foreign languages]. Bazovyj kurs lekcij: Posobie dlya studentov ped. vuzov i uchitelej. Moscow, Prosveshchenie, 2002, 239 p. (In Russ.)

Titova S. V., Chikrizova K. V. Gejmifikaciya v obuchenii inostrannym yazykam: psihologo-didakticheskij i metodicheskij potencial [Gamification in teaching foreign languages: psychological, didactic and methodological potential]. *Pedagogika i psihologiya obrazovaniya*. 2019, No 1, pp. 135-152, available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/geymifikatsiya-v-obuchenii-inostrannym-yazykam-psihologo-didakticheskij-i-metodicheskij-potentsial/viewer> (accessed: 25 March 2021). (In Russ.)

Hutorskoj A. V. Metodika obucheniya shkol'nikov postanovke celej [Methods of teaching students to set goals]. *Vestnik NNGU*. Iss. 1 (6). 2005, pp. 221-231, available at: [http://www.unn.ru/pages/vestniki_journals/99990199_West_innov_2005_1\(6\)/27.pdf](http://www.unn.ru/pages/vestniki_journals/99990199_West_innov_2005_1(6)/27.pdf). (accessed: 27 March 2021). (In Russ.)

Hutorskoj A. V. Sem' oshibok upravleniya distantsionnym obrazovaniyem [Seven mistakes in managing Distance education]. *Narodnoe obrazovanie*. 2020, No 2(1479), pp. 141-144. (In Russ.)

Hutorskoj A. V. Interiorizaciya i eksteriorizaciya - dva podhoda k obrazovaniyu cheloveka [Interiorization and exteriorization: two approaches to human education]. *Narodnoe obrazovanie*. 2021, No 1(1484), pp. 37-49. (In Russ.)

Chernozipunnikova D. A., Kretova L. N. Formirovanie kommunikativnoj kompetencii v processe obucheniya anglijskomu yazyku [Formation of communicative competence in the process of teaching English]. *Gumanitarnye issledovaniya. Pedagogika i psihologiya*. 2021, No 5, pp. 38-45. (In Russ.)

Bruner J. S., Olver R. R., Greenfield P. M. Studies in Cognitive Growth. A Collaboration of the Centre for Cognitive Studies. New York: Wiley & Sons, 1966. 398 p.

Rivers W. M. Communicating Naturally in a Second Language: Theory and Practice in Language Teaching. Cambridge University Press, 1983. 256 p.

<https://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/angliiskiy-yazyk/library/2015/02/21/adaptivnyy-metod-obucheniya-na-urokakh> (accessed: 26 March 2021). (In Russ.)

<https://uwaterloo.ca/centre-for-teaching-excellence/teaching-resources/teaching-tips/alternatives-lecturing/group-work/implementing-group-work-classroom> (accessed: 20 March 2021). (In Russ.)

УДК 37.016:511-028.31

UDC 37.016:511-028.31

DOI: 10.24412/2712-827X-2021-6-48-61

Селькина Лариса Владимировна

Кандидат педагогических наук, доцент,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
Россия, 614990, г. Пермь, ул. Сибирская, д. 24,
тел.: +7 (342) 2151964, e-mail: selkina_lv@pspu.ru

Худякова Марина Алексеевна

Кандидат педагогических наук, доцент,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
Россия, 614990, г. Пермь, ул. Сибирская, д. 24,
тел.: +7 (342) 2151964, e-mail: mamigx@pspu.ru

Selkina Larisa Vladimirovna

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

Khudiakova Marina Alekseevna

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

**МЕТАПРЕДМЕТНЫЕ ЗАДАНИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ
У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ИНТЕРЕСА К ИЗУЧЕНИЮ
МАТЕМАТИКИ**

**META-SUBJECT TASKS AS A MEANS OF DEVELOPING INTEREST
IN THE STUDY OF MATHEMATICS IN YOUNGER STUDENTS**

Аннотация

Решая разнообразные математические задания, обучающийся усваивает знания, овладевает умениями, что способствует становлению его умственных способностей и личностных качеств. Достижение образовательных результатов зависит от уровня проблемности учебных заданий, возможности организации активной мыслительной деятельности школьников в процессе их выполнения. Задания, которые представлены в современных учебниках по начальному курсу математики, как правило, включают учащихся в деятельность по заданному алгоритму-образцу, что обеспечивает достижение предметных умений, однако при таком подходе метапредметные и личностные результаты не становятся объектом целенаправленного формирования, что негативно сказывается на освоении учащимися общих умений по решению математических задач и при встрече с заданиями нешаблонными вызывает у них затруднения вплоть до стрессовой ситуации и отказа от решения. Недовольство таким положением дел высказывалось в методической литературе еще в начале века, однако проблема актуальна и сегодня. В статье рассмотрено содержание понятия «задания с метапредметным компонентом», при выполнении которых проявляются не только математические знания, но и метапредметные умения, представлена классификация и примеры метапредметных заданий, описано содержание и результаты опытно-экспериментального преподавания математики с применением заданий обозначенного жанра, следствием которого стало общее положительное отношение к учебной деятельности, в том числе и математической, желание заниматься такими видами учебной работы, которые требуют большого умственного напряжения, активизируют мысль, дают новое знание. Материалы исследования могут быть интересны специалистам в области начального общего образования.

Abstract

Solving a variety of mathematical tasks, the student learns knowledge, masters skills, which contributes to the formation of his mental abilities and personal qualities. The achievement of educational results depends on the level of problem-solving of educational tasks, the possibility of organizing active mental activity of students in the process of their implementation. Tasks that are presented in modern textbooks for the initial course of mathematics, as a rule, involve students in activities according to a given algorithm-sample, which ensures the achievement of subject skills, but with this approach, metasubject and personal results do not become the object of purposeful formation, which negatively affects the development of students' general skills in solving mathematical problems and when faced with non-standard tasks, causes them difficulties up to a stressful situation and refusal to solve. Dissatisfaction with this state of affairs was expressed in the methodological literature at the beginning of the century, but the problem is still relevant today. The article considers the content of the concept of «tasks with a metasubject component», in which not only mathematical knowledge, but also metasubject skills are shown, presents a classification and examples of metasubject tasks, describes the content and results of experimental teaching of mathematics using tasks of the designated genre, which resulted in a general positive attitude to educational activities, including mathematical, the desire to engage in such types of educational work that require a lot of mental effort, activate the thought, they give new knowledge. The research materials may be of interest to specialists in the field of primary general education.

Ключевые слова: учебное задание, задание с метапредметным компонентом, мотивационная сфера учебной деятельности.

Keywords: educational task, task with a meta-subject component, motivational sphere of educational activity.

Введение

В современном начальном образовании объектом целенаправленного формирования количественной и качественной оценки становятся не только предметные умения, но и универсальные учебные действия – личностные, регулятивные, познавательные, коммуникативные. Эти умения формируются в деятельности, направленной на освоение учебного материала через решение учебных заданий. Под учебным заданием нами понимается такое задание, которое используется для развития интеллектуальных способностей учащихся, становления предметных знаний, умений и навыков, универсальных учебных действий, для формирования компетентностей в работе с учебным материалом [Селькина 2017].

Учебные задания являются ключевым элементом дидактического аппарата любого учебника по начальной математике и, значит, от их качества, уровня сложности, полноты реализации развивающего потенциала зависит достижение образовательных результатов и организация учебной деятельности школьников. Через учебные задания реализуются мотивационные, развивающие, дидактические и контролирующие функции обучения. Цель обучения определяет включение в деятельность школьников того или иного задания из потенциально существующей системы разнообразных заданий.

Проблема систематизации математических заданий для школьного обучения исследуется в работах многих педагогов, психологов, методистов [Балл 1990; Бантова 1976; Белогурова 2014; Истомина 2005; Колягин 1977; Крылов 2000; Метельский 1982; Пидкасистый 1998; Селькина 2014, 2017; Столяр 1986; Толлингерова 1994; Томашевский 1971; Федоров 2009; Фридман 1977; Эсаулов 1972]. Авторы выбирают разные основания для классификации заданий: область знания, метод решения, сложность, характер умственной деятельности учащихся при решении, форма предъявления условия, дидактические задачи, реализуемые в процессе обучения и другие признаки. Рассмотрим наиболее значимые классификации. Классификация учебных заданий, общепринятая в современной дидактике, предполагает выделение заданий в зависимости от этапа обучения: задания для актуализации, освоения, закрепления, применения, повторения и контроля знаний, умений и навыков [Пидкасистый 1998].

В основе классификации Г. А. Балла лежат познавательные операции, которые используются при решении. В зависимости от операций автор выделяет 5 видов учебных заданий: перцептивные – рассмотреть рисунок, найти части объекта; мыслительные – на сравнение объектов, на анализ, классификацию, сериацию, аналогию, обобщение; имагинативные – опираясь на имеющиеся знания, представить и описать событие, которое происходило или могло произойти; мнемические – запомнить, вспомнить; коммуникативные – на установление контакта, поддержание и прекращение общения и др.) [Балл 1990].

Р. С. Черкасов выделяет группы заданий в зависимости от запланированного результата деятельности: 1) обучающие задания, направленные на формирование системы знаний, умений, навыков; 2) задания, стимулирующие мыслительную деятельность учащихся (включающие элементы исследования, связанные с отыскиванием ошибок, требующие смекалки и сообразительности) [Цит. по Блох 1985]. А. Ф. Эсаулов описывает учебные задания, с учетом вида деятельности учеников: задания, рассчитанные на воспроизведение – при их выполнении школьники опираются на внимание и память – и творческие задания – их решение приводит к новой, неизвестной до этого мысли [Эсаулов 1972]. Ю. М. Колягин считает, что тип задания определяется тем, какие из компонентов задания: условие, заключение, решение, обоснование решения – неизвестны ученику, и выделяет стандартные, обучающие, поисковые, проблемные и творческие задания [Колягин 1977].

Н. Б. Истомина классифицирует учебные задания в зависимости от характера познавательной деятельности школьников: репродуктивные, или тренировочные, требующие применения известных способов деятельности; продуктивные, проблемные или частично-поисковые, ориентированные на активную работу мышления, поиск способа решения проблемы; творческие, связанные с самостоятельным построением (открытием) алгоритма деятельности, получением субъективно нового продукта [Истомина 2005].

Д. Толлингерова выделяет три типа учебных заданий. К первому типу автор относит задания, требующие мнемического воспроизведения информации – узнавание и воспроизведение фактов, понятий, текстов, формул, усвоенных алгоритмов, ко второму – задания, связанные с добыванием, наблюдением и описанием информации, к третьему – задания на структурирование информации, к четвертому – задания на логическое осмысление информации; к пятому – задания на применение и творческое преобразование информации [Толлингерова 1994].

Выявленное разнообразие подходов к классификации учебных заданий, позволяет установить, что все исследователи признают существование заданий, ориентированных на формирование предметных знаний, умений и навыков (репродуктивные, обучающие, алгоритмизированные, мнемические, имагинативные, упражнения) и заданий, выполнение которых предполагает включение учащихся в продуктивную, поисковую исследовательскую, творческую деятельность, ориентированную на выбор способа решения (из имеющихся в учебном опыте субъекта) или создание (открытие) нового способа решения.

Основная часть

Анализ заданий, представленных в современных учебниках по начальной математике, свидетельствует о том, что их выполнение, как правило, предполагает действие по алгоритму-образцу. Процесс обучения, в котором преобладают задания, включающие учеников в репродуктивную, тренировочную деятельность обеспечивает формирование предметных результатов. Однако при таком подходе значительно сужает операционное поле деятельности учащихся, личностные и метапредметные образовательные результаты не становятся объектом целенаправленного формирования, поэтому их становление и развитие происходит стихийно, вне педагогического воздействия, что не в полной мере реализует развивающий потенциал учебного предмета «Математика».

В этой связи нами выделена особая группа заданий – математические задания с метапредметным компонентом. Процесс решения заданий данной группы требует от ученика проявления всего комплекса образовательных результатов (предметные знания и умения, универсальные учебные действия – регулятивные, познавательные, коммуникативные).

В ранее опубликованных работах нами было исследовано влияние математических заданий с метапредметным компонентом на формирование у младших школьников умений в области математики и универсальных учебных действий, рассмотрена возможность применения в качестве инструмента комплексной диагностики образовательных результатов – предметных и метапредметных [Селькина 2017, 2019].

Рассмотрим виды заданий данной группы, примеры заданий каждого вида, результаты исследования связи математических заданий с метапредметным компонентом и развития познавательного интереса младших школьников к изучению математики. В основании классификации математических заданий с метапредметным компонентом лежит то универсальное учебное действие, которое востребовано при их выполнении. В соответствии с этим математическое задание может быть с регулятивным, познавательным, коммуникативным метапредметным компонентом или комплексное (при их выполнении проявляются универсальные учебные действия разных видов). Каждый вид заданий может быть реализован на трех уровнях, в зависимости от материала. На этом основании выделяются задания: учебные (выполняя их, младшие школьники работают с отвлеченным математическим материалом – числами, выражениями, уравнениями, геометрическими фигурами); учебно-практические (задания прикладного, практико-ориентированного характера, иллюстрирующие возможность применения математических знаний за пределами науки, в различных жизненных ситуациях); учебно-познавательные (их выполнение связано с получением новой или применением известной информации об окружающем мире – исторической, географической, естественнонаучной).

Графически классификация математических заданий с метапредметным компонентом представлена на рисунке 1.



Рисунок 1. Классификация математических заданий с метапредметным компонентом

Заметим, что математические задания с метапредметным компонентом не являются репродуктивными (тренировочными). Они принадлежат к группе нестереотипных, исследовательских, проблемных, творческих, то есть заданий, способ решения которых не находится в распоряжении субъекта, решающего это задание [Селькина 2004].

Приведем примеры заданий, обозначим их тип, предметные и метапредметные образовательные результаты, которые проявляются в процессе выполнения каждого задания.

Задание 1

Найди лишнее выражение.

А) $15 \cdot 4 + 15 \cdot 6$;

Б) $15 \cdot 9 + 15$;

В) $15 \cdot 3 + 15 \cdot 6$;

Г) $15 \cdot 6 + 15 \cdot 5$.

Ответ: Г).

Характеристика задания

Тип задания: учебное.

Предметные результаты: выполнять арифметические действия с числами в пределах 100; знать порядок действий, распределительное свойство умножения, смысл действия умножения (в зависимости от способа выполнения задания).

Метапредметный результат: выполнять классификацию (познавательное универсальное учебное действие).

Задание 2

Света купила 20 дм красивой тесьмы и обшила скатерть квадратной формы. Сколько сантиметров тесьмы осталось, если известно, что длина стороны скатерти более 45 см? Могло ли у Светы остаться 3 см тесьмы? Объясни, почему.

Ответ: 20 дм = 200 см; $200 : 4 = 50$ (см) – максимально возможная длина стороны квадрата. Значение длины квадрата может быть равно 46 см, 47 см, 48 см, 49 см, 50 см, поэтому и остаток тесьмы может быть разным (решение методом упорядоченного перебора лучше оформить в таблице). 3 см тесьмы остаться не могло, поскольку $200 - 3 = 197$ (см), а периметр квадрата всегда число четное (если один из множителей является чётным числом, то и значение произведения – чётное число).

Характеристика задания

Тип задания: учебно-практическое.

Предметные результаты: знать формулу для вычисления периметра квадрата, соотношение между сантиметром и дециметром, иметь представление о зависимости между чётностью компонентов умножения и его результата (в неявном виде).

Метапредметные результаты: видеть вариативность решения задачи (познавательное универсальное учебное действие), полно и точно выражать свои мысли в соответствии с задачей коммуникации (коммуникативное универсальное учебное действие).

Задание 3

Саша поймал 3 жука и 9 пауков и посчитал количество лапок. Сколько всего лапок получилось?

Ответ: 90 лапок ($6 \cdot 3 + 8 \cdot 9$).

Характеристика задания

Тип задания: учебно-познавательное.

Предметные результаты: анализировать задачу; устанавливать взаимосвязь между величинами, условием и вопросом задачи; решать задачи арифметическим методом.

Метапредметные результаты: действовать в недоопределённой ситуации, осуществлять поиск необходимой информации (число лапок у жука и паука) из различных источников (познавательные универсальные учебные действия).

Задание 4

Отметь задания, которыми не справится ученик, если он знает, что 1 кг больше 1 грамма, но забыл на сколько больше:

- А) сравни 7 г и 7 кг
- Б) 3 кг 518 г – 3 кг 215 г
- В) сравни 700 г и 7 кг
- Г) 3 кг – 20 г
- Д) 8 кг + 3504 г
- Е) сравни 3816 г и 4 000 г

Ответ: В), Д), Г).

Характеристика задания

Тип задания: учебное.

Предметный результат: знать соотношения между единицами массы.

Метапредметный результат: устанавливать причинно-следственные связи (познавательное универсальное учебное действие).

Задание 5

В сказочной стране все цифры, кроме нуля, обозначаются знаками, отличными от привычных нам изображений. При этом сохраняется правило: «Одинаковые цифры обозначаются одинаковыми знаками, разные цифры – разными знаками». Значения каких выражений можно вычислить таким способом: $\blacktriangle \blacklozenge : \blacktriangle = (\blacktriangle 0 + \blacklozenge) : \blacktriangle = \blacktriangle 0 : \blacktriangle + \blacklozenge : \blacktriangle$?

- А) 40 : 4 Б) 69 : 3 В) 84 : 4 Г) 48 : 4 Д) 124 : 4 Е) 28 : 2

Ответ: Г), Е).

Характеристика задания

Тип задания: учебно-познавательное.

Предметный результат: знать суть приёма деления двузначного числа на однозначное.

Метапредметные результаты: осуществлять знаково-символическое моделирование, кодирование и декодирование информации (познавательные универсальные учебные действия).

Анализ заданий и их характеристика показывают, что математические задания с метапредметным компонентом обеспечивают: 1) усвоение учащимися программных знаний на более высоком уровне, так как процесс их решения связан не столько с необходимостью применять заученные правила и приёмы, сколько осуществлять поиск своеобразных, нестандартных способов действий, комбинировать известные алгоритмы и, возможно, создавать субъективно и объективно новые методы решения математических задач; 2) возможность выявления математических и общеинтеллектуальных способностей учащихся; 3) установление уровня обученности и обучаемости школьников, их способности и умения самостоятельно учиться; 4) определение сформированности познавательных интересов обучающихся.

Представим содержание и результаты опытно-экспериментального исследования математических заданий с метапредметным компонентом. Исходным предположением для начала исследования было следующее: включение младших школьников в деятельность по решению заданий с метапредметным компонентом является важнейшим средством формирования и развития познавательного интереса к математике и деятельности по освоению этой дисциплины. Исследование проводилось в течение 2019–2020 учебного года, в нем участвовало 200 учащихся третьих классов образовательных организаций разных типов г. Перми и Пермского края.

Цель констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы состояла в определении у школьников, участвующих в исследовании, уровня заинтересованности учебной деятельностью, связанной с математическим материалом. Для решения этой задачи было проведено анкетирование участников опытно-экспериментальной работы. Содержание анкеты не было связано с каким-либо учебным материалом, она включала в себя 4 вопроса,

каждый из которых нес определенную смысловую нагрузку в отношении определения уровня сформированности мотивационной сферы субъектов учебной деятельности:

1. Если бы ты составлял(а) расписание, то какие учебные предметы ты включил(а) бы в него? (Расположи их в порядке значимости для тебя!)

2. Когда ты выполняешь домашнее задание, то по какому предмету ты делаешь его первым? Почему?

3. Какой урок ты посещаешь с удовольствием? Почему?

4. Что тебе больше нравится: а) решать задачи; б) составлять предложения; в) читать текст параграфа.

При анализе данных, полученных в ходе анкетирования, учитывались рекомендации Г. И. Щукиной по выделению стадий заинтересованности младших школьников учебной деятельностью. Элементарная стадия развития интереса (стадия простой ориентировки) обусловлена внешними, подчас неожиданными и необычными обстоятельствами, привлекающими внимание школьника. Избирательная направленность исчезает по мере устранения этих внешних причин любопытства. Стадию более устойчивого познавательного отношения характеризует стремление ученика проникнуть за пределы увиденного, а также достаточно выраженные эмоции удивления, радости познания. Младшего школьника как деятеля, субъекта, творческую личность отличает познавательная активность и стремление владеть самим процессом деятельности. Увлеченность учебной математической деятельностью связана с желанием думать, рассуждать, решать новые проблемы [Щукина 1961, 1977].

Данные, полученные в ходе анкетирования младших школьников, обрабатывались следующим образом. Если при ответе на первый вопрос анкеты учащийся упоминал математику, то ответ оценивался в 1 балл; если ставил математику на первое место – 2 балла. Если при ответе на остальные вопросы анкеты ученик называл математику, ответы оценивались 1 баллом; аргументированное объяснение причин выбора математики могло принести респонденту дополнительно по 1 баллу за второй и третий вопрос анкеты. Следовательно, максимальная сумма баллов при заполнении анкеты могла быть 7 баллов.

Договоримся заинтересованность младшего школьника в учебном предмете «математика» считать высокой, если в результате заполнения анкеты набрано 7–6 баллов; средней – 5–3 балла; низкой – 2–0 баллов и распределим участников опытно-экспериментальной работы на условно равные части по группам – контрольной (с более высоким уровнем развития познавательного интереса к обучению математике) и экспериментальной (с менее высоким уровнем развития познавательного интереса к обучению математике).

Результаты анкетирования учеников представлены на диаграмме 1.

Диаграмма 1



Количественный анализ данных показал, что на констатирующем этапе большая часть опрошенных младших школьников обладает средним уровнем развития мотивационной сферы учебной деятельности, связанной с математическим материалом.

Анализ содержательной стороны ответов участников эксперимента на вопросы анкеты позволил зафиксировать следующие результаты. Включают математику в желаемое школьное расписание 100 % учащихся контрольной группы и 83 % учащихся экспериментальной группы, причем 33 % и 45 % из них ставят этот предмет на первое место. Начинают выполнение домашней работы с задания по математике 70 % учащихся контрольной группы и 45 % учащихся экспериментальной группы. Младшие школьники приводят такие аргументы: «нравится этот учебный предмет», «интереснее других предметов», «любимый предмет», «самый главный урок», «сложнее и интереснее других учебных предметов», «много задают по математике», «трудно», «самый легкий из учебных предметов».

С удовольствием посещают уроки математики 83 % учащихся контрольной группы (аргументы опрашиваемых: «нравится этот учебный предмет», «все получается», «интересно», «математика учит», «можно узнать что-то новое»). В экспериментальной группе таких учащихся 57 % (аргументы опрашиваемых: «там решают интересные задачи», «можно получить хорошую отметку», «не скучно», «сложно, но интересно», «все понятно»).

Ответили, что им больше нравится решать задачи, чем составлять предложения (читать параграф), 93 % учащихся контрольной группы и 60 % учащихся экспериментальной группы, обозначив тем самым интерес к содержательной стороне учебной деятельности по освоению математики.

Таким образом, у большей части учащихся и экспериментальной группы (64 %), и контрольной группы (87 %) наблюдается заинтересованность в учебной математической деятельности, но является ли интерес стойким или эпизодическим сказать довольно сложно, так как ответы зачастую не аргументированы.

На формирующем этапе опытно-исследовательской работы в экспериментальной группе (нескольких 3 классах) осуществлялось преподавание математики с использованием заданий с метапредметным компонентом. Такие задания включались в каждый урок математики на различных этапах: актуализации опорных знаний, пробном учебном действии, включении в систему знаний. Учащиеся экспериментальной и контрольной групп обучались в привычном для начальной школы формате: один педагог преподает все основные учебные предметы, четыре урока математики в неделю в соответствии с содержанием авторских курсов М. И. Моро или Л. Г. Петерсон (заметим, что в каждой группе были ученики, осваивающие математику по разным программам, что позволяет считать этот фактор не значимым). Поскольку остальные условия обучения в обеих группах в основном были одинаковыми, то можно сделать предположение, что если появятся существенные различия в мотивационной сфере субъектов учения экспериментальной и контрольной групп, то их можно будет считать результатом предпринятого педагогического воздействия – включение в уроки заданий особого вида – математических заданий с метапредметным компонентом.

Формирующий этап продолжался в течение одного учебного года. Для проверки его результативности на заключительном этапе (в конце 3 класса) было проведено исследование мотивационной сферы субъектов опытно-экспериментальной работы на предмет наличия (отсутствия) у них заинтересованности в учебной деятельности математического характера. В роли диагностического инструментария была использована анкета, состоящая из девяти вопросов. В анкету вошли 4 вопроса, которые были заданы на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы и 5 дополнительных вопросов для выяснения заинтересованностью содержательной стороной учебной деятельности, в том числе математического характера.

Обозначим вопросы анкеты.

1. Любишь ли ты ходить в школу?
2. Назови причину, по которой тебе нравится бывать в школе.
3. Уроки по каким предметам тебе нравятся? Объясни, почему.
4. Домашнее задание по какому учебному предмету ты делаешь сначала? Почему?
5. Если бы ты составлял(а) расписание уроков, то какие бы учебные предметы туда вошли? (Расположи их в порядке значимости для тебя).
6. Что тебе больше нравится:
 - а) решать задачи, примеры;
 - б) составлять предложения;
 - в) рисовать на свободную тему;
 - г) читать произведения (сказки, повести)?
7. Какое из следующих заданий ты сделал(а) бы сначала? Почему?
 - а) разбери по составу слово привоз;
 - б) заполни календарь природы за месяц;
 - в) выучи стихотворение о зиме;
 - г) найди корень уравнения;
 - д) составь и реши задачу на расчёт стоимости покупки.
8. Из предложенных заданий отметь то, которое понравилось больше всего:
 - а) реши уравнение: $x + 152 = 269 + 11$;
 - б) напиши сочинение на тему: «Моя улица»;
 - в) составь предложение со словом выходные;
 - г) подготовь сообщение на тему: «Мировой океан»;
 - д) расскажи о нашествии монголо-татарских войск на Русь;
 - е) если в некотором слове заменить буквы на номера этих букв в алфавите, то получится число 222122111121. Какое это слово?
9. Укажи причину, по которой ты выбрал(а) это задание:
 - а) самое легкое;
 - б) интересная формулировка;
 - в) что-нибудь другое.
10. Укажи номер тех заданий, которые ты включил(а) бы в контрольную работу по математике:
 - а) пример на порядок действий;
 - б) уравнение;
 - в) задание на вычисление площади и периметра прямоугольника;
 - г) решение задачи разными способами;
 - д) определение закономерности и продолжение числового ряда;
 - е) решение логической задачи;
 - ж) предложи свое задание.

Данные, полученные в ходе анкетирования, обрабатывались. Так при ответе на первый вопрос анкеты утвердительный отклик («да», «конечно», «очень») и указание причин положительного отношения к занятиям в школе, связанных с деятельностью учения («люблю учиться», «узнаю новое» и т. п.), оценивались 1 баллом каждый. Высказав при ответе на третий вопрос анкеты симпатию к математике, испытуемый мог заработать 1 балл; обоснованные аргументы в пользу такого выбора («нравится решать задачи», «любимый урок» и т. п.) оценивались дополнительно в 1 балл. Упоминание в списке уроков, претендующих на место в школьном расписании, математики могло принести участнику анкетирования 1 балл, а постановка математики на первое место – 2 балла. Варианты ответов ба, 7г, 8а, 9г, 9д, 9е, 9ж оценивались в 1 балл каждое; 7д и 8е – в 2 балла каждое, так как это задания творческого характера, повышенной трудности. Результаты анкетирования представлены на диаграмме 2.

Диаграмма 2



Количественный анализ данных показал, что на контрольном этапе большая часть опрошенных младших школьников обладает средним уровнем развития мотивационной сферы учебной деятельности, связанной с математическим материалом.

Приведем результаты анализа содержательной стороны ответов участников опытной работы на вопросы анкеты.

Любят посещать школу 84 % учащихся экспериментальной группы, поскольку: в школе дают знания (42 %), учат разным наукам (6 %); в школе есть интересные уроки (30 %); просто интересно (18 %); нравится учиться, узнавать новое (21 %).

С удовольствием ходят в школу и 85 % учащихся контрольной группы, однако почти 50 % из них не связывают данное чувство с желанием учиться и интересом к учебной деятельности, отдавая предпочтение общению с одноклассниками («нравится играть с одноклассниками», «есть чем заняться», «там есть друг», «люблю встречаться с друзьями») и возможности получать различного рода поощрения («люблю, когда хвалят», «нравится получать хорошие оценки» и др.).

Увлечены математикой 78 % учащихся экспериментальной группы и 46,4 % учащихся контрольной группы, это подтверждается такими аргументами, как: «самый интересный учебный предмет» (50 % учащихся экспериментальной группы и 36 % учащихся контрольной группы); «математику нужно знать всем» (12 % учащихся экспериментальной группы); «пригодится в жизни» (5 % учащихся экспериментальной группы); «нравится больше других учебных предметов» (5 % учащихся экспериментальной группы); «нравится решать задачи и примеры» (5 % и 25 % соответственно); «математика развивает логику» (5 % учащихся экспериментальной группы).

Остальные испытуемые (24 % учащихся экспериментальной группы и 38 % учащихся контрольной группы) не обосновали свой ответ.

Выполняют домашнее задание по математике первым 77 % учащихся экспериментальной группы и 42 % учащихся контрольной группы, утверждая, что это: «любимый учебный предмет» (12 % и 18 % соответственно); «интереснее всего» (37 %; 19 %); «легко и просто» (5 %; 28 %); «основной предмет в школе» (12 %; 19 %).

Включают математику в школьное расписание 92 % учащихся экспериментальной группы и 75 % учащихся контрольной группы; начинают список наиболее лично значимых учебных предметов с математики – 71 % и 32 % школьников соответственно. Согласились с тем, что им больше нравится решать задачи, чем составлять предложения (читать произведения, рисовать на свободную тему) 60 % опрошиваемых экспериментальной

группы и только 35 % контрольной. При ответе на седьмой вопрос анкеты выбрали задания творческого характера (вариант д) 17 % учащихся экспериментальной группы и 8 % учащихся контрольной группы, а заданию на вычисление значения составного математического выражения (вариант г) отдали предпочтение 30 % и 26 % школьников соответственно.

Решить предложенное уравнение (вопрос 8) захотели 17 % учащихся экспериментальной группы и 33 % учащихся контрольной группы (как самое легкое), а поработать с нестандартной задачей (вариант ответа е) – 21 % учащихся экспериментальной группы и 15 % учащихся контрольной группы. И, наконец, хотя бы одно из заданий повышенной трудности (варианты ответов г, д, е) к вопросу 9 включили бы в контрольную работу по математике примерно одинаковое количество членов экспериментальной и контрольной групп (71 %); предложили свое задание (дополнительную задачу на смекалку, задание на сравнение многозначных чисел, задание с дробями) 30 % учащихся экспериментальной и 8 % учащихся контрольной группы.

Для анализа результатов опытно-экспериментальной работы были использованы традиционные статистические методы [Грабарь 1977]. Обработка данных проводилась путем выполнения ряда статистических операций. Педагогическая гипотеза эффективности предложенной нами методики преподавания математики с применением заданий с метапредметным компонентом формулируется в виде двух статистических гипотез. Первая (основная) называется нулевой гипотезой (H_0), в ней различие между новой и традиционной методиками объявляется равным нулю. В другой, альтернативной, гипотезе (H_1) делается предположение о преимуществе предложенной в исследовании методики перед традиционной. Гипотеза H_1 принимается тогда и только тогда, когда опровергается нулевая гипотеза, то есть, когда различие в средних арифметических экспериментальной и контрольной групп настолько значимо, что риск ошибки отвергнуть нулевую гипотезу и принять альтернативную не превышает, например, первого уровня значимости – 5 %. Если принимается H_1 , то это доказывает, что экспериментальная и контрольная группы после эксперимента принадлежат уже не к одной, а к двум различным генеральным совокупностям и что уровень подготовленности учащихся, принадлежащих этим совокупностям, будет существенно отличаться. Если среднее арифметическое в экспериментальной и контрольной группах получается различным, то границы этих различий показывает ширина доверительного интервала.

Допустимая граница совпадения доверительных интервалов сравниваемых средних арифметических определяется с помощью критерия Стьюдента. Найденное в эксперименте значение критерия соотносится с табличным значением распределения Стьюдента. Если полученное в эксперименте значение больше табличного, то есть основания принять альтернативную гипотезу H_1 .

Статистические данные по результатам анкетирования на контрольном этапе опытно-экспериментальной работы представлены в таблице 1.

Таблица 1

Сравнение средних по результатам анкетирования на контрольном этапе эксперимента

Характеристика	Группа		Стат.	Критич. знач.	Гипот. H_0
	эксперимент.	контрольная			
Среднее	9	6,3	2,76	2,00	отвергается
Доверительный интервал	(7,66; 10,34)	(4,89; 7,59)			

Статистический анализ данных, приведенных в таблице 1, свидетельствует об эффективности экспериментального воздействия: экспериментальная и контрольная группы относятся к разным генеральным совокупностям; заинтересованность в учебной математической деятельности у учащихся экспериментальной группы выше, чем у учащихся контрольной группы. Отметим, что экспериментальная группа показала и лучшие

результаты и по итогам обучения математике в 3 классе начальной школы. Средний балл за годовую контрольную работу по предмету в ней составил 4,29 балла, а в контрольной – 4,0 балла.

Заключение

Наше исследование показало, что следствием постоянного общения младших школьников с метапредметными заданиями по математике стало общее положительное отношение к изучению предмета, желание заниматься такими видами учебной работы, которые требуют большого умственного напряжения, активизируют мысль, дают новое знание.

Считаем, что задания с метапредметным компонентом могут применяться в целях более глубокого усвоения учебного материала, выработки необходимых общеучебных и специфичных для математики умений, организации педагогического контроля уровня обучаемости школьников (в том числе в аспекте диагностики метапредметных образовательных результатов), возбуждения интереса к математике, приобщения учащихся к деятельности творческого характера, развития математического мышления, его гибкости и вариативности.

Список литературы

- Балл Г. А. Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект. М.: Педагогика, 1990. 184 с.
- Бантова М. А. Методика преподавания математики в начальных классах. Учебное пособие для учащихся отделений педагогических училищ. М.: Просвещение, 1976. 335 с.
- Белогурова В. А. Научная организация учебного процесса. Учебное пособие. СПб.: Нестор-История, 2014. 620 с.
- Блох А. Я., Канин Е. С., Килина Н. Г. и др. Методика преподавания математики в средней школе: общая методика. Учебное пособие для студентов пед. ин-тов. М.: Просвещение, 1985. 336 с.
- Винокурова Н. Ф. Развиваем способности детей. М.: Росмэн-пресс, 2002. 115 с.
- Грабарь М. И., Краснянская К. А. Применение математической статистики в педагогических исследованиях. Непараметрические методы. М.: Педагогика, 1977. 136 с.
- Истомина Н. Б. Методика обучения математике в начальной школе: Развивающее обучение. Смоленск: Ассоциация 21 век, 2005. 272 с.
- Колягин Ю. М. Задачи в обучении математике. М.: Просвещение, 1977. Ч. I. 110 с.
- Колягин Ю. М. Задачи в обучении математике. М.: Просвещение, 1977. Ч. II. 144 с.
- Крылов В. В. Об уточнении типологии математических задач // Методические аспекты реализации гуманитарного потенциала математического образования. СПб.: Изд-во «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена», 2000. С. 26–29.
- Метельский Н. В. Дидактика математики. Минск: Изд-во «Белорусский государственный университет», 1982. 256 с.
- Пидкасистый П. И. Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей. М.: Педагогическое общество России, 1998. 576 с.
- Селькина Л. В. Решаем нестандартные математические задачи. Учебно-методическое пособие. Пермь: Изд-во «Пермский государственный педагогический университет», 2004. 64 с.
- Селькина Л. В., Худякова М. А., Демидова Т. Е. Методика преподавания математики. Учебник для студентов факультета подготовки учителей начальных классов. Пермь: Изд-во «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», 2013. 374 с.
- Селькина Л. В., Худякова М. А. Математические задания с метапредметным компонентом // Начальная школа. 2017. № 5. С. 35–40.
- Селькина Л. В. Метапредметные задания как компонент контрольно-измерительных материалов по начальному курсу математики // Современная начальная школа: инновации и традиции: электрон. сб. ст. по материалам Всероссийской с международным участием научно-практической конференции, посвящённой 60-летию факультета педагогики и методики начального образования (1 ноября 2017 г.). Пермский государственный педагогический университет. Пермь: Изд-во «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», 2017. С. 218–224.

Селькина Л. В., Шатохина Н. В. Метапредметные задания как компонент системы внутришкольного мониторинга образовательных результатов младших школьников // Реализация воспитательно-образовательных функций современной начальной школы: электрон. сб. ст. по матер. X всерос. науч.-практ. конф. «Педагогические чтения памяти профессора А. А. Огородникова» (6 февраля 2019 г., г. Пермь, Россия). Пермь: Изд-во «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», 2019. С. 172–178.

Столяр А. А. Педагогика математики. 3-е изд., перераб. и доп. Минск: Вышэйшая школа, 1986. 414 с.

Толлингерова Д. Психология проектирования умственного развития детей. М.: Прага, 1994. 412 с.

Томашевский К. Задача как дидактическая категория // Педагогика и школа за рубежом. Вып. 9. М.: Педагогика, 1971. С. 45–53.

Федоров Б. И. Учебные задания и диалог как средство обучения и развития интеллекта // Философские науки. Ч. 2. 2009. № 12. С. 92–100.

Фридман Л. М. Логико-психологический анализ школьных учебных задач. М.: Педагогика, 1977. 146 с.

Щукина Г. И. Роль деятельности в учебном процессе. М.: Наука, 1961. 142 с.

Щукина Г. И. Педагогика школы. М.: Просвещение, 1977. 383 с.

Эсаулов А. Ф. Психология решения задач. М.: Высшая школа, 1972. 216 с.

References

Ball G. A. *Teoriya uchebnyh zadach: psihologo-pedagogicheskij aspekt*. [Theory of educational tasks: psychological and pedagogical aspect]. Moscow, Pedagogika, 1990, 184 p. (In Russ.)

Bantova M. A. *Metodika prepodavaniya matematiki v nachal'nyh klassah* [Methods of teaching mathematics in primary schools]. *Uchebnoe posobie dlya uchashchihsya otdelenij pedagogicheskikh uchilishch*. Moscow, Prosveshchenie, 1976, 335 p. (In Russ.)

Belogurova V. A. *Nauchnaya organizaciya uchebnogo processa* [Scientific organization of the educational process]. *Uchebnoe posobie*. Saint Petersburg, Nestor-Istoriya, 2014, 620 p. (In Russ.)

Bloh A. Ya., Kanin E. S., Kilina N. G. i dr. *Metodika prepodavaniya matematiki v srednej shkole: obshchaya metodika* [Methods of teaching mathematics in secondary school: general methodology]. *Uchebnoe posobie dlya studentov ped. in-tov*. Moscow, 1985, 336 p. (In Russ.)

Vinokurova N. F. *Razvivaem sposobnosti detej* [We develop the abilities of children]. Moscow, Rosmen-press, 2002, 115 p. (In Russ.)

Grabar' M. I., Krasnyanskaya K. A. *Primenenie matematicheskoy statistiki v pedagogicheskikh issledovaniyah. Neparаметрические методы* [Application of mathematical statistics in pedagogical research. Nonparametric methods]. Moscow, Pedagogika, 1977, 136 p. (In Russ.)

Istomina N. B. *Metodika obucheniya matematike v nachal'noj shkole: Razvivayushchee obuchenie* [Methods of teaching mathematics in primary school: Developmental learning]. Smolensk, Associaciya 21 vek, 2005, 272 p. (In Russ.)

Kolyagin Yu. M. *Zadachi v obuchenii matematike* [Problems in teaching mathematics]. Moscow, Prosveshchenie, 1977, part. I, 110 p. (In Russ.)

Kolyagin Yu. M. *Zadachi v obuchenii matematike* [Problems in teaching mathematics]. Moscow, Prosveshchenie, 1977, part. II, 144 p. (In Russ.)

Krylov V. V. *Ob utochnenii tipologii matematicheskikh zadach* [On clarifying the typology of mathematical problems]. *Metodicheskie aspekty realizacii gumanitarnogo potenciala matematicheskogo obrazovaniya*. Saint Petersburg, Izd-vo «Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena», 2000, pp. 26-29. (In Russ.)

Metel'skij N. V. *Didaktika matematiki* [Didactics of Mathematics]. Minsk, Belorusskij gosudarstvennyj universitet, 1982, 256 p. (In Russ.)

Pidkasiy P. I. *Pedagogika* [Pedagogy]. *Uchebnoe posobie dlya studentov pedagogicheskikh vuzov i pedagogicheskikh kolledzhej*. Moscow, Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii, 1998, 576 p. (In Russ.)

Sel'kina L. V. *Reshaem nestandartnye matematicheskie zadachi* [We solve non-standard mathematical problems]. *Uchebno-metodicheskoe posobie*. Perm, Permskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet, 2004, 64 p. (In Russ.)

Sel'kina L. V., Hudyakova M. A., Demidova T. E. Metodika prepodavaniya matematiki [Methods of teaching mathematics]. Uchebnik dlya studentov fakul'teta podgotovki uchitelej nachal'nyh klassov. Perm, Permskij gosudarstvennyj gumanitarno-pedagogicheskij universitet, 2013, 374 p. (In Russ.)

Sel'kina L. V., Hudyakova M. A. Matematicheskie zadaniya s metapredmetnym komponentom [Mathematical tasks with a meta-subject component]. *Nachal'naya shkola*. 2017, No 5, pp. 35-40. (In Russ.)

Sel'kina L. V. Metapredmetnye zadaniya kak komponent kontrol'no-izmeritel'nyh materialov po nachal'nomu kursu matematiki [Metasubject tasks as a component of control and measurement materials for the initial course of mathematics]. *Sovremennaya nachal'naya shkola: innovacii i tradicii: elektron. sb. st. po materialam Vserossijskoj s mezhdunarodnym uchastiem nauchno-prakticheskoj konferencii, posvyashchyonnoj 60-letiyu fakul'teta pedagogiki i metodiki nachal'nogo obrazovaniya (1 noyabrya 2017 g.)*. Perm', Permskij gosudarstvennyj gumanitarno-pedagogicheskij universitet, 2017, pp. 218-224. (In Russ.)

Sel'kina L. V., Shatohina N. V. Metapredmetnye zadaniya kak komponent sistemy vnutrishkol'nogo monitoringa obrazovatel'nyh rezul'tatov mladshih shkol'nikov [Meta-subject tasks as a component of the system of intra-school monitoring of educational results of primary school students]. *Realizaciya vospitatel'no-obrazovatel'nyh funkcij sovremennoj nachal'noj shkoly: elektron. sb. st. po mater. H vseros. nauch.-prakt. konf. «Pedagogicheskie chteniya pamyati professora A. A. Ogorodnikova» (6 fevralya 2019 g., g. Perm', Rossiya)*. Perm, Permskij gosudarstvennyj gumanitarno-pedagogicheskij universitet, 2019, pp. 172-178. (In Russ.)

Stolyar A. A. Pedagogika matematiki [Pedagogy of mathematics]. Minsk, Vyshejschaya shkola, 1986, 414 p. (In Russ.)

Tollingerova D. Psihologiya proektirovaniya umstvennogo razvitiya detej [Psychology of designing the mental development of children]. Moscow, Praga, 1994, 412 p. (In Russ.)

Tomashevskij K. Zadacha kak didakticheskaya kategoriya [Task as a didactic category]. *Pedagogika i shkola za rubezhom*. Iss. 9, Moscow, Pedagogika, 1971, pp. 45-53. (In Russ.)

Fedorov B. I. Uchebnye zadaniya i dialog kak sredstvo obucheniya i razvitiya intellekta [Learning tasks and dialogue as a means of learning and developing intelligence]. *Filosofskie nauki*. Part. 2, 2009, No 12, pp. 92-100. (In Russ.)

Fridman L. M. Logiko-psihologicheskij analiz shkol'nyh uchebnyh zadach [Logical and psychological analysis of school educational tasks]. Moscow, Pedagogika, 1977, 146 p. (In Russ.)

Shchukina G. I. Rol' deyatelnosti v uchebnom processe [The role of activity in the educational process]. Moscow, Nauka, 1961, 142 p. (In Russ.)

Shchukina G. I. Pedagogika shkoly [School Pedagogy]. Moscow, Prosveshchenie, 1977, 383 p. (In Russ.)

Esaulov A. F. Psihologiya resheniya zadach [Psychology of problem solving]. Moscow, Vysshaya shkola, 1972, 216 p. (In Russ.)

УДК 378.147:811(07)

UDC 378.147:811(07)

DOI: 10.24412/2712-827X-2021-6-62-69

Прохорова Анна Александровна

Доктор педагогических наук, профессор,
Ивановский государственный университет,
Россия, 153025, г. Иваново, ул. Ермака, д. 39,
тел. +7 (910) 9971139, e-mail: prohanna@yandex.ru

Prokhorova Anna Aleksandrovna

Grand Ph.D. (Education), Professor Ivanovo State University,
Ivanovo, Russia

**МУЛЬТИЛИНГВАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ И УРОВЕНЬ
ВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМИ ЯЗЫКАМИ: АНАЛИЗ ЗАВИСИМОСТИ****MULTILINGUAL COMPETENCE AND FOREIGN LANGUAGE
PROFICIENCY: ANALYSIS OF THE DEPENDENCE****Аннотация**

В статье аргументируется необходимость применения мультилингвального подхода к процессу иноязычного обучения в техническом вузе, способствующего формированию нового качества личности современного обучающегося – мультилингвальной компетентности. В этой связи автор задаётся вопросами о том, как определить уровень мультилингвальности обучающихся и существует ли зависимость между последней и уровнем владения каждым изучаемым языком. В поисках ответов на поставленные вопросы на базе одного из ведущих технических вузов России было организовано и осуществлено мультилингвальное обучение студентов – будущих инженеров. Полученные в ходе обучения данные были обработаны с использованием программы IBM SPSS Statistics, которая позволила решить основную задачу настоящего исследования – сопоставить результаты мультилингвального теста, определяющего уровень мультилингвальных умений обучающихся с результатами тестов по каждому отдельному изучаемому иностранному языку до и после мультилингвального обучения; определить взаимозависимость данных показателей. В ходе исследования применялся корреляционно-регрессионный анализ, поскольку все переменные, участвующие в исследовании, были измерены по количественной шкале, при этом диагностировалась степень влияния двух (первый и второй иностранный язык) независимых на одну зависимую переменную (мультилингвальность). В качестве метода использовался непараметрический критерий Спирмена. На всех этапах анализа достоверно установлено отсутствие зависимости уровня мультилингвальности от уровня знания иностранных языков. Эта закономерность отмечается для всех групп испытуемых. Анализ результатов проведённого исследования говорит о том, что имеются специфические факторы, влияющие на показатели мультилингвальности, не связанные непосредственно с уровнем знания изучаемых иностранных языков.

Abstract

The article reasons for the need to apply a multilingual approach to the process of foreign language training in a technical university, which contributes to the formation of a new quality of a modern student – multilingual competence. In this regard, the author questions how to determine the level of students' multilingual skills and whether there is a dependency between multilingual competence and the level of proficiency in each language studied. In search of answers for these questions, multilingual training of future engineers was organized and implemented on the basis of one of the leading technical universities of Russia. The data obtained during the training were processed using the IBM SPSS Statistics program, which allowed to reach the main objective of this study – to compare the results of a multilingual test examining the students' level of multilingual proficiency with the results of the tests checking their degree of competency in each language they had had the training in before and after the

multilingual practice mentioned above. As well as this, the interdependence of all these indicators is being determined. In the course of the study, correlation and regression analysis was used, since all the variables involved in the study were measured on a quantitative scale and the degree of influence of two (first and second foreign languages) independent parameters on one dependent parameter (multilingualism) was diagnosed. Spearman's nonparametric criterion was used as a method. At all stages of the analysis, the absence of dependence of multilingual skills from the level of knowledge of foreign languages was reliably established. This pattern is peculiar to all groups of students. Nevertheless, the study results analysis implies that there are specific factors that affect the indicators of multilingualism which do not directly relate to the level of knowledge of the foreign languages studied.

Ключевые слова: мультилингвальная компетентность, мультилингвальное обучение, иностранные языки, мультилингвальный инженер, IBM SPSS Statistics.

Keywords: multilingual competence, multilingual training, foreign languages, multilingual engineer, IBM SPSS Statistics.

Введение

Вследствие интернационализации современной жизни многоязычие входит в контекст повседневности и представляет собой один из важных факторов выживания личности в современном мире. Языковые контакты в области образования и просвещения, экономики и политики, науки и техники способствуют повышению престижа многоязычных кадров, обеспечивая им высокую мобильность и неоспоримое преимущество над моно- и билингвальными специалистами. Как известно, современный выпускник высшей школы призван владеть иностранным языком как средством коммуникации и установления «ди- и полилога культур» с представителями иносоциумов, поэтому процесс обучения различным лингвистическим системам в их социально значимом взаимодействии должен быть продуманной стратегией с многочисленными вариантами и переменными.

В настоящее время Европейский Союз активно призывает обучающихся граждан к расширению своих лингвистических репертуаров. Об этом свидетельствует обновленная система общеевропейских компетенций, наполненная идеями мульти- и плюрилингвизма, мульти- и плюрикультурности [Common European Framework of Reference: Learning, Teaching, Assessment 2018: 28]. В России понятие «мультилингвальность» долгое время ассоциировалось с полиглотизмом, редкой человеческой способностью изъясняться на многих языках. Однако в современном поликультурном континууме данный термин всё чаще связывают со способностью владеть несколькими иностранными языками.

Опираясь на труды известных исследователей, посвящённые вопросам иноязычного обучения студентов высшей школы [Алмазова 2003; Барышников 2004; Евдокимова 2008; Крылов 20016; Мильруд 2017; Обдалова 2017; Оберемко 2012; Поляков 2004; Халяпина 2006] автор статьи обращается к проблеме мультилингвального обучения студентов – будущих инженеров. Интеграция данного вида обучения в контент лингвистического образования в техническом вузе обусловлена доминантами современной языковой и образовательной политики [Безукладников, Жигалев, Прохорова, Крузе 2018], межкультурного общения, обеспечивающих возможность перехода от «языкового инфантилизма» (монолингвизм) через «языковой промушн» (билингвизм) к «языковой перфекции» (мультилингвизм).

Основной постулат мультилингвального подхода к процессу иноязычного обучения гласит, что иностранные языки, являясь средством культурной идентификации и инструментом речевой деятельности, предоставляют дополнительные возможности, реализуемые при кросс-культурной академической и профессиональной кооперации, способствуют установлению новых связей и отношений между субъектами интернациональной коммуникации, формируют новое качество личности обучающегося – мультилингвальную компетентность [Прохорова 2020, 2020a].

Таким образом, в современной компетентностной парадигме определяются векторы актуальных изменений в системе технического образования [Прохорова 2019],

устанавливается постепенный переход к новому типу лингвистического обучения будущих представителей технической интеллигенции, что предполагает обновление существующих и включение новых, востребованных в сфере их межкультурной профессиональной деятельности компетенций. В связи с этим перед исследователями встают новые вопросы, требующие рассмотрения, в частности вопрос о том, как определить уровень мультилингвальности обучающихся и существует ли зависимость между последней и уровнем владения каждым изучаемым языком. В поисках ответов на базе «Ивановского государственного энергетического университета им. В. И. Ленина» было организовано и проведено специальное исследование, анализ результатов которого представлен ниже.

Основная часть

В мультилингвальном обучении принимали участие студенты будущие бакалавры факультетов информатики и вычислительной техники, экономики и управления, а также электроэнергетического, электромеханического и теплоэнергетического факультетов. Обучающиеся отбирались по результатам входного тестирования ИЯ1 (интернет-тест, собеседование) и ИЯ2 (тест, собеседование). Выборка студентов осуществлялась по критерию самостоятельного уровня владения коммуникативной компетенцией в ИЯ1, что соответствует уровню B1 (Intermediate) по общеевропейской шкале языковых компетенций (средний уровень) и по критерию минимально достаточного уровня владения коммуникативной компетенцией в ИЯ2, которым для студентов бакалавриата был признан уровень A1 (Beginner-Elementary).

Обучение иностранным языкам проходило с опорой на интегрированную модель, доминанта которой состоит в реализации принципов мультилингвального подхода [Прохорова 2020] к организации учебной деятельности. Обучение осуществлялось при использовании би- и мультилингвальных пособий [Прохорова 2015] в рамках мультилингвальных занятий, активизирующих изучаемые иностранные языки (английский, французский / английский, немецкий). Занятия проводили преподаватели-мультилингвы.

Статистический анализ данных, предпринятый с использованием программы IBM SPSS Statistics, позволил решить основную задачу настоящего исследования, которая состояла в выявлении факта зависимости результатов мультилингвального теста (МТ), выполненного студентами от уровня владения иностранными языками до и после мультилингвального обучения. По условию задачи, необходимо было определить, каким образом показатели ИЯ тестов влияют на показатель МТ. Для этого применялся корреляционно-регрессионный анализ, поскольку все переменные, участвующие в исследовании, были измерены по количественной шкале, при этом измерялась степень влияния двух (ИЯ1 и ИЯ2) независимых на одну зависимую переменную (МТ).

Результаты корреляционного анализа показали, что переменные достоверно коррелируют между собой. При этом ИЯ1 коррелирует с переменной МТ на высоком уровне (значение коэффициента корреляции до 0,3 говорит о низком уровне связи, от 0,3 до 0,7 – среднем, выше 0,7 – высоком), ИЯ2 коррелирует с МТ на среднем уровне (табл. 1).

Таблица 1

Корреляции

			МТ. До эксперимента
Ро Спирмена	ИЯ № 1. До эксперимента	Коэффициент корреляции	,783
		Знач. (двухсторонняя)	,000
		N	60
	ИЯ № 2. До эксперимента	Коэффициент корреляции	,356
		Знач. (двухсторонняя)	,005
		N	60
	МТ. До эксперимента	Коэффициент корреляции	1,000
		Знач. (двухсторонняя)	.
		N	60

Далее использовалась линейная регрессия – метод пошагового включения. По значению скорректированного R-квадрат было определено, что независимые переменные (ИЯ1 и ИЯ 2) влияют на зависимую (МТ) на 64,2 %. Степень влияния установлена с высокой степенью достоверности (табл. 2).

Таблица 2

Сводка для модели^с

	Модель	
	1	2
R	,805 ^a	,845 ^b
R-квадрат	,648	,714
Скорректированный R-квадрат	,642	,704
Стандартная ошибка оценки	,2586	,2352
Статистика изменений	Изменение R квадрат	,648
	Изменение F	106,888
	ст.св.1	1
	ст.св.2	58
	Знач. Изменение F	,000
Дарбин-Уотсон		1,820
а. Предикторы: (константа), ИЯ № 1. До эксперимента		
б. Предикторы: (константа), ИЯ № 1. До эксперимента, ИЯ № 2. До эксперимента		
с. Зависимая переменная: МТ. До эксперимента		

Результаты дисперсионного анализа достоверны и подтвердили результаты регрессионного анализа (табл. 3).

Таблица 3

ANOVA^а

Модель		Сумма квадратов	ст.св.	Средний квадрат	F	Значимость
1	Регрессия	7,150	1	7,150	106,888	,000 ^b
	Остаток	3,880	58	,067		
	Всего	11,030	59			
2	Регрессия	7,877	2	3,939	71,212	,000 ^c
	Остаток	3,153	57	,055		
	Всего	11,030	59			
а. Зависимая переменная: МТ. До эксперимента						
б. Предикторы: (константа), ИЯ № 1. До эксперимента						
с. Предикторы: (константа), ИЯ № 1. До эксперимента, ИЯ № 2. До эксперимента						

По результату анализа значений коэффициентов бета определено, что ИЯ1 оказывает примерно в три раза большее влияние на мультилингвальность обучающихся по сравнению с ИЯ2. Статистика коллинеарности (коэффициент VIF) позволила принять к рассмотрению результат регрессионного анализа. На диаграмме (рис. 1) видно, что чем выше знание обоих языков, тем больше возрастает уровень мультилингвального теста (МТ) у студентов бакалавриата. При этом зависимость носит характер, близкий к равномерному.

После этого проводилось сравнение результатов, полученных после мультилингвального обучения. Также последовательно изучалось влияние независимых переменных на зависимую. Результаты корреляционного анализа показали, что наблюдается достоверная средняя связь ИЯ1 с переменной МТ (табл. 4).

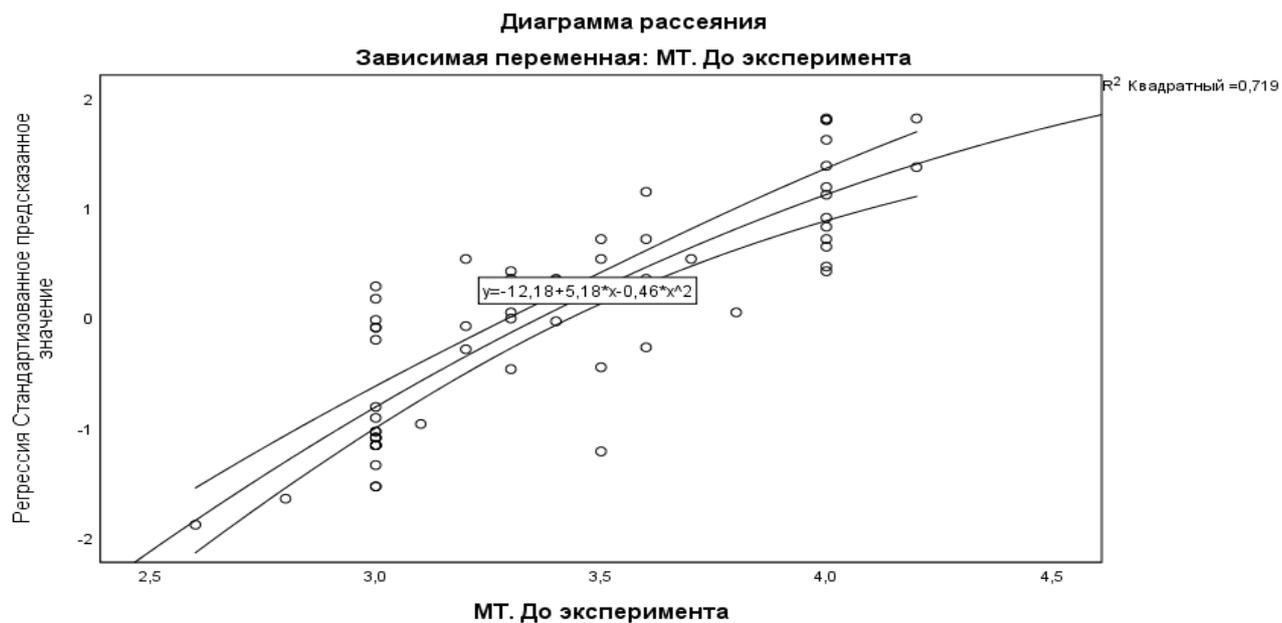


Рисунок 1. Зависимая переменная МТ до эксперимента

Таблица 4

Корреляции

		МТ. После эксперимента	
Ро Спирмена	ИЯ № 1. После эксперимента	Коэффициент корреляции	,655
		Знач. (двухсторонняя)	,000
		N	60
	ИЯ № 2. После эксперимента	Коэффициент корреляции	,134
		Знач. (двухсторонняя)	,309
		N	60
	МТ. После эксперимента	Коэффициент корреляции	1,000
		Знач. (двухсторонняя)	.
		N	60

По значению регрессии было установлено, что МТ зависит от изучаемой переменной влияния (ИЯ 1) на 34,5 % и её влияние достоверно (табл. 5).

Таблица 5

Сводка для модели^b

		Модель
		1
R		,596 ^a
R-квадрат		,356
Скорректированный R-квадрат		,345
Стандартная ошибка оценки		,2454
Статистика изменений	Изменение R квадрат	,356
	Изменение F	32,017
	ст.св. 1	1
	ст.св. 2	58
	Знач. Изменение F	,000
а. Предикторы: (константа), ИЯ № 1. После эксперимента		
б. Зависимая переменная: МТ. После эксперимента		

Результаты дисперсионного анализа оказались достоверны и подтвердили результаты регрессионного анализа (табл. 6).

Таблица 6

ANOVA^a

Модель	Сумма квадратов	ст.св.	Средний квадрат	F	Значимость
1 Регрессия	1,928	1	1,928	32,017	,000 ^b
Остаток	3,493	58	,060		
Всего	5,422	59			

a. Зависимая переменная: МТ. После эксперимента
b. Предикторы: (константа), ИЯ № 1. После эксперимента

Анализ данных таблицы 6 говорит о том, что уровень мультилингвальности возрастает более быстрыми темпами по сравнению с первым замером (тест МТ до начала мультилингвального обучения). Достижение высоких значений МТ (показатель по оси X) происходит быстрее по сравнению с замером, проведенным до мультилингвального обучения (рис. 2).

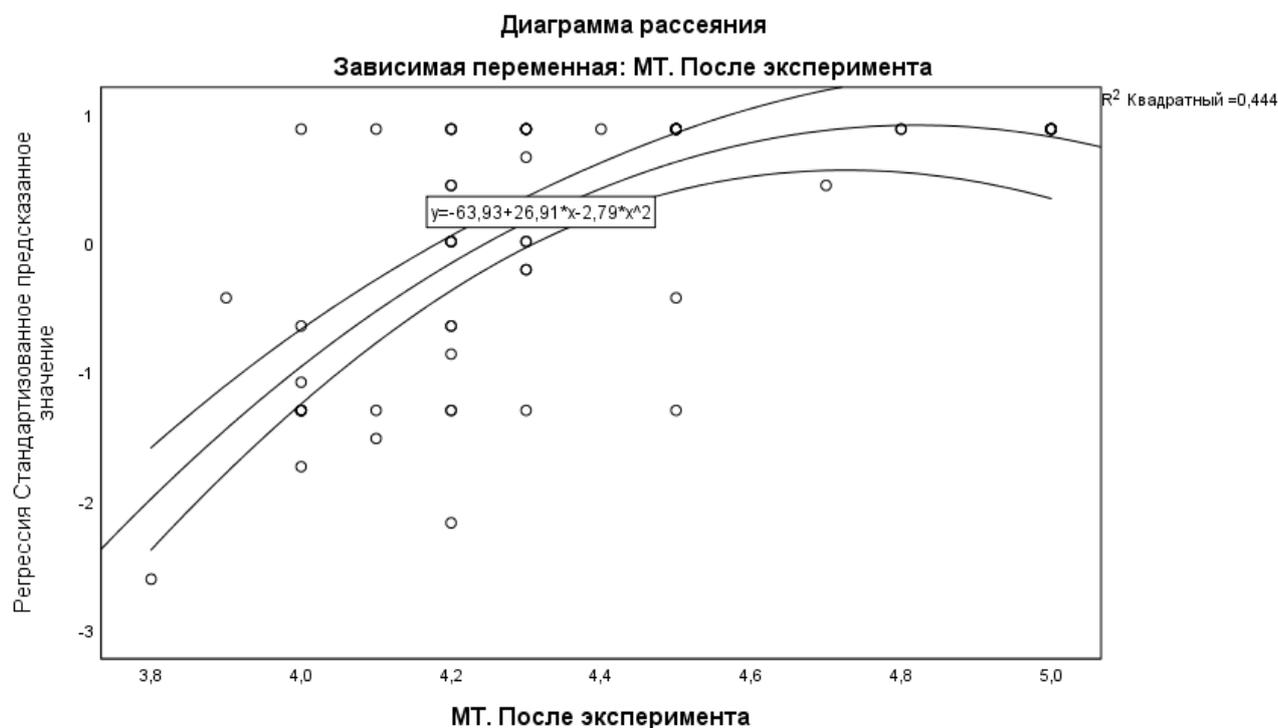


Рисунок 2. Зависимая переменная МТ после мультилингвального обучения

Заключение

В проведенном исследовании установлено, что уровень мультилингвальности студентов бакалавриата претерпевает изменения после интродукции мультилингвального обучения. До начала обучения уровень мультилингвальности зависит от степени знания иностранных языков на 64 %, после введения мультилингвального обучения зависимость от степени знания языков снижается до 34,5 %, но при этом увеличивается количество студентов, демонстрирующих достижение высоких значений уровня мультилингвальности. Данные факты говорят о том, что имеются специфические когнитивные факторы, влияющие на показатели МТ, не связанные непосредственно с уровнем знания иностранных языков.

Таким образом, результаты проведенного исследования указывают направление для дальнейших изысканий, посвящённых нахождению истинных факторов, воздействующих на уровень мультилингвальности обучающихся. Отметим, что в настоящем исследовании не

установлена степень влияния количества изучаемых языков на показатели уровня мультилингвальности. В одних группах наблюдается уменьшение числа ИЯ, влияющих в ходе обучения на МТ, в других группах отмечается обратный процесс.

Список литературы

Алмазова Н. И. Межкультурная компетентность: дискурсивно ориентированный подход к дидактическим проблемам // Текст – Дискурс – Стиль коммуникации в экономике. Сборник научных статей. СПб.: Изд-во «Санкт-Петербургский государственный университет экономики и финансов», 2003. С. 7–12.

Барышников Н. В. Мультилингводидактика // Иностранные языки в школе. 2004. № 5. С. 19–27.

Безукладников К. Э., Жигалев Б. А., Прохорова А. А., Крузе Б. А. Особенности формирования мультилингвальной образовательной политики в условиях нелингвистического вуза // Язык и культура. 2018. № 42. С. 163–180.

Евдокимова Н. В. Развитие познавательной способности студентов при формировании многоязычной рецептивной компетенции // Сибирский педагогический журнал. 2008. № 1. С. 182–191.

Крылов Э. Г. Интегративное билингвальное обучение иностранному языку и инженерным дисциплинам в техническом вузе. Автореф. ... д. пед. н. Екатеринбург, 2016. 52 с.

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

Обдалова О. А. Когнитивно-дискурсивная система обучения иноязычной межкультурной коммуникации студентов бакалавриата естественнонаучных направлений. Автореф. ... д. пед. н. Нижний Новгород, 2017. 46 с.

Оберемко О. Г. Соотношение межкультурной и межэтнической коммуникации в преподавании иностранных языков // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета. 2012. Вып. 18. С. 168–176.

Поляков О. Г. Профильно-ориентированное обучение английскому языку и лингвистические факторы, влияющие на проектирование курса // Иностранные языки в школе. 2004. № 2. С. 6–12.

Прохорова А. А. *Multilingual Guide to the English-Speaking World*. Краснодар: Изд. дом ЮГ, 2015. 560 с.

Прохорова А. А. Мультилингвальное обучение как составляющая процесса профессиональной подготовки студентов технического вуза // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2019. № 9 (142). С. 55–60.

Прохорова А. А. *Multilingual Communicative Competence of Future Engineers: Essence, Structure, Content // Integrating Engineering Education and Humanities for Global Intercultural Perspectives*. Springer Nature. Switzerland. 2020. P. 11–20. URL: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-030-47415-7> (дата обращения: 06.09.2020).

Прохорова А. А. Методическая система мультилингвального обучения студентов технического вуза. Дис. ... д. пед. н. Нижний Новгород, 2020. 512 с.

Халыпина Л. П. Методическая система формирования поликультурной языковой личности посредством Интернет-коммуникации в процессе обучения иностранным языкам. Дис. ... д. пед. н. СПб., 2006. 426 с.

Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with new Descriptors. Strasbourg: Council of Europe, 2018. URL: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (access date: 23.10.2020).

References

Almazova N. I. *Mezhkul'turnaya kompetentnost': diskursivno orientirovannyj podhod k didakticheskim problemam* [Intercultural competence: a discursively oriented approach to didactic problems]. *Tekst - Diskurs - Stil' kommunikacii v ekonomike. Sbornik nauchnyh statej*. Saint Petersburg, Sankt-Peterburgskij gosudarstvennyj universitet ekonomiki i finansov, 2003, pp. 7-12. (In Russ.)

Baryshnikov N. V. *Mul'tilingvodidaktika* [Multilinguodidactics]. *Inostrannye yazyki v shkole*. 2004. No 5, pp. 19-27. (In Russ.)

Bezukladnikov K. E., Zhigalev B. A., Prohorova A. A., Kruze B. A. Osobennosti formirovaniya mul'tilingval'noj obrazovatel'noj politiki v usloviyah nelingvisticheskogo vuza [Features of the formation of a multilingual educational policy in the context of a linguistic university]. *Yazyk i kul'tura*. 2018, No 42, pp. 163-180. (In Russ.)

Evdokimova N. V. Razvitie poznavatel'noj sposobnosti studentov pri formirovanii mnogoyazychnoj receptivnoj kompetencii [Development of students' cognitive ability in the formation of multilingual receptive competence]. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2008, No 1, pp. 182-191. (In Russ.)

Krylov E. G. Integrativnoe bilingval'noe obuchenie inostrannomu yazyku i inzhenernym disciplinam v tekhnicheskome vuze [Integrative bilingual teaching of a foreign language and engineering disciplines at a technical university]. Abstract of Doctor's degree dissertation. Ekaterinburg, 2016, 52 p. (In Russ.)

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

Obdalova O. A. Kognitivno-diskursivnaya sistema obucheniya inoyazychnoj mezhkul'turnoj kommunikacii studentov bakalavriata estestvennonauchnyh napravlenij [Cognitive-discursive system of teaching foreign-language intercultural communication to undergraduate students of natural sciences]. Abstract of Doctor's degree dissertation. Nizhnij Novgorod, 2017, 46 p. (In Russ.)

Oberemko O. G. Sootnoshenie mezhkul'turnoj i mezhetnicheskoy kommunikacii v prepodavanii inostrannyh yazykov [The relationship between intercultural and interethnic communication in the teaching of foreign languages]. *Vestnik Nizhegorodskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta*. 2012, Iss. 18, pp. 168-176. (In Russ.)

Polyakov O. G. Profil'no-orientirovanoe obuchenie anglijskomu yazyku i lingvisticheskie faktory, vliyayushchie na proektirovanie kursa [Profile-oriented English language teaching and linguistic factors influencing course design]. *Inostrannye yazyki v shkole*. 2004, No 2, pp. 6-12. (In Russ.)

Prohorova A. A. Multilingual Guide to the English-Speaking World. Krasnodar, YUG, 2015, 560 p.

Prohorova A. A. Mul'tilingval'noe obuchenie kak sostavlyayushchaya processa professional'noj podgotovki studentov tekhnicheskogo vuza [Multilingual education as a component of the process of professional training of students of a technical university]. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2019, No 9 (142), pp. 55-60. (In Russ.)

Prohorova A. A. Multilingual Communicative Competence of Future Engineers: Essence, Structure, Content // Integrating Engineering Education and Humanities for Global Intercultural Perspectives. Springer Nature. Switzerland. 2020. P. 11-20. URL: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-030-47415-7> (data obrashcheniya: 06.09.2020).

Prohorova A. A. Metodicheskaya sistema mul'tilingval'nogo obucheniya studentov tekhnicheskogo vuza [Methodological system of multilingual training of students of a technical university]. Doctor's degree dissertation. Nizhnij Novgorod, 2020, 512 p. (In Russ.)

Halyapina L. P. Metodicheskaya sistema formirovaniya polikul'turnoj yazykovoj lichnosti posredstvom Internet-kommunikacii v processe obucheniya inostrannym yazykam [Methodological system for the formation of a multicultural language personality through Internet communication in the process of teaching foreign languages]. Doctor's degree dissertation. Saint Petersburg, 2006, 426 p. (In Russ.)

Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with new Descriptors. Strasbourg: Council of Europe, 2018. URL: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (access date: 23.10.2020).

УДК 378-057.175:33

UDC 378-057.175:33

DOI: 10.24412/2712-827X-2021-6-70-79

Селезнева Светлана Михайловна

Аспирант, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
Россия, 614990, г. Пермь, ул. Сибирская, д. 24,
тел.: +7 (342) 2151943 (доб. 473), e-mail: seleznevasm@mail.ru

Selezneva Svetlana Mikhailovna

Graduate Student, Perm State Humanitarian Pedagogical University,
Perm, Russia

**ОПЫТ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ЭКОНОМИКИ
В ПЕРМСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ****THE PRACTICE OF TRAINING FUTURE TEACHERS OF ECONOMY
IN PERM STATE HUMANITARIAN PEDAGOGICAL UNIVERSITY****Аннотация**

В России процесс введения экономического образования характеризуется неопределенностью и неоднозначностью. При этом, высшее педагогическое образование, находится в процессе трансформации после присоединения России к Болонскому процессу с 2003 г. и формирования двухступенчатой системы – бакалавр-магистр. В этих условиях педагогические вузы вырабатывают собственную стратегию и тактику подготовки будущих учителей экономики. В данной статье описан 35 летний опыт подготовки будущих учителей экономики на кафедре экономики. В деятельности кафедры экономики можно выделить несколько крупных периодов связанных с освоением новых стандартов и участием в международных, всероссийских и местных проектах. Описывается как изменялась научная, учебная и методическая деятельность кафедры в сторону расширения и углубления исследований проблематики экономического образования. Возникновение научно-методической лаборатории экономического образования (функционирующей на общественных началах) и студенческого центра инновационных педагогических технологий стало закономерным результатом деятельности по исследованию проблематики экономического образования, проводимой преподавателями кафедры экономики и студентами. Описывается организационная структура студенческого центра инновационных педагогических технологий и правила его деятельности. Преподаватели кафедры экономики активно сотрудничали со школами, изучая сложившийся опыт обучения экономики, работая в качестве учителя экономики на разных ступенях обучения и проводя обучающие семинары для учителей. К достижениям кафедры экономики относятся не только подготовка будущих учителей экономики, публикация научных и методических материалов, но и создание отношений позволяющих выйти за рамки педагогики в широкое социально-экономическое пространство города, активизируя механизм социального партнерства.

Abstract

In Russia, the process of introducing economic education is characterized by uncertainty and ambiguity. At the same time, higher pedagogical education is in the process of transformation after the accession of Russia to the Bologna process since 2003 and the formation of a two-stage system – bachelor-master. In these conditions, pedagogical universities develop their own strategy and tactics for training future teachers of economics. This article describes 35 years of experience in training future teachers of economics at the chair of Economics. In the activities of the chair of Economics, several large periods can be distinguished associated with the development of new standards and participation in international, all-Russian and local projects. It describes how the scientific, educational and methodological activities of the department have changed in the direction of expanding and deepening research on the problems of economic

education. The emergence of a scientific and methodological laboratory of economic education (functioning on a voluntary basis) and a Student's center for innovative pedagogical technologies became a natural result of research activities on the problems of economic education, conducted by teachers of the chair of Economics and students. The organizational structure of the Student's center for innovative pedagogical technologies and the principles of its activity are given. The teachers of the chair of Economics actively collaborated with schools, studying the existing experience of teaching economics, working as an economics teacher at different stages of education and conducting training seminars for teachers. The achievements of the chair of Economics include not only the training of future teachers of economics, the publication of scientific and methodological materials, but also the creation of relations that allow us to go beyond pedagogy into the wide socio-economic space of the city, activating the mechanism of social partnership.

Ключевые слова: учитель экономики, кафедра экономики, студенческий центр инновационных педагогических технологий, экономическое образование, механизм социального партнерства.

Keywords: teachers of Economics, chair of Economics, Student's center for innovative pedagogical technologies, economic education, mechanism of social partnership.

Введение

В России становление экономического образования проходило в условиях реформирования всей системы образования. В частности, в школьном образовании наблюдалась «демократизация, децентрализация и деунификация» [Заиченко 1998: 123]. А в высшем педагогическом образовании появился новый субъект – бакалавр. Исследователи истории становления экономического образования Н. А. Заиченко и С. А. Михеева констатируют, что с 1991–1992 гг. происходит массовое введение экономики в школьное, начальное, среднее и высшее профессиональное образование. В этих условиях, проблема подготовки кадров, то есть учителей экономики, становится наиболее актуальной в высшем педагогическом образовании. Главными задачами становятся удовлетворение потребностей общества, во-первых, в профессиональной подготовке учителей экономики, во-вторых, в научном обосновании процессов профессиональной подготовки будущих учителей экономики, в-третьих, в содействии организации социальных институтов, обеспечивающих профессиональную деятельность будущих учителей экономики (профессиональных объединений, научно-методических журналов, проведение профессиональных конференций, форумов и др.).

Решая перечисленные задачи, педагогические вузы вырабатывали собственные стратегии и тактики подготовки будущих учителей экономики. В данной статье описан 35 летний опыт подготовки будущих учителей экономики на кафедре экономики в ПГГПУ.

Основная часть

Реформирование системы высшего профессионального образования в России привело к появлению нового субъекта образования – бакалавра. На протяжении сравнительно небольшого количества времени было принято довольно много нормативных документов, которые, к сожалению, не определили однозначных «правил игры» для педагогических вузов. В 1992 г. утверждается совместным приказом комитета по высшей школе и Министерства образования от 28.09.92 № 348/592 направление подготовки бакалавра образования 540300 «Социально-экономические знания». Вводится ГОС ВПО по направлению подготовки 540300 «Социально-экономические знания» от 28 февраля 1994 г. В стандарте уточняется, что он действует в качестве временных требований до введения в действие стандарта до 1.09.97 г. [Государственный образовательный стандарт...1994: 1].

Министерство образования РФ приказом от 05.03. 94 № 180 (ред. от 22. 06. 99) «Об утверждении государственных образовательных стандартов части классификаторов направлений и специальностей высшего профессионального образования») включает в Перечень направлений и специальностей группы «Образование» специальность 030300 «Экономика»

(квалификация «учитель экономики»), разрабатывается стандарт первого поколения подготовки специалиста [Об утверждении государственных образовательных стандартов... 1994: 6].

В 1999 г. распоряжением Минобразования специальность «учитель экономики» была исключена из перечня специальностей подготовки. [Михеева 2010: 144]. В соответствии с Приказом Министерства образования РФ № 686 от 02.03. 2000 утверждается направление подготовки 540400 «Социально-экономическое образование», квалификация бакалавр. ГОС ВПО по направлению 050400 «Социально-экономические знания» (второе поколение) утверждается в 27.03.2000 [Государственный образовательный стандарт... 2000: 1]. В 2005 г. вводится новый стандарт для этого направления.

На основе Государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования в ряде педагогических вузах, среди них МГПУ (Москва), РГПУ им. Герцена (Санкт-Петербург), БГПУ (Белгород), ВГПУ (Волгоград), ИГПУ (Иркутск), ПГПУ (Пермь), ОГПУ (Омск), Липецкий ЛГПУ (Липецк) и др. начали готовить учителей экономики, используя разные стратегии подготовки. Например, в Липецком государственном педагогическом университете подготовка велась по специальностям «Учитель экономики» [Зайченко 1998: 133].

В Пермском государственном педагогическом институте подготовка специалистов и бакалавров в сфере образования проводилась на основе Государственных стандартов 1994 и 2000 гг. и началась в 1995 г. На факультете информатики и экономики совмещались программы по направлениям «Социально-экономические знания» (экономика) и «Физико-математические знания» (информатика). На факультете педагогики и методики начального образования совмещались программы по направлению «Социально-экономические знания» (экономика) и специальности «Педагогика и методика начального образования».

Освоение стандартов первого поколения потребовало проведение опытной работы по выбору и апробации моделей экономического образования для будущих учителей экономики. Опытная работа велась усилиями заведующей кафедры экономики к. э. н. Л. В. Вальневой, доцентами кафедры экономики к. э. н. Е. Л. Зуевой, к. э. н. И. В. Маркевич, к. э. н. С. В. Сусловой, ассистентами кафедры экономики С. М. Лукиных, И. И. Треногиной. Основной целью стала разработка системы учебной и методической поддержки, которая обеспечила бы будущим и работающим учителям экономики возможность осуществлять грамотно профессиональную деятельность.

Достижение цели привело, во-первых, к выбору научных концепций и теорий в области экономики, педагогики и методики обучения экономике, которые составили теоретическую основу изучаемых дисциплин. Во-вторых, к возникновению научно-методической лаборатории экономического образования (функционирующей на общественных началах). В-третьих, к формированию основных научных направлений лаборатории: исследование практико-ориентированных методов обучения экономике (исследование на предприятии, кейс-стадии, игры и др.), изучение проблем экономического воспитания в начальной школе (разработка диагностического инструментария для проверки знаний, умений и навыков учащихся начальной школы), изучение проблемы формирования финансовой культуры населения (разработка анкет и исследование общественного мнения). К достижениям данного периода можно отнести следующие результаты работы: 1) разработано «Положение о научно-методической лаборатории экономического образования» при кафедре экономики ПГПУ; 2) разработан учебно-методический комплекс по дисциплинам «Методика обучения экономике», «Практикум» для студентов факультетов информатики и экономики (будущих бакалавров) и педагогики и методики начального образования (будущих специалистов) к.э.н. доцентом кафедры экономики И. В. Маркевич и ассистентом кафедры экономики С. М. Лукиных; 3) разработан «Словарь по экономике» для 2–4 классов И. В. Маркевич, 4) разработана программа по экономике для начальной школы И. В. Маркевич; 5) разработаны и изданы методические рекомендации по преподаванию экономики в образовательных учреждениях города Перми).

Вступление России в Болонский процесс в 2003 г. способствовало дальнейшему формированию двухступенчатой системы высшего образования. В России создается Германо-Российская сеть университетов в области школьного экономического образования. В 2003–2010 гг. кафедра экономики ПГПУ приняла активное участие в Германо-Российском проекте «Интекор» и Российском проекте «Информатизация системы образования» (Л. В. Вальнева, И. В. Маркевич, С. М. Селезнева). Активная деятельность в рамках проектов (стажировка в Германии, участие в конференциях, обмен опытом с преподавателями из Германии, г. Новосибирска, г. Москвы, г. Санкт-Петербурга и других городов) привела к необходимости коррекции целей, содержания, форм, методов средств школьного и высшего экономического образования. А также способствовала расширению направлений научной, учебной и методической деятельности кафедры экономики. Происходило совершенствование практико-ориентированных методов обучения экономике (изучались возможности «управляемой дискуссии», «исследовательского метода», «обучающего рецензирования», афоризмов, загадок, сказок, «ранжирования», синквейнов и других методов и методических приемов). Проблематика нравственного воспитания в экономическом образовании начальной школы стала предметом научного исследования. Велось приобщение студентов к научным исследованиям в области экономического образования через научные конференции, исследование на предприятии, дискуссионные клубы, встречи с интересными людьми; исследование возможностей мультимедийных технологий в преподавании экономических дисциплин.

Необходимо отметить ряд достижений данного периода: 1) был организован постоянно действующий семинар на базе ДЮЦ (Детско-юношеский центр «Рифей») на тему «Экономическое образование в системе дополнительного образования»; 2) разработаны и апробированы в Лицее № 5 программы по экономике для 9, 10, 11 классов общеобразовательных школ, на основе интеграции российского и немецкого опыта обучения С. М. Селезневой; 3) установлены социальные контакты с предприятиями города позволяющие проводить производственные экскурсии для студентов); 4) прошла успешная апробация программы по экономике для начальной школы и экономического словаря И. В. Маркевич с 2006 г. по 2013 г. в рамках «Бизнес-школы» при факультете педагогики и методики начального образования и МОУ СОШ № 28; опыт апробации описан в методических рекомендациях «Воспитание любознательности в начальной школе на уроках экономики» (автор С. М. Селезнева); 5) проведены обучающие семинары для учителей экономики в рамках работы методического объединения педагогов образовательных учреждений Кировского района г. Перми С. М. Селезневой в 2009 г. 6) проведен обучающий семинар для учителей начальной школы Гимназии № 17 на тему «Теоретические и практические аспекты реализации педагогической системы воспитания любознательности с нравственной направленностью у младших школьников в МОУ» в 2009 г. С. М. Селезневой.

В 2011 г. высшие учебные заведения перешли на новые стандарты (третье и четвертое поколение стандартов), реализующие компетенции в рамках системно-деятельностного подхода. В этих условиях бакалавриат рассматривается как основа непрерывного профессионального образования и самосовершенствования. Соответственно, целевой установкой в высших учебных заведениях провозглашается социализация молодежи, обеспечение профессионального самоопределения. В этой связи, активизируется и проблема, требующая своего разрешения в период обучения в высшем заведении – достижение идентичности, самоопределения, самоотождествления в условиях конкретного социума. Специалисты кафедры экономики ПГПУ благодаря сотрудничеству с вновь появившимися коллегами (к. т. н. А. Г. Кузнецов и др.) смогли существенно расширить сферы научной и методической деятельности благодаря активному участию в фундаментальном исследовании «Стилистические особенности пермской региональной идентичности: образ, текст, общественные и культурные практики («Пермь как стиль»)). А также участвуя в проектах «Формирование инновационных форм партнерства науки, образования, общества в гуманитарно-педагогическом образовании («Проектная деятельность студенческого центра

инновационных педагогических технологий») и «Поддержка Студенческого центра инновационных педагогических технологий (СЦИПТ) и формирование научных траекторий его проектной деятельности» после победы в конкурсе проектов по формированию профессионализирующей среды гуманитарно-педагогического образования ФГБОУ ВПО «Пермский государственный педагогический университет».

В связи с активным участием в проектах изменились и направления научной и методической деятельности кафедры. Начинают изучаться инновационные формы партнерства науки, образования, общества в гуманитарно-педагогическом образовании. Организуются исследования возможностей акмеологического подхода в высшем профессиональном образовании будущих бакалавров менеджмента и педагогического образования. Проводится исследование стилистических особенностей поведения пермского регионального бизнес-сообщества. Меняются и формы и средства приобщения студентов к научным исследованиям в области экономического образования через научные конференции, дискуссионные клубы, встречи с интересными людьми, конкурсы, квесты, образовательную картографию, проектную деятельность СЦИПТ.

Деятельность СЦИПТ стоит описать более подробно. СЦИПТ является результатом многолетней работы коллектива кафедры экономики со студентами и учителями экономики по исследованию проблем экономического образования в рамках курсовых, выпускных квалификационных работ, творческих заданий и проектов. На протяжении долгого времени на кафедре экономики стихийно складывались творческие объединения для решения учебных, профессиональных, научных задач, однако, они были временные, и активность их снижалась после решения поставленных задач. Поэтому официальное создание СЦИПТ и придание ему статуса научно-методической площадки в рамках факультета позволило творческую инициативу студентов и преподавателей поднять на новый более высокий уровень. В деятельности СЦИПТ удалось успешно интегрировать направления учебной, исследовательской, профессиональной деятельности студентов, преподавателей и учителей экономики, а также выйти за рамки педагогики в широкое социально-экономическое пространство города, активизируя механизм социального партнерства.

Проектная деятельность, которая, положена в основу СЦИПТ позволяет интегрировать образовательную, воспитательную, научно-исследовательскую работу в единое профессиональное пространство формирования знаний, умений, способностей, опыта, ценностей, которые реализуются в компетенциях и являются средством выражения активной жизненной позиции субъекта учения. В рамках проектной деятельности СЦИПТ создаются временные, но постоянно возобновляемые исследовательские объединения преподавателей и студентов. Данные объединения становятся своего рода творческой лабораторией, где планируются, обсуждаются и реализуются социально-значимые факультетские мероприятия. С течением времени выработались и правила деятельности СЦИПТ.

Первое правило условно можно назвать правилом «научного инкубатора». На кафедре экономики и факультете Информатики, и экономике, в целом создаются благоприятные условия (научно-методические, информационные, организационные, материально-технические) сопровождающие деятельность в СЦИПТ с целью формирования и развития навыков научно-исследовательской деятельности, «выращивания» профессионалов, владеющих научными методами организации собственной профессиональной, в частности – проектной деятельности, подчиненной научному подходу.

Второе правило условно можно назвать «правилом интеграции», выражающееся в достижении оптимального сочетания коллективных, групповых и индивидуальных форм работы над проектами, благодаря чему создаются условия для успешной личностной и профессиональной социализации, для формирования индивидуального стиля профессиональной деятельности. Главное внимание уделяется анализу условий (психологических, социальных и других) в которых осуществляется проект и на основании которых, выбираются оптимальные формы работы.

Третье правило условно можно назвать правилом «дублирования ответственности» реализующееся в том, что на каждую должность в СЦИПТ избирают двух человек. Это позволяет учитывать положительные и отрицательные стороны влияния «человеческого фактора» («одна голова хорошо, а две лучше», а также создать условия для формирования ценностных ориентаций по осознанию и принятию ценностей личностного саморазвития и командной работы, заложенных в миссию СЦИПТ («цепь не должна размыкаться»).

Четвертое правило условно можно назвать «правилом кураторства» реализующегося в процессе использования «бригадного» («кустового») метода работы над проектами, при котором студент, выполняющий дипломную работу, на основе которой разрабатывается проект для СЦИПТ, вместе с преподавателем курирует написание курсовой работы студентами младших курсов, которые, в свою очередь, совместно с преподавателем курируют учебно-исследовательскую деятельность студентов еще более младших курсов. В процессе освоения образовательной программы и переходе студентов на более старший курс, для них создаются многократно повторяющиеся условия, позволяющие прочно овладеть исследовательскими, коммуникационными, творческими, управленческими навыками.

В содержательно-организационном, структурно-функциональном плане деятельность СЦИПТ представлена в виде следующей трехмерной модели: (рис 1).

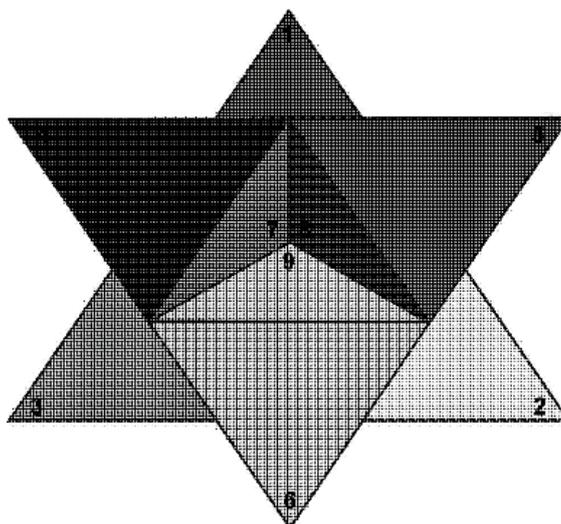


Рис. 1. Структура СЦИПТ: 1, 2, 3 – составляющие профессиональной специализации СЦИПТ (-направления подготовки «Менеджмент», «Педагогическое образование» и «Прикладная информатика в экономике» соответственно); 4, 5, 6 – типы реализуемых проектов (по критерию количества участников – индивидуальный, групповой и коллективный проект соответственно); 7, 8, 9 – функции СЦИПТ (формирование индивидуального стиля профессиональной деятельности; накопление социального капитала в виде максимизации социальных связей и эффективная профессионализация в виде накопления опыта успешной профессиональной деятельности соответственно).

Необходимо отметить ряд достижений данного периода:

- 1) создание СЦИПТ;
- 2) издание двух коллективных монографий «Пермь как стиль. Презентация пермской городской идентичности», а также сборника методических рекомендаций «Формирование профессионализирующей среды педагогического вуза»;
- 3) разработка и внедрение в учебную практику студентов второго курса направления 440301 «Педагогическое образование» профиль «Экономика» квестов: Увлекательное исследование-квест по библиотеке ПГГПУ и квест по факультету Информатики и экономики «Инэкомыслящим стал»;

4) команда студентов факультета Информатики и экономики приняла активное участие в молодежном финансовом форуме «Время деньги» и квесте «Время-деньги» в ПГНИУ в 2017 г, а команда студентов «29 баллов за ЕГЭ» заняла второе место в квесте межвузовского студенческого форума «Финансы будущего» В ПГНИУ в 2018 г.

5) победа студентов в конкурсе педагогического мастерства студентов ПГГПУ «Педагог завтрашнего дня» в 2018 г. и 2019 г.

Заключение

В данной статье описан в общих чертах опыт подготовки будущих учителей экономики, начиная с 1995 г. Показаны основные достижения и сложившиеся направления научной, учебной и методической работы, которые закрепились на кафедре и продолжают совершенствоваться дальше.

Список литературы

Вальнева Л. В., Маркевич И. В., Селезнева С. М. Учебный модуль «Мультимедийные технологии в изучении дополнительного курса «Основы бизнеса» в средней общеобразовательной школе» // Цифровые образовательные ресурсы в школе: методика использования. Обществознание. Сборник учебно-методических материалов для педагогических вузов / Сост. Е. В. Савелова. М.: Университетская книга, 2008. С. 167–186.

Вальнева Л. В. Место педагогического университета в совершенствовании экономического образования // Материалы городской научно-практической конференции 26–27 апреля 1999 «Совершенствование системы экономического образования в средней школе». Пермь: Изд-во «Пермский государственный педагогический университет», 1999. С. 18–19.

Вальнева Л. В., Селезнева С. М. Учебный модуль «Использование Интернет – ресурсов в процессе преподавания экономики в средней общеобразовательной школе» // Цифровые образовательные ресурсы в школе: методика использования. Обществознание. Сборник учебно-методических материалов для педагогических вузов / Сост. Е. В. Савелова. М.: Университетская книга, 2008. С. 142–158.

Зайченко Н. А. Педагогические возможности экономического образования в современной школе. Дис. ... к. пед. н. СПб., 1998. 274 с.

Кузнецов А. Г., Селезнева С. М. Экономическая эффективность или социальная справедливость: стратегия успеха по-пермски // Пермь как стиль. Презентация пермской городской идентичности / Под. ред. О. В. Лысенко, Е. Г. Трегубовой, вступ. Ст. О. Л. Лейбовича. Пермь: Типография ИП Худяков С. А., 2013. С. 200–223.

Марголина Т. И. Проблемы и перспективы экономического образования в образовательных учреждениях г. Перми // Материалы городской научно-практической конференции 26–27 апреля 1999 «Совершенствование системы экономического образования в средней школе». Пермь: Изд-во «Пермский государственный педагогический университет», 1999. С. 3–17.

Маркевич И. В. Место городского методического объединения в системе экономического образования г. Перми // Материалы городской научно-практической конференции 26–27 апреля 1999 «Совершенствование системы экономического образования в средней школе». Пермь: Изд-во «Пермский государственный педагогический университет», 1999. С. 50–52.

Маркевич И. В., Селезнева С. М. Возможности использования акмеологического подхода в высшем профессиональном образовании // Сборник статей ежегодной Всероссийской с международным участием научно-практической конференции «Актуальные проблемы экономических, юридических и социально-гуманитарных наук»: материалы научно-практической конференции. 21 ноября 2013 г. / Под ред. Е. В. Поносовой. Пермь: АНО ВПО «Пермский институт экономики и финансов», 2013. С. 45–56.

Маркевич И. В., Селезнева С. М. Формирование инновационных форм партнерства науки, образования, общества в гуманитарно-педагогическом образовании («Проектная деятельность Студенческого центра инновационных педагогических технологий») // Формирование профессионализирующей среды в условиях учебно-воспитательного процесса вуза: сб. матер. Открытой науч.-практич. конф., 26 апреля 2013 г., г. Пермь, Россия / ред. кол.: В. В. Коробкова, А. Н. Красных. Пермь: РИО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», 2013. С. 74–79.

Михеева С. А. Становление школьного экономического образования в России // Вопросы образования. 2010. № 2. С. 136–151.

Селезнева С. М. Акмеологический подход как методология исследования процессов формирования акмеологического потенциала будущего менеджера в вузе // Материалы 11-й Всероссийской научно-практической конференции. Екатеринбург: Изд-во «Российский государственный профессионально-педагогический университет», 2014. С. 258–262.

Селезнева С. М., Кузнецов А. Г. Диалог как средство формирования акмеологического потенциала личности в пространстве высшего профессионального образования // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2016. № 4. С. 85–96.

Селезнева С. М. Акмеологический потенциал как элемент стратегии жизненного успеха выпускника вуза // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия «Психология». Челябинск, 2013. Т. 6. № 2. С. 25–33.

Селезнева С. М. Развитие акмеологического потенциала студентов через проектную деятельность в рамках студенческого центра инновационных педагогических технологий (СЦИПТ) // Формирование профессионализирующей среды в условиях учебно-воспитательного процесса вуза: сб. матер. Открытой научно-практич. конф., 26 апреля 2013 г., г. Пермь, Россия / ред. кол.: В. В. Коробкова, А. Н. Красных. Пермь: РИО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», 2013. С. 107–111.

Селезнева С. М., Маркевич И. В. Реализация акмеологического подхода в деятельности Студенческого центра инновационных педагогических технологий // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия «Психология». Челябинск, 2013. Т. 6. № 3. С. 26–34.

Селезнева С. М. Воспитание любознательности в начальной школе на уроках экономики. Учебное пособие. Пермь: РИО «Пермский государственный педагогический университет», 2009. 136 с.

Приказ Госкомвуза РФ от 05.03.94 № 180 (ред. от 22.06.99) «Об утверждении государственного образовательного стандарта в части классификаторов направлений и специальностей высшего профессионального образования». URL: <http://base.garant.ru/70769694> (дата обращения: 16.11.2020)

Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования направления подготовки 540300 «Социально-экономические знания» (второй уровень высшего профессионального образования). URL: fgosvo.ru > [archivegosvpo](#) > [downloads](#) > [GOS_VO](#) > [540300_V_1994](#) (дата обращения: 11.01.2020).

Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования направления подготовки 540400 «Социально-экономическое образование» Степень (квалификация) бакалавр социально-экономического образования утвержден 27.03. 2000 № 289. URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=EXP&n=359379#033028451468657116> (дата обращения: 11.01.2020).

References

Val'neva L. V., Markevich I. V., Selezneva S. M. Uchebnyj modul' «Mul'timedijnye tekhnologii v izuchenii dopolnitel'nogo kursa «Osnovy biznesa» v srednej obshcheobrazovatel'noj shkole» [Training module "Multimedia technologies in the study of the additional course "Fundamentals of business" in secondary school]. *Cifrovye obrazovatel'nye resursy v shkole: metodika ispol'zovaniya. Obshchestvoznание. Sbornik uchebno-metodicheskikh materialov dlya pedagogicheskikh vuzov*. E. V. Savelova. Moscow, Universitetskaya kniga, 2008, pp. 167-186. (In Russ.)

Val'neva L. V. Mesto pedagogicheskogo universiteta v sovershenstvovanii ekonomicheskogo obrazovaniya [The place of the Pedagogical university in the improvement of economic education]. *Materialy gorodskoj nauchno-prakticheskoy konferencii 26-27 aprelya 1999 «Sovershenstvovanie sistemy ekonomicheskogo obrazovaniya v srednej shkole»*. Perm, Permskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet, 1999, pp. 18-19. (In Russ.)

Val'neva L. V., Selezneva S. M. Uchebnyj modul' «Ispol'zovanie Internet - resursov v processe prepodavaniya ekonomiki v srednej obshcheobrazovatel'noj shkole» [Training module "The use of Internet resources in the process of teaching economics in secondary schools]. *Cifrovye obrazovatel'nye resursy v shkole: metodika ispol'zovaniya. Obshchestvoznание. Sbornik uchebno-metodicheskikh materialov dlya pedagogicheskikh vuzov*. E. V. Savelova. Moscow, Universitetskaya kniga, 2008, pp. 142-158. (In Russ.)

Zajchenko N. A. Pedagogicheskie vozmozhnosti ekonomicheskogo obrazovaniya v sovremennoj shkole [Pedagogical possibilities of economic education in a modern school]. PhD thesis. Saint Petersburg, 1998, 274 p. (In Russ.)

Kuznecov A. G., Selezneva S. M. Ekonomicheskaya effektivnost' ili social'naya spravedlivost': strategiya uspekha po-permski [Economic efficiency or social justice: a Permian strategy for Success]. *Perm' kak stil'. Prezentaciya permskoj gorodskoj identichnosti*. O. V. Lysenko, E. G. Tregubovoj, vstup. St. O. L. Lejbovicha. Perm, Tipografiya IP Hudyakov S. A., 2013, pp. 200-223. (In Russ.)

Margolina T. I. Problemy i perspektivy ekonomicheskogo obrazovaniya v obrazovatel'nyh uchrezhdeniyah g. Permi [Problems and prospects of economic education in educational institutions of Perm]. *Materialy gorodskoj nauchno-prakticheskoy konferencii 26–27 aprelya 1999 «Sovershenstvovanie sistemy ekonomicheskogo obrazovaniya v srednej shkole»*. Perm, Permskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet, 1999, pp. 3-17. (In Russ.)

Markevich I. V. Mesto gorodskogo metodicheskogo ob"edineniya v sisteme ekonomicheskogo obrazovaniya g. Permi [The place of the city methodological association in the system of economic education in Perm]. *Materialy gorodskoj nauchno-prakticheskoy konferencii 26–27 aprelya 1999 «Sovershenstvovanie sistemy ekonomicheskogo obrazovaniya v srednej shkole»*. Perm, Permskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet, 1999, pp. 50-52. (In Russ.)

Markevich I. V., Selezneva S. M. Vozmozhnosti ispol'zovaniya akmeologicheskogo podhoda v vysshem professional'nom obrazovanii [The possibilities of using the acmeological approach in higher professional education]. *Sbornik statej ezhegodnoj Vserossijskoj s mezhdunarodnym uchastiem nauchno-prakticheskoy konferencii «Aktual'nye problemy ekonomicheskikh, yuridicheskikh i social'no-gumanitarnykh nauk»: materialy nauchno-prakticheskoy konferencii. 21 noyabrya 2013 g.* E. V. Ponosovoj. Perm, ANO VPO «Permskij institut ekonomiki i finansov», 2013, pp. 45-56. (In Russ.)

Markevich I. V., Selezneva S. M. Formirovanie innovacionnyh form partnerstva nauki, obrazovaniya, obshchestva v humanitarno-pedagogicheskom obrazovanii («Proektnaya deyatel'nost' Studencheskogo centra innovacionnyh pedagogicheskikh tekhnologij») [Formation of innovative forms of partnership between science, education, and society in humanitarian and pedagogical education ("Project activity of the Student Center for Innovative Pedagogical Technologies)"]. *Formirovanie professionaliziruyushchej sredy v usloviyah uchebno-vospitatel'nogo processa vuza: sb. mater. Otkrytoj nauch.-praktich. konf., 26 aprelya 2013 g., g. Perm', Rossiya*. V. V. Korobkova, A. N. Krasnyh. Perm, RIO «Permskij gosudarstvennyj humanitarno-pedagogicheskij universitet», 2013, pp. 74-79. (In Russ.)

Miheeva S. A. Stanovlenie shkol'nogo ekonomicheskogo obrazovaniya v Rossii [Formation of school economic education in Russia]. *Voprosy obrazovaniya*. 2010, No 2, pp. 136-151. (In Russ.)

Selezneva S. M. Akmeologicheskij podhod kak metodologiya issledovaniya processov formirovaniya akmeologicheskogo potenciala budushchego menedzhera v vuze [Acmeological approach as a methodology for studying the processes of formation of the acmeological potential of the future manager in the university]. *Materialy 11-j Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Ekaterinburg, Rossijskij gosudarstvennyj professional'no-pedagogicheskij universitet, 2014, pp. 258-262. (In Russ.)

Selezneva S. M., Kuznecov A. G. Dialog kak sredstvo formirovaniya akmeologicheskogo potenciala lichnosti v prostranstve vysshego professional'nogo obrazovaniya [Dialogue as a means of forming the acmeological potential of a person in the space of higher professional education]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 20. Pedagogicheskoe obrazovanie*. 2016, No 4, pp. 85-96. (In Russ.)

Selezneva S. M. Akmeologicheskij potencial kak element strategii zhiznennogo uspekha vypusknika vuza [Acmeological potential as an element of the strategy of life success of a university graduate]. *Vestnik YUzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya «Psihologiya»*. Chelyabinsk, 2013. Vol. 6, No 2, pp. 25-33. (In Russ.)

Selezneva S. M. Razvitie akmeologicheskogo potenciala studentov cherez proektnuyu deyatel'nost' v ramkah studencheskogo centra innovacionnyh pedagogicheskikh tekhnologij (SCIPT) [Development of students' acmeological potential through project activities within the framework of the Student Center for Innovative Pedagogical Technologies (SCIPT)]. *Formirovanie professionaliziruyushchej sredy v usloviyah uchebno-vospitatel'nogo processa vuza: sb. mater. otkrytoj nauchno-praktich. konf., 26 aprelya 2013 g., g. Perm', Rossiya*. Red. kol.: V. V. Korobkova, A. N. Krasnyh. Perm, RIO «Permskij gosudarstvennyj humanitarno-pedagogicheskij universitet», 2013, pp. 107-111. (In Russ.)

Selezneva S. M., Markevich I. V. Realizaciya akmeologicheskogo podhoda v deyatel'nosti Studencheskogo centra innovacionnyh pedagogicheskikh tekhnologij [Implementation of the acmeological approach in the activities of the Student Center for Innovative Pedagogical Technologies]. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya «Psihologiya»*. Chelyabinsk, 2013, Vol. 6, No 3, pp. 26-34. (In Russ.)

Selezneva S. M. Vospitanie lyuboznatel'nosti v nachal'noj shkole na urokah ekonomiki [Education of curiosity in primary school in economics lessons]. Uchebnoe posobie. Perm, RIO «Permskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet», 2009, 136 p. (In Russ.)

Prikaz Goskomvuza RF ot 05.03.94 No 180 (red. ot 22.06.99) «Ob utverzhdenii gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta v chasti klassifikatorov napravlenij i special'nostej vysshego professional'nogo obrazovaniya» [Order of the State Committee of Higher Education of the Russian Federation of 05.03.94 No. 180 (ed. of 22.06.99) " On Approval of the State Educational Standard in Terms of Classifiers of Directions and Specialties of Higher Professional Education»], available at: <http://base.garant.ru/70769694> (accessed: 16 November 2020). (In Russ.)

Gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego professional'nogo obrazovaniya napravleniya podgotovki 540300 «Social'no-ekonomicheskie znaniya» (vtoroj uroven' vysshego professional'nogo obrazovaniya) [State educational standard of higher professional education training direction 540300 "Socio-economic knowledge" (second level of higher professional education)], available at: [fgosvo.ru › archivegosvpo › downloads › GOS_VO › 540300_B_1994](http://fgosvo.ru/archivegosvpo/downloads/GOS_VO/540300_B_1994) (accessed: 11 January 2020). (In Russ.)

Gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego professional'nogo obrazovaniya napravleniya podgotovki 540400 «Social'no-ekonomicheskoe obrazovanie» Stepen' (kvalifikaciya) bakalavr social'no-ekonomicheskogo obrazovaniya utverzhden 27.03. 2000 No 289 [State educational standard of higher professional education of the direction of training 540400 "Socio-economic education" Bachelor's degree (qualification) in socio-economic education approved on 27.03. 2000 No. 289.], available at: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=EXP&n=359379#033028451468657116> (accessed: 11 January 2020). (In Russ.)

ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.9.072.433

UDC 159.9.072.433

DOI: 10.24412/2712-827X-2021-6-80-86

Митрофанова Елена Николаевна

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: alenafox27@mail.ru

Mitrofanova Elena Nikolaevna

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

Perm, Russia

Я-АВТОРСКОЕ КАК РЕСУРС ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ

THE AUTHORED SELF AS A RESOURCE OF HARDINESS

Аннотация

Жизнестойкость – понятие экзистенциальной психологии, введенное С. Мадди и С. Кобейза, опирается на более ранние философские категории мужества П. Тиллиха и теологической веры С. Кьеркегора. Жизнестойкость в концепции С. Мадди рассматривается 1) как один из возможных путей преодолеть онтологическую тревогу, связанную с принятием решением в пользу будущего; 2) она составляет ядро системы, которая смягчает эффекты стрессогенных обстоятельств, онтологической тревоги и помогает сохранить здоровье; 3) жизнестойкость опирается на три взаимосвязанных установки, определяющих взаимодействие людей с миром, – вовлеченность, контроль и вызов. Эти установки дополняют друг друга, вместе образуя жизнестойкость как диспозицию, которая помогает снижать воздействия стрессогенных факторов. В экзистенциальном персональном анализе переработка экзистенциальных проблем (угроза, напряжение, обида, безысходность) идет «путем занятия персональной позиции» (А. Лэнгле). Доперсональный слой характеризуется переживаниями и пронизан копинговыми реакциями, направленными на выживание. На этом слое переживания человек может только реагировать, но не действовать, его фундаментальные мотивации подвергаются угрозам. В занятии позиции по отношению к своим переживаниям, человек ощущает, что вновь обретает себя. Субмодальности Я в концепции Л. Я. Дорфмана представляют собой позиции, которые занимает индивидуальность в мире, состояния, подобные установке. Они определяются, как общая внутренняя готовность воспринимать, регулировать, отвечать на некоторые воздействия сходным образом. Полимодальное Я состоит из четырех субмодальностей: Я-авторское – автономность, независимость Я; Я-воплощенное – обладание «Другим»; Я-превращенное – терпимость, принятие «Другого»; Я-вторящее – зависимость от «Другого». Субмодальность «Я-авторское» определяет возможность человека к занятию им персональной позиции, и, следовательно, может быть ресурсом преодоления экзистенциальных угроз и обретения жизнестойкости. В статье описано исследование взаимосвязей субмодальностей «Я», параметров жизнестойкости и психологического благополучия.

Abstract

Hardiness is a concept of existential psychology first introduced by S. Maddi and S. Kobasa and supported by earlier philosophical categories of courage (P. Tillich) and theological faith (S. Kierkegaard). According to S. Maddi, hardiness is regarded as 1) one of the possible ways to overcome ontological anxiety related to making a decision in favor of the future; 2) a core of the system which alleviates the effects of stressful circumstances, ontological anxiety, and helps preserve health; 3) hardiness draws upon the three interrelated attitudes which predetermine the interaction between an individual and the world – involvement, control and challenge. These attitudes complement each other and together form hardiness as a disposition

helping to reduce the impact of stressful factors. In existential personal analysis, processing of existential problems (threat, tension, resentment, hopelessness) occurs “through assuming a personal position” (A. Längle). Pre-personal layer is characterized by experiencing and is permeated with coping reactions aimed at survival. In this layer of experiencing, an individual can only react but not act; his or her fundamental motivations are threatened. Through assuming a personal position in regard to one’s own experiences, an individual feels like coming back to self. Submodalities of self, according to L. Ya. Dorfman, are positions which an individual assumes in the world, the states that are alike to an attitude. They are determined as an overall inner readiness to perceive, regulate, respond to certain stimuli in a similar way. Plural self consists of four submodalities: authored self – autonomy, independence of self; embodied self – possessing the “Other”; mutated self – tolerance, acceptance of the “Other”; related self – dependence on the “Other”. Authored self submodality determines the capacity of an individual to assume a personal position and, consequently, can become a resource for overcoming existential threats and developing hardiness. The paper describes a study of interrelations between submodalities of self, parameters of hardiness and psychological well-being.

Ключевые слова: полимодальное Я, субмодальности Я, авторская позиция, жизнестойкость, экзистенциальный анализ, фундаментальные мотивации, психологическое благополучие.

Keywords: plural self, submodalities of self, author's position, hardiness, existential analysis, fundamental motivations, psychological well-being.

Введение

Я-концепция по Л. Я. Дорфману представляет собой полимодальное Я. Полимодальное Я – это полисистема, которая характеризуется двойственностью качественной определенности (может приобретать качества системы или подсистемы). Полимодальное Я распадается на 4 субмодальности: авторское, превращенное, воплощенное и вторящее [Дорфман 1993, 1996]. Субмодальности Я представляют собой позиции, которые занимает индивидуальность в мире, состояния, подобные установке. Они определяются, как общая внутренняя готовность воспринимать, регулировать, отвечать на некоторые воздействия сходным образом. Индивидуальность, находясь в определенной позиции будет по-разному функционировать: инициировать активность или быть объектом чьих-то воздействий, принимать «Другого» или быть от него зависимой. При этом автор концепции указывает на механизм баланса, так как субмодальности представляют собой противоположности и при этом уравнивают друг друга [Интегральная индивидуальность... 2004; Стреляу и др. 2005].

Полимодальное Я состоит из четырех субмодальностей: Я-авторское – как автономность, независимость Я; Я-воплощенное – обладание «Другим»; Я-превращенное – терпимость, принятие «Другого»; Я-вторящее – зависимость от «Другого». Я-авторское рассматривается как часть диспозиции «обособление» и приобретает системообразующее качество системы «Индивидуальность». Жизнестойкость, как понятие экзистенциальной психологии, введено С. Мадди и С. Кобейза [Maddi, Kobasa 1984]. Данная категория опирается на более ранние философские категории мужества П. Тиллиха [Тиллих 1990] и теологической веры С. Кьеркегора [Кьеркегор 2010]. Жизнестойкость понимается С. Мадди как «один из способов преодолеть онтологическую тревогу, связанную с обдумыванием или принятием решений в пользу будущего» [Мадди 2005: 88; Maddi 2006]. Она составляет ядро системы, которая смягчает эффекты стрессогенных обстоятельств, онтологической тревоги и помогает сохранить здоровье. Эта система действует двумя путями: 1) «здоровый образ жизни» – снижение напряжения, когда реакция уже вызвана стрессорами; 2) совладание с разрушающими изменениями и хроническими конфликтами таким образом, чтобы, преобразовав их, снизить степень их стрессогенности.

С. Мадди предлагает перечень, в котором взаимодействуют факторы, подсистемы, компоненты и поведенческие маркеры жизнестойкости: 1) наследственные факторы; 2) нагрузка (психическая напряженность, физическая мобилизация); 3) стрессогенные обстоятельства (острые разрушительные изменения, хронические конфликты); 4) проблемы со здоровьем (неэффективное поведение, психическое истощение, соматические заболевания); 5) установки

жизнестойкости (вовлеченность, влияние, вызов); 6) жизнестойкое совладание (понимание ситуации, обнаружение перспективы, решительные действия); 7) социальная поддержка жизнестойкости (помощь, воодушевление); 8) жизнестойкий образ жизни (физические упражнения, релаксация, здоровое питание, лекарства) [Мадди 2005; Maddi 2006].

В описанной системе отсутствуют четкие основания построения классификации, наблюдается смешение внешних и внутренних факторов развития и проявления жизнестойкости. Жизнестойкость формируется в раннем возрасте на основе опыта детско-родительских отношений, но может поддерживаться и развиваться во взрослом возрасте как забота о собственном здоровье и взаимодействие с другими людьми. Жизнестойкость становится ядром мотивации применения эффективных стратегий совладания, заботы о своем здоровье, включения в социальное взаимодействие. Уровень жизнестойкости, который сформировался в ранний период развития, влияет на формирование жизненного стиля, или периферии личности [Мадди 2005; Maddi 1996].

Понятие жизнестойкости раскрывается через процесс принятия решений и обретение смысла: «Чем значительнее масштаб решений, тем сильнее оно влияет на личностный смысл. Но и накопление небольших решений также влияет на него в определенной степени. В конечном счете, экзистенциальный смысл решения (будь оно принято в уме или воплощено в действии, будь оно небольшим или значительным) состоит в том, приводит это решение человека к новому опыту или удерживает в пределах знакомой территории» [Мадди 2005: 88]. Жизнестойкость опирается на три взаимосвязанных установки, определяющих взаимодействие людей с миром, – вовлеченность, контроль и вызов. Эти установки дополняют друг друга, вместе образуя жизнестойкость как диспозицию, которая помогает снижать и легче переносить онтологическую тревогу, связанную с выбором будущего. Высокая вовлеченность предполагает активное участие во всем, что происходит. Проявление контроля выражается в сознательной установке, что путем борьбы можно влиять на последствия происходящих событий; противоположность – ощущение собственного бессилия. Вызов или принятие риска выражается в стремлении пережить собственный опыт, будь он позитивным или негативным.

В экзистенциальном персональном анализе переработка экзистенциальных проблем (угроза, напряжение, обида, безысходность) идет «путем занятия персональной позиции. Благодаря этому человек в состоянии чувствовать, что он дорос до ситуации. Это открывает для него новые горизонты и освобождает для изменений» [Лэнгле 2018: 128]. Доперсональный слой характеризуется переживаниями и пронизан копинговыми реакциями, направленными на выживание. На этом слое переживания человек может только реагировать, но не действовать, его фундаментальные мотивации подвергаются угрозам. В занятии позиции по отношению к своим переживаниям, человек ощущает, что вновь обретает себя [там же]. Персональный экзистенциальный анализ предполагает психологическую работу с фундаментальными мотивациями для того, чтобы было возможным занятие позиции по отношению к собственным переживаниям.

Основная часть

Гипотеза исследования состоит в следующем – субмодальность «Я-авторское» в «Я-концепции» Л. Я. Дорфмана определяет возможность человека к занятию им персональной позиции, и, следовательно, быть ресурсом преодоления экзистенциальных угроз и обретения жизнестойкости.

Методики исследования

1) «Полимодальный вопросник Я» (ПВЯ) Л. Я. Дорфмана.
2) Для исследования были выбраны методики диагностирующие близкие к жизнестойкости феномены:

– «Тест жизнестойкости» С. Мадди в адаптации Д. А. Леонтьева и Е. И. Рассказовой [Леонтьев, Рассказова 2006],

- «Шкала Чувства связности» А. Антоновски перевод М. Н. Дымшица [Осин 2007],
 - Личностный опросник «Автономности-Зависимости» Г. С. Прыгина [Ахмеров, Прыгин 2005],
 - «Шкала контроля за действием» (НАКЕМР-90) Ю. Куля в адаптации С. А. Шапкина [Шапкин 1997].
- 3) Также методики, измеряющие разные компоненты психологического благополучия:
- «Опросник общего здоровья» (General Health Questionnaire, GHQ) Д. Голдберга, П. Уильямса в адаптации А. А. Волочкова,
 - «Шкала удовлетворенности жизнью» (Satisfaction With Life Scale, SWLS) Е. Динера в адаптации Е. Н. Осина, Д. А. Леонтьева [Леонтьев 2011],
 - «Тест диспозиционного оптимизма» (Life Orientation Test, LOT) авторы М. Шейер, Ч. Карвер в адаптации Т. О. Гордеевой [Гордеева 2010].

Выборка исследования

188 студентов ВУЗов города Перми и Пермского края, из них 128 девушек, 60 юношей; возрастной диапазон от 18 до 25 лет.

Гипотеза проверялась с помощью корреляционного анализа по Пирсону.

Результаты исследования

Результаты корреляционного анализа переменных, отражающих установки жизнестойкости, психологическое благополучие студентов и субмодальности «Я» представлены в таблице 1.

Таблица 1

Взаимосвязи переменных жизнестойкости, психологического благополучия и субмодальностей Я

Переменные	«Авторское Я»		«Воплощённое Я»		«Превращённое Я»		«Вторящее Я»	
Удовлетворенность жизнью	0,28	***	0,17	**	0,15	*		
Автономность	0,48	***					-0,22	**
Психологическое благополучие	0,29	***						
Вовлеченность	0,42	***	0,17	*	0,14	*		
Контроль	0,49	***					-0,22	**
Принятие риска	0,46	***	0,16	*	0,27	***		
Жизнестойкость	0,49	***	0,16	*	0,17	*	-0,16	*
Связность	0,41	***	0,18	*	0,24	***		
Контроль при неудаче	0,3	***						
Контроль при планировании	0,29	***					-0,15	*
Субшкала позитивных ожиданий	0,29	***	0,19	*				
Субшкала негативных ожиданий			0,15	*	0,22	**		
Общий оптимизм	0,29	***	0,2	**	0,22	**		

Примечание: уровень значимости * $p \leq 0,01$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$

Автономность. Переменная «Я-авторское» (диспозиция – обособление) на самом высоком уровне значимости ($p \leq 0,001$) положительно связана со всеми шкалами, характеризующими жизнестойкость личности. Проявление авторства, независимости, автономности личности как системы приводит к повышению удовлетворенности жизнью, психологического благополучия, вовлеченности в деятельность, принятия риска, общей жизнестойкости, чувства связности с окружающими, способности справляться с трудностями даже в ситуации неудачи, общего оптимизма.

Интересен тот факт, что переменная «психологическое благополучие» значимо связана только с субмодальностью «я-авторское», ни с одной другой субмодальностью значимых корреляций получено не было. Наиболее сильные взаимосвязи я-авторского были обнаружены с переменными – контроль ($r=0,49$), общая жизнестойкость ($r=0,49$), автономность ($r=0,48$) и принятие риска ($r=0,46$). Важно понимать, что переменная «я-

авторское» не характеризует изоляцию личности от мира, она скорее описывает здоровую возможность человека выстраивать личные границы, быть собой среди других.

«*Обладание*». Переменная «я-воплощенное» (диспозиция – слияние), характеризующаяся как «обладание другим» [Дорфман 2004: 112–115] гораздо менее тесно, но также положительно связана со следующими переменными – удовлетворенность жизнью, вовлеченность, принятие риска, общая жизнестойкость, чувство связности, субшкалы позитивных и негативных ожиданий и с общим оптимизмом. Человек, занимающий позицию «обладание другим» также, в некоторой степени, имеет характеристики жизнестойкости. Наиболее тесные корреляционные взаимосвязи я-воплощенного были обнаружены с общим оптимизмом ($r=0,20$).

«*Терпимость, принятие*». Субмодальность «я-превращенное» связана с теми же переменными, что и субмодальность «я-воплощенное», кроме субшкалы позитивных ожиданий, но гораздо сильнее (коэффициенты корреляции находятся в пределах от 0,14 до 0,27; для субмодальности «я-воплощенное» от 0,15 до 0,2). Я-превращенное характеризуется, как терпимость, принятие другого. Человек, занимающий данную позицию, в отличие от людей, у которых доминирует установка «обладание другим», удовлетворен жизнью, проявляет вовлеченность, активное участие, жизнестойкость, принимает вызовы повседневности, ощущает единство с миром, оптимистичен, но вместе с этим присутствуют и негативные ожидания относительно будущего. Наиболее тесные взаимосвязи «я-превращенного» были обнаружены с переменными – принятие риска ($r=0,27$) и чувством связности ($r=0,24$).

«*Зависимость*». Субмодальность «я-превращенное», отражающая зависимость от другого (диспозиция – слияние) имеет наименьшее количество взаимосвязей с параметрами жизнестойкости и все они имеют отрицательный знак. Так «я-превращенное» отрицательно связано с автономностью ($r=-0,22$), контролем ($r=-0,22$), общей жизнестойкостью ($r=-0,16$) и контролем при планировании ($r=-0,15$). Чем более в поведении человека проявляется данная установка, тем больше он ориентирован на состояния, т. е. испытывает трудности инициирования действия, повторяющиеся мысли по поводу незавершенных намерений не дают двигаться дальше, человек не получает удовольствия от самого процесса активности. Неспособность осознать собственные эмоциональные приоритеты и предпочтения приводит к тому, что субъект не находит возможности для их реализации. Активность и деятельность управляются чужими целями, такое положение усугубляет внутренний конфликт. Зависимая личность характеризуется отсутствием автономии, низкой способностью справляться со стрессом, беспомощностью, ощущением внутренней несвободы. Это единственная субмодальность, которая не имеет корреляционных взаимосвязей с удовлетворенностью жизнью.

Заключение

В любом человеке существуют все четыре субмодальности – авторское, воплощенное, превращенное и вторящее. Для благополучного существования важно их соотношение. Мы выяснили, что преобладание «я-авторского» приводит к ориентации на собственные цели и смыслы. Их реализация дает возможность индивидуальности переживать удовлетворенность жизнью, ощущать собственные силы и иметь место их приложения, такие люди ориентированы на действие, эмоции не мешают в реализации намерения. Они позволяют себе рисковать, но при этом не теряя связи с миром (корреляционная взаимосвязь с чувством связности).

Из всех субмодальностей полимодального «Я» субмодальность «Я-авторское» наиболее тесно положительно связана с характеристиками – удовлетворенность жизнью, психологическое благополучие и в целом с жизнестойкостью. Авторская позиция способна повышать жизнестойкость, справляться с онтологической тревогой, связанной с направленностью выборов в будущее. Только «Я-авторское» значимо связано с психологическим благополучием (по Д. Голдберг). Ощущение себя автономным, значимым действующим субъектом позволяет человеку переживать психологическое благополучие. Важным представляется различия в знаке корреляционных коэффициентов «я-авторского» и «я-вторящего» с параметрами жизнестойкости. Как первая, так и вторая переменная связаны

с автономностью (шкала опросника «Автономности–зависимости» Г. С. Прыгина), с контролем и общей жизнестойкостью (шкалы «Теста жизнестойкости» С. Мадди), с контролем при планировании (шкала «Теста контроля за действием» Ю. Куля).

Контроль по С. Мадди представляет собой одну из установок, определяющих взаимодействие людей с миром (наряду с вовлеченностью и принятием риска). Эти установки дополняют друг друга и образуют жизнестойкость. Проявление контроля выражается в сознательном понимании, что путем борьбы можно влиять на последствия происходящих событий; в противоположность ощущению собственного бессилия. Контроль за действием у Ю. Куля предполагает ориентацию на действие, волевую саморегуляцию, выражающуюся в произвольном внимании к цели, отсутствием усилий, низкой эмоциональной напряженностью при высокой операциональной, эффект регуляции деятельности достигается за счет работы всех компонентов системы и не нуждается в постоянном контроле «я». Люди с низким контролем за действием ориентированы на состояния. У них нарушена способность осознавать собственные желания, убеждения и эмоциональные предпочтения. Страдает мотивационно-эмоциональная основа намерения. Цель, которая стоит перед человеком кажется «чужой», «не своей», отчужденной. А система действий, направленных на ее достижение, побуждается не самим субъектом, а задана извне. Человеку сложно решить задачу на смысл (А. Н. Леонтьев), понять зачем он совершает те или иные действия.

В содержании этих корреляционных связей кроется разница самостоятельной, авторской личности и личности зависимой. «Я–авторское» по содержанию очень близко к понятию «занятие персональной позиции» в экзистенциальном анализе. Способность человека занять «авторскую позицию» по отношению к происходящему увеличивает возможности преодолевать трудности и статистически значительно повышает общее психологическое благополучие. «Именно нахождение собственного, происходящего из самой глубины содержания и обозначающего персональную позицию по отношению» [Лэнгле 2018: 81–82] к миру в целом или к отдельным своим переживаниям дает возможность человеку обретать ценности и смыслы. Копинговые реакции в экзистенциальном подходе рассматриваются как доперсональные, защитные, обеспечивающие выживание (психодинамические), их проявление характеризует низкую жизнестойкость. Появление авторской позиции (можно говорить и о категории Person), обнаружение собственного, «переживание себя в переживании» (А. Лэнгле) ведет к интеграции жизненных сил Я и увеличению жизнестойкости.

Список литературы

- Ахмеров Р. А., Прыгин Г. С. Психобиографические характеристики субъекта с автономным типом саморегуляции деятельности // Психологический журнал. 2005. Т. 26. С. 25–34.
- Гордеева Т. О., Сычев О. А., Осин Е. Н. Разработка русскоязычной версии теста диспозиционного оптимизма (LOT) // Психологическая диагностика. 2010. № 2. С. 36–63.
- Дорфман Л. Я. Метаиндивидуальный мир: методологические и теоретические проблемы. М.: Смысл, 1993. 456 с.
- Дорфман Л. Я. Воплощения и превращение как формы взаимодействия с миром // Гуманитарная наука в России: Соровские лауреаты. Т. 1. Психология. Философия. Сост. А. В. Ахутин, В. С. Собакин. М., 1996. С. 187–199.
- Интегральная индивидуальность, Я-концепция, личность / Под ред. Л. Я. Дорфмана. М.: Смысл, 2004. 319 с.
- Кьеркегор С. Страх и трепет. Пер. с дат. Изд. 2-е. М.: Культурная революция, 2010. 448 с.
- Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И. Тест жизнестойкости. М.: Смысл, 2006. 63 с.
- Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И. Жизнестойкость как составляющая личностного потенциала // Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д. А. Леонтьева. М.: Смысл, 2011. С. 178–209.
- Лэнгле А. Что движет человеком? Экзистенциально-аналитическая теория эмоций: Пер. с нем. / Вступ. Ст. С. В. Кривцовой. 5-е изд. М.: Генезис, 2018. 235 с.

Мадди С. Смыслообразование в процессе принятия решений // Психологический журнал. 2005. Т. 26. № 6. С. 87–101.

Осин Е. Н. Чувство связности как показатель психологического здоровья и его диагностика // Психологическая диагностика. 2007. № 3. С. 22–41.

Стреляу Я., Митина О., Завадский Б., Бабаева Ю., Менчук Т. Методика диагностики темперамента (формально-динамических характеристик поведения). М.: Смысл, 2005. С. 45–46.

Тиллих П. Мужество быть. Избранное. М.: «Юрист», 1995. С. 7–131.

Шапкин С. А. Экспериментальное изучение волевых процессов. М.: Смысл, 1997. 140 с.

Maddi S. R., Kobasa S. The Hardy Executive: Health under Stress. Homewood (IL): Dow Jones-Irwin, 1984. 131 p.

Maddi S. R. Hardiness: The courage to grow from stresses // The Journal of Positive Psychology. 2006. 1 (3). P. 160–168.

References

Ahmerov R. A., Prygin G. S. Psihobiograficheskie harakteristiki sub"ekta s avtonomnym tipom samoregulyacii deyatelnosti [Psychobiographic characteristics of a subject with an autonomous type of self-regulation of activity]. *Psihologicheskij zhurnal*. 2005, vol. 26, pp. 25-34. (In Russ.)

Gordeeva T. O., Sychev O. A., Osin E. N. Razrabotka russkoyazychnoj versii testa dispozicionnogo optimizma (LOT) [Development of the Russian-language version of the dispositional optimism test (LOT)]. *Psihologicheskaya diagnostika*. 2010, No 2, pp. 36-63. (In Russ.)

Dorfman L. Ya. Metaindividual'nyj mir: metodologicheskie i teoreticheskie problemy [Meta-individual world: methodological and theoretical problems]. Moscow. Smysl, 1993, 456 p. (In Russ.)

Dorfman L. Ya. Voploshcheniya i prevrashchenie kak formy vzaimodejstviya s mirom [Incarnations and transformations as forms of interaction with the world]. *Gumanitarnaya nauka v Rossii: Sorovskie laureaty*. Vol. 1. Psihologiya. Filosofiya. Sost. A. V. Ahutin, V. S. Sobakin. Moscow, 1996, pp. 187-199. (In Russ.)

Integral'naya individual'nost', Ya-koncepciya, lichnost' [Integral individuality, Self-concept, personality]. Pod red. L. Ya. Dorfmana. Moscow, Smysl, 2004. 319 p. (In Russ.)

K'erkegor S. Strakh i trep'et [Fear and awe]. Per. s dat. Ed. 2-E. Moscow, Kul'turnaya revolyuciya, 2010, 448 p. (In Russ.)

Leont'ev D. A., Rasskazova E. I. Test zhiznestoykosti [Resilience Test]. Moscow, Smysl, 2006, 63 p. (In Russ.)

Leont'ev D. A., Rasskazova E. I. Zhiznestojkost' kak sostavlyayushchaya lichnostnogo potenciala [Resilience as a component of personal potential]. *Lichnostnyj potencial: struktura i diagnostika*. Pod red. D. A. Leont'eva. Moscow, Smysl, 2011, pp. 178-209. (In Russ.)

Lengle A. Chto dvizhet chelovekom? Ekzistencial'no-analiticheskaya teoriya emocij [What motivates a person? Existential-analytical theory of emotions]. Per. s nem. Vstup. St. S. V. Krivcovej. Moscow, Genezis, 2018, 235 p. (In Russ.)

Maddi S. Smysloobrazovanie v processe prinyatiya reshenij [Meaning formation in the decision-making process]. *Psihologicheskij zhurnal*. 2005, Vol. 26, No 6, pp. 87-101. (In Russ.)

Osin E. N. Chuvstvo svyaznosti kak pokazatel' psihologicheskogo zdorov'ya i ego diagnostika [The sense of connectedness as an indicator of psychological health and its diagnosis]. *Psihologicheskaya diagnostika*. 2007, No 3, pp. 22-41. (In Russ.)

Strel'yaу Ya., Mitina O., Zavadskij B., Babaeva Yu., Menchuk T. Metodika diagnostiki temperamenta (formal'no-dinamicheskikh harakteristik povedeniya) [Methods of diagnostics of temperament (formal-dynamic characteristics of behavior)]. Moscow, Smysl, 2005, pp. 45-46. (In Russ.)

Tillih P. Muzhestvo byt'. Izbrannoe [The courage to be. Favorites]. Moscow, «Yurist», 1995, pp. 7-131. (In Russ.)

Shapkin S. A. Eksperimental'noe izuchenie volevyh processov [Experimental study of volitional processes]. Moscow, Smysl, 1997, 140 p. (In Russ.)

Maddi S. R., Kobasa S. The Hardy Executive: Health under Stress. Homewood (IL): Dow Jones-Irwin, 1984. 131 p.

Maddi S. R. Hardiness: The courage to grow from stresses // The Journal of Positive Psychology. 2006. 1 (3). P. 160-168.

УДК 378.147.88:316.77

UDC 378.147.88:316.77

DOI: 10.24412/2712-827X-2021-6-87-95

Суворов Александр Валерьевич

Магистр театрального искусства, педагог по актерскому мастерству,
Студия актерского мастерства при театре «Постскриптум»,
Россия, 129226, г. Москва, ул. Сельскохозяйственная, д. 24,
тел.: +7 (495) 7406946, e-mail: bizonotavr@yandex.ru

Suvorov Alexander Valeryevich

Master of Theatre Arts, Studio of acting skills at the theater «Postscript»,
Moscow, Russia

**О ПОДХОДЕ К ОБУЧЕНИЮ НАВЫКАМ СОЦИАЛЬНОЙ
КОММУНИКАЦИИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ АКТЕРСКОГО ТРЕНИНГА****ON THE APPROACH TO TEACHING SOCIAL COMMUNICATION
SKILLS USING ACTOR'S TRAINING****Аннотация**

На основе рассмотрения эффективной социальной коммуникации, как полезной для успешной жизни человека в обществе, характеризуются особенности современного межличностного взаимодействия. Выделяются проблемы, естественно возникающие в процессе обыденного и профессионального общения людей. Описывается понятие социально-коммуникативных навыков и аргументируется актуальность целенаправленного их формирования в рамках специального обучения. Рассматривается понятие «тренинг», главное внимание уделяется актерскому тренингу, как групповому методу и одному из средств, содействующему совершенствованию межличностных отношений в ходе социальной коммуникации. Предлагаемый подход к обучению навыкам социальной коммуникации обосновывается анализом актерского тренинга, как явления, впервые предложенного К. С. Станиславским в качестве регулярного процесса совершенствования психофизических навыков артиста, а в дальнейшем развитого и дополненного плеядой его учеников и последователей, известных деятелей театрального искусства. Отмечается, что преимущество предлагаемого подхода в том, что актерский тренинг помогает воспитывать осознанность воспринимаемых и производимых действий, чему обычно человек не уделяет внимания, опираясь в общении на автоматизмы. Указывается, что данный подход предполагает использование специально отобранных из предлагаемых рядом авторов упражнений актёрского тренинга для развития психофизического аппарата и совершенствования социально-коммуникативных навыков «не актеров». Подчеркивается, что при использовании актерского тренинга важная роль отводится значению слова и наличию особого творческого самочувствия участников. Приводится целесообразное разделение процесса актерского тренинга для людей, не связанных с актерской профессией, на несколько этапов, и констатируется его результативность, подтвержденная апробацией.

Abstract

Based on the consideration of effective social communication as useful for a successful life of a person in society, the features of modern interpersonal interaction are characterized. The problems that naturally arise in the process of everyday and professional communication of people are highlighted. The concept of social and communicative skills is described and the relevance of their purposeful formation in the framework of special training is argued. The concept of "training" is considered, the main attention is paid to actor's training as a group method and one of the means that contributes to the improvement of interpersonal relations in the course of social communication. The proposed approach to teaching social communication skills is justified by the analysis of actor's training as a phenomenon first proposed by K. S. Stanislavsky as a

regular process of improving the psychophysical skills of an actor, and later developed and supplemented by a galaxy of his students and followers, famous figures of theatrical art. It is noted that the advantage of the proposed approach is that the training of acting skills helps to increase awareness of perceived and performed actions that a person usually does not pay attention to, relying on automatism in communication. It is indicated that this approach involves the use of specially selected exercises from the acting training offered by a number of authors to develop the psychophysical apparatus and improve the social and communicative skills of "non-actors". It is emphasized that when using acting training, an important role is given to the great meaning of the word and the presence of a special creative sense of self of the participants. The article provides an appropriate division of the process of acting training for people who are not related to the acting profession into several stages, and states its effectiveness, confirmed by testing.

Ключевые слова: коммуникация, социально-коммуникативные навыки, тренинг, актерский тренинг, упражнение актерского тренинга.

Keywords: communication, social and communication skills, training, actor's training, acting training exercise.

Введение

Определенные трудности межличностного взаимодействия, отмечаемые в современном обществе, связаны с тем, что очень часто человеческое общение подменяется формальным информационным обменом. К этому добавляются также возникающие в ходе социальной коммуникации проблемы, обусловленные нарушением логики и последовательности изложения, наличием боязни аудитории и непосредственного визуального контакта с ней, отсутствием способности распознавать эмоциональный посыл собеседника и образно формулировать свои мысли, недостаточностью владения умением удерживать внимание партнера т. д. Перечисленные проблемы убеждают в необходимости поиска путей совершенствования у людей навыков социальной коммуникации, возможно, и в условиях специального обучения.

При этом с очевидностью возникает необходимость обсуждения характеристик общения, как базовой потребности человека, описания особенностей современной межличностной коммуникации, анализа накопленного научного и культурного наследия, служащего теоретической и практической основой для организации соответствующего обучения. На основе такого обсуждения представляется полезным изучить возможность и особенности использования специально разработанного комплекса или отдельных упражнений актерского тренинга в целях развития социально-коммуникативных навыков у людей, не связанных с актерской профессией.

Основная часть

Каждый человек с самого рождения при помощи взрослых учится взаимодействовать с реальностью. Посредством действий и общения происходит социализация личности. Социализацией называется процесс усвоения человеком образцов поведения, психологических установок, социальных норм и ценностей, идеологии, знаний, навыков, позволяющих ему успешно функционировать в обществе. Процесс социализации длится всю жизнь. Даже в настоящее время каждый из нас продолжает с течением жизни усваивать постепенно изменяющиеся нормы поведения в обществе.

Структуры в психике, порожденные принятием каждым человеком общей морали, довели над его индивидуальным сознанием, над индивидуальным Я, формируя тем самым общее социальное поведение. Эти структуры в теории Фрейда получили название «сверх-Я». В процессе обретения жизненного опыта инстинкты имеют свойство дифференцироваться и усложняться. Человек на сегодняшний день – существо с одной из самых сложных систем инстинктов. Каждый из них служит мощным социальным мотивом. И каждый из них подчинен необходимости интеграции индивида в социум потому, что современный человек зависим от общества и, по сути, является его «продуктом». Самосознание человека

формируется во взаимодействии с себе подобными. Как говорят психологи, «Я» человека состоит из отраженных оценок. В большей степени «Я» это то, как обо мне думают, и то, каким я хочу быть в глазах окружающих.

Американский психолог и философ Уильям Джемс сказал: «Мы не только общественные животные, любящие находиться на виду у окружающих, мы еще от природы предрасположены добиваться, чтобы на нас обращали внимание, и внимание благосклонное, представители нашего вида. Невозможно придумать более дьявольское наказание, чем (будь такая вещь физически возможна) освободить человека от общества так, чтобы в результате прочие члены общества абсолютно перестали его замечать» [Ялом 2000].

Общение является если не базовой, то одной из основных потребностей человека. А навык эффективной коммуникации выступает как наиболее ценный и полезный для обеспечения комфортной, продуктивной и успешной жизни человека в окружающем его обществе.

Коммуникация (лат. *communicatio*) буквально означает «общее» или «разделяемое всеми» – это ведущий к взаимному пониманию процесс обмена информацией между двумя и более людьми. Он происходит в форме общения как обмен целостными знаковыми образованиями (сообщениями), в которых отражены знания, мысли, идеи, ценностные отношения, эмоциональные состояния и др. Одной из целей коммуникации является совершенствование межличностных отношений в процессе обмена информацией. Классифицируя коммуникации, выделяют межличностные коммуникации – осуществляемые с помощью слов и несловесных средств общения между людьми в ситуациях «лицом к лицу» и в группах. По форме общения различают вербальные и невербальные коммуникации. Вербальные осуществляются с помощью устной речи. Речь является универсальным средством коммуникации, поскольку при передаче информации при помощи нее менее всего теряется смысл сообщения. Но для этого необходимо обеспечить высокую степень общности понимания ситуации всеми участниками коммуникативного процесса. При невербальной коммуникации сообщения посылаются с помощью жестов, мимики, поз, манер и т. д. Они выступают как средства коммуникации в той степени, в какой их содержание может быть интерпретировано. Невербальные коммуникации полезны, но их интерпретация субъективна и заранее несет в себе возможность ошибки.

Отмеченное выше служит основой для понимания особенностей межличностной коммуникации в современном обществе.

Альберт Эйнштейн вскоре после Второй мировой войны предрекал, что человечество, пережившее в 1945 г. атомный взрыв, к концу столетия столкнется с не менее шокирующим событием – взрывом информационным. Он не заставил себя ждать, свидетельством тому среди прочих является появление нового коммуникационного чуда – Интернета.

Научно-технический прогресс и социально-психологические изменения в обществе оказали на общение существенное влияние. Мы живем в мире, в котором, с одной стороны, неуклонно возрастает потребность в совершенствовании навыков межличностного общения, с другой стороны, остается все меньше шансов наработать эти навыки естественным путем. Развитие технологий влечет за собой повышенные требования к квалификации работников. Внимание обращается не только на профессиональные навыки, но и на навыки общения, повышающие эффективность сотрудника за счет умения взаимодействовать внутри коллектива. Казалось бы, все ведет к тому, чтобы человек совершенствовался день ото дня во всех направлениях жизнедеятельности, особенно в сфере межличностной коммуникации.

Но и у безусловного прогресса есть обратная сторона. Ведь у каждого индивида существует свой «предел восприятия». В условиях перенасыщенности информационного потока восприятие информации становится не глубоким, поверхностным. Ведь информация сегодня поступает к нам отовсюду, не только при непосредственном общении индивида с индивидом. Бесконечные СМИ, интернет-ресурсы предоставляют нам информацию различного содержания. А её количество не переходит в качественное знание. Как следствие,

обесценивается сама информация. А ведь суть коммуникации заключается в донесении полезной и достоверной информации до оппонента.

Перед обращением к рассмотрению актерского тренинга, как одного из возможных средств, в определенной степени содействующего совершенствованию межличностных отношений в процессе коммуникации, следует определиться с понятием «тренинг» и указать, для чего он предназначен, и каков механизм его действия.

Тренинг (от англ. training) – специальная тренировка, обучение чему-либо; общий термин, при помощи которого обозначают различные методы, предназначенные для формирования и развития у человека полезных привычек, умений и навыков [Азимов, Щукин 2009]. Тренинг – интенсивное обучение с практической направленностью. В отличие от обучения в рамках образовательных программ, ориентированного на формирование системы знаний, обучение-тренинг направлено на развитие навыков, освоение участниками нового опыта. Распространённые разновидности тренинга: социально-психологический тренинг, тренинг личностного роста, корпоративный тренинг, видеотренинг и др. [Бим-Бад 2002: 291]. Суть тренинга выразил Ю. Н. Емельянов: «Термин «тренинг» ... в структуре русской психологической речи должен использоваться не для обозначения методов обучения, а для обозначения методов развития способностей к обучению или овладению любым сложным видом деятельности, в частности, общением» [Емельянов 1985: 144]. Ещё более точное определение тренинга приводит С. В. Гиппиус: «Понятие «тренинг» (от английского «воспитывать», «обучать») определено как процесс совершенствования организма, приспособления его к повышенным требованиям в определенной работе путем систематических (что очень важно) упражнений все увеличивающейся нагрузки и возрастающей (что не менее важно) сложности» [Гиппиус 2001: 4].

Рассматривая понятие «тренинг» в историческом разрезе и в контексте данной статьи, нам важно понимать, что, обращая свое внимание на социально-коммуникативную сферу деятельности человека, мы, прежде всего, делаем акцент на тренировке его психофизических качеств личностного характера (Soft skills), минуя область чисто физических тренировок, наработки профессиональных навыков (Hard skills) и корректировки патологий (психиатрических отклонений).

Социально-коммуникативные навыки – навыки общения – личностные качества, которые позволяют эффективно и гармонично взаимодействовать с другими людьми. Справедливо предположить, что для эффективности работы над совершенствованием личностных качеств необходима модель социума – группа. Тренинг, как групповой метод работы, позволяет повысить интенсивность и упрочить стойкость возникающих изменений, а также максимально использовать возможности каждого участника. Данное опытное открытие специалистов в области психологии человека мы принимаем как данность и не оспариваем.

Психофизический тренинг это, по нашему глубокому убеждению, еще и плотная самостоятельная работа, связанная с самопознанием, осознанием происходящих внутренних и внешних процессов и самоанализом, преодолением внутренних преград, подготовкой к взаимодействию. Этот момент нам кажется особо важным, поскольку каждый человек обладает своей неповторимой индивидуальностью, присущей только ему, и специфическими особенностями, заложенными природой и приобретенными опытным путем. Но именно через взаимодействие с группой осознание своих особенностей, сильных и слабых сторон происходит наиболее продуктивно.

С таким явлением как актерский тренинг, а точнее «тренинг и муштра», мы впервые сталкиваемся в работе К. С. Станиславского «Работа актера над собой», появившейся на свет в 1938 г. Она в виде намеченной и сформулированной Мастером практической теории – «Системы» – предлагает нам метод воспитания актера в процессе его самопознания и творческом процессе проживания и воплощения роли. Актерский тренинг («тренинг и муштра») в Системе Станиславского рассматривается как неперенный и регулярный

процесс развития и совершенствования психофизических навыков, необходимых артисту. В «Работе актера над собой» мы находим массу практических упражнений, направленных на достижение этой цели.

Важной особенностью, которую воспитывает в человеке актерский тренинг, является момент осознанности воспринимаемых и производимых им действий, которому в повседневной жизни человек не уделяет достаточного внимания, опираясь в общении на выработанные автоматизмы. К. С. Станиславский пишет: «Сложенное по отдельным элементам общее сценическое самочувствие оказывается самым простым нормальным человеческим состоянием». Однако: «Самые простые, естественные чувства и переживания превращаются в сложные явления, лишь только мы пытаемся анализировать и выражать их словами. ... Если сознательно вникать в самые привычные ощущения или механические действия, поразишься сложности их и непостижимости того, что мы в жизни совершаем без усилия и часто без сознания. При изучении «системы» и в частности сценического самочувствия происходит то же самое состояние, которое мы разбираем, просто, естественно и хорошо знакомо, но анализ его является сложным» [Станиславский 2011: 271].

Многие упражнения, придуманные и опробованные Константином Сергеевичем, до сих пор не утратили свою эффективность и успешно используются в современном актерском тренинге. Работу над методологией обучения актера, а также развитием, совершенствованием и углублением задач упражнений тренинга продолжили его непосредственные ученики и соратники: Е. Б. Вахтангов, М. О. Кнебель, Г. В. Кристи, В. Э. Мейерхольд, Л. П. Новицкая, М. А. Чехов. В разное время сборники упражнений по актерскому тренингу публикуют также Ю. Л. Альшиц, С. В. Гиппиус, Л. В. Грачева, Е. Гротовский, Ю. А. Кренке, И. М. Рапопорт. Попытки комплексного изучения актерского тренинга, влияния упражнений на психофизику актера в целом и на развитие отдельных качеств описаны в работах М. Б. Александровской, С. В. Гиппиуса, Л. В. Грачевой, В. В. Лисецкого, В. А. Петрова, Н. В. Рождественской.

Упражнения актёрского тренинга, использовавшиеся нами в работе с «не актерами» для развития психофизического аппарата и совершенствования социально-коммуникативных навыков, в большинстве своем представлены в работах трех авторов: С. В. Гиппиуса [Гиппиус 2001], Л. В. Грачевой [Грачева 2003, 2004, 2006] и Ю. Л. Альшица [Альшиц 2010]. Выбор для реализации подходов именно этих специалистов в области актерского тренинга обусловлен еще и тем, что их профессиональная позиция нам близка. Методы их исследований и практической работы, на наш взгляд, являются прямым продолжением идей К. С. Станиславского [Станиславский 1953, 2011, 2013], а также, по нашему мнению, обогащают и дополняют друг друга.

Помимо непосредственного описания упражнений С. В. Гиппиус, Л. В. Грачева приводят научные обоснования эффективности актерского тренинга, объясняя механизмы его воздействия на человеческий организм. Они опирались в этом на свой исследовательский опыт, ссылаясь на «людей науки», которые со временем, по мнению К. С. Станиславского, должны были дать ответы на вопросы, поставленные им в процессе создания «Системы».

Кроме современников К. С. Станиславского (В. М. Бехтерева, И. П. Павлова, И. М. Сеченова,) С. В. Гиппиус апеллирует к исследованиям и опытам Б. Г. Ананьева, П. К. Анохина, Н. М. Бехтеревой, Л. М. Веккера, Е. Н. Соколова, Б. М. Теплова и др. Л. В. Грачева щедро приводит в качестве доказательной базы свои исследовательские данные, а также ссылается и опирается в своих разработках на труды М. М. Бахтина, В. С. Боблера, Л. М. Веккера, А. Р. Лурия, В. П. Мишина, Л. Г. Охрянской, В. В. Смолянинова, А. А. Ухтомского и др.

Работа Ю. Л. Альшица кажется нам особенно ценной тем, что в упражнениях, предложенных автором, уделяется большое значение работе с внутренней энергией индивида, а также энергетикой пространства. Кроме того, предложенные варианты развития большинства упражнений позволяют не только углубиться в совершенствование

психофизических навыков индивида на пути от простого к сложному, но и стимулируют к созданию новых, а также к открытию практических «полезностей» известных упражнений.

Вначале было слово... К этой истине невольно приходится возвращаться, когда возникает момент недопонимания в общении. Ведь, казалось бы, все «сказано» – что непонятного? Наши Мастера, особенно на первых порах, часто повторяли: слово нужно заслужить. Слово нужно понять, почувствовать, словом нужно научиться пользоваться. Нужно научиться не сорить словами зря. Как это, казалось, сложно, но как просто. Со слова начинается тренинг – важно донести до ученика задачу, словом тренинг закачивается – ученик, уважая слово, вступает в осознанную коммуникацию. Слово заключает в себе не только предметную отнесенность, но и анализ связанного с ним предмета, явления. Чем больше «валентность» слова, тем более оно представляет собой «орудие анализа мира», тем больше его свойство абстрагировать и обобщать, тем выше его категориальное значение [Лурия 1998: 40]. Ведь слово помимо общеизвестного значения всегда имеет индивидуальный смысл, в основе которого лежит преобразование всех его значений, выделение системы связей, которая актуальна для произносящего его в данный момент. Слово меняет свое смысловое и системное значение в процессе развития сознания ребенка, подростка и взрослого.

Л. С. Выготский сближал факт развития значения слова с развитием сознания. Слово, а точнее, знаковое выражение смысла является не только провокатором мышления, которое регулирует все действенные процессы в жизни человека, но и определяет комплексное развитие человека как личности, всех его психологических систем, в том числе, по достижению индивидом взрослого, сознательного возраста. «На высоком уровне развития мышления происходит построение образов, которых мы не находим в готовом виде в окружающей действительности. Отсюда становится понятным то сложное отношение, которое существует между деятельностью реалистического мышления и деятельностью воображения в его высших формах и на всех ступенях его развития. Всякое более глубокое проникновение в действительность требует более свободного отношения сознания к элементам этой действительности, отхода от видимой внешней стороны действительности, которая непосредственно дана в первичном восприятии, возможности все более и более сложных процессов, с помощью которых познание действительности становится более сложным и богатым» [Выготский 1982: 453].

Иначе говоря, плодотворное познание действительности предполагает наличие особого творческого самочувствия, которое призван пробудить в индивиде и впоследствии научить вызывать в себе актерский тренинг. Это так просто сказать: живи здесь и сейчас, позволяй себе быть. Но как же сложно оказывается на практике отпустить себя, поверить в то, что не привыкший к этому организм справится с новой задачей, начать в полной мере доверять своему организму, непосредственности своих реакций и восприятий. Организму, читайте мозгу, привыкшему все структурировать и всему искать оправдание и подтверждение, нужны доказательства того, что новый путь не ошибочен, не приведет к катастрофе. Ведь каждый из нас по опыту знает – устоявшиеся привычки и страхи невероятно сложно преодолеть, заставить себя пройти по другому возможному пути, который может оказаться не только не опасным, но и более продуктивным и целесообразным.

Нам кажется, что доверие к себе нужно заново начинать воспитывать самыми малыми шагами, на уровне базовых, врожденных психофизических процессов, упорно на первых порах занимаясь именно ими. Только устойчиво стоя на этой первой, базовой ступеньке, можно уверенно двигаться дальше.

Опираясь на теоретические и практические выводы, мы пришли к заключению о целесообразности разделить процесс актерского тренинга для людей, не связанных с актерской профессией, на несколько этапов:

1. Терапия «бытового паралича». Диагностика и устранение личностных проблем, мешающих индивидам включиться в активный процесс тренинга.

Упражнения, направленные на вовлечение в работу над собой, устранение физических и психологических барьеров / зажимов, «брони характера».

2. Тренировка («зачистка») природных навыков.

Активные упражнения на развитие внимания, восприятия, памяти, воображения, образного мышления, стимуляцию работы подсознания.

3. Освоение базовых актерских техник, необходимых для продуктивного общения. Тренинг активного Действия.

Взаимодействие с партнером, принципы активного действенного общения, постановка целей и задач, работа с пристройками, эмоциональное раскрепощение. Расширение ассоциативного и семантического поля. Работа с импульсным восприятием.

4. Речевая импровизация.

Упражнения на освоение принципов и основ речевой и контактной Импровизации.

5. Этюдная практика (с откатом, по необходимости, к предыдущим ступеням).

Работа, базирующаяся на личностном ситуативном опыте участников группы (проблемные и критические ситуации, которые хотелось бы «переиграть» или решить по-другому), а также на драматическом материале, адаптированном под современные реалии.

Каждый из разобранных этапов может рассматриваться как самостоятельный курс, преследующий собственные цели, вне единого комплекса упражнений тренинга.

Считаем, что подобранные для использования на практике упражнения должны соответствовать определенным критериям:

– быть понятны (преследовать конкретные цели), стимулируя необходимую для увеличения КПД тренинга самомотивацию;

– развивать сразу несколько качеств индивида, проходящего тренинг;

– носить, по возможности, игровой характер, чтобы обеспечить эффект максимальной вовлеченности.

На основе изложенных выше идей нами получен определенный опыт реализации упражнений актерского тренинга в обучении навыкам социальной коммуникации людей, не связанных с актерской профессией. «Основу апробации, состоявшейся в 2019 г., составил комплекс упражнений по программе «Основы межличностной коммуникации» в группе из двадцати одного человека в рамках курса «Актерское мастерство для жизни» на базе студии ораторского мастерства «Speech'ка». Показателями, опосредованно характеризующими эффективность применения авторской методики и результативность обучения отобранным в состав актерского тренинга упражнениям, выступили служившие сигналами обратной связи положительные оценочные суждения его участников» [Суворов 2020: 345].

Заключение

В процессе развития цивилизации общение между людьми, сохранив свою важность в качестве одной из основных человеческих потребностей, ввиду множества разного рода причин претерпело колоссальные изменения, что с очевидностью объясняет необходимость совершенствования его навыков, в том числе в условиях специального обучения.

Изучение важнейших положений о тренинге вообще и актерском тренинге, в частности, позволяет заключить, что в известных научных трудах и практике талантливых мастеров и педагогов театрального искусства имеются неоспоримые теоретико-практические предпосылки для методических разработок, позволяющих «не актерам» использовать потенциал актерских тренингов для развития своих социально-коммуникативных навыков.

Анализ показал, что актёрский тренинг, который для людей, не связанных с актерской профессией, целесообразно проводить в несколько самостоятельных этапов, позволяет вовлекать в работу весь организм, приводя его в состояние готовности к принятию нового знания, умения, опыта; такое состояние принято называть творческим самочувствием.

Список литературы

- Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР, 2009. 448 с.
- Альшиц Ю. Л. Тренинг forever! 2-е изд. М.: ГИТИС, 2010. 253 с.
- Бим-Бад Б. М. Педагогический энциклопедический словарь. М.: Большая советская энциклопедия, 2002. 527 с.
- Выготский Л. С. Собрание сочинений. В 6-ти т. Т. 2. Проблемы общей психологии / Под ред. В. В. Давыдова. М.: Педагогика, 1982. 504 с.
- Гиппиус С. В. Тренинг развития креативности. Гимнастика чувств. СПб.: Речь, 2001. 346 с.
- Грачева Л. В. Актерский тренинг: теория и практика. СПб.: Речь, 2003. 163 с.
- Грачева Л. В. Эмоциональный тренинг. Искусство властвовать собой. Самоиндукция эмоций, упражнения актерского тренинга, исследования. СПб.: Речь, 2004. 120 с.
- Грачева Л. В. Тренинг внутренней свободы: актуализация творческого потенциала. СПб.: Речь, 2006. 57 с.
- Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение. Л.: Изд-во ЛГУ, 1985. 166 с.
- Лурия А. Р. Язык и сознание. Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. 416 с.
- Станиславский К. С. Искусство переживания // Статьи. Речи. Беседы. Письма. М.: Искусство, 1953. 783 с.
- Станиславский К. С. Работа актера над собой. М. А. Чехов. О технике актера. М.: Артист. Режиссер. Театр, 2013. 496 с.
- Станиславский К. С. Работа актера над собой: Работа над собой в творческом процессе воплощения. Дневник ученика. 3-е изд. М.: Издательство ЛКИ, 2011. 520 с.
- Суворов А. В. Об актерском тренинге как инструменте развития социально-коммуникативных навыков // Информационные системы и коммуникативные технологии в современном образовательном процессе = Information systems and communication technologies in the modern educational process, IV Международная науч.-практическая конф. (26–28 ноября, 2020; Пермь): [Материалы]: / науч. редкол. Э. Ф. Сатаев [и др.]. Пермь: ИПЦ «Прокрость», 2020. С. 341–346.
- Ялом Ирвин Д. Групповая психотерапия. Теория и практика [Пер. с англ. Д. Гурьева и др.]. М.: Апрель Пресс: ЭКСМО-Пресс, 2000. 576 с.
- Теория и практика групповой психотерапии. URL:
http://www.libok.net/writer/3943/kniga/11485/yalom_irvin_d/teoriya_i_praktika_grupповой_psihoterapii/read/7 (дата обращения: 08.05.2020).

References

- Azimov E. G., Shchukin A. N. Novyj slovar' metodicheskikh terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam) [New dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of language teaching)]. Moscow, IKAR, 2009, 448 p. (In Russ.)
- Al'shich Yu. L. Trening forever! [Training forever!] 2nd edition. Moscow, GITIS, 2010, 253 p. (In Russ.)
- Bim-Bad B. M. Pedagogicheskij enciklopedicheskij slovar' [Pedagogical Encyclopedic Dictionary]. Moscow, Bol'shaya sovetskaya enciklopediya, 2002, 527 p. (In Russ.)
- Vygotskij L. S. Sobranie sochinenij [Collected works]. In 6, vol. 2. Problems of general psychology. Ed. by V. V. Davydov. Moscow, Pedagogika, 1982, 504 p. (In Russ.)
- Gippius S. V. Trening razvitiya kreativnosti. Gimnastika chuvstv [Training for the development of creativity. Gymnastics of the senses]. Saint Petersburg, Rech', 2001, 346 p. (In Russ.)
- Gracheva L. V. Akterskij trening: teoriya i praktika. Saint Petersburg, Rech', 2003. 163 p. (In Russ.)
- Gracheva L. V. Emocional'nyj trening. Iskusstvo vlastvovat' soboj. Samoindukciya emocij, uprazhneniya akterskogo treninga, issledovaniya [Emotional training. The art of dominating yourself. Self-induction of emotions, acting training exercises, research]. Saint Petersburg, Rech', 2004, 120 p. (In Russ.)
- Gracheva L. V. Trening vnutrennej svobody: aktualizaciya tvorcheskogo potenciala [Training of inner freedom: actualization of creative potential]. Saint Petersburg, Rech', 2006, 57 p. (In Russ.)
- Emel'yanov Yu. N. Aktivnoe social'no-psihologicheskoe obuchenie [Active social and psychological training]. Leningrad, LGU, 1985, 166 p. (In Russ.)
- Luriya A. R. Yazyk i soznanie [Language and consciousness]. Rostov-na-Donu: Feniks, 1998, 416 p.
- Stanislavskij K. S. Iskusstvo perezhivaniya [The Art of Experiencing]. *Stat'i. Rechi. Besedy. Pis'ma*. Moscow, Iskusstvo, 1953, 783 p. (In Russ.)

Stanislavskij K. S. Rabota aktera nad soboj. M. A. Chekhov. O tekhnike aktera [The work of the actor on himself. M. A. Chekhov. About the technique of the actor]. Moscow, Artist. Rezhisser. Teatr, 2013, 496 p. (In Russ.)

Stanislavskij K. S. Rabota aktera nad soboj: Rabota nad soboj v tvorcheskom processe voploshcheniya. Dnevnik uchenika [The actor's work on himself: Work on himself in the creative process of embodiment. Student's Diary]. 3rd edition, Moscow, LKI, 2011, 520 p. (In Russ.)

Suvorov A. V. Ob akterskom treninge kak instrumente razvitiya social'no-kommunikativnyh navykov [About acting training as a tool for developing social and communication skills] *Informacionnye sistemy i kommunikativnye tekhnologii v sovremennom obrazovatel'nom processe = Information systems and communication technologies in the modern educational process*, IV Mezhdunarodnaya nauch.-prakticheskaya konf. (26-28 November; 2020; Perm). nauch. redkol. E. F. Sataev [i dr.]. Perm, IPC «Prokrost», 2020, pp. 341-346. (In Russ.)

Yalom Irvin D. Gruppovaya psihoterapiya. Teoriya i praktika [Group psychotherapy. Theory and practice]. Per. s angl. D. Gur'eva i dr. Moscow, April Press, EKSMO-Press, 2000. 576 p. (In Russ.)

Teoriya i praktika gruppovoj psihoterapii [Theory and practice of group psychotherapy], available at: http://www.libok.net/writer/3943/kniga/11485/yalom_irvin_d/teoriya_i_praktika_gruppovoy_psihoterapii/read/7 (accessed: 08 May 2020). (In Russ.)

РЕЦЕНЗИИ

УДК 378

UDC 378

DOI: 10.24412/2712-827X-2021-6-96-97

Безукладников Константин Эдуардович

Доктор педагогических наук, профессор,

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,

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

тел.: +7(342) 2386329, e-mail: konstantin.besukladnikov@gmail.com

Bezukladnikov Konstantin Eduardovich

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

Perm, Russia

РЕЦЕНЗИЯ НА МОНОГРАФИЮ Т. С. СЕРОВОЙ И М. П. КОВАЛЕНКО «ПЕРЕВОДЧЕСКОЕ АУДИРОВАНИЕ В СЛОЖНОЙ БИЛИНГВАЛЬНОЙ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УСТНОГО ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОГО ТЕХНИЧЕСКОГО ПЕРЕВОДА»

REVIEW OF THE MONOGRAPH BY T. S. SEROVA AND M. P. KOVALENKO "TRANSLATION AUDITING IN COMPLEX BILINGUAL SPEECH ACTIVITY OF SEQUENTIAL TECHNICAL INTERPRETATION"

Рецензируемая монография посвящена раскрытию деятельности переводческого аудирования в условиях устного последовательного перевода в связи с решением проблем выявления существенных отличий, обуславливающих специфические характеристики переводческого аудирования, его объекта, места и функций в процессе актуализации переводческих коммуникативно-речевых ситуаций.

В первых двух разделах монографии подробно рассматриваются вопросы речевого билингвального общения как взаимодействия субъектов, владеющих разными языками, что обуславливает необходимость деятельности устного переводчика и вызывает появление особых характеристик устного последовательного технического перевода, как, например, билингвальность, вторичность, диалогичность, иерархичность, динамичность, ситуативно-контекстная обусловленность и другие. Особое внимание обращено на описание всех компонентов переводческой коммуникативно-речевой ситуации и её четыре этапа структурной организации процесса устного перевода и переводческого аудирования в нём.

Всесторонний анализ концепции дискурса позволил авторам раскрыть функции и содержание переводческого профессионального дискурса как объекта переводческого аудирования в устном последовательном техническом переводе. Особый интерес представляют предлагаемая структура и вопросы сегментирования и выделения фрагментов из переводческого профессионального дискурса в коммуникативно-речевых ситуациях.

Обосновывая необходимость подробной характеристики специфики переводческого аудирования как первого компонента речевой деятельности единицы устного перевода, целью-задачей которого является речевосприятие, смыслоформулирование, выявление мыслей исходного текста как микродискурса, а целью-результатом – создание программы его

смыслового содержания, авторы связывают с принятием и решением вопросов выделения дидактических функций обучения с учётом специфических характеристик переводческого аудирования.

Инновационным является раскрытие и подробное описание речемыслительной деятельности думания, выявление её структуры и единиц, взаимосвязи и взаимодействия сенсорных каналов, интеллекта и мышления в процессе думания, функций внутренней речи и внешней речевой деятельности. Особую значимость имеют предлагаемые способы выявления, осмысления, понимания и формулирования мыслей исходного текста как фрагмента микродискурса с учётом связей сенсорных каналов, особенностей переходов от внутренней речи к внешней, характера подключения к аудированию письма-фиксации, чтения, размышления вслух, говорения.

Следует отметить, что авторы, предложив в шестом разделе подходы и принципы организации технологии овладения студентами переводческим аудированием во взаимосвязи с письмом, гибким чтением и говорением, во многом по-новому в седьмом разделе рассматривают специфику поэтапной организации непрерывного интегративного процесса формирования навыков и умений переводческого аудирования на первом и втором курсе бакалавриата в цикле дисциплин практического курса иностранного языка. На третьем и четвёртом курсах осуществляется коммуникативно-речевая направленность технологии овладения умениями переводческого аудирования в циклах дисциплин билингвального речевого общения и практики устного последовательного технического перевода.

Особую ценность в монографии представляют приведённые в пятом и седьмом разделах многочисленные примеры речемыслительной деятельности думания и реализация пошаговой технологии выявления, осмысления, понимания, формирования мыслей как элементарных информационных единиц и создания программы смыслового содержания исходного текста. Монография характеризуется логичностью изложения, композиционной стройностью, написана современным языком научной прозы.

В заключение следует отметить, что эта работа как результат совместного творчества доктора педагогических наук, профессора Т. С. Серовой и кандидата педагогических наук, доцента М. П. Коваленко обладает научной новизной, представляет теоретическую и практическую ценность, большой интерес для преподавателей, аспирантов, магистров, и специалистов в области теории и практики устного перевода и профессиональной подготовки устных переводчиков.

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА.....	9
Байбурова О. В. ПИСЬМЕННАЯ ИНОЯЗЫЧНАЯ КОММУНИКАЦИЯ: ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ АКАДЕМИЧЕСКОГО ПИСЬМА У СТУДЕНТОВ ВУЗА	9
Говорушенко А. В. АКАДЕМИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ – ПЕРВОКУРСНИКОВ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ.....	16
Занина К. А. РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПА ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ КУЛЬТУРЫ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ	22
Мосина М. А., Канцур А. Г., Нельзина Е. Н. МАСТЕР-КЛАСС КАК ОДНА ИЗ ФОРМ ИТОГОВОЙ РАБОТЫ УЧАСТНИКОВ КУРСОВ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ	31
Михайлова Е. Г. СТРАТЕГИИ И ПРАВИЛА УСПЕШНОГО УПРАВЛЕНИЯ АУДИТОРИЕЙ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ.....	41
Селькина Л. В., Худякова М. А. МЕТАПРЕДМЕТНЫЕ ЗАДАНИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ИНТЕРЕСА К ИЗУЧЕНИЮ МАТЕМАТИКИ	48
Прохорова А. А. МУЛЬТИЛИНГВАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ И УРОВЕНЬ ВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМИ ЯЗЫКАМИ: АНАЛИЗ ЗАВИСИМОСТИ.....	62
Селезнева С. М. ОПЫТ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ЭКОНОМИКИ В ПЕРМСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ	70
ПСИХОЛОГИЯ.....	80
Митрофанова Е. Н. Я-АВТОРСКОЕ КАК РЕСУРС ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ.....	80
Суворов А. В. О ПОДХОДЕ К ОБУЧЕНИЮ НАВЫКАМ СОЦИАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ АКТЕРСКОГО ТРЕНИНГА	87
РЕЦЕНЗИИ.....	96
Безукладников К. Э. РЕЦЕНЗИЯ НА МОНОГРАФИЮ Т. С. СЕРОВОЙ И М. П. КОВАЛЕНКО «ПЕРЕВОДЧЕСКОЕ АУДИРОВАНИЕ В СЛОЖНОЙ БИЛИНГВАЛЬНОЙ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УСТНОГО ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОГО ТЕХНИЧЕСКОГО ПЕРЕВОДА» ...	96

CONTENTS

PEDAGOGY	9
Baiburova O. V. WRITTEN FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION: DEVELOPING ACADEMIC WRITING SKILLS OF UNIVERSITY STUDENTS.....	9
Govorushenko A. V. ACADEMIC ADAPTATION OF FIRST-YEAR STUDENTS TO STUDY AT UNIVERSITY	16
Zanina K. A. IMPLEMENTATION OF THE PRINCIPLE OF CONTINUITY IN THE FORMATION OF THE CULTURE OF INTERETHNIC COMMUNICATION OF CHILDREN	22
Mosina M. A., Kantcur A. G., Nelzina E. N. WORKSHOP AS A FORM OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT COURSES ASSESSMENT.....	31
Mikhailova E. G. THE APPLICATION OF RULES AND STRATEGIES FOR EFFECTIVE CLASSROOM MANAGEMENT WHEN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE AT A HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION.....	41
Selkina L. V., Khudiakova M. A. META-SUBJECT TASKS AS A MEANS OF DEVELOPING INTEREST IN THE STUDY OF MATHEMATICS IN YOUNGER STUDENTS	48
Prokhorova A. A. MULTILINGUAL COMPETENCE AND FOREIGN LANGUAGE PROFICIENCY: ANALYSIS OF THE DEPENDENCE	62
Selezneva S. M. THE PRACTICE OF TRAINING FUTURE TEACHERS OF ECONOMY IN PERM STATE HUMANITARIAN PEDAGOGICAL UNIVERSITY	70
PSYCHOLOGY	80
Mitrofanova E. N. THE AUTHORED SELF AS A RESOURCE OF HARDINESS.....	80
Suvorov A. V. ON THE APPROACH TO TEACHING SOCIAL COMMUNICATION SKILLS USING ACTOR'S TRAINING	87
REVIEWS	96
Bezukladnikov K. E. REVIEW OF THE MONOGRAPH BY T. S. SEROVA AND M. P. KOVALENKO "TRANSLATION AUDITING IN COMPLEX BILINGUAL SPEECH ACTIVITY OF SEQUENTIAL TECHNICAL INTERPRETATION"	96

Электронное издание

**ГУМАНИТАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ.
ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ**

Электронный научный рецензируемый журнал

2021. № 6

Ответственный редактор выпуска
Шустова Светлана Викторовна

Ответственный секретарь выпуска
Мазурова Елена Викторовна

Компьютерная вёрстка выполнена
внештатным сотрудником
Л. Н. Голубцовой

Дата размещения на сайте 13.07.2021

Объём 1,6 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